



Università
Ca'Foscari
Venezia

Scuola Dottorale di Ateneo
Graduate School

Dottorato di ricerca
in Scienze della cognizione e della formazione
26° Ciclo
Anno di discussione : 2014

***FORMATION HYBRIDE et
COOPERATION UNIVERSITAIRE NORD-SUD
POUR LE DEVELOPPEMENT***

SETTORE SCIENTIFICO DISCIPLINARE DI AFFERENZA: M-PED/01

Tesi di Dottorato di VALERIE DARJO, matricola 955890

Coordinatore del Dottorato

Prof. CARLO NATALI

Tutore del Dottorando

Prof. UMBERTO MARGIOTTA

Università Ca' Foscari Venezia

Tesi di Dottorato

D
1494

 Archivio di Ateneo

△ High



Università
Ca' Foscari
Venezia

**Scuola Dottorale di Ateneo
Graduate School**

**Dottorato di ricerca
in Scienze della cognizione e della formazione
26° Ciclo
Anno di discussione : 2014**

***FORMATION HYBRIDE et
COOPERATION UNIVERSITAIRE NORD-SUD
POUR LE DEVELOPPEMENT***

SETTORE SCIENTIFICO DISCIPLINARE DI AFFERENZA: M-PED/01

Tesi di Dottorato di VALERIE DARJO, matricola 955890

Coordinatore del Dottorato

Prof. CARLO NATALI

Tutore del Dottorando

Prof. UMBERTO MARGIOTTA

REMERCIEMENTS

J'exprime toute ma gratitude au Professeur Umberto Margiotta, coordinateur du Doctorat en Sciences de la Cognition et de la Formation et tuteur de cette thèse, pour l'opportunité offerte d'entreprendre la voie de la recherche, ainsi que pour sa bienveillance et les précieux conseils dispensés au cours de toutes ces années.

Je remercie aussi le Professeur Esoh Elamé pour sa confiance, son soutien et ses critiques qui au fil du temps se sont avérés être des moments de développement aussi bien professionnel qu'humain.

Je tiens également à témoigner toute ma reconnaissance au Professeur Carmelo Maiorana, Directeur du Département d'Ingénierie Civile, Architecturale et Environnementale de l'Université de Padoue ; aux Professeurs camerounais George Elambo Nkeng, Directeur de l'Ecole Nationale Supérieure des Travaux Publics, et Laurent-Charles Boyomo Assala Directeur de l'Ecole Nationale Supérieure des Sciences et Techniques de l'Information et de la Communication ; aux Docteurs Emanuel Tabi et Stéphane Ngwanza, respectivement Directeur et Directeur des Etudes de l'Institut des Relations Internationales du Cameroun.

Avec engagement et conviction, aux côtés des Professeurs Margiotta et Elamé, ces derniers oeuvrent à l'animation et renforcement continu du processus de coopération universitaire entre les deux universités italiennes et les trois établissements d'enseignement supérieur camerounais. Ce travail de recherche est aussi le résultat de leurs efforts.

Enfin, le dernier clin d'œil va aux tuteurs, points focaux et étudiants camerounais, qui, en plus d'avoir donné de leur temps pour participer à ce travail, enrichissent quotidiennement cette expérience.

SOMMAIRE

<i>Introduction</i>	6
<i>Chapitre 1 : Données contextuelles</i>	14
1. <i>La coopération au développement en question</i>	14
1.1. La coopération internationale pour le développement : quelques repères historiques	15
1.2. La notion de « développement »	19
2. <i>La situation de l'enseignement supérieur en Afrique subsaharienne</i>	24
2.1. L'émergence de l'enseignement supérieur en Afrique subsaharienne	25
2.2. L'enseignement supérieur au Cameroun : quelques repères	27
3. <i>L'utilisation des NTIC dans la formation en Afrique subsaharienne</i>	30
3.1. Les principales expériences d'introduction des NTIC dans la formation en Afrique subsaharienne	31
3.1.1. L'expérience de l'université virtuelle africaine	31
3.1.2. L'expérience des Campus Numériques Francophones (CNF)	32
3.2. L'expérience du Cameroun	37
4. <i>Conclusions</i>	41
<i>Chapitre 2 : Cadre théorique de la recherche</i>	42
1. <i>La formation hybride : de quoi parle-t-on ?</i>	42
1.1. La formation à distance : composante numérique de la formation hybride	43
1.1.1. Quelques repères historiques	43
1.1.1.1 La première génération	43
1.1.1.2 La seconde génération	45
1.1.1.3 La troisième génération	45
1.1.2. Les fondements théoriques de la formation à distance	47
1.1.2.1. La théorie de l'autonomie et de l'indépendance	47
1.1.2.2. La théorie de l'industrialisation	51

1.1.2.3.	La théorie de l'interaction et de la communication	54
1.1.3.	La formation à distance : essai d'une définition	56
1.1.3.1.	Clarification terminologique	56
	« Formation à distance » vs « distance education »	56
	« Formation à distance », « Enseignement à distance », « Apprentissage à distance »	57
	« Formation en ligne », « e-formation », « e-learning », « formation ouverte à distance »	57
1.1.3.2.	Pour une définition raisonnée de la formation à distance	58
1.2.	L'hybridation en question	61
1.2.1.	La formation hybride : une notion en devenir	61
1.2.2.	Une stratégie avantageuse	63
2.	<i>L'apport des théories de l'apprentissage</i>	65
2.1.	L'apport des théories de la formation des adultes	65
2.1.1.	L'apprentissage expérientiel	66
2.1.1.1.	Les fondements théoriques	66
2.1.1.2.	La modélisation du phénomène de l'apprentissage expérientiel (kolb)	70
2.1.2.	L'apprentissage transformationnel	72
2.2.	L'intervention pédagogique constructiviste	76
2.2.1.	L'approche développementale	76
2.2.2.	L'approche socio-constructiviste	78
2.2.2.1.	L'importance de la médiation	78
2.2.2.2.	La question de l'interaction	79
	<i>L'interaction entre les membres du processus d'apprentissage</i>	79
	<i>L'interaction avec l'environnement</i>	80
3.	<i>La mise en relief théorique d'un système didactique de formation des adultes subsahariens dans le cadre d'une coopération Nord-Sud</i>	82
3.1.	L'influence des théories sur l'élaboration didactique	83
3.1.1.	Apprentissage transformationnel et pensée postcoloniale	84

3.1.1.1.	La pensée postcoloniale : points de repères _____	84
3.1.1.2.	Apprentissage transformationnel et pédagogie postcoloniale _____	86
3.2.	L'influence des théories de la formation sur l'intervention didactique _____	87
3.2.1.	L'articulation présence-distance _____	87
3.2.2.	L'accompagnement humain _____	89
3.2.3.	La médiatisation _____	91
3.3.	L'influence des théories sur l'appropriation didactique _____	92
4.	<i>Les hypothèses de travail</i> _____	96
	<i>Chapitre 3 : Méthodologie de la recherche</i> _____	99
1.	<i>L'étude de cas comme approche méthodologique</i> _____	99
1.1.	Approche théorique de l'étude de cas _____	99
1.1.1.	La validité de l'étude de cas comme méthodologie _____	100
1.1.2.	Les étapes de la méthodologie de l'étude de cas _____	101
	<i>La notion de « cas »</i> _____	101
	<i>Les caractéristiques du « cas »</i> _____	102
	<i>La finalité de l'étude et le choix du cas</i> _____	102
	<i>Recueil et traitement des données</i> _____	103
1.1.3.	Le recours à la méthodologie de l'étude de cas _____	104
1.2.	Les instruments d'étude construits _____	105
1.2.1.	Analyse qualitative et participation observante _____	105
1.2.2.	Analyse quantitative _____	109
2.	<i>Les frontières des 2 cas abordés : La formation hybride expérimentée par les Universités de Venise et de Padoue et les Etablissements d'Enseignement Supérieur Camerounais (EES)</i> _____	111
2.1.	1^{er} cas : La coopération didactique mise en œuvre par l'Université Cà Foscari de Venise _____	111
2.1.1.	La coopération universitaire entre le CISRE et l'Institut des Relations Internationales du Cameroun (IRIC) _____	114

2.1.2.	La coopération universitaire entre le CIRDFa de l'Université Cà Foscari et l'École Supérieure des Sciences et Techniques de l'Information et de la Communication (ESSTIC)	121
2.1.3.	L'approche didactique promue par l'Université Cà Foscari	124
2.1.3.1.	Formation hybride : Didactique en ligne - Didactique en présence	125
2.1.3.2.	Médiatisation	127
2.1.3.3.	Apprentissage collaboratif	128
2.2.	2ème cas : La coopération didactique mise en œuvre par l'Université de Padoue	130
2.2.1.	La mise en place de cinq formations de Master	132
2.2.2.	L'approche didactique promue par le Département d'Ingénierie Civile, Architecturale et Environnementale de l'Université de Padoue	138
2.2.2.1.	Formation hybride : Didactique en ligne - Didactique en présence	139
2.2.2.2.	Formation hybride et médiatisation	140
2.2.2.3.	Formation hybride et apprentissage collaboratif	140
3.	Conclusion	141
	Chapitre 4 : Analyse des résultats	143
1.	Le profil des étudiants enquêtés	143
1.1.	Données sociologiques	145
1.1.1.	Le profil des étudiants enquêtés dans le cadre du 1er cas d'étude	145
1.1.2.	Le profil des étudiants enquêtés dans le cadre du 2nd cas d'étude	149
1.1.3.	Principales conclusions	153
1.2.	Les motivations à l'origine de l'inscription en Master	154
1.2.1.	Analyse des données recueillies	154
1.2.2.	Principales conclusions	163
1.3.	Connaissance et participation antérieures à une formation hybride	164
1.3.1.	Analyse des données recueillies	164
1.3.2.	Principales conclusions	168
2.	Les données empiriques	170

2.1. La primauté accordée au savoir _____	173
2.1.1 Informations issues des résultats de l'enquête _____	173
2.1.2. Considérations issues de la participation observante _____	178
2.2. L'incidence de la maîtrise des ntic _____	180
2.2.1. Informations issues des résultats de l'enquête _____	180
2.2.2. Considérations issues de la participation observante _____	182
<i>L'architecture de l'espace virtuel promue par le CISRE</i> _____	182
<i>L'architecture de l'espace virtuel promue par le DICEA</i> _____	185
2.3. L'interaction didactique dans le cadre de la composante "distance" de la formation hybride _____	186
2.3.1. Informations issues des résultats de l'enquete _____	187
2.3.2. Considérations issues de la participation observante _____	195
<i>L'accompagnement humain mis en place par le CISRE</i> _____	195
<i>L'accompagnement humain mis en place par le DICEA</i> _____	197
2.4. L'interaction didactique dans le cadre de la composante "présence" de la formation hybride _____	198
2.4.1. Informations issues des résultats de l'enquête _____	198
2.4.2. Considérations issues de la participation observante _____	212
2.5. L'apprentissage transformationnel : un nouveau défi _____	214
3. <i>Pour conclure : Discussion et recommandations</i> _____	221
3.1. Discussions autour du savoir _____	223
3.2. Discussions autour de l'expérience _____	229
3.3. Recommandations _____	232
<i>Liste des sigles</i> _____	238
<i>Liste des figures</i> _____	240
<i>Liste des graphiques</i> _____	241
<i>Liste des tableaux</i> _____	243

<i>Bibliographie</i>	246
<i>Annexes</i>	267
<i>Résumé</i>	268

INTRODUCTION

Dans un de ses discours délivré à le 2 Août 2000 à un parterre d'étudiants et d'enseignements de l'Université du Ghana, Kofi Annan, alors Secrétaire Sénéral de l'Organisation des Nations-Unies (ONU) affirma :

« The university must become a primary tool for Africa's development in the new century. Universities can help develop African expertise; they can enhance the analysis of African problems; strengthen domestic institutions; serve as a model environment for the practice of good governance, conflict resolution and respect for human rights, and enable African academics to play an active part in the global community of scholars (...) Information technology should be used to tap knowledge from the greatest universities in the world, and bring their learning to all. In fact, information technology can facilitate progress across a wide range of issues. In order to make the most effective use of these new opportunities, however, African universities must be strengthened, financially and technologically. The recent announcement made by four American Foundations — the Carnegie Corporation and the Rockefeller, Ford and MacArthur foundations -- to invest \$100 million in higher education in Africa is a very welcome step forward. It is intended to assist universities with capacity-building both in terms of infrastructure and human resources. I hope that universities throughout Africa will make the most of this opportunity and forge lasting partnerships with their American counterparts (...) As parents, friends, students and citizens of Ghana we have a common duty to ensure that all our people benefit from the promise of education in the information age.»¹.

¹ Nations-Unies Service Information (2000): "Information Technology Should be Used to Tap Knowledge from Greatest Universities to Bring Learning to All, Kofi Annan Says." Press Release No: UNIS/SG/2625. August 3, 2000. Internet: www.unis.unvienna.org/unis/pressrels/2000/sg2625.html (Dernier accès : 15 Novembre 2014).

Prononcé à l'aube du XXIème siècle, ce discours renferme l'ensemble des défis que l'enseignement supérieur subsaharien est appelé à relever, tout en faisant état du vent nouveau qui siffle sur les Etablissements de l'Enseignement Supérieur (EES) de cette région.

En insistant sur le rôle qu'est appelé à jouer l'enseignement supérieur dans le développement des territoires subsahariens, le Secrétaire Général des Nations-Unies consacre le début d'un renouveau pour la formation et de la recherche universitaire. Ainsi, après avoir été dénigrées par les institutions internationales pendant près de 30 ans, les universités subsahariennes africaines sont appelées à faire leur grand retour et à contribuer au développement de leur territoire national. Cette évolution s'apparente à une renaissance pour ces EES, jusque-là laissés-pour-compte des stratégies telles celle de l'Education Pour Tous (EPT) qui n'intéresse que l'enseignement primaire et secondaire.

En effet, bien que débutant par le rappel du principe que « l'éducation est un droit fondamental pour tous, hommes et femmes, à tout âge et dans le monde entier », la Déclaration Mondiale sur l'Education Pour Tous, approuvée en Mars 1990, concentre ces préoccupations sur l'éducation fondamentale qui renvoie aux « *outils d'apprentissage essentiels (lecture, écriture, expression orale, calcul, résolution de problèmes) et aux contenus éducatifs fondamentaux (connaissances, aptitudes, valeurs, attitudes) dont l'être humain a besoin pour survivre, pour développer toutes ses facultés, pour vivre et travailler dans la dignité, pour participer pleinement au développement, pour améliorer la qualité de son existence, pour prendre des décisions éclairées et pour continuer à apprendre* » (Art.1, al.1). Ainsi, cette dernière déclaration se focalise sur l'école primaire pour les enfants et sur des systèmes de formation divers pour les adolescents et adultes soulignant à l'égard de ces derniers les secteurs-clé que sont « *l'alphabétisation, la formation professionnelle, ainsi que sur des programmes d'éducation formelle et non formelle concernant la santé, la nutrition, la population, les techniques agricoles, l'environnement, la science, la technologie, la vie familiale - y compris une information en matière de fécondité - et d'autres problèmes de société* » (Art.5). Dans cette démarche, l'enseignement supérieur n'est interpellé que comme mesure d'accompagnement qui permettrait d'offrir à l'éducation fondamentale « *un solide environnement intellectuel et scientifique* » (Art.8). Relancée dans le cadre du Sommet mondial de l'Education, advenu à Dakar du 26 au 28 Avril 2000, l'éducation fondamentale sera de nouveau mise à l'honneur puisque faisant l'objet de l'adoption d'un Cadre d'action. Quelques mois plus tard, ce sera au tour des Nations-Unies de consacrer l'importance de l'éducation de base en adoptant

dans sa Déclaration des Objectifs du Millénaire pour le Développement l'objectif 2 visant à « Assurer l'éducation primaire pour tous ».

Si l'enseignement supérieur n'a pas droit à tous ces honneurs, c'est parce qu'à la base se trouve l'intime conviction que l'investissement sur l'enseignement primaire et secondaire est davantage profitable au développement des territoires en difficulté tandis que l'enseignement supérieur contribuerait au contraire à accroître les inégalités sociales et de revenus.

Ainsi, à l'aube du XXIème siècle, l'attention portée à l'enseignement supérieur est encore timide. La reconnaissance de son rôle n'advient pas dans le cadre de déclarations internationales, mais bien plus dans le cadre de rapports produits par la Banque mondiale opérant ainsi une révision de celle qui avait été sa position à l'égard de ce secteur au cours des trois précédentes décennies. Ainsi en 2000, fut publié le rapport *Higher Education in Developing Countries : Peril and Promise* qui met en évidence le rôle de l'enseignement supérieur dans l'accompagnement et l'amélioration du processus de développement social et économique, tout en attirant l'attention sur les principaux obstacles rencontrés par les pays en développement et les moyens à employer afin de les dépasser (Banque mondiale, 2000). En affirmant pour la première fois le caractère fondamental du savoir, la Banque mondiale admet que les investissements dans le secteur de l'enseignement supérieur sont inévitables. Elle adhère et se fait promotrice de l'idée selon laquelle la qualité des connaissances générée par les institutions de l'enseignement supérieur et les capacités de ces dernières à influencer l'économie sont désormais déterminantes pour la compétitivité nationale. L'organisation internationale poursuit cette nouvelle orientation en publiant en 2003 le rapport *Construire les sociétés du savoir – Nouveaux défis pour l'enseignement supérieur*. Elle réitère l'impact positif des universités sur le système politique, économique et social des nations en question, aussi bien en terme d'amélioration du cadre institutionnel du pays, qu'en ce qui concerne les capacités d'innovation, le développement et la maîtrise de l'information et des infrastructures diffusant. Elle reconnaît que les EES sont indispensables à la création du capital social nécessaire à l'édification de sociétés civiles fortes et des cultures caractérisées par la cohésion. La Banque mondiale assigne alors aux établissements supérieurs les trois missions suivantes : soutenir l'innovation en créant de nouvelles connaissances, accéder aux réserves mondiales du savoir et adapter ce savoir à l'usage local ; contribuer à la constitution du capital humain en formant une main-d'œuvre qualifiée et souple, notamment des scientifiques, des professionnels et techniciens de haut niveau, des enseignants du primaire et du secondaire et de futurs hauts responsables de l'État, de la fonction publique et des entreprises ; poser les jalons de la démocratie, de l'édification de la nation et de la cohésion sociale.

Si dans son discours Mr Koffi Annan restitue donc à l'université la place qui lui appartient dans un contexte de mise en place d'une société du savoir, il ne fait pas non plus l'impasse sur l'introduction des nouvelles technologies dans les activités didactiques.

En évoquant « l'âge de la communication », le Secrétaire Général de l'ONU n'échappe pas à la pratique répandue au cours des années 1990, de présenter les Nouvelles Techniques de l'Information et de la Communication (NTIC) comme étant une opportunité que l'Afrique ne peut laisser échapper (Chéneau-Loquay, 2000). Ainsi certains auteurs, tels Chéneau-Loquay (2000), s'accorde sur le fait que tous les grands organismes de l'ONU ou de coopération régionale ont revu leurs politiques sous l'angle d'une priorité à accorder aux TIC. L'idée alors véhiculée est que sans les NTIC l'Afrique ne pourra pas accomplir son développement, l'obligeant ainsi à investir dans la mise au point de réseaux de communications et d'un niveau de connectivité corrects. D'ailleurs, la Banque mondiale n'échappe pas non plus à cette situation puisque dans son rapport Construire les sociétés du Savoir diffusé en 2003, elle mentionne qu'elle entend appuyer les Etats *« dans l'amélioration et généralisation des technologies de l'information et des capacités de communication pour réduire le fossé numérique »*. Cette même institution poursuit : *« Pour l'Afrique, les NTIC sont donc une occasion inespérée de se développer et de solutionner un ensemble de difficultés y compris dans le secteur de l'éducation et de la formation »*.

On ne peut pas nier que les NTIC présentent un nombre significatif d'avantages pour l'Afrique subsaharienne. Recourir aux NTIC dans l'éducation et la formation signifie pouvoir multiplier les contenus didactiques à partir d'un seul ordinateur permettant ainsi de répondre à une offre de formation insuffisante en particulier dans le secteur des sciences et techniques. Les nouvelles technologies permettent également de répondre à la carence d'enseignants, aux problèmes de surpeuplement des classes et amphithéâtres. L'introduction des NTIC dans l'éducation et la formation peut combler une partie des importants besoins constatés en matière de formation continue en activité professionnelle et en formation professionnelle initiale. Pour les étudiants africains, elle permet enfin d'envisager d'accéder à des cours de qualité dispensés par des enseignants occidentaux sans avoir besoin d'entreprendre un parcours de mobilité. Il va enfin sans dire que les NTIC constituent également un avantage au niveau du développement social d'un territoire puisqu'elles garantissent une majeure liberté d'information.

Cependant, il ne faut négliger pas les entraves auxquelles l'introduction des NTIC dans l'éducation et la formation doit faire face. On peut à ce titre évoquer ceux rappelés par Karsenti, Collin, et Harper-Merrett (2011) à savoir : des défis de nature infrastructurelle qu'il s'agisse de

panne d'électricité ou de panne du réseau Internet; des défis de nature technologique observables en termes de manque et vétusté de l'équipement informatique; des défis de nature humaine constatés à travers le manque de compétences technopédagogiques des enseignants, et le manque de formation aux compétences technopédagogiques; des défis de nature financière liés à l'absence de financements durables des projets d'intégration pédagogique des NTIC.

Ainsi on comprend bien que l'engouement de Mr Koffi Hannan pour l'introduction des NTIC dans la didactique en Afrique subsaharienne, doit être plus mesuré. Pour le moins, sans renier les avantages que les technologies présentent, les pédagogistes, formateurs et techniciens informatiques sont invités à trouver des solutions communes qui puissent permettre de dépasser ou pour le moins limiter les contraintes citées ci-dessus.

Enfin, dans son discours, le Secrétaire Général de l'ONU émet le souhait d'une collaboration entre les universités américaines et africaines afin que les premières puissent contribuer et accompagner les secondes dans le processus de renforcement des capacités qui leur incombe.

Ce souhait semble avoir été également entendu par les universités européennes. A titre d'exemple, on peut citer le rapport conjoint du Haut Conseil de la Coopération Internationale rattaché au Cabinet du Premier Ministre de la République française et la Conférence des Présidents d'Universités française, intitulé *Enquête sur les relations des universités avec les pays en développement* et élaboré en 2007. Ce dernier révèle que seules 4 universités publiques françaises ne disposeraient à cette époque, d'aucun accord de coopération avec des universités de pays en développement. Des 99 autres universités ayant répondu à l'enquête, 32 déclarent avoir une stratégie spécifique avec les pays en développement en général, tandis que 67 d'entre elles indiquent avoir une stratégie spécifique avec certains pays en développement. Le rapport relate également que « avec les pays du Maghreb et d'Afrique subsaharienne, les stratégies visent la formation de formateurs, le renforcement des capacités scientifiques locales, et en particulier la constitution d'un vivier de jeunes chercheurs. Les actions sont centrées autour de l'accroissement de l'offre de formation locale par la délocalisation des diplômés et la cotutelle de thèse, et par un accueil personnalisé d'étudiants et d'enseignants chercheurs ». Ce même rapport indique également que sur un nombre total déclaré de 2407 projets de coopération recensés, seuls 3 d'entre eux sont décrits comme des projets de formation à distance. Bien que ces données pourraient avoir changé en l'espace de 7 ans, il n'empêche qu'il y a de fortes chances que l'on puisse encore

observer une très forte disparité entre le nombre total de projets de coopération universitaire Nord-Sud et ceux qui parmi eux consistent en des formations à distance.

Enfin, il ne faut pas oublier que la coopération universitaire Nord-Sud et la manière dont cette dernière est mise en œuvre est nécessairement empreinte de l'histoire des déséquilibres des rapports de force entre le Nord et le Sud, risquant fortement d'influencer les contenus et pratiques didactiques. Cela dit, comme le mentionne Breidlid (2013), cet élément ne doit pas pour autant conduire à la rupture de tout rapport de coopération entre le Nord et le Sud par peur de reproduire une colonisation des esprits du Sud. Il convient en revanche de mettre en place un débat continu de manière à définir et discuter des approches épistémologiques et idéologiques qui sous-tendent ces actions de manière à éviter toute dérive. Ainsi, conçue dans l'optique d'un véritable partenariat, la coopération universitaire Nord-Sud doit pouvoir contribuer au développement des capacités endogènes, au renforcement des éléments essentiels des services universitaires en s'attachant particulièrement aux capacités de gestion et d'analyse pouvant stimuler de nouveaux progrès. Une telle démarche peut également favoriser des réformes importantes ou des ajustements sectoriels et faciliter la conception et l'expérimentation d'approches novatrices d'enseignement et de gestion dans les pays de l'Afrique subsaharienne.

Le présent travail de recherche « Formation hybride et coopération universitaire Nord-Sud pour le développement » part justement de la volonté de vérifier dans quelle mesure un système didactique, prenant appui sur un dispositif de formation hybride, impulsé par un établissement d'enseignement supérieur du Nord permettrait à ce dernier de répondre aux besoins de son partenaire du Sud et aux étudiants de ce dernier.

A notre connaissance, une étude de ce genre n'a jamais été menée. Cependant, elle s'insère dans une attention toujours grande portée à la formation hybride présentée comme une pédagogie renouvelée, qui après d'importantes recherches au début des années 2000 avait été éclipsée par la multitude de travaux développés sur la seule formation à distance. Il n'en demeure pas moins que le présent travail de recherche devra nécessairement prendre en compte les apports théoriques propres au secteur de la formation à distance. Parallèlement, outre aux théories de la formation, la spécificité de ce travail qui requiert une réflexion sur la formation universitaire dans un pays du Sud, mobilise également les apports théoriques propres à la formation des adultes. Enfin, nous

pourrons voir que ce présent travail de recherche interpelle également les réflexions récentes et toujours plus substantielles relatives aux études postcoloniales.

Ainsi de manière spécifique, l'objectif de cette recherche est d'identifier les caractéristiques qu'un système didactique, abordé dans ses trois dimensions d'élaboration, intervention et appropriation didactique et conçu dans le cadre d'une coopération universitaire Nord-Sud, devrait mobiliser afin de répondre aux besoins de formation et de développement d'un territoire de l'Afrique subsaharienne, tel le Cameroun.

Le choix de concentrer ce travail sur l'Afrique subsaharienne et le Cameroun en particulier s'explique par la diversité de situations des régions du Sud et des pays pris individuellement au sein de ces mêmes régions, exigeant donc de procéder à une délimitation géographique. Par ailleurs, l'identification du territoire camerounais comme territoire d'étude est aussi guidée par l'approche méthodologique reposant sur l'étude de cas.

Dans le premier chapitre, sont évoquées des données contextuelles destinées à fournir une meilleure compréhension du cadre général duquel tenir compte dès lors qu'il s'agit de s'engager dans la conception d'un système didactique universitaire qui reposerait sur un dispositif de formation hybride appelant l'introduction des NTIC et serait orienté au développement du territoire du Sud. Ce chapitre abordera tour à tour la notion de coopération au développement telle qu'appréhendée dans le cadre de ce travail de recherche, et procèdera à une présentation de la situation de l'enseignement supérieur et des expériences d'utilisation des NTIC dans la formation et l'éducation en Afrique subsaharienne.

Le second chapitre se veut en premier lieu, l'évocation des différents contenus théoriques qui sont interpellés par ce travail, qui sont principalement relatifs à la formation hybride y compris à ses différentes composantes qui sont la « distance » et la « présence », ainsi qu'à l'intervention pédagogique constructiviste et à la formation des adultes. Dans un second temps, les développements de ce chapitre ont pour objectif de mettre en évidence comment la question d'un système didactique, abordé dans ses trois dimensions d'élaboration, intervention et appropriation didactique et conçu dans le cadre d'une coopération universitaire Nord-Sud, se trouve être interpellé par chacune des théories précédemment évoquées.

Afin de répondre à la problématique exposée en conclusion du chapitre précédent, le troisième chapitre de cette étude est consacré à l'approche méthodologique. Ainsi, après avoir explicité l'articulation et le bien-fondé de recourir à la méthodologie de l'étude de cas, les frontières de ces derniers sont évoquées.

Le quatrième et dernier chapitre de ce travail est composé de deux parties. La première est consacrée à l'analyse des données empiriques recueillies à partir de l'étude de deux cas distincts de coopération universitaire conduites par Universités italiennes Cà Foscari de Venise et de Padoue au Cameroun. Les données quantitatives issues des réponses à un questionnaire passé auprès de 401 étudiants camerounais débouchent sur une analyse qui est ensuite complétée par les résultats obtenus dans le cadre d'une démarche de participation observante. En guise de conclusion du travail empirique, sont enfin présentés et discutés les principaux résultats de la recherche.

CHAPITRE 1 : DONNEES CONTEXTUELLES

Aborder la question d'un système didactique conçu dans le cadre d'une coopération universitaire Nord-Sud devant contribuer au développement de ce dernier territoire, nous invite à contextualiser la démarche en référence aux caractéristiques du territoire d'accueil d'une telle démarche de formation. Ainsi, dans ce premier chapitre, nous nous emploierons à mettre en relation notre thème de recherche avec les enjeux et circonstances locales qui se trouvent être interpellés que ce soit par rapport à la notion de développement (1), à la situation de l'enseignement supérieur en Afrique subsaharienne (2), ou encore par rapport l'utilisation des Nouvelles Technologies de l'Information et de la Communication (NTIC) dans la formation en Afrique subsaharienne (3).

1. LA COOPERATION AU DEVELOPPEMENT EN QUESTION

Le présent travail de recherche s'insère dans une perspective plus large qui est celle de la coopération au développement. Cette singularité oblige à faire à ce que le parcours didactique puisse contribuer au développement même des territoires en question. Une bonne compréhension de notre travail de recherche requiert que soit fournis quelques repères historiques sur la coopération internationale pour le développement (1.1) et sur la notion de développement (1.2) telle qu'elle est abordée dans cette étude.

1.1. La coopération internationale pour le développement : quelques repères historiques

La notion de « coopération internationale pour le développement » a fait l'objet de plusieurs essais de définition. Ainsi pour sa part, Bonaglia e de Luca (2006) la définit comme *« l'ensemble des politiques mises en œuvre par un gouvernement, ou par une institution internationale, qui vise à créer les conditions nécessaires pour le développement économique et social durable d'un autre pays »*. Mais ce que les définitions cachent, c'est le fait que la coopération internationale pour le développement est intimement liée à la situation politique internationale et aux paradigmes économiques dominants. Au fil des prochains paragraphes, il sera donc possible de se rendre compte que les actions menées au titre de la coopération internationale et de l'aide au développement s'avèrent être un mélange contrasté entre les considérations de solidarité des pays donateurs et la volonté de ces derniers de promouvoir leurs propres intérêts idéologiques, de politique extérieure et commerciaux.

La politique moderne de coopération, comme instrument national de politique extérieure, se développe à partir de la deuxième moitié du XXème siècle à travers la mise en œuvre du Plan Marshall et la création du système des Nations Unies.

A travers le premier, lancé en 1947, il s'agit pour les Etats-Unis de soutenir un programme de reconstruction de l'Europe dont la mise en œuvre fut confiée à l'Organisation Européenne de Coopération Economique (OECE), spécifiquement créée à cet effet. Cette dernière sera substituée en 1961 par l'Organisation de Coopération et de Développement Economiques (OCDE) dont la mission sera d'analyser et de coordonner les économies des pays industrialisés. A la même époque, en 1944, furent stipulés une série d'accords financiers dans le cadre de la Conférence internationale de Bretton Woods qui déboucha sur la mise en place d'un système de coopération financière internationale qui débouchera notamment sur la création du Fonds Monétaire International (FMI) et de la Banque Mondiale. A cela s'ajouta enfin en 1948, la stipulation de l'Accord général sur les tarifs douaniers et le commerce (GATT) qui débouchera sur la création de l'Organisation Mondiale du Commerce (OMC) en 1955, avec pour objectif l'abaissement des droits de douane et la réduction des restrictions quantitatives ou qualitatives aux échanges.

Face à l'ensemble de ces mesures mises sur pied dans l'optique d'instaurer une orthodoxie économique, furent créées en 1945 les Nations Unies avec l'objectif de maintenir la paix et la

sécurité internationale, de développer des relations amicales entre les peuples et de mettre en place une démarche de coopération pour résoudre les problèmes économiques, sociaux, culturels et humanitaires.

C'est donc dans ce contexte international en plein ébullition que le Président Truman prononça en 1949 son discours d'investiture. Il y annonça le lancement d'un nouveau programme orienté à la mise à la disposition, de la croissance des pays sous-développés, des avantages issus du progrès scientifique et social américain. Cette déclaration fut suivie d'effet par la création, quelques mois plus tard, du Programme des Nations Unies pour le Développement (PNUD).

Sur la base de l'ensemble des orientations politiques que nous venons de mentionner, l'aide internationale en faveur des pays sous-développés fut appréhendée comme le transfert de capitaux supplémentaires permettant à ces même pays d'accroître les investissements et favoriser ainsi la croissance économique. Ce fut alors la période de la construction de grandes infrastructures et d'investissement en milieu urbain et dans le secteur de l'industrialisation (Mellano e Zupi, 2007).

Au cours des années 1960, proclamées « Première décennie pour le Développement », le volume de l'aide est d'autant plus conséquent qu'il se trouve soutenu d'une part par l'assistance internationale offerte par les organisations que nous venons à peine de citer, et d'autre part par des fonds issus de processus de coopération bilatérale liés à la représentation et satisfaction d'intérêts stratégiques du pays donateur.

Au cours des années 1970, alors proclamée « Seconde décennie des Nations Unies pour le Développement », le volume des transferts en faveur des pays « sous-développés » ne désemplit pas. On peut en revanche observer un certain glissement des secteurs d'intérêt : en effet une attention majeure est portée à la lutte contre la pauvreté et au développement social. Ainsi, les investissements relatifs au secteur énergétique, aux transports et télécommunications tendent à ralentir, tandis que l'attention en faveur du développement rural et social (éducation, santé, logement) croît.

En lien avec les contestations générales des pouvoirs dominants, avec les grandes luttes sociales, et avec les mouvements d'indépendance de nombreux pays jusque-là placés sous le joug du colonialisme, les années 1970 sont marquées par l'affirmation des Organisations Non Gouvernementales (ONG) sur la scène internationale. Est alors constituée la « société civile », regroupant un nombre considérables d'ONG, associations, groupes d'inspiration laïque et religieuse, qui se présentera comme un contrepoids face aux Etats et autres institutions internationales. La plupart de ces organisations se spécialiseront progressivement et deviendront

parfois des structures auxiliaires ou d'appui des agences gouvernementales et internationales, car mieux à même d'intervenir sur le terrain. Ainsi partie des fonds publics destinés à l'aide pour le développement fut drainée vers les ONG.

La décennie des années 1980 connut un certain revirement. En effet, alors que la stratégie pour la Troisième Décennie des Nations Unies pour le Développement prévoyait que les pays membres du Comité d'Assistance au Développement (DAC), créé en 1961 au sein de l'OCDE et rassemblant 24 pays donateurs, devait dédier d'ici 1985 0,7% de leur PIB à l'aide au développement et le porter à 1% en l'an 2000, cet engagement ne fut pas tenu. En réalité, la crise économique mondiale porta les pays développés, en particulier ceux anglo-saxons, à mettre en place des politiques d'austérité orientées à la maîtrise des dépenses publiques et à un retrait de l'Etat d'un ensemble de secteurs, tels celui de l'aide au développement. Par conséquent, le volume de l'aide diminua et fut distribué sur la base d'un engagement des Etats sous-développés à mettre en œuvre des programmes d'ajustement structurels drastiques. Parallèlement, les Etats eurent davantage recours aux ONG, portant à une logique de privatisation de l'aide.

En réalité, les changements opérés au fil des années 1980, ne furent que des signes précurseurs d'un revirement plus large qui eut lieu au cours des années 1990. En effet, la baisse des mouvements alloués à l'aide au développement s'accrut, subissant en cela l'attention toujours plus forte des pays occidentaux vers les pays de l'Europe de l'Est. De manière générale, on constata une configuration tout à fait nouvelle de l'aide au développement. Ainsi d'une part, en référence à la multiplication des conflits régionaux, une bonne partie des fonds internationaux jusque-là destinés à l'aide au développement, furent assignés à l'aide humanitaire d'urgence. D'autre part, se succéda un ensemble de conférences ayant pour effet de mettre en exergue différentes problématiques relevant du secteur de la coopération (démocratie, droits de l'homme, droit au développement) et pour lesquelles fut mise en évidence la nécessité de substituer l'approche top-down jusque-là utilisée et de la remplacer par une démarche bottom-up. Par ailleurs, les mouvements migratoires, les études relatives à l'impact environnemental des mesures promues jusque-là sous couvert du développement, constituèrent de nouveaux éléments qui plaidèrent en faveur de la révision des politiques de coopération au développement et d'une plus grande attention de ces dernières vers la lutte contre la pauvreté. La vision du développement que l'on cherchait alors à promouvoir, n'était plus exclusivement économique, mais était en train d'acquiescer une dimension sociale et environnementale.

Enfin, un ensemble de concepts développés au cours des années 1970 et 1980 furent repris et l'objet d'une attention particulière. Ainsi, émergea l'idée que la croissance d'un territoire n'était

pas envisageable si l'on ne tenait pas compte : du capital humain entendu comme « l'ensemble des capacités productives qu'un individu acquiert par accumulation de connaissances générales ou spécifiques, de savoir-faire, etc » (Becker, 1963) ; du capital social entendu comme « l'ensemble des caractéristiques de l'organisation sociale telle que la confiance, les normes et les réseaux, qui concourent à l'amélioration de l'efficacité de la société en facilitant la coordination des actions » (Putnam, 1994) qui invitait à considérer le fait que le développement économique et social ne dépendait pas seulement de l'accumulation des capitaux, des infrastructures ou encore du capital social, mais aussi de la richesse des relations. Se trouvèrent ainsi mis en évidence le rapport entre comportement économique et exigences sociales, qui porta à la généralisation des stratégies de décentralisation des budgets et des responsabilités et de rapprochement du processus décisionnel de la base ; de la société de la connaissance entendue comme « société dont les processus et les pratiques sont fondés sur la production, la diffusion et l'utilisation des connaissances »² invitant à porter une plus grande attention à l'innovation, à la recherche-développement et à la communication; et de la « bonne gouvernance » définie par le PNUD comme l'exercice de l'autorité politique, économique et administrative en vue de gérer les affaires d'un pays à tous les niveaux invitant à une meilleure responsabilisation, transparence et efficacité des organisations publiques et privées; du « développement durable » défini par le rapport Brundtland comme « le développement qui répond aux besoins du présent sans compromettre la capacité des générations futures à répondre aux leurs ».

L'ensemble de ces apports, qui convergèrent tous pour mettre en exergue l'échec des politiques de coopération internationale uniquement fondées sur des considérations économiques, reçurent un écho positif par l'adoption par 189 Etats de la Déclaration du Millénaire qui inclut huit objectifs présentés comme un guide à l'action des Nations Unies de manière à créer une meilleure cohérence. La Déclaration du Millénaire doit aussi tendre à garantir une meilleure efficacité de l'aide³, qui pourra être directement appréciée sur la base d'indicateurs mesurables.

Il n'en demeura pas moins que la couverture financière de l'atteinte des Objectifs du Millénaire pour le Développement (OMD) ne se trouva pas totalement garantie malgré l'engagement des pays donateurs. S'ensuivit alors une incitation à trouver d'ultérieures sources de financement, distinctes de celles de l'aide au développement, et fut préconisée la prise de mesures

² COM (2001) 678. Commission européenne "Réaliser un espace européen de l'éducation et de la formation tout au long de la vie

³ La Déclaration des Objectifs du Millénaire pour le Développement, adoptée lors du Sommet du Millénaire (6 - 8 Septembre 2000) est accessible à l'URL : <http://www.un.org/fr/millenniumgoals/>

en faveur d'une meilleure gestion de l'aide. Ainsi en 2005, se tinrent les rencontres internationales de Rome et Paris, dont la dernière déboucha sur l'adoption d'une Déclaration qui définit un ensemble d'objectifs mesurables permettant de gérer l'aide de manière efficace. Trois ans plus tard, en 2008, fut organisée la Conférence de Accra (Ghana) qui déboucha sur l'adoption d'une nouvelle déclaration destinée à approfondir les orientations prises lors de la rencontre précédente.

Comme cet exposé le démontre, la coopération internationale au développement est le résultat d'une longue évolution guidée par les intérêts économiques, et enrichies par des réflexions théoriques qui ont permis de contrebalancer les effets négatifs de ces derniers. Cependant, il ne faut pas être dupe : la crise économique qui sévit actuellement en Occident conduit à de nouvelles restrictions budgétaires, contribuant à retarder inévitablement l'atteinte des OMD. A cela s'ajoute un ensemble de limites de l'action internationale que Carrino (2005) identifie comme suit : centralité ; verticalité ; sectorialité ; assistentialisme ; bureaucratisme ; projectualité.

Au final, on comprend que la coopération universitaire Nord-Sud doit pouvoir être en mesure de tirer parti de l'ensemble des enseignements issus des actions jusque-là menées en matière d'aide au développement. Cependant, même si l'ensemble des concepts validés au cours des années 1990 légitime le bien-fondé d'une action de coopération universitaire comme porteuse de développement, il n'en demeure pas moins que la finalité de cette dernière mérite d'être davantage précisée à travers une étude plus approfondie de la notion de « développement ».

1.2. La notion de « développement »

La coopération universitaire n'échappe pas à la globalisation et se trouve fortement stimulée par de nombreux programmes de coopération. Les activités de mobilité aussi bien des enseignants que des étudiants sont fréquentes, qu'elles concernent un seul continent ou bien qu'elles s'appliquent à plusieurs d'entre eux. La question de la coopération universitaire Nord-Sud doit d'une part, répondre aux attentes générales d'échange et de renforcement des capacités de d'enseignement et de recherche, sans pour autant oublier que de manière indirecte les bénéfices de ces relations doivent également permettre le développement des territoires du Sud. Or justement, à quoi renvoie la notion de « développement » ? Sans prétendre être exhaustif sur la question, puisqu'il ne s'agit pas de l'élément central de notre recherche, nous nous efforcerons de fournir une

rétrospective de l'évolution de la notion de manière à mieux préciser la sens que ce travail lui accordera.

Bien que la notion de « développement » n'est certainement pas nouvelle et que le bien-fondé des politiques d'aide au développement, de coopération au développement ou encore de solidarité internationale pour le développement n'ont jamais été réellement remises en cause, les attentes et intentions qui ont nourries la notion même « développement » ont évolué au fils de temps. Or c'est justement de la raison pour laquelle ce concept n'a jamais été remis en cause qu'il convient de partir, pour en expliquer la mutation.

C'est par son discours d'investiture du 20 janvier 1949 que le Président Harry S. Truman mit les pleins feux sur la notion de « développement », en en faisant un produit de l'ère post-coloniale. Véhiculant l'idée de la capacité et du devoir de l'Occident à venir en aide aux pays en difficulté à travers l'apport des techniques et technologies, le président américain se faisait porteur du mythe occidental du développement. Alors confondu avec la croissance économique, le développement est alors perçu comme illimité. C'est sur la base de cette conviction que s'opère la distinction entre les pays « développés » à savoir ceux qui portés par le progrès voient leur niveau de croissance augmenter progressivement, et les pays « sous-développés » qui ne sont pas capable d'accumuler du capital et qui ne sont pas en mesure de mettre en place une gestion efficace des ressources productives.

Mais cette distinction, basée sur le niveau et la capacité de créer et soutenir la croissance économique, finit par assumer aussi un autre sens. En effet, dans un contexte de guerre froide, cette césure devint un enjeu politique international, incitant l'Occident à consolider sa propre influence au niveau mondial et le portant à se fixer comme objectif de venir en aide aux pays « sous-développés ».

Face à ce nouvel impérialisme, et de manière à s'extirper des tiraillements entre les blocs de l'Ouest et de l'Est, les pays sous-développés décidèrent de se regrouper. Ainsi, en 1954, dans le cadre de la Conférence de Bandoung, ils mirent sur pied le « tiers monde ». Cette première tentative d'émancipation fut suivie en 1961 par le lancement du mouvement des non-alignés, proclamant leur détachement de toute éventuelle grande puissance. Cependant, malgré les efforts, ces mouvements ne parvinrent pas à s'imposer et la catégorie des pays « sous-développée » demeura. Même l'initiative du Président de la Tanzanie, J. K. Nyerere, au cours des années 1970, ne porta pas ses fruits : préconisant la nécessité des populations pauvres de pouvoir compter sur leur propre force, le

concept de « self-reliance » ne reçut pas l'application espérée malgré les espoirs qu'il avait nourri. Ainsi, pour toute la durée des années soixante-dix, la dichotomie entre pays développés et pays sous-développés persista.

C'est tout de même à cette époque que s'ouvrit une brèche. Tandis que d'une part, un groupe de scientifiques, connu sous le nom du Club de Rome, démontra que la croissance ne pouvait pas être considérée comme illimitée, l'Agence internationale pour l'Environnement, mise sur pied à cette même époque, met d'autre part en évidence le rapport liant économie et environnement. Ces prémisses d'une remise en question du dogme du développement furent consacrés au cours des années quatre-vingt, à travers la contribution d'auteurs tels Sachs (1972) et Lacoste (1990) qui s'employèrent à mettre en évidence la différence substantielle existante entre croissance et développement, précisant en outre les effets négatifs que la première sur le second.

La pertinence de ces travaux de recherche a contraint les organisations internationales à envisager sous un autre angle la notion de développement. Ainsi, en 1987, l'Organisation des Nations Unies (ONU) commanda à la Commission mondiale sur l'environnement et le développement la rédaction d'un rapport diffusé comme « Rapport Brundtland »⁴, du nom de sa Présidente norvégienne, ou encore comme rapport « Notre avenir à tous ». Ce document est à l'origine de la notion de développement durable, consacrée en 1992 lors du Sommet de la Terre. Le « développement durable » est alors promu comme « un développement qui répond aux besoins du présent sans compromettre la capacité des générations futures de répondre aux leurs ».

Successivement, dans le sillage des travaux des économistes indien et pakistanais, Amartya Sen et Mahbub ul Haq, émerge la notion d'indice de développement humain (IDH) venant contrebalancer l'impact de l'attention portée au Produit International Brut, comme seul indicateur de l'état de développement d'un territoire. En introduisant cette dernière notion, les Etats et organisations internationales sont désormais invités à prendre en considération, comme autres critères d'appréciation de la satisfaction des besoins d'une population, son niveau de santé et de longévité, le niveau d'éducation et le niveau de vie. De la sorte, au cours des années quatre-vingt-dix, le développement s'imposa progressivement comme un processus qui envisage la lutte contre la pauvreté, non seulement à travers la croissance économique, mais également à travers des efforts et investissements en matière d'éducation, d'environnement, de droits de l'homme, de capacité des

⁴ La version française du rapport peut être consultée à l'URL : http://www.diplomatie.gouv.fr/fr/sites/odyssee-developpement-durable/files/5/rapport_brundtland.pdf

personnes. Cette nouvelle orientation fut confirmée en 2000 à travers l'adoption de la Déclaration des Objectifs pour le Millénaire.

Bien que la notion de développement fût l'objet de nombreuses critiques, on peut tout de même se féliciter de la majeure sensibilité des Etats et organisations internationales pour l'attention désormais portée aux aspects sociaux, environnementaux et culturels de la croissance.

Il n'empêche que comme l'affirme Tommasoli (2001) : « *Le poids des variables sociales dans le développement est encore un fait relativement récent. L'impact des résultats de solides recherches anthropologies sur le paradigme prédominant du développement entendu comme simple croissance économique est encore limité* »⁵. En fait, l'observation générale que nous pouvons faire est de reconnaître que le socle de la notion de « développement », telle que promue au milieu du XXème siècle, est resté inaltéré et n'a jamais été totalement réfuté. Cependant, certains éléments périphériques du concept se sont adaptés aux conditions changeantes. Cette situation conduit d'ailleurs Tommasoli (2001) à préciser : « *Ce paradigme a fait preuve d'une grande capacité d'adaptation aux critiques anthropologiques grâce à l'élaboration d'un jargon relatif au développement humain toujours plus populaire malgré son intrinsèque ambiguïté. L'utilisation de ce langage semble contrebalancer et non pas tant modifier le paradigme du développement défini selon des schémas néolibéraux qui considèrent la croissance économique comme un élément inévitable des sociétés modernes* »⁶.

Enfin, nous nous associerons à la définition de la notion de développement proposée par l'anthropologue R. Nolan qu'il relie aux trois notions-clés de « *improvement, empowerment and participation*. *Improvement renvoie à l'amélioration des modalités selon lesquelles les populations locales comprennent, acceptent et évaluent. Empowerment renvoie à la construction des capacités locales de planification et de gestion des changements associés à l'amélioration. Participation*

⁵ Notre traduction de : "Il riconoscimento del peso delle variabili sociali nello sviluppo è un fatto relativamente recente nel mondo della cooperazione. L'impatto dei risultati di solide ricerche antropologiche sul paradigma predominante dello sviluppo inteso come mera crescita economica è ancora limitato"

⁶ Notre traduction de : "Quel paradigma - continua Tommasoli - ha mostrato infatti una grande capacità di adattamento alle critiche antropologiche grazie all'elaborazione di un gergo di sviluppo umano sempre più popolare, malgrado la sua intrinseca ambiguità. L'uso di tale linguaggio sembra bilanciare, piuttosto che modificare, il paradigma di uno sviluppo definito secondo gli schemi di un neoliberalismo che considera la crescita economica come un percorso inevitabile delle società moderne"

renvoie à l'implication de différents membres, groupes et sous-groupes d'une société dans les décisions qui influenceront directement leurs vies présente et future »⁷.

C'est donc à cette dernière approche anthropologique de la notion de développement que notre travail de recherche se réfèrera. Ainsi le processus de coopération universitaire Nord-Sud dans lequel est circonscrit cette étude doit déboucher sur l'amélioration des capacités des étudiants à comprendre, accepter et évaluer les solutions politiques et économiques qui leur sont proposées ; à renforcer leurs capacités pour participer activement à la planification et à une gestion responsable des changements devant améliorer les conditions de vie de leur population et qui dans tous les cas doivent être respectueuse du patrimoine environnement et culturel matériel et immatériel ; à participer et savoir stimuler la participation des populations dans la prise de décision qui influencera leur vie quotidienne.

Avant de conclure sur ce point, nous tenons à apporter une dernière précision sur l'utilisation du vocable « Nord-Sud ».

Ce dernier est apparu en 1980 et fut directement utilisé par un chancelier allemand, Willy Brandt, pour titrer un rapport « Nord-Sud : un programme de suivie » sur la couverture duquel est reporté le planisphère scindé en deux par une ligne qui distingue au Nord les pays dits « développés » et au Sud les pays considérés comme « sous-développés ». Empreinte de stéréotype dès son origine, la ligne « Brandt » peut d'autant plus être critiquée que certains pays alors retenus du Sud se sont particulièrement développés en l'espace de 35 ans, et mériteraient donc d'être appréciés différemment. Notre intention n'est pas de nous référer de manière stricte au traçage de cette ligne et de procéder à une catégorisation arbitraire des pays du Sud. En revanche, à travers l'utilisation de ce vocable, il s'agit pour nous de mieux préciser notre recherche en la situant géographiquement et en la distinguant ainsi de possibles processus de coopération universitaire entre par exemple, une institution universitaire située dans une région de l'Union européenne dite « riche » et une autre institution universitaire située dans une région de l'Union européenne considérée comme « pauvre » ou pour le moins qui dispose d'indicateurs économiques et sociaux similaires à ceux de certaines régions de pays considérés comme « sous-développés ». Par

⁷ Notre traduction de : "improvement, empowerment and participation. Improvement si riferisce al miglioramento delle modalità in cui le popolazioni locali comprendono, accettano e valutano. Empowerment significa costruire locali capacità di pianificazione e gestione dei mutamenti associati con il miglioramento. Participation significa il coinvolgimento di differenti membri, nonché gruppi e sottogruppi di una società nelle decisioni che incideranno sulle loro vite nel presente e nel futuro"

ailleurs, nous avons jugé opportun d'utiliser ce vocable pour mieux situer d'un point de vue temporel et politique notre travail de recherche, faisant ainsi référence à l'histoire coloniale qui, comme nous aurons l'occasion de le voir dans les prochains chapitres de notre étude, constitue de manière indirecte l'un des aspects-clé de notre recherche.

Au regard de l'ensemble des développements précédents, on comprend bien que si les organisations universitaires du Nord ont acquis la possibilité de s'investir dans une démarche de coopération universitaire au développement avec leurs homologues du Sud et sont libres d'y donner une empreinte idéologique spécifique, elles doivent en revanche composer avec les orientations générales qui sous-tendent les politiques publiques d'enseignement supérieur du territoire du Sud.

2. LA SITUATION DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR EN AFRIQUE SUBSAHARIENNE

Selon la Banque mondiale, « de 1999 à 2004, les inscriptions dans l'enseignement tertiaire en Afrique subsaharienne ont progressé de 9, 5 % par an, taux nettement supérieur à la moyenne mondiale correspondante de 6, 6 % par an »⁸. Mais il ne faut pas s'y tromper. En effet, comme le précise cette même organisation, cette forte augmentation s'explique en partie par le fait que « cette progression des inscriptions partait d'un faible niveau » et demeure largement en deçà des données mondiales puisque « malgré cette croissance rapide, 5 % seulement du groupe d'âge concerné en Afrique subsaharienne est inscrit actuellement dans les établissements d'enseignement tertiaire contre une moyenne mondiale de l'ordre de 25 % ». Comme nous chercherons à le mettre en exergue dans les paragraphes suivants, l'essor de l'enseignement supérieur demeure un phénomène récent que ce soit au Cameroun (2.2) ou en Afrique subsaharienne de manière plus générale (2.1).

⁸ Extrait de la page internet de la Banque mondiale consacrée à l'enseignement supérieur en Afrique subsaharienne, accessible à l'URL : <http://web.worldbank.org/WBSITE/EXTERNAL/ACCUEILEXTN/PAYSEXTN/AFRICAINFRENCHEXT/0,,contentMDK:22570331~pagePK:146736~piPK:146830~theSitePK:488775,00.html>

2.1. L'émergence de l'enseignement supérieur en Afrique subsaharienne

Au jour d'aujourd'hui, sur sa page internet consacrée à l'enseignement supérieur, la Banque mondiale précise que « *pour rattraper progressivement son retard dans le domaine du développement par rapport au reste du monde, l'Afrique aura besoin de niveaux plus élevés de croissance, de productivité et de création d'emplois. Dans cette perspective, les pays devront, à leur tour, investir de manière plus stratégique dans les domaines qui représentent les moteurs essentiels de la croissance, au nombre desquels figure l'enseignement supérieur* ». Or comme nous le retracerons successivement, cette même organisation a contribué fortement à retarder l'essor de l'enseignement supérieur.

Il n'est pas possible d'aborder la question de l'enseignement supérieur en Afrique sans parler du rôle joué par la Banque Mondiale dans la mise sur pied de ce dernier.

Initialement créée en 1944 pour aider à la reconstruction des pays d'Europe dévastés par la deuxième guerre mondiale, la Banque Mondiale changea d'activité au lendemain des indépendances s'investissant dans l'assistance financière de ces pays. Elle est ainsi appelée à jouer un rôle clé dans le secteur de l'éducation, influençant directement les politiques publiques éducatives, y compris celles relatives à l'enseignement supérieur. Or, l'analyse de l'intervention de cette organisation internationale, soutenue par d'autres organismes tels l'Organisation de Coopération et de Développement Economiques (OCDE) témoigne d'un intérêt très tardif pour l'enseignement universitaire longtemps délaissé au profit de l'éducation primaire et secondaire.

En 1971, la Banque Mondiale publia un premier diagnostic du secteur éducatif mettant en évidence une ensemble d'écueils et dénonçant notamment la faible qualité du système de l'enseignement supérieur, une forte inadéquation entre l'offre d'éducation et le marché du travail, ainsi que des contraintes financières lourdes. Quelques années plus tard, en 1974, elle abonda dans le même sens en estimant que les budgets assignés par les pays de l'Afrique subsaharienne à l'enseignement supérieur étaient trop consistants et qu'une partie de ceux-ci méritaient d'être affectés aux enseignements primaire et secondaire. Au cours des années 1980, la Banque Mondiale dénonça l'écart toujours plus large entre les besoins du marché et les formations universitaires proposées et déplora un niveau de qualité insuffisant. Au cours de cette décennie, les politiques

d'austérité de cette même banque et du Fonds Monétaire International vont contraindre les Etats africains à réduire leurs budgets sociaux tels ceux de l'éducation. Cet affaiblissement subit un nouveau coup dur au cours des années 1990, de nouveau au profit de l'enseignement primaire et secondaire, motivé par le fait que l'investissement des Etats africains dans l'enseignement supérieur n'est pas rentable et que son retour sur investissement est faible.

Au final, pendant plus de trente ans, la Banque Mondiale a totalement délaissé l'enseignement supérieur, le considérant en rien comme un moteur potentiel du développement, au point de conduire ce dernier à une crise totale. Les considérations d'auteurs tels Samoff et Carroll (2004) condamnent fortement l'action de la Banque mondiale déclarant que *«les gouvernements africains ont été obligés de se dépouiller de leur enseignement supérieur. Pour obtenir une aide de la Banque Mondiale, les pays africains devaient détourner les ressources de l'enseignement supérieur vers l'éducation de base. Les gouvernements africains ont protesté [...] Leur préoccupation était de s'assurer que les jeunes puissent tirer bénéfice de l'éducation primaire, secondaire et supérieure. Inutile de le dire, avec les énormes pressions qui proviennent des conditions posées par la Banque Mondiale et le Fonds Monétaire International, ils ont perdu la bataille et l'enseignement supérieur a décliné. Certains de nos meilleurs établissements ont été quasiment détruits à cause de mauvaises politiques imposées par des partenaires qui sont d'abord venus vers nous en disant qu'ils allaient nous aider. Tout ce que nous avons reçu d'eux était un baiser de la mort »*.

Dans l'optique de remédier partiellement à cette situation, la Banque Mondiale propose en 1994, dans une de ses publications *« Lessons of experience »*, l'introduction de quatre principales mesures de réforme ambitionnant : d'accroître le nombre des institutions universitaires, en particulier en ayant recours à la privatisation et à la création d'universités privées ; d'innover le mode de financement de l'enseignement supérieur en réduisant le nombre de bourses et en augmentant les droits de scolarité ; de plaider pour que les politiques en faveur de l'enseignement supérieur soient plus équitables et de meilleure qualité ; de redéfinir le rôle de l'Etat dans l'enseignement supérieur.

Il faut préciser que ces nouveaux engagements pris à la fin du XXème siècle seront successivement confortés à l'aube du XXIème siècle par l'émergence et la consolidation du paradigme de la société de la connaissance qui appelle les universités à jouer un rôle central dans le développement des économies modernes. La Banque mondiale affirma son adhésion à ce principe dans son rapport *« Construire les sociétés du savoir. Nouveaux défis pour l'enseignement*

2 *supérieur* » (2003) disposant dès les premières lignes de l'avant-propos que « *l'enseignement supérieur est plus que le point culminant de la pyramide classique du système éducatif ; dans le monde entier, c'est un pilier essentiel du développement humain* ». Dans les chapitres suivants, elle s'emploie à évoquer les vertus des établissements d'enseignement supérieur reconnaissant qu'ils « *jouent un rôle crucial d'appui aux stratégies de croissance économique axées sur le savoir et à la construction de sociétés démocratiques. En formant des professionnels compétents et responsables nécessaires à une gestion judicieuse de la politique macroéconomique et du secteur public, l'enseignement supérieur contribue à l'amélioration du cadre institutionnel d'un pays. Ses activités pédagogiques et de recherche sont d'une importance capitale pour le système national d'innovation* ».

Si cette évolution est annoncée dans les textes, elle se trouve aussi corroborée par un ensemble d'interventions concrètes. Ainsi, en 1997, l'UNESCO et la Banque mondiale mirent sur pied une équipe spéciale chargée d'étudier l'avenir de l'enseignement supérieur dans les pays en développement. Le rapport confirma la nécessité d'investir sur ce dernier, critiquant fortement les politiques jusque-là menées par la Banque mondiale dans ce secteur. La réponse à cette recommandation sera notamment la mise au point du projet novateur de création de l'Université Virtuelle Africaine (UVA) en 1997 sur lequel nous aurons l'occasion de revenir successivement.

L'ensemble des développements précédents témoignent de la difficile émergence de l'enseignement supérieur en Afrique subsaharienne pris en tenaille par les besoins locaux de formation et les orientations financières dictées par les organisations internationales. Comme nous allons le voir dans les lignes suivantes, l'enseignement supérieur au Cameroun n'a pas échappé à cette situation embryonnaire.

2.2. L'enseignement supérieur au Cameroun : quelques repères

En 2012, selon les données transmises par le Ministère de l'enseignement supérieur et communiquées à l'UNESCO dans le cadre du rapport de recherche sur les réformes du gouvernance dans l'enseignement supérieur camerounais (Fouda Ndjodo et Awono Onana, 2012), le Cameroun compte « *dix universités dont huit publiques et plus d'une centaine d'institutions d'enseignement*

supérieur privé. De quelques dizaines d'étudiants en 1961, il en compte aujourd'hui 240.000 régulièrement inscrits et plus de quatre mille enseignants permanents », pour une population estimée à 20 millions d'habitants et qui, selon les prévisions, devrait atteindre 35 millions en 2035.

Comme le suggère la phrase introductive de cet auteur, le système de l'enseignement supérieur camerounais a vu le jour à la période de l'indépendance. A ces débuts, l'enseignement supérieur fut essentiellement mis en place pour répondre aux besoins de personnel de l'Etat. Ainsi, au cours des années 1960, furent successivement créés l'Institut National des Etudes Universitaires qui avait pour mission de combler les besoins de main d'œuvre qualifiée de l'Etat, l'Ecole Nationale d'Administration et de Magistrature (ENAM), l'Ecole Nationale Supérieure des Travaux Publics (ENSTP), ainsi que l'Ecole Nationale Supérieure des Postes et Télécommunications. Ces grandes Ecoles devaient permettre à l'Etat camerounais de remplir ses fonctions régaliennes.

A cette même époque, l'Etat camerounais se trouva également épaulé par la Fondation Française de l'Enseignement Supérieur au Cameroun, dont l'intervention est orientée à soutenir le pays dans le développement des grandes Ecoles telles l'Ecole Normale dont l'activité est dédiée à la formation des enseignants. Cette collaboration porte aussi sur la mise sur pied d'un Centre des Sciences de la Santé permettant la formation des médecins, de l'Ecole polytechnique spécialisée dans la formation des ingénieurs, d'un Institut des Relations Internationales pour la formation des diplomates, ainsi qu'une Ecole de formation des journalistes. Bien que la Fondation Française disparaisse en 1974 avec la transformation de l'Etat fédéral du Cameroun en une République unie, les acquis furent conservés : ces Ecoles furent en effet regroupées au sein de l'Université de Yaoundé.

Les années quatre-vingt furent une période difficile pour l'enseignement supérieur camerounais. Frappé par une forte crise économique, l'Etat eut du mal à faire face aux engagements contractés aussi bien à l'égard des enseignants en ce qui concerne de paiement des salaires, qu'à l'égard de la population estudiantine qui ne cessa de croître et solliciter de plus grandes facilités d'étude. Les plans d'ajustement et pressions financières imposés par la Banque mondiale freinèrent tout investissement dans le secteur de l'enseignement supérieur.

Ce n'est finalement qu'en concomitance avec l'évolution du regard porté par la Banque mondiale sur l'enseignement supérieur, que la considération portée par l'Etat camerounais à l'égard

de l'enseignement supérieur sera revue et aboutira en 1993 à l'adoption de la grande réforme de l'enseignement supérieur.

Au cours de cette même année, sont édictés 6 arrêtés⁹, qui contribuèrent à rénover ce secteur autour des trois principales orientations suivantes :

- Désengorgement de l'Université de Yaoundé. A cet effet, six autres universités publiques furent créées dont quatre desquelles, à savoir les Universités de Buea, Dschang, Douala et N'Gaoundéré, furent promues sur la base d'une première expérience de décentralisation qui avait conduit en 1976 à la mise en place de centres universitaires sur ces quatre territoires ;
- Accroître la qualité de l'enseignement supérieur à travers la constitution d'un corps de l'enseignement supérieur qui bénéficie d'un statut spécial. Il s'agissait par-là, d'attirer du personnel enseignant suffisamment qualifié ;
- Améliorer la professionnalisation des enseignements en introduisant les instituts universitaires de technologies qui avaient pour objectif de délivrer des formations courtes, directement en lien avec les besoins de l'économie.

C'est aussi à cette même époque que sont institués les droits universitaires, marquant un signal fort dans un contexte où jusque-là l'enseignement supérieur était gratuit.

Il fallut attendre presque vingt autres années pour qu'intervienne la loi d'orientation de l'enseignement supérieur qui, en 2011, selon les propos de l'inspecteur Fouda « *définit l'enseignement supérieur comme une priorité de l'Etat et vient légitimer l'enseignement supérieur privé. (...) Son effet a été d'importance car le nombre d'institutions d'enseignement supérieur privé est passé de 7 à une centaine et ce nombre est en constante augmentation* ». Ce même fonctionnaire

⁹ Arrêté n° 009/CAB/PR du 19 janvier 1993 portant organisation de l'Institut Universitaire de Technologie de l'Université de Douala; Arrête n° 005/MINESUP/F 120 du 28 janvier 1993 fixant les domaines de formation et les conditions d'admission à l'Institut Universitaire de Technologie de Douala; Arrêté n° 010/CAB/PR du 19 janvier 1993 portant organisation de l'Institut Universitaire de Technologie de l'Université de N'Gaoundéré; Arrêté n° 006/MINESUP F 120 du 28 janvier 1993 fixant les domaines de formation et les conditions d'admission à l'Institut Universitaire de Technologie de N'Gaoundéré; Arrêté n° 011/CAB/PR du 19 janvier 1993 portant organisation de l'Institut Universitaire de Technologie FOTSO Victor de Bandjoun de l'Université de Dschang; Arrêté n° 006/MINESUP F 120 du 28 janvier 1993 fixant les domaines de formation et les conditions d'admission à l'Institut Universitaire de Technologie FOTSO Victor de Bandjoun de l'Université de Dschang.

poursuit ses propos à ce sujet en indiquant qu'en 2012, « plus de 20% des étudiants de l'enseignement supérieur camerounais relève de l'enseignement supérieur privé ».

Comme ces développements le mettent en évidence, l'essor de l'enseignement supérieur camerounais a suivi le même rythme et les mêmes orientations générales que celles promues par la Banque mondiale. On note en effet une réelle superposition temporelle et politique des mesures animant le développement du secteur de l'enseignement supérieur. D'ailleurs l'auteur du document précise qu'« on peut évoquer les raisons officielles contenues dans le livre blanc de la réforme, mais pour certains analystes, cette réforme est tout d'abord une réponse des autorités camerounaises aux injonctions des IBW (...). Pour eux la Réforme universitaire de 1993 est une illustration du rejet du système universitaire camerounais par les IBW, qui ayant une approche utilitariste de l'Université, voulaient l'imposer à tous les pays sous ajustement ».

Si l'historique du développement de l'enseignement supérieur en Afrique subsaharienne, et au Cameroun en particulier, témoigne du caractère récent et encore en devenir du secteur, il sera possible de constater très vite que ces mêmes remarques valent pour le développement des NTIC dans la formation au sein de cette même région du globe.

3. L'UTILISATION DES NTIC DANS LA FORMATION EN AFRIQUE SUBSAHARIENNE

Comme cela a été brièvement évoqué précédemment, à la fin des années quatre-vingt-dix, l'une des réponses apportées par la Banque mondiale à la nécessité d'investir dans l'enseignement supérieur consista dans le lancement du projet de l'Université Virtuelle Africaine (UVA). Afin de mieux situer nos travaux de recherche, nous nous proposons d'introduire les principales expériences de l'utilisation des NTIC en Afrique subsaharienne (3.1) et d'évoquer les expériences antérieures du Cameroun en la matière (3.2).

3.1. Les principales expériences d'introduction des NTIC dans la formation en Afrique subsaharienne

Tout comme les organisations internationales ont influencé l'essor de l'enseignement supérieur en Afrique subsaharienne, ce sont également elles-mêmes, à travers les expériences de l'Université Virtuelle Africaine (3.1.1) et des Campus Numériques Francophones (3.1.2), qui ont contribué à l'introduction des NTIC dans le secteur de l'enseignement supérieur.

3.1.1. L'EXPERIENCE DE L'UNIVERSITE VIRTUELLE AFRICAINE

C'est la Banque mondiale elle-même qui est à l'origine de l'une des principales expériences d'utilisation des NTIC dans la formation, advenue à travers la mise place de l'Université Virtuelle Africaine (UVA).

Remontant aux quatre-vingt-dix, dès sont origine, la mise en place de l'UVA est présentée comme une manière de répondre aux différents déboires de cette organisation internationale en matière de politiques publiques en faveur de l'enseignement supérieur dans les pays africains dont le système économique avait été placé sous ajustement.

Comme nous l'avons vu précédemment, la Banque Mondiale n'est pas en manque de critiques à l'égard du système universitaire des pays africains déplorant la faiblesse de l'enseignement scientifique au détriment des enseignements en sciences sociales, le manque de rentabilité et charge trop importante supportée par les Etats du fait de la gratuité de l'enseignement universitaire public, ainsi que la gratuité ou les prix modestes des droits d'inscription rendant difficilement attractives les institutions privées. Face à ces difficultés, la solution de l'UVA qui s'étendrait donc sur l'entier territoire régional est vue comme une manne puisqu'elle ambitionne de permettre un accès virtuel aux meilleures universités, enseignants, installations de recherche et de laboratoires du monde, ainsi que de répondre de manière plus flexible aux besoins du marché du travail en ayant la possibilité de mettre en place des formations courtes, contrebalançant ainsi l'offre formative africaine de l'époque qui était essentiellement axée sur des cycles de formation longue. Le recours aux NTIC présentait ensuite l'avantage de dépasser l'obstacle financier. Porté dès sa genèse par Baranshamaje, physicien francophone de nationalité burundaise, le projet se présenta

donc comme « *opportunité à ne pas manquer (...). Sa force résidera dans sa capacité à s'adapter aux demandes du marché du travail* » (Baranshamaje, cité par Loiret, 2007).

D'un point de vue organisationnel, il est facile de constater que le projet de l'UVA prévoit que celle-ci puisse fonctionner à l'image d'une entreprise. De manière concrète, la Banque Mondiale aurait identifié des universités partenaires qui se seraient transformées en prestataires de service dont le rôle se serait limité à la délivrance des cours. En effet, au-delà de s'occuper de la commercialisation et promotion des cours aussi bien auprès du secteur public que du secteur privé, la Banque mondiale devait s'occuper de gérer l'inscription et la carrière des étudiants, de l'accréditation des cours et de la délivrance des certificats liés à cette dernière. Cependant, si la question opérationnelle avait été abordée, celle relative aux aspects académique, pédagogique et didactique avait été occultée.

Au final, le projet de l'UVA ne décolla pas réellement du fait de l'inadaptation de son modèle et du fait que la Banque elle-même était habituée à agir en tant que bailleur de fonds et non pas comme porteur de projets qui exigeait d'elle un tout autre savoir-faire dont elle ne disposait pas à l'époque (Loiret, 2007).

Outre à la Banque mondiale, l'Agence Universitaire Francophone fut elle aussi porteuse d'une initiative d'introduction des NTIC dans l'enseignement supérieur initiée au cours des années quatre-vingt-dix.

3.1.2. L'EXPERIENCE DES CAMPUS NUMERIQUES FRANCOPHONES (CNF)

A la différence de l'expérience de l'UVA, l'introduction des NTIC dans l'enseignement supérieur dans le cadre des Campus Numériques Francophone (CNF) n'est pas une initiative née ex-nihilo. En effet, elle s'appuie sur l'expérience acquise par l'Agence Universitaire de la Francophonie (AUF) lors de la réalisation de l'Université Virtuelle Francophone (UVF), initiative qui avait en son temps tiré partie des acquis de l'Association des Universités Partiellement ou Entièrement de Langue Francophone (AUPELF) et de l'Union des Réseaux d'Expression Française

(UREF) créée en Septembre 1961¹⁰ et qui ne cessera ses activités qu'à son remplacement par l'AUF.

Créée en 1999, l'AUF se voit confiée la mission de « *favoriser le développement de l'enseignement supérieur dans les pays dits du Sud* » (Loiret, 2007), à travers le financement des mobilités universitaires, la mise en réseau des institutions et des chercheurs, mais aussi en comptant sur le développement des technologies de l'information et à l'enseignement à distance.

Cette référence aux NTIC n'est pas nouvelle pour l'organisation internationale francophone. En effet, au cours de la seconde moitié des années quatre-vingt-dix, la société de l'information est affirmée comme l'un des fers de lance de l'AUPELF.

Ainsi en 1997, la déclaration de Montréal, promue par les Ministres des pays membres de l'Organisation Internationale de la Francophonie (OIF) chargés des inforoutes, indiquait que « *L'aire de formation par les nouvelles techniques d'information et de communication s'appuie sur une communauté virtuelle francophone de formateurs au service des usagers. Une place majeure est laissée à la formation à distance (nouveaux supports, cours virtuels, tutorats) et à l'autoformation. Il convient de mentionner, à titre d'exemple fédérateur, le projet d'université francophone virtuelle visant à une mutualisation des compétences et des ressources dynamisant les universités du Sud et favorisant une meilleure intégration de leurs chercheurs dans les cercles internationaux. Ce dispositif peut aussi favoriser les collaborations universitaires régionales* » (Déclaration de Montréal, 1997, p. 5)¹¹. Quelques mois plus tard, ce fut au tour du Plan d'action d'Hanoi, toujours adopté par l'OIF, d'affirmer l'attachement à l'intégration des NTIC dans l'enseignement et d'indiquer l'intention de l'Association de mettre en place l'Université Virtuelle Africaine (UVF). En effet, ce document précisa que « dans la sphère des nouvelles technologies de l'information, une attention particulière devra être accordée au développement de l'information et

¹⁰ Pour un historique détaillé de l'avènement et des activités de l'Agence Universitaire de la Francophonie (AUF), il est possible de consulter le site internet de cette organisation accessible à l'URL : <http://www.auf.org/auf/en-bref/reperes/>

¹¹ La Déclaration de Montréal est accessible sur le site internet de l'Organisation Internationale de la Francophonie à l'URL : <http://www.inforoutes.francophonie.org/doc/txt-reference/decl-plan-montreal-1997.pdf>

de la formation virtuelle, notamment l'université virtuelle, pour les mettre au service de l'enseignement du et en français »¹² (Plan d'action d'Hanoi, 1997, p. 8-9).

L'UVF se présenta ainsi comme l'occasion de valoriser l'ensemble des expériences acquises dans le secteur par la Francophonie.

La première idée fut alors de partir des centres informatiques déjà existants et connus sous le nom de Systèmes Francophones d'Édition et de Diffusion (SYFED). Créés au début des années 1990, ces derniers s'apparentent à de petites unités physiques situées soit au sein de certaines universités africaines soit au sein des bureaux régionaux créés par l'AUPELF qui offrent : « *un espace audiovisuel ; un espace de lecture de livres, revues et périodiques ; un réseau local d'ordinateurs multimédias permettant la consultation de disques compacts ; une station de numérisation et de production de sites toiles ; un infoport assurant le raccordement local à l'internet, l'accès au réseau Réseau Electronique Francophone pour l'Enseignement et la Recherche (REFER) des utilisateurs distants, une plateforme intranet locale* » (Loiret, 2007). Si à l'origine, ces Centres avaient essentiellement une vocation documentaire, à la fin des années 1990, ils affirment progressivement leur rôle en matière de formation. Cependant, le succès de cette entreprise se trouva terni par la disponibilité effective du raccordement des pays du Sud, en particulier africains à Internet. A titre d'illustration, on peut citer Loiret (2007) qui précise qu'à la fin des années 1990, « *près de vingt-cinq pays ne comptent pas plus de 1 000 utilisateurs et cinq seulement plus de 5 000. L'accès n'est quasi uniquement possible que dans les capitales, ce qui exclut 70 % de la population vivant en milieu rural. En 1998, il y avait selon les estimations de Mike Jensen 800 000 à 1 million d'utilisateurs d'Internet en Afrique, dont près de 700 000 en République Sud-africaine. Le reste du continent, soit 700 millions d'habitants, n'en comptant que 100 000* ».

Ainsi, les années 1990 se présentèrent comme la période des premiers balbutiements de l'intégration des NTIC dans l'enseignement, malgré l'impact et succès très limité de l'expérience. Au-delà de l'aspect relatif aux résultats effectifs de l'expérience, nous pensons devoir nous pencher sur les intentions qui guidaient le développement de ce projet.

¹² Le Plan d'action d'Hanoi est accessible sur le site internet de l'Organisation Internationale de la Francophonie à l'URL : <http://www.francophonie.org/doc/txt-reference/plan-hanoi-1997.pdf>

Tout d'abord le projet de l'UVF visa à répondre à une crise de l'université africaine car inadaptée aux besoins de la société et à l'évolution des connaissances et favorisant ainsi la mobilité des jeunes africains, notamment vers l'Occident.

En fait, à l'origine de cette démarche, comme d'ailleurs celle mise en place par l'UVA, se trouvait la conviction que les NTIC constituaient une solution définitive à un ensemble de problématiques rencontrées par les pays africains. Ainsi, on attendait d'elles qu'elles puissent résoudre les problèmes structurels causés par la surpopulation estudiantine en particulier dans les secteurs des Sciences humaines, ou encore ceux de nature pédagogiques liés au risque de se limiter à la délivrance de cours magistraux incitant à la passivité des étudiants du fait de la multitude de ces derniers. Il était bien entendu que les NTIC pouvaient offrir une solution aux aléas financiers puisqu'elles permettaient de délivrer des formations à un coût plus contenu, y compris dans les secteurs des sciences dures, sans grever sur les budgets nationaux des Etats déjà fortement endettés. Cependant, on ne pouvait pas assimiler les NTIC le seul miracle technique.

Outre à cette conviction de la capacité des NTIC à révolutionner l'enseignement supérieur en Afrique et repousser un ensemble de limites qui jusque-là caractérisait cette Région, la démarche qui anima la mise en place de l'UVF fut guidée par la volonté de soutenir les universités et leurs enseignants dans la mise en place de cette formation à distance. Cette approche, qui se distingua de celle imaginée par l'UVA, prévoyait donc la constitution d'une offre formative conjointement conçue et réalisée avec les acteurs universitaires africains. Citant D. Oillo, responsable du projet de l'UVF, Loiret (2007) clarifie cet aspect en précisant qu'*« un projet de cette ampleur qui ne s'appuierait pas sur l'existant et qui se développerait comme une bulle indépendante engendrerait des tensions fortes en son sein et avec son environnement qui nuirait à son développement concret »*. Ainsi, en naissant au sein d'un dispositif institutionnel et culturel large qu'est la Francophonie, l'UVF devait nécessairement s'appuyer sur les universités existantes et les relations existantes entre enseignants et chercheurs du Nord et du Sud, avec l'objectif d'accompagner ces derniers dans la production de contenus pédagogiques sous format électronique à divulguer dans le cadre de la formation à distance et la mise en ligne de ce dernier.

Le projet de l'UVF fut définitivement lancé le 15 avril 1998 au Sénat français. Au titre de première activité, est lancé un premier appel d'offres international destiné à la production de contenus scientifiques sous format électronique. Bien qu'un nombre important de projets ait été soumis, les activités sélectionnées ne permirent pas de répondre pleinement aux attentes puisqu'orientées principalement à la mise en place de banques de données, de cours en ligne ou

formation en ligne non diplômantes. Ces débuts timides furent l'objet de contestations politiques, qui se soldèrent en 1999 par un changement de direction au sein de l'AUPELF, devenue AUF. Ces changements au sommet se matérialisèrent pour l'abandon du projet de l'UVF qui se trouva alors substitué par celui des « Campus Numériques Francophones » (CNF).

Cette mutation n'est pas anodine. En effet, comme le met notamment en évidence Loiret (2007), elle est révélatrice de la stratégie désormais promue par l'AUF qui se donne trois missions principales : *« La première est de participer à la constitution et à la circulation des savoirs francophones dans l'espace scientifique mondial. La seconde est de contribuer à la réduction de la « fracture numérique » dans le domaine de l'enseignement supérieur et la recherche, fracture qui constitue d'ailleurs un frein important à la circulation des connaissances et des savoirs. La troisième est de faciliter l'expression de la diversité culturelle, particulièrement au profit des pays les plus démunis du monde francophone, à savoir celle de la collaboration étroite avec les universités africaines existantes, qui doivent elles-mêmes manifester leurs intérêts et besoins effectifs »*¹³.

Ces nouvelles orientations se traduisirent par la mise en place de la stratégie suivante :

- Les anciennes structures informatiques de la Francophonie, les SYFED, sont conservées et transformées en CNF. Leur maintien est motivé par le fait que la présence de centres informatiques correctement équipés est indispensable pour pallier le défaut d'infrastructures de ce genre dans les pays en question. Grâce aux CNF, les enseignants et apprenants disposent d'équipements facilement accessibles, ont accès à des salles de formation équipée(s) d'ordinateurs connectés et de système de visioconférence où il est possible de suivre des formations, à distance ou non. Ils bénéficient également d'un centre de ressources réservé aux enseignants pour mettre en ligne sur Internet langue française les résultats de leurs travaux de recherche, ainsi qu'un centre d'accès à l'information qui permet la consultation à prix subventionné des grandes bases de données internationales. Un espace en libre service pour les étudiants est aussi à la disposition de ces derniers.
- La promotion de dispositifs de formation complets essentiellement orientés vers la formation des formateurs et les NTIC. En fait, en l'espace de quelques années, l'offre de formation a

¹³ AUF, Le réseau des campus numériques francophones, Lettre d'information des membres, n°7, Montréal, décembre 2003

explosé. Ainsi, selon les données fournies par Loiret, alors qu'en 2001 l'AUF ne propose que quatre formations à distance diplômantes, elle en offre vingt-une à la rentrée 2004-2005, trente-quatre à la rentrée 2005-2006. Depuis son offre n'a cessé d'augmenter. A la rentrée 2013, l'AUF proposait non moins d'un total de 73 formations en ligne, dont la délivrance de dix-neuf concerne l'Afrique subsaharienne.

- Les formations proposées sont essentiellement des cours de Master dont le déroulement advient de manière quasi-exclusive à distance.
- Les formations offertes répondent aussi bien à une logique de formation initiale que de formation continue.

Au final, les expériences de l'UVA et de l'UVF s'apparentent à des initiatives avant-gardistes d'introduction des NTIC dans l'enseignement qui, d'un point de vue temporel coïncident avec la mise au point de tentatives similaires dans les autres régions du globe. Il n'empêche que les timides résultats de l'UVA et le succès plus affirmé de l'UVF démontrent l'importance de doter de telles initiatives d'une assise politique et d'un ancrage local, de soigner les aspects didactiques et pédagogiques, et du rôle fondamental joué par la valorisation continue des expériences passées acquises dans le secteur invitant à une meilleure adéquation entre la formation et les réalités locales.

Compte-tenu de l'objectif de notre recherche, on est naturellement tenté de vouloir savoir si ces expériences internationales ont pu bénéficier d'une manière ou d'une autre à l'enseignement camerounais et si ce dernier s'est également fait promoteur de ses propres expériences d'introduction des NTIC dans l'enseignement supérieur. C'est à ces différentes questions que nous tâcherons de répondre dans les paragraphes suivants.

3.2. L'expérience du Cameroun

A la fin des années 1990 et au début du XXIème siècle, on ne peut pas dire que le Cameroun en est à ses premières expériences d'enseignement à distance.

En effet, le 3 août 1967, est édicté un décret portant création du Centre Pédagogique et d'Enseignement par Correspondance (CPEC) qui deviendra en 1974 le Centre de Télé-Enseignement. Placé sous la responsabilité de la Direction de l'Enseignement Primaire et Maternel,

ce centre, qui bénéficie d'un budget autonome, est chargé de la formation permanente par correspondance des maîtres de l'enseignement maternel et primaire dans les secteurs public et privé. En l'espace de 10 ans, quelques 4000 enseignants sont formés. Cette expérience d'enseignement par correspondance a ensuite bénéficié aux enseignants du secondaire : 1500 enseignants de français, qui ne disposaient pas de formation appropriée pour mener à bien leur activité, sont formés de la sorte au cours des années 90. Après plus de 20 ans d'activité, cette expérience est interrompue en 1995 du fait de la fermeture du centre même, liée à la suspension des crédits.

D'un point de vue organisationnel, les activités didactiques présentaient les caractéristiques suivantes : les enseignants locaux, que ce soit des professeurs d'universités ou de lycées ou de l'Ecole Normale, étaient chargés d'élaborer les didacticiels après avoir été formés sur les modalités d'élaboration de ces derniers ; outre aux supports didactiques, sont également fournies des fiches d'exercices, les corrigées de ces dernières, les sujets de devoirs ; en appui, venaient s'ajouter des émissions radios ; des sessions de formation en présence étaient également prévues lors des congés.

Suite à cette expérience d'enseignement à distance par correspondance, les pratiques d'enseignement à distance par l'intermédiaire des NTIC ont à leur tour progressivement vu le jour. Ainsi, la loi d'orientation de l'enseignement supérieur de 2001 prévoit et encourage ce mode de formation disposant en son article 11, alinéa 4 que : « *L'enseignement à distance est reconnu et encouragé comme un mode alternatif d'enseignement supérieur. Son organisation, son fonctionnement et son contrôle sont régis par des textes particuliers* ».

A la suite des déclarations de la loi d'orientation, cet attachement des autorités gouvernementales camerounaises est réitéré à travers l'organisation de forum nationaux sur le thème dont le premier, organisé par l'Ecole Nationale Polytechnique, s'est tenu en 2002. Reconduite l'année suivante, le thème alors assigné à cette initiative est « Enseignement à distance : une alternative pour accroître l'accès, la diversité et la qualité de l'enseignement », qui doit contribuer à la formulation à l'attention du Gouvernement d'un ensemble de recommandations visant à la mise en place d'une stratégie nationale sur l'enseignement à distance. L'évaluation à mi-parcours de la réforme universitaire de 2003 insiste de nouveau sur la question en recommandant aux institutions universitaires, le développement de l'enseignement à distance à travers l'exploitation des technologies de l'information et de la communication et la recherche des mécanismes appropriés pour développer les partenariats efficaces entre les Universités dans l'optique d'obtenir des moyens pouvant les aider à y parvenir.

Progressivement, se dessine également un cadre juridique¹⁴ constitué de normes qui, de manière directe ou indirecte, interpellent la formation à distance par les TIC et concourent à en réaliser les objectifs stratégiques qui selon les dires de Son Excellence Monsieur Fame Ndong, Ministre de l'enseignement supérieur, doivent permettre de : (1) « Créer une nouvelle génération de diplômés aptes à utiliser les TIC dans tous les secteurs d'activités; (2) Générer des processus innovants dans l'enseignement supérieur; (3) Contribuer à l'amélioration de la gestion au pilotage institutionnel et à l'émergence d'un pôle universitaire régional » (Fame Ndong, 2007).

Au cours de la première décennie du XXIème siècle, les institutions gouvernementales et les universités camerounaises ne s'en tiennent pas seulement au discours. En effet, elles sont impliquées, à des degrés divers, dans un ensemble d'initiatives visant à introduire les NTIC dans l'enseignement supérieur.

On trouve ainsi des projets ambitieux dont le plus important est celui portant sur l'interconnexion des universités publiques à travers le Centre Interuniversitaire des Technologies de l'Information et de la communication (CITD)¹⁵. L'offre de formation de l'enseignement supérieur camerounais ne se prive pas non plus des apports des organisations internationales telles l'Union africaine, ou encore l'AUF.

En outre, fleurissent les formations à distance diplômantes, que l'on peut distinguer selon qu'elles aient été mises en place par une institution universitaire camerounaise, ou qu'elles s'avèrent être le résultat d'un partenariat international. Parmi les formations en ligne pensées localement, on trouve des parcours ou formations suivants qui dans tous les cas concernent uniquement les secteurs informatique et communication :

14 Il s'agit ici des textes suivants : l'arrêté n° 00/0003/MINESUP/DDES du 26/01/00 portant régime des enseignements et des examens au Programme d'Enseignement à Distance (PED) ; la loi n°005 du 16 avril 2001 portant orientation de l'Enseignement Supérieur ; l'arrêté n° 01/0040/MINESUP/DDES de la 29/05/01 portant création d'un Centre pour l'Enseignement à Distance (CED) à la Faculté d'agronomie et des sciences agricoles de l'Université de Dschang ; décision n° 06-/0321/MINESUP/CAB/IGA/CJ du 16 mai 2006 portant création des organes opérationnels pour la mise en place du système LMD dans l'Enseignement Supérieur au Cameroun ; les dispositions générales sur la formation continue des travailleurs.

15 Létourneau (J.), « Etude d'implémentation du plan d'affaires du centre interuniversitaire des Technologies, de l'Information et de la communication », Rapport initial, 2007.

- La licence de technologie, option informatique et réseaux de l'IUT de Bandjoun, lancée au cours de 2004-2005 ;
- Le Master 2 en télécommunications de l'ENSP opérationnel depuis octobre 2007 ;
- La Licence (L3) professionnelle en analyse et conception des systèmes d'information de l'IAI-Cameroun qui se trouve être essentiellement consacrée à l'étude des techniques de réalisation des systèmes d'information (analyse, conception, bases de données)

En revanche, au nombre des formations en ligne, fruit d'un partenariat, on compte :

- Le Certificat en management de l'information et des documents dans l'entreprise de l'ESSTIC. Il s'agit ici d'une formation continue certifiante, développée en partenariat avec l'École de Bibliothécaires, Archivistes et Documentalistes (EBAD) de Dakar et la coopération française, dans le cadre du programme FORCIIR (Formation continue en information informatisée en réseau). La formation dispose d'une infrastructure physique (bâtiment) pouvant accueillir en présentiel les apprenants. Elle dispose également d'une dizaine de postes de travail informatique, tous avec accès Internet. Cette formation est dispensée sur la plateforme « Caroline ». Les services de recrutement en ligne, de réalisation de l'historique et traçabilité des étudiants et enseignants, ainsi que de gestion administrative n'y sont pas implémentés. La formation repose sur des cours en ligne, des communications asynchrones et synchrones. Dans l'organisation pédagogique, la formation ne dispose pas de référent pédagogique. Elle est supportée par des enseignants de rang magistral, aidés de 5 chargés de cours, des assistants et des enseignants associés.
- La certification informatique CISCO du CUTI-Université de Yaoundé I, qui abrite des programmes de formation continue certifiant dans les domaines ci-après: CCNA, IT Essentials, Wireless, en partenariat avec Cisco Systems et le PNUD
- Le Diplôme supérieur en sciences de l'information et de la communication, qui offre la possibilité aux apprenants de suivre une formation à distance de second cycle en sciences de l'information de l'EBAD (École de Bibliothécaires, Archivistes et Documentalistes de Dakar), sous la houlette de l'ESSTIC.
- La certification informatique CISCO de l'IUT de Bandjoun et de l'Institut Siantou supérieur

Cette présentation des initiatives camerounaises en matière d'introduction des NTIC dans l'enseignement supérieur témoigne de l'intérêt pour la question même si l'on comprend bien qu'il s'agit d'une démarche qui a encore besoin d'être, d'une part, consolidée et d'autre part, étendue à

des secteurs autres que ceux relevant de l'information et de la communication, de l'informatique et des télécommunications.

4. CONCLUSIONS

Aborder la recherche « Formation hybride et coopération universitaire Nord-Sud pour le développement » exigeait que soit initialement précisé un ensemble de données contextuelles liées à la coopération au développement, à l'essor progressif de l'enseignement à distance en Afrique subsaharien, et plus particulièrement au Cameroun, ou encore rattachées à l'effectivité de l'introduction des NTIC dans les formations de l'enseignement supérieur.

Les remarques que nous avons pu faire au cours de ces développements indiquent que ce travail de recherche sera appelé à interroger des pratiques et expériences relativement récentes puisque nous avons vu que les trois éléments contextuels évoqués remontent essentiellement aux premières années du XXIème siècle. Si les initiatives en matière d'enseignement en ligne que nous avons pu évoquer semblent accorder une place majeure à la dimension politique, institutionnelle et structurelle du secteur, notre travail de recherche devra donc mettre en exergue l'intérêt de ne pas délaissier les dimensions pédagogiques et didactiques de ces expériences qui constituent elles aussi un véritable gage de leur réussite. Nous nous emploierons donc à démontrer comment les théories de la formation doivent être abordées afin qu'elle puissent accompagner de manière efficace la mise en place de systèmes didactiques mis en œuvre à travers des dispositifs de formation hybride chargés de contribuer à la lutte contre la pauvreté dans le respect de l'environnement culturel et social des étudiants subsahariens.

Enfin, le tour d'horizon offert par ce premier chapitre constitue également un premier point de repère pour apprécier l'impact d'une coopération universitaire Nord-Sud sur le développement réciproque des deux organisations en question, et en repérer les dynamiques animant le processus selon qu'elles soient susceptibles de contribuer au renforcement ou au contraire à la fragilisation des résultats escomptés.

CHAPITRE 2 : CADRE THEORIQUE DE LA RECHERCHE

Comme nous l'avons vu dans les exemples évoqués au chapitre précédent, les expériences passées et orientations politiques relatives d'introduction des NTIC dans la formation au niveau de l'enseignement supérieur en Afrique subsaharienne axent essentiellement leur démarche sur la formation en ligne, ne faisant jamais référence à un système didactique basée à la formation hybride. Pourtant, dans l'objectif plus général de coopération au développement, cette approche nous semble être davantage appropriée. En effet, à la vue de la présentation que nous pourrons en faire (1), la formation hybride est propice à une plus large mobilisation des théories de la formation des adultes (2) qui, comme nous le verrons, sont des éléments déterminants du processus de coopération universitaire Nord-Sud pour le développement. Ainsi, après avoir explicité ces deux aspects, nous nous efforcerons de démontrer les enjeux plus spécifiques que chacun d'entre eux recouvre pour notre recherche (3) et parvenir ainsi à préciser les axes de notre recherche (4).

1. LA FORMATION HYBRIDE : DE QUOI PARLE-T-ON ?

Comme nous aurons l'occasion de le démontrer dans la présente section de notre travail, la terminologie relative au secteur de la formation à distance, incluse celle afférente de manière plus spécifique à la formation hybride, est foisonnante. Selon qu'ils soient anglophones ou francophones, les auteurs utilisent des concepts différents qui peuvent avoir un contenu similaire. Dans la perspective de clarifier à quoi renvoie la notion de « formation hybride », nous nous pencherons tout d'abord sur la notion de formation à distance au titre de composante multimédia de la notion (1.1), pour ensuite envisager la question de l'hybridation (1.2).

1.1. La formation à distance : composante numérique de la formation hybride

La notion de formation à distance présente la particularité d'avoir évolué au fur et à mesure du développement des technologies, qui à leur tour ont influencé les fondements théoriques (1.1.2) et les acceptions qui seront tour à tour prêtées à la notion (1.1.3). Nous nous pencherons donc sur ces deux derniers aspects après mieux précisé leur origine, et nous être attardé sur les principaux repères historiques qui ont marqué ce champs (1.1.1).

1.1.1. QUELQUES REPERES HISTORIQUES

Retracer les moments-clé de la formation à distance n'implique pas d'établir un raisonnement en fonction de dates spécifiques mais bien plus en rapport à des périodes marquées par l'avènement de nouvelles techniques et technologies qui ont influencées la notion. Ainsi trois générations se succèdent, sans que toutefois l'avènement d'une génération nouvelle ait totalement supplanté les générations précédentes.

1.1.1.1 La première génération

La première génération de la formation à distance ne coïncide pas avec une invention de l'ère technologique.

En effet, la première initiative de cette nature remonte à 1833 et fut lancée par un journal suédois qui invitait aux études sous le titre attractif de « Composition via Poste ». Quelques années plus tard, à l'autonome 1840, l'expérience fut reproduite par Isaac Pitman qui institua le premier cours de sténographique par correspondance. En même temps qu'il envoyait ses ouvrages sur le thème aux lecteurs qui lui en faisaient la demande, l'auteur expédiait également des cartes postales pour lesquelles il demandait aux destinataires d'en reproduire le contenu en mode sténographique, à charge pour ces derniers de lui restituer le travail alors effectué que l'auteur successivement corrigeait et commentait avant restitution finale. Il ne fallut que trois ans pour que cette démarche soit systématisée et exportée en Allemagne par Charles Toussaint and Gustav Langenscheidt développant alors la première expérience de cours par correspondance appliqués aux langues. L'expérience fut également répliquée aux Etats-Unis et fut consacrée avant même la fin du 19^{ème}

siècle puisque entre les années 1883 et 1891, l'Etat de New-York autorisa la délivrance de diplômes obtenus dans le cadre de cours par correspondance aux étudiants du Collège Chautaugua.

Les initiatives de cours par correspondance se multiplièrent aussi bien sur les terres du Nouveau Monde que sur celles du Vieux Continent. Ainsi, aux Etats-Unis, les initiatives privées telles celles de Thomas J. Foster, qui mit sur pied un programme de prévention contre les mines qui rassembla plus de 2 millions de personnes en 1920, côtoyèrent les initiatives publiques, telles celles de l'Université de Chicago qui créa une annexe spécialement dédiée aux cours par correspondance. En Europe, les initiatives aussi se développèrent en particulier en Angleterre où furent créées des structures spécifiquement chargées de prodiguer cette forme d'enseignement. Au sortir de la 2^{nde} guerre mondiale, le gouvernement français ne fut pas en reste puisqu'il créa le Centre National pour l'Enseignement par Correspondance.

Comme ces premières lignes sur la formation à distance l'indique clairement, la première génération de la formation à distance ne se trouve être autre que la formation par correspondance. Si cette approche peut nous sembler dépassée et donc justifier une attention limitée, nous jugeons tout de même bon de nous attarder sur les caractéristiques de la formation par correspondance. On comprend d'une part que les principaux bénéficiaires de cette approche étaient des adultes, qui voyaient en cette démarche la possibilité d'accroître ou perfectionner leurs propres connaissances et compétences. D'autre part, la question de la séparation physique et temporelle entre l'enseignant et l'étudiant, qui se voit offert la possibilité d'étudier de manière flexible et individuelle, est déjà établie. Par ailleurs, on note que l'effectivité de l'apprentissage est guidée par le soin que l'enseignant prend pour produire des supports didactiques et les distribuer. C'est cette première génération de formation à distance qui sera principalement à l'origine des travaux de Peters (1993, cité par Keegan, 1996) sur la théorie de l'industrialisation de la formation à distance.

Les expériences de formation à distance ne s'arrêtent pas à ces initiatives de formation par correspondance qui ont dominé toute la première moitié du XXème siècle. Avec l'évolution des technologies, entre en jeu la seconde génération.

1.1.1.2 La seconde génération

La distinction existante entre la première et la seconde génération de la formation à distance repose sur la question des supports utilisés pour la transmission du savoir. En effet, au cours des années 1960, le recours à la radio et à la télévision comme supports à la formation généra une forte évolution. Mais la distinction avec la précédente génération s'arrête là. En effet, tout comme cela était le cas pour la précédente, la seconde génération de la formation à distance ne prévoit pas d'interaction significative entre l'enseignant et l'étudiant, ou encore entre les étudiants eux-mêmes. Pour cela, Anderson et Simpson (2012) précisent : « *Les premières et secondes générations d'enseignement à distance tendaient à être délivrées à travers des supports structurés avec une communication dominée par l'enseignant. L'apprentissage est le plus souvent perçu comme un processus individuel et non pas tant social. Le modèle d'apprentissage reposait sur la théorie cognitive ou béhavioriste. Il était question que les informations contenues dans les supports soient apprises par l'étudiant* »¹⁶.

En réalité, le commentaire d'Anderson et Simpson annonce l'élément déterminant qui différenciera la seconde de la troisième génération de formation à distance. En effet, l'évolution des technologies permet un décentrage et appelle à une plus grande attention à l'égard de l'étudiant. Par ailleurs, il est désormais possible d'établir des processus d'apprentissage collectif, et donc de mettre en place une approche d'apprentissage collaboratif.

1.1.1.3 La troisième génération

Le début des années 80 porte avec lui la troisième génération de la formation à distance. Directement liée au progrès technique et technologique, cette génération est essentiellement marquée par la combinaison et l'intégration de différents moyens de communication et

¹⁶ Notre traduction de : « First- and second-generation distance teaching and learning tended to be delivered through structured material with communication dominated by the teacher. Learning was generally regarded as an individual rather than a social process. Learning models drew on cognitive or behavioural theories of learning. It was intended that information given in the material was there to be acquired by the student »

d'information en un support unique, au format numérique, ainsi que par l'utilisation des réseaux télématiques.

Cependant, cette troisième génération ne fait pas l'objet d'un consensus entre les auteurs. Ainsi, Nipper (1989), Taylor (2001) et Moore (1989) adoptent une position différente à ce sujet.

Tandis que le premier considère les échanges multimédia asynchrones comme l'élément caractéristique de cette période, le second identifie le téléapprentissage via audioconférence et vidéoconférence comme l'aspect-clé de cette période. De fait, pendant que le premier insiste sur la flexibilité comme caractéristique de la formation à distance, le second met davantage en exergue l'emploi d'instruments spécifiques qui en revanche permettent une synchronisation des échanges. Pour sa part, Moore s'emploie à caractériser la nature de la distance.

Cependant, à bien y regarder, on voit que le nœud de ces divergences se concentre sur la question de l'interaction entre l'enseignant et l'étudiant et entre les étudiants eux-mêmes. L'ensemble de ces positions est donc empreinte de l'avènement de la micro-informatique et de la télématique, qui d'une part facilite les échanges entre les acteurs du processus formatif et d'autre part prévoit l'intégration de différents moyens de communication et d'information ainsi que la diffusion des supports didactiques sur un support numérique unique.

Il ne fait pas de doute que les développements récents et constants des nouvelles technologies, ainsi que le caractère toujours plus ouvert des ressources didactiques, porteront à l'identification de nouvelles générations de la formation à distance. Ainsi Taylor (2001) a identifié une ultérieure génération qu'il nomme « The Intelligent Flexible Learning Mode » dont la spécificité est constituée par « la communication par l'intermédiaire de l'ordinateur, utilisant des systèmes de réponse programmés ».

Parallèlement, il ne faut pas penser que ce découpage de l'histoire de la formation à distance signifie que l'avènement d'une nouvelle génération dépose aux oubliettes les pratiques de la génération précédente. En effet, il convient de rester plus mesurer en la matière et comprendre que ce sont les contextes et contraintes qui orientent les organismes de formation à identifier le système d'éducation à distance le plus approprié, et donc d'attribuer de manière indirecte à

l'expérience une empreinte générationnelle, sachant que la combinaison d'instruments de générations distinctes est possible (Quintin, 2008)¹⁷.

La présentation des différentes générations de la formation à distance a permis de mettre en évidence les spécificités de cette dernière. Nous nous proposons d'approfondir ces dernières en nous attachant sur ses fondements théoriques de la formation à distance.

1.1.2. LES FONDEMENTS THEORIQUES DE LA FORMATION A DISTANCE

Comme nous avons pu le voir dans les développements précédents, la formation à distance a évolué au fur et à mesure du développement des techniques, suscitant une réflexion continue des auteurs. Cette situation de fait a également influencé les travaux de recherche relatifs à l'élaboration des fondements théoriques de la formation à distance.

Ainsi, dans un premier temps, la formation à distance fut dépourvue de fondements théoriques spécifiques. Cette lacune fut alors déplorée par certains auteurs (Holmberg, 1985 – Keegan 1988) voyant en cette situation la possibilité d'un affaiblissement de la formation à distance à partir du moment où cela signifiait pour elle ne posséder aucune identité d'une part, et être privée de garde-fous en termes de méthode, financement et support à l'apprentissage d'autre part. Cette insuffisance a fait l'objet de nombreux travaux à partir du milieu des années 1980. Plusieurs auteurs se sont investis dans le secteur et nous présenterons les résultats de leurs travaux en reprenant le classement de Keegan (1996) qui propose de classer ces différentes contributions en trois catégories distinctes à savoir : la théorie de l'autonomie et de l'indépendance (1.1.2.1) ; la théorie de l'industrialisation (1.1.2.2); la théorie de l'interaction et de la communication (1.1.2.3).

1.1.2.1. La théorie de l'autonomie et de l'indépendance

Les premières contributions théoriques sur la formation à distance, appréhendée comme un dispositif de formation basé sur l'autonomie et l'indépendance, ont été émises par Rudolf Manfred Delling au cours des années soixante. Comme le rapporte Keegan (1996), Delling (1966)

¹⁷ Nous précisons d'ors-et-déjà que les développements à venir sont essentiellement issus de la littérature français et anglaise. Nous avons cependant tenu compte des auteurs italiens à travers une comparaison critique en s'attachant particulièrement aux convergences.

considérerait la formation à distance comme « *une activité planifiée et systématique qui inclut le choix, la préparation didactique et la présentation du matériel d'enseignement tout comme la supervision et l'accompagnement de l'étudiant-apprenant, et qui advient par la gestion de la situation spécifique posée par la distance physique entre l'étudiant et l'enseignant grâce au truchement d'au moins un moyen technique approprié* »¹⁸.

De cette définition, il y a lieu de retenir les huit composantes de la formation à distance telles qu'identifiées par R. M. Delling à savoir : un étudiant ; une société ; une organisation d'appui ; un objectif d'apprentissage ; le contenu de l'enseignement ; le résultat de l'apprentissage ; la distance ; un outil qui permet de gérer la distance. L'affirmation de ces différents paramètres comme constitutifs de la formation à distance porte Keegan à résumer l'approche de l'auteur allemand en soulignant d'une part que « *l'éducation à distance est une opportunité d'étude artificielle, placée sous le prisme du dialogue dans le cadre de laquelle la distance entre l'étudiant et l'organisation d'appui est gérée par l'intermédiaire d'un outil approprié* »¹⁹, et que d'autre part le rôle de l'enseignant se trouve être très limité.

La combinaison de ces observations conduit à considérer la position de Delling sur l'éducation à distance comme fortement orientée à l'autonomie et à l'indépendance de l'étudiant dans la mesure où ce dernier est invité à apprendre de manière autonome et indépendante au contact du matériel didactique fourni.

Cette acception est reprise au cours des années soixante-dix par Wedemeyer (1981) qui avance alors le concept d'« étude indépendante ». Cité par Keegan (1996), ce professeur universitaire américain considère l'éducation à distance comme « *ces études, qui changent le comportement, qui sont le résultat d'activités menées par les étudiants en des espaces et lieux déterminés, des étudiants dont l'environnement est différent de celui de l'école, des étudiants qui doivent être guidés par des enseignants mais qui ne dépendent pas d'eux, des étudiants qui*

¹⁸ Notre traduction de : « Distance education is a planned and systematic activity with comprises the choice, didactic preparation and presentation of teaching material as well as the supervision and support of student learning and which is achieved by bridging the physical distance between student and teacher by means of at least one appropriate technical medium ».

¹⁹ Notre traduction de « distance education is an artificial, dialogic opportunity for learning in which the distance between the learner and the helping organization is bridged by an artificial signal-carrier »

acceptent un certain degré de liberté et responsabilité en empruntant et poursuivant une démarche qui porte à la connaissance »²⁰.

Sur cette base, comme l'indique L.A. Shlosser et M. Simonson (2009), Wedemeyer avait identifié dix caractéristiques destinées à faciliter l'indépendance de l'étudiant, qui devrait être notamment favorisée par l'utilisation des nouvelles technologies, à savoir : avoir la possibilité d'accomplir les opérations d'étude en les lieux mêmes où se trouve l'étudiant, indépendamment du fait de la présence ou non de l'enseignant en ces lieux et en ces instants là ; donner davantage de responsabilité à l'étudiant au regard de son parcours d'étude ; libérer les étudiants des activités de contrôle de manière à ce qu'un maximum de temps puisse être dédié aux activités d'étude effectives ; offrir aux étudiants un vaste choix en ce qui concerne les cours, les supports, les méthodologies ; utiliser, de manière appropriée, tous les médias et méthodes qui ont fait leurs preuves ; mélanger les supports et méthodes de manière à ce que le thème d'étude puisse être enseigné de la meilleure manière qu'il soit ; procéder au développement des cours de manière à mettre en place un programme articulé ; préserver et accroître les opportunités d'adaptation aux différences individuelles ; évaluer les étudiants de manière simple, sans poser des contraintes relatives aux lieux, niveaux, méthodes ou ordres particuliers ; permettre aux étudiants de commencer, s'arrêter et d'étudier à leur rythme.

Les éléments-clé de cette approche sont clairs : l'éducation à distance est essentiellement pensée pour des adultes ; elle se déroule en dehors des contextes institutionnels ; elle doit permettre à l'étudiant de pouvoir choisir, planifier et de poursuivre, à son rythme, les activités qui lui sont proposées. Au final, la notion d'étude indépendante portée par Wedemeyer se veut donc être avant tout une éducation à distance personnalisée.

Au début des années quatre-vingt-dix, une autre théorie axée sur l'autonomie et l'indépendance de l'étudiant comme fondement de l'éducation à distance est introduite par Moore. Se concentrant sur la notion de « distance », ce dernier indique que la difficulté posée par l'éducation à distance n'est pas tant la distance physique en elle-même, mais bien plus la distance transactionnelle qui s'établit entre les enseignants et les étudiants du fait de la distance physique. Cet auteur précise en effet que « *c'est la séparation physique qui conduit à un vide psychologique et*

²⁰ Notre traduction de : "that learning, that changed the behaviour, that results from activities carried on by learners in space and time, learners whose environment is different from that of school, learners who may be guided by teachers but who are not dependent upon them, learners who accept degrees of freedom and responsibility in initiating and carrying out the activities that lead to learning »

communicationnel, au sein duquel peuvent naître de possibles incompréhensions entre les contributions de l'enseignant et celle de l'étudiant. C'est ce que nous pouvons appeler distance transactionnelle »²¹ (Moore 1991).

Selon Moore, la distance transactionnelle est influencée par trois facteurs : la structure du programme ; le dialogue existant entre l'enseignant et l'étudiants et entre les étudiant eux-mêmes ; le niveau d'autonomie de l'étudiant.

La notion de dialogue se réfère à l'ensemble des mots et actions qui sont échangés par l'enseignant et l'étudiant, à ceci près que selon Moore, toutes les interactions ne sont pas empreintes d'une démarche de dialogue. Pour être considéré comme un dialogue, l'échange doit être réfléchi, constructif et apprécié par les deux interlocuteurs.

Parallèlement, à travers la notion de structure, Moore se réfère à la capacité plus ou moins grande d'un programme de s'adapter et donc répondre aux besoins individuels des étudiants. De manière plus précise, selon l'auteur cité par K. Larkin et R. Jamieson-Proctor (2013), la structure indique « *la rigidité ou la flexibilité des objectifs éducatifs d'un programme, des stratégies d'enseignement, ainsi que des méthodes d'évaluation* »²².

La combinaison des paramètres liés au dialogue et à la structure influence l'effectivité plus ou moins grande de la distance transactionnelle et par ricochet le caractère plus ou moins indépendant du programme de formation en ce sens que la distance transactionnelle augmente au fur et à mesure que le niveau de dialogue baisse et que le niveau de la structure augmente. Inversement, on se trouvera dans une configuration de distance transactionnelle faible dans le cas le niveau de dialogue est important et la structure est souple. Successivement, le niveau de dialogue et le niveau de structure détermineront le degré d'autonomie de l'étudiant.

Si les fondements théoriques de l'éducation à distance proposées par Delling, Wedemeyer et Moore s'attachent sur les éléments d'autonomie et d'indépendance, la voie tracée par la théorie de l'industrialisation privilégie une toute autre entrée.

²¹ Notre traduction de : " It is the physical separation that leads to a psychological and communication gap, a space of potential misunderstanding between the inputs of instructor and those of the learner and this is transactional distance."

²² Notre traduction de : Structure « expresses the rigidity or the flexibility of the programme's educational objectives, teaching strategies, and evaluation methods »

1.1.2.2. La théorie de l'industrialisation

Otto Peters (1968, 1973) est à l'origine de la théorie de l'industrialisation. Ces travaux ont débuté sur la base d'une analyse précise des organismes d'éducation des années soixante, au sujet desquels, cité par T. Rekkedal et S. Qvist-Eriksen (2003), il précise : « *L'éducation à distance est, en réalité, un produit typique de la société industrielle. Cela ne vaut pas seulement pour ces principes et tendances industrielles, mais aussi pour le fait de la formation à distance est capable de répondre aux besoins typiques d'une économie industrialisée et qu'elle peut attirer et motiver fortement les étudiants qui souhaitent améliorer leur statut professionnel ainsi que leur revenu, en sacrifiant de leur temps libre pour obtenir une gratification qui n'advient que plusieurs années plus tard* »²³.

Il est évident que l'avènement des nouvelles technologies et de la société post-industrielle a révolutionné l'éducation à distance. O. Peters l'admet lui-même (Peters, 1993). Cependant, compte-tenu des évolutions actuelles et du développement d'applications pédagogiques de grande envergure destinées à un public composé de milliers de personnes, nous retenons intéressant de pouvoir reporter les principaux rapprochements dressés en son temps par l'auteur en comparant l'éducation à distance et la production industrielle de biens :

- Rationalisation : dans la formation à distance, les modes de penser, les attitudes et procédures sont mises en œuvre à la suite d'une certaine rationalisation ;
- Division du travail : dans la formation à distance, les tâches relatives à la communication de l'information, à l'appui, à l'évaluation, au recueil des performances sont effectuées par des personnes distinctes ;
- Mécanisation : aux origines de l'éducation à distance, les principaux outils étaient les photocopieuses et les systèmes de transport. Avec le développement des technologies, ces

²³ Notre traduction de : « Distance education is, indeed, a typical product of industrial society. This not only applies to its inherent industrial principles and trends but also to the fact that distance education has been capable of meeting educational needs typical of an industrialized economy and that it could attract and keep highly motivated students who wish to improve their vocational or professional status as well as their income, sacrificing their leisure time for gratifications often delayed for many years".

outils sont remplacés par les moyens modernes de communication et les installations électroniques ;

- Chaîne d'assemblage : les supports, au titre de produits finis, ne sont pas le résultat de l'intervention d'une seule et même personne. Ils exigent au contraire des interventions successives que ce soit en termes de conception des supports, d'impression, de distribution ;
- Production de masse : le développement de l'éducation à distance a entraîné l'apparition d'organismes de formation générant un nouveau flux de formation sur une plus grande échelle. L'auteur n'évalue pas négativement cette multiplication de l'offre de formation et espère au contraire que cet afflux puisse inviter les organismes responsables à mieux analyser les besoins des apprenants de manière à accroître la qualité des cours, qui pourrait alors dépasser celle de l'enseignement traditionnel ;
- Travail préparatoire : O. Peters est convaincu que le succès de l'éducation à distance est fortement conditionné par la qualité de la phase préparatoire, exigeant donc l'implication de spécialistes suffisamment qualifiés, voire même plus que ceux intervenant dans l'enseignement traditionnel ;
- Planification : L'auteur met ici en exergue la nécessité de procéder à une programmation minutieuse de l'ensemble du dispositif de formation, sachant que chaque contenu doit être ajusté l'un par rapport à l'autre ;
- Organisation : L'auteur souligne ici la relation existante entre l'organisation rationnelle et l'effectivité de l'enseignement, suggérant ainsi qu'il est non seulement nécessaire de planifier les délais de confection des supports d'étude aux étudiants, mais aussi de s'assurer de la disponibilité d'enseignants à corriger les contributions des participants, ainsi que de la faisabilité logistique de rencontres de travail en présence ;
- Méthodes de contrôle scientifique : les organismes de formation à distance suivent de manière serrée les résultats atteints en combinant un ensemble de données. L'auteur précise en outre que certains d'entre eux se rapprochent d'experts chargés de mettre en place des techniques d'analyse scientifique d'évaluation des cours ;
- Formalisation : dans la formation à distance, l'ensemble du processus doit être minutieusement préparé, qu'il s'agisse de l'inscription de l'étudiant à l'attribution des diplômes, en passant par les activités didactiques elles-mêmes ;
- Standardisation : dans l'éducation à distance, la standardisation est ample puisqu'elle concerne le format des supports didactiques, les lettres de correspondance entre enseignants et étudiants, les contenus didactiques ;

- Changement de rôle : avec l'éducation à distance, le changement de rôle est patent. Ainsi, de sa fonction traditionnelle de transmetteur de connaissances, l'enseignant se transforme en auteur de contenus didactiques et en examinateur ;
- Objectivation : avec l'éducation à distance, la plupart des fonctions d'enseignement sont objectivées. Seuls les échanges écrits entre l'enseignant et l'étudiant ou de brèves rencontres en présence laissent une faible place à la subjectivité ;
- Concentration et centralisation : Sur la base de ses observations, O. Peters met en évidence le fait qu'il est économiquement plus avantageux de créer un nombre limité d'organismes d'éducation à distance capable de gérer un nombre conséquents d'étudiants, plutôt que de multiplier les structures d'appui qui s'emploieraient à gérer des effectifs plus limités.

Les analogies établies par O. Peters entre la production industrielle de biens et la formation à distance sont difficilement discutables et s'avèrent être toujours d'actualité avec certaines expériences actuelles de formation à distance, notamment celles menées dans le cadre des « Cours en ligne ouverts aux masses » (en anglais : massive open online course, MOOC).

Par ailleurs, l'ensemble de ces considérations vaut également dans le cadre d'une coopération universitaire Nord-Sud, telle que celle abordée par le présent travail. En effet, compte-tenu de l'écart entre les coûts de production des formations en contexte européen et le niveau de rétribution effective de ces derniers par les bénéficiaires qui doit nécessairement être compatible avec le niveau de vie, les instituts de formation sont nécessairement appelés à mettre en place un processus précis de planification et d'organisation, à formaliser les cours et à standardiser les attentes des étudiants, à procéder à une concentration des ressources et à une centralisation des tâches administratives. Comme l'indique Quintin (2008), ces organismes sont donc invités à établir une plus grande rentabilité *« par la prise en compte, lors du développement des contenus de formation, d'un ensemble de facteurs destinés à réduire les coûts des mises à jours des contenus (maintenance), à allonger la durée de vie des produits créés, à garantir leur insertion dans de multiples environnements techniques, et à assurer leur réutilisation »*. Cependant, comme nous aurons l'occasion de l'aborder dans les prochains chapitres, la dimension industrielle se trouve tout de même tempérée par le souci de doter chaque formation d'une spécificité, en lien avec la contextualisation de l'apprentissage.

Comme cela a été mentionné dans la dernière partie de la présentation de la théorie de l'industrialisation, bien que loin d'être totalement obsolète, cette dernière mériterait d'être mise à jour et pourrait dans une certaine mesure se rapprocher de la théorie de l'interaction et de la communication, sans toutefois exclure totalement quelques points communs avec la théorie de l'indépendance et de l'autonomie.

1.1.2.3. La théorie de l'interaction et de la communication

Les travaux les plus développés sur la théorie de l'interaction et de la communication sont ceux de Holmberg (1995) placés par l'auteur même sous le vocable de « conversation didactique guidée » ou de manière plus récente de « learning-teaching conversations ».

L'auteur part du constat que dans le cadre de la formation traditionnelle les sentiments d'appartenance et de coopération, ainsi que l'échange de questions, réponses et argumentation a un impact positif sur la motivation et l'apprentissage lui-même. Partant de l'expérience de la formation en présence, Holmberg, cité par A. Shlosser et M. Simonson (2009), rappelle que l'élément-clé de l'enseignement est l'interaction elle-même, en particulier à partir du moment où cette dernière peut générer et/ou enrichir les points de vue et approches de l'étudiant. Il met également l'accent sur le fait que l'implication émotionnelle dans les études engendre et entretient le plaisir d'apprendre, qui à son tour, a un impact direct sur la motivation des étudiants, qui elle-même facilite l'apprentissage. Selon Holmberg, l'ensemble de ces caractéristiques mérite d'être intégré dans la formation à distance, notamment en créant un rapport régulier entre l'étudiant et la communauté éducative (tuteurs, conseillers, enseignants...), en facilitant l'accès aux cours, en proposant des activités et des échanges. Plus précisément, il estime que les relations personnelles, le plaisir de l'étude et l'empathie entre les étudiants et ceux les accompagnant sont autant d'éléments cruciaux dans la formation à distance. Les sentiments d'empathie et d'appartenance facilitent la motivation de l'étudiant à apprendre et influencent positivement le processus d'apprentissage. Ces mêmes sentiments conduisent les étudiants à prendre des décisions, à soutenir des conversations orientées à la résolution de problèmes en tenant compte des acquis d'apprentissage. Cette situation favorable est également stimulée par des interactions non-contiguës entre les étudiants, les tuteurs, les conseillers et autres membres de la communauté éducative.

L'auteur met donc en avant l'importance des échanges asynchrones, à travers des conversations mais aussi des activités favorisant la réflexion, l'analyse de l'information. Il insiste également sur la fonction d'appui dévolue aux organismes de formation.

Il va de soi que le développement constant des nouvelles technologies accroît la valeur de cette acception théorique de la formation à distance et la rend particulièrement pertinente sans pour autant écarter totalement les précédentes approches théoriques évoquées.

Le souci démontré par Holmer nous conduit à évoquer également l'apport théorique de la théorie de l'équivalence ("equivalency theory") développée par Simonson et Schlosser. Leur réflexion est basée sur le postulat qu'à la différence de ce qu'il y a lieu de croire, compte-tenu du fait que les étudiants se trouvent dans des contextes d'étude différents, il n'est pas possible de croire qu'ils disposent des mêmes opportunités d'apprentissage. A partir du moment où les environnements d'apprentissage sont différents, il n'est pas non plus possible de penser que les étudiants puissent compenser d'une manière ou d'une autre. De fait, c'est à l'organisation d'appui de "*développer des systèmes de formation qui puissent faire en sorte que les expériences d'apprentissage soient équivalentes pour chaque étudiant, indépendamment du rapport que ces derniers ont avec les ressources mises à disposition, et indépendamment des supports ou activités supplémentaires dont ils auraient besoin*"²⁴ (L.A. Schlosser et M. Simonson, 2006).

L'élément-clé de cette théorie consiste dans le souci d'établir une "équivalence", qui doit être garantie par l'organisme de formation en fournissant aux étudiants des occasions d'apprentissage qui puissent être porteuses d'expériences de valeur équivalente pour tous les étudiants.

Un autre point cardinal de cette approche se réfère à l'expérience d'apprentissage, entendue comme tout évènement qui débouche sur l'apprentissage au-delà du fait qu'il s'agisse d'actes d'observation, d'écoute, d'intervention. Des étudiants qui apprennent dans des contextes distincts, à des temps différents, ont besoin d'une diversité d'expériences d'apprentissage. Là encore, c'est donc à l'institution de formation qu'il revient d'anticiper et de fournir l'ensemble des expériences

²⁴ Notre traduction de "Thus, those developing distance educational systems should strive to make equivalent the learning experiences of all students no matter how they are linked to the resources or instruction they require »

qui seront le plus appropriées à chaque étudiant ou groupe d'étudiants, dans l'optique d'atteindre l'équivalence des apprentissages.

Comme l'ensemble des considérations faites au fil des pages précédentes le démontrent, les fondements théoriques sont multiples et sont fortement influencés par le développement des nouvelles technologies qui induisent indirectement un recadrage des fondements théoriques eux-mêmes. Cependant, cette mouvance qui peut a priori sembler déconcertante, s'avère au final fondamentale puisque, comme nous le verrons dans la section suivante, la définition même de l'éducation à distance est porteuse de l'ensemble de ces acceptions.

1.1.3. LA FORMATION A DISTANCE : ESSAI D'UNE DEFINITION

Là encore, l'évolution des technologies a conduit à la multiplication de la terminologie pour désigner des parcours d'enseignement-apprentissage se déroulant à distance et se distinguant donc de l'enseignement conventionnel adressé à un groupe de manière orale. Après avoir précisé les principaux termes relevant de la sphère de la formation à distance, nous nous pencherons sur les caractéristiques constituant le socle commun de ces différentes notions.

1.1.3.1. Clarification terminologique

Dans la sphère de l'enseignement non conventionnel, caractérisé par la distance existante entre les membres de la communauté éducative²⁵, nous proposons de constituer deux groupes de vocables autour des notions de « formation à distance » et de « e-formation ».

« Formation à distance » vs « distance education »

Dès l'amorce de ses recherches, le chercheur, qui s'emploie à consulter la revue de la littérature francophone et anglophone relative à l'enseignement à distance, se heurte à un premier

²⁵ Le code de l'éducation français définit la communauté éducative comme « tous ceux qui, dans les établissements scolaires ou en relation avec eux, participent à la formation des élèves et/ou concourent directement aux missions du service public de l'éducation et contribuent à assurer le fonctionnement des établissements et des services de l'Éducation nationale »

écueil. En effet, il pourra observer que dans le premier contexte on parle de « formation à distance » tandis que dans le second contexte on emploie le terme de « distance education ». Cependant, bien qu'il n'y ait pas une traduction strictement fidèle des termes « éducation » et « formation », ces deux termes méritent d'être considérés comme des synonymes. Pour nos travaux, nous utiliserons donc principalement le terme de « formation à distance ».

« Formation à distance », « Enseignement à distance », « Apprentissage à distance »

Comme nous l'avons précisé au paragraphe précédent, la notion de « formation à distance » s'inscrit dans une logique générique. D'ailleurs, comme cela a pu être mis en avant dans nos développements précédents sur les fondements théoriques, les auteurs américains considèrent la « distance education » aussi bien en référence à « l'enseignement à distance » en s'attachant donc à l'acte de l'enseignant, qu'à celle en référence à l'« apprentissage à distance », à savoir l'acte de l'étudiant. Pour notre travail de recherche, nous opterons pour cette même approche.

« Formation en ligne », « e-formation », « e-learning », « formation ouverte à distance »

La notion de « formation en ligne » est un synonyme du vocable « e-formation », et par conséquent de sa version anglaise à savoir « e-learning ». Elle désigne l'apprentissage en ligne qui advient par le biais d'internet, se distinguant ainsi de l'autre forme de la formation à distance qu'est la formation par correspondance. La formation en ligne constitue donc une forme de formation à distance en environnement distribué, qui prévoit l'accès aux ressources à travers une action de téléchargement ou en consultation sur le net. Il peut prévoir au cas par cas une synchronisation ou au contraire une désynchronisation des modalités d'échange, un accompagnement tutoré ou encore une approche orientée vers l'autoformation. La formation à distance correspond donc à la mise à disposition de supports pédagogiques à travers un support électronique et la mise au point d'un ensemble d'instruments qui permettent la gestion d'une formation et de sa dimension interactive.

Cependant, il ne faut pas s'y méprendre : bien que le développement des NTIC contribue toujours plus à la numérisation des formations, prévoyant entre autre échanges de courriels, forums

d^es discussions, plateformes virtuelles, une formation à distance peut être considérée comme une formation en ligne quand bien même il serait fait usage, de manière accessoire, d'autres moyens tels la radio, la télévision ou encore les supports en fonction des contextes de mise en œuvre.

Aux côtés de la formation en ligne, vient s'ajouter la notion de « formation ouverte à distance ». Cette dernière trouve ces origines dans la formation ouverte développée au cours des années soixante-dix, alors caractérisée par le fait d'être en libre accès, donnant la possibilité aux étudiants d'accomplir leur parcours didactique à leur rythme sur la base d'un contrat individualisé. Cette dynamique a été reprise et modernisée au cours des années quatre-vingt-dix à travers l'utilisation du terme « formation ouverte à distance » (FOAD) désignant des dispositifs de formation individualisée, avec des contraintes d'accès limitées et pouvant conjuguer plusieurs dimensions de la formation à distance, à savoir formation en partie par correspondance et formation supportée par ordinateur pour autre partie.

En considérant les nuances terminologiques à peine évoquées et en tenant compte également des fondements théoriques, nous nous attacherons maintenant à fournir une définition de la formation à distance.

1.1.3.2. Pour une définition raisonnée de la formation à distance

Tout comme les échanges sur les fondements théoriques de la formation à distance sont nombreux, les définitions mêmes de la notion même ne sont pas en reste cherchant toutes à en mettre en évidence et spécifier les principales caractéristiques.

Ainsi, nous nous référerons à la définition offerte par Simonson (2008) disposant que la formation à distance est « *un dispositif institutionnel d'éducation formelle, où le groupe d'apprentissage est séparé et où des systèmes interactifs de télécommunications sont utilisés pour mettre en contact les apprenants, les ressources et les chargés de cours* »²⁶.

²⁶ Notre traduction de "Distance education was defined in Chapter 1 as institution-based, formal education where the learning group is separated, and where interactive telecommunications systems are used to connect learners, resources, and instructors »

Cette définition met en avant les quatre principales composantes distinctes de la notion de formation à distance à savoir :

- *la composante institutionnelle* : cette précision constitue l'élément discriminant permettant de distinguer la formation à distance de l'autodidaxie, à savoir l'acte de se former « *réalisé en dehors de tout dispositif éducatif formel [...] et sans l'intervention d'un agent éducatif institué* » (Carré, 1994, cité par Cyrot 2006). L'organisme de formation peut être aussi bien un établissement traditionnel d'enseignement primaire, secondaire ou supérieur tout comme une institution beaucoup moins conventionnelle, telles les fondations, corporations voire entreprises, accréditée auprès des autorités gouvernementales nationales. En référence aux écrits de O. Peters promoteur de la théorie de l'industrialisation de la formation, la dimension institutionnelle met également l'accent sur les exigences de planification, organisation, formalisation, tout comme sur celles de division et spécialisation des tâches d'enseignement.
- *la composante relative à la séparation entre l'enseignant et l'étudiant* : la dimension la plus évidente relative à la séparation est sans nul doute le détachement physique, géographique. Cependant, comme cela est souligné par les différentes théories de l'autonomie et de l'indépendance, la séparation temporelle constitue également un élément crucial aboutissant à une désynchronisation aussi bien des moments où le « groupe étudiant » et les chargés de cours ont accès aux différentes ressources, que des moments où les différents étudiants composant le groupe y accèdent et y travaillent de manière individuelle. Aussi, bien plus qu'une caractéristique, la flexibilité temporelle permise par la formation à distance en constitue un avantage clé. Sur la base de cette dernière considération, nous comprenons bien que la tenue de séances de formation en présence, marquées par le partage d'un même lieu et d'un même espace-temps, dans le cadre desquelles l'enseignant aurait recours à l'utilisation des technologies éducatives, ne relève pas de la formation à distance. Il convient enfin de noter que cette séparation physique et temporelle donne aussi à voir une majeure distance intellectuelle entre l'enseignant et l'étudiant qu'il convient de combler au fur et à mesure de l'avancement des cours.

Il apparaît donc que l'un des premiers objectifs des dispositifs de formation à distance est de réduire au maximum la distance spatio-temporelle et créer un contexte de proximité. Comme le mettent en avant de nombreux auteurs, il s'agit donc de procéder à la combinaison d'outils de nature variée, adaptés au contexte de formation et aux besoins des bénéficiaires de la formation qui permettent d'atteindre cet objectif. A cette fin, les concepteurs-organiseurs

d'actions de formation peuvent actionner et jouer sur les paramètres suivants : (i) les nouvelles technologies, qui ont permis, à travers des progrès constants, de réduire considérablement la distance spatio-temporelle qui pouvait jusque-là exister. Tout en préservant le caractère de désynchronisation, l'évolution des NTIC a contribué à l'amélioration de la fluidité des échanges et consenti une majeure interaction entre étudiants et formateurs d'une part, et entre étudiants eux-mêmes d'autre part ; (ii) la structure du cours, en modulant l'emprise que l'étudiant peut avoir sur la composition du programme de cours et le déroulement de ce dernier ; (iii) la tenue régulière de rencontres en présence portant ainsi la formation à distance à devenir une « formation hybride » ou « blended training ». (Perriault, 1996 ; Depover & al., 2004 ; Charlier & al., 2005 ; Degache & Nissen, 2007).

- *la composante interactive* : dans le prolongement de ce que nous venons de dire plus haut, la formation à distance ne peut pas faire sans les services de télécommunication interactive permettant aussi bien des échanges synchrones que des échanges asynchrones. Il est là aussi nécessaire de rappeler l'importance jouée par le recours aux réseaux numériques en formation qui a consenti d'une part d'introduire une communication bidirectionnelle, à savoir le développement d'échanges entre la partie enseignante et la partie apprenante, et d'autre part d'élargir le cercle des étudiants puisque nous sommes passés d'une relation de couple enseignant-étudiant, à une relation de groupe enseignant-étudiants. Ce dernier passage fut fondamental pour la mise au point d'activités de travail collaboratif. Cependant, si l'exigence d'interaction appelle naturellement en cause la communication entre les différentes parties à la formation, elle ne peut pas s'y limiter. En effet, l'interaction doit aussi être considérée comme le contact entre l'étudiant et les ressources de formation mises à la disposition de ce dernier.
- *la composante relative à la connexion entre les étudiants, les ressources et les chargés de cours* : dans le sillage des précisions précédentes, la formation à distance exige la mise à disposition par le chargé de cours d'un ensemble de ressources éducatives qui doivent servir de support à l'apprentissage. Les modalités de divulgation de ces ressources sont fondamentales puisqu'elles influencent directement le processus d'apprentissage. A cette fin, la conception pédagogique, aussi désignée en anglais par le vocable « instructional design », est fondamentale. De manière plus spécifique, cette dernière doit organiser les ressources en expériences d'apprentissage qui garantissent la promotion de l'apprentissage à travers des ressources qui peuvent être observées, senties, écoutées ou complétées.

Comme l'ensemble des développements précédent ont pu le révéler, la formation à distance est un domaine en mouvance constante, notamment au gré du développement des NTIC, entraînant une évolution même des fondements théoriques de cette approche. En outre, alors que l'une des premières tentations pour définir la notion de formation à distance est de l'opposer à la formation traditionnelle, la pratique démontre que ces deux typologies de formation ne sont pas antagonistes. Elles peuvent en effet être rapprochées et constituer un dispositif de formation hybride.

1.2. L'hybridation en question

La formation hybride remporte l'adhésion de nombreuses organisations de formation et d'éducation devenant donc l'évolution naturelle de l'enseignement traditionnel au point où les auteurs précisent (Garrison et Vaughan, 2008 cité par M. Chekour, M. Al Achhab, M. Laafou, B.E. E. Mohajr (2014)) « *Le temps est venu de rejeter l'approche dualiste qui semble demander de devoir choisir entre la formation conventionnelle présentielle et la formation en ligne, un dualisme qui n'est désormais plus tenable, ni d'un point de vue théorique ni pratique* »²⁷.

La formation hybride s'est ainsi progressivement développée, venant en complément de la formation conventionnelle avec pour mission de l'enrichir grâce aux NTIC. Dans la section suivante, nous préciserons donc les contours de la formation hybride en évoquant sa définition, ses composantes, les caractéristiques des différents types de dispositifs hybrides, ainsi que les fondements théoriques.

1.2.1. LA FORMATION HYBRIDE : UNE NOTION EN DEVENIR

Tout comme nous avons évoqué la pluralité des définitions et termes reductibles à la formation à distance, on se trouve devant une situation similaire en ce qui concerne la notion de « formation hybride ».

²⁷ Notre traduction de : "The time has come to reject the dualistic thinking that seems to demand choosing between conventional face-to-face and online learning, a dualism that is no longer tenable, neither theoretically or practically

Afin d'étayer la question, nous nous référerons aux travaux de Descryver (2008), qui a identifié deux typologies de termes.

Cette auteure relève en effet que certains auteurs renvoient leurs travaux à la notion d'hybridation à travers les vocables de « hybrid model » « hybrid course » « hybrid learning » et leurs équivalents français de « formation hybride », tandis que d'autres valorisent davantage l'idée d'un mélange en utilisant les termes « blending learning », « mixed learning » soit formation mixte en français. Après une analyse attentive de la littérature en particulier celle anglo-saxonne, elle met en évidence des différences entre ces deux notions invalidant l'idée selon laquelle ces deux conceptions seraient synonymes. Elle observe ainsi que les auteurs allant dans le sens de l'hybridation tendent à se référer à l'introduction de la formation en ligne dans un dispositif pédagogique plus large de formation en présence. En revanche, les auteurs qui abordent la question en ayant recours à la notion de « blended learning » mettent davantage en avant un mélange équilibré entre formation en présence et formation à distance.

Cependant, cette différenciation ne semble pas aussi nette que cela, et encore moins systématique. A titre d'exemple, nous pouvons lire que « *le modèle de formation mixte qui privilégie l'apprentissage actif et la réduction de la durée du temps passé en classe, est basé sur le concept d'hybridation (...). Dans le cas d'une formation à distance mixte, les deux parties distinctes sont d'une part la composante relative à la formation à distance, et de l'autre la composante relative à la formation en présentiel* »²⁸ (AACE, 2007). Parallèlement, Graham (2013) aborde la question en mettant en évidence le fait que de l'ensemble des propositions fournies pour définir la notion de « blended learning » celle la plus opératoire reste finalement celle relative à une « *combinaison de systèmes d'instruction issus de deux modèles d'enseignement et d'étude historiquement distincts : le système traditionnel d'enseignement face-à-face et le système d'enseignement distribué. Il s'appuie largement sur le rôle joué par les NTIC* »²⁹. La question d'un équilibre à partir duquel la formation mériterait d'être qualifiée d'hybride ou de mixte n'a pas non plus fait l'objet d'éclaircissements qui auraient pu contribuer à préciser cette distinction. Parallèlement, en amont, les auteurs ne sont pas non plus parvenus à identifier un seuil qui

²⁸ Notre traduction de : "the model of blended learning that emphasizes active learning and a reduction of classroom time, is based on the concept of hybridization ... In the case of an effective blended learning course, these two dissimilar parts are the online and face-to-face classroom components"

²⁹ Notre traduction de : "BL (blended learning) is the combination of instruction from two historically separate models of teaching and learning: traditional face-to-face learning systems and distributed learning systems. It also emphasizes the central role of computer-based technologies in blended learning ».

mâterialiserait le passage d'une formation en présence vers une formation mixte. Si des niveaux ont fait l'objet d'hypothèse, leur pertinence demeure relative (Graham, 2013).

Au regard de l'ensemble des développements précédents, on comprend que ce dont souffre actuellement la formation mixte ou la formation hybride, c'est de l'absence de frontières claires qui puissent contribuer à une meilleure définition de l'une et de l'autre des deux notions quand bien même les auteurs s'accorderaient sur le fait qu'il s'agirait bel et bien de deux concepts distincts.

Prenant acte de ces imprécisions, nous privilégierons la notion de « formation hybride », de manière à davantage mettre en évidence la dimension d'hybridation qui suggère que l'intégration des caractéristiques de la formation en ligne et de la formation en présence débouche sur la production d'un nouveau tout qui est plus que la somme des deux parties et, qui se veut distinct d'elles deux.

A partir du moment où l'on considère que la formation hybride constituerait un dispositif didactique disposant de caractéristiques propres, on s'attend à ce que ce nouveau système puisse être porteur d'une valeur-ajoutée par rapport aux systèmes « purs » relevant de la formation en présence ou de la formation à distance. C'est ce que nous chercherons à mettre en évidence dans les paragraphes suivants.

1.2.2. UNE STRATEGIE AVANTAGEUSE

La formation hybride a suscité un véritable engouement. Ainsi, Graham (2013) rappelle qu'un rapport du North American Council for Online Learning datant de 2008 faisait la promotion de la formation hybride comme le modèle prédominant du futur à la vue de l'ensemble des avantages qui lui sont attribués. En effet, la formation hybride porterait en elle un éventail d'aspects positifs en particulier ceux reportés ci-dessous (Osguthorpe & Graham, 2003):

- Amélioration de la pédagogie : la première justification de l'intérêt porté à la formation hybride réside dans le fait que cette dernière débouche sur une amélioration de la qualité pédagogique. D'une part, l'introduction de la formation à distance dans un dispositif de formation en présence permet de contrebalancer le poids des activités didactiques orientées à la transmission des savoirs. D'autre part, l'introduction de sessions de formation en présence

dans un dispositif de formation à distance permet d'alléger le poids d'un volume important d'informations, et donc de mieux assimiler les principes essentiels.

- Amélioration de l'accès et de la flexibilité de l'offre de formation : la formation hybride se positionne sur ce point comme un compromis. En effet, d'une part, elle permet de mettre en contact des enseignants et des étudiants qui n'auraient jamais pu se rencontrer. Cet avantage est particulièrement significatif dans le cadre d'une coopération universitaire, qui plus est Nord-Sud, compte-tenu du long éloignement physique des acteurs. D'autre part, elle permet aux étudiants les plus âgés, occupés par une activité professionnelle et/ou sociale, d'améliorer leurs connaissances et compétences grâce à la flexibilité introduite par la dimension en ligne de la formation hybride, sans pour autant renoncer aux moments de socialisation synchrones justement occasionnés par la formation en présence.
- Amélioration du rapport coût-efficacité : un dispositif de formation hybride peut prétendre atteindre en un délai relativement court un nombre significatif d'étudiants établis en des territoires divers et distants. Pour une université, un tel dispositif peut également permettre de réduire les coûts de formation tout en améliorant la qualité des enseignements. Cela vaut en particulier dans le cadre d'une coopération universitaire Nord-Sud, dans le cas d'une insuffisance voire absence d'une expertise locale suffisante, obligeant l'université du Sud à faire appel à des compétences situées au Nord. Dans ce cas, il est évident que le coût d'un cours de formation dont le déroulement advient pour partie en ligne et pour partie en présence, sera inférieur à celui d'une mission d'enseignement qui se déroule uniquement en présence.

Une analyse plus attentive des avantages concédés par la formation hybride, tel que nous venons de le faire, démontre l'intérêt pour une telle démarche. A bien y regarder, dans un contexte de formation universitaire des adultes inspirée par les principes d'amélioration, empowerment et participation, cette typologie de dispositif est particulièrement appropriée car son caractère flexible permet d'interpeller une plus grande diversité des théories d'apprentissage correspondant aux besoins du Sud.

2. L'APPORT DES THEORIES DE L'APPRENTISSAGE

Dans les pays du Nord, à partir de l'Europe stimulée par les politiques de l'Union européenne, la formation des adultes a connu d'importants développements à compter des années 2000, aboutissant à l'élaboration de dispositifs de formation ad-hoc spécifiquement réservés aux adultes. La situation des pays de l'Afrique subsaharienne est différente sur ce point. En effet, comme le montre le rapport de l'UNESCO « Apprentissage et formation des adultes en Afrique subsaharienne : état des lieux et tendances » (2009), les efforts, aussi limités soient-ils, en faveur de la formation des adultes sont essentiellement tournés vers la formation de base et notamment l'alphabétisation. Cette lacune aboutit au fait que certaines formations, qui en contexte européen attireraient essentiellement des jeunes en formation initiale, se trouvent accueillir un nombre significatif d'adultes en activité professionnelle. La présence de ces derniers est d'autant plus importante si la formation visée se déroule également à distance, permettant à une partie d'entre eux de ne pas renoncer à leur activité professionnelle.

Ainsi, dans le système didactique conçu dans le cadre d'une coopération universitaire Nord-Sud et reposant sur un dispositif de formation hybride, la question de la formation des adultes mérite pleinement d'être abordée en prenant appui sur les théories jusque-là développées dans ce secteur de recherche (2.1). Ce champ vient ainsi s'ajouter aux contributions afférentes à l'intervention pédagogique constructiviste (2.2) qui constituent l'un des principaux cadres théoriques de référence des activités d'apprentissage qui se déroulent dans le cadre de la formation à distance

2.1. L'apport des théories de la formation des adultes

A partir du moment où un système didactique prévoyant un dispositif de formation hybride appelle la mise en œuvre de sessions de formation en présence auprès d'adultes, qui par ailleurs devraient contribuer au développement des territoires de provenance des adultes en question, les théories de la formation des adultes méritent d'être mobilisées d'une part d'un point de vue de l'apprentissage expérientiel (2.1.1) et d'autre part en terme d'apprentissage transformationnel (2.1.2).

2.1.1. L'APPRENTISSAGE EXPERIENTIEL

Les premières réflexions à l'origine de l'apprentissage expérientiel (2.1.1.1) remontent à la fin des années 1930. En revanche la modélisation de ce dernier (2.1.1.2), proposée par Kolb, est d'origine plus récente puisque datant du milieu des années 1980.

2.1.1.1. Les fondements théoriques

A l'origine de la théorie de la formation des adultes, se trouve la réflexion menée par Dewey (1938) qui a contribué à lancer la notion « d'expérientiel learning ».

Alors protagoniste de l'éducation progressive, ce philosophe américain focalisa ses recherches sur le rôle de l'expérience, dont la synthèse est contenue dans le leitmotiv « apprendre en faisant » (learning by doing). Dewey attribue deux caractéristiques à l'expérience : d'une part, l'expérience s'insère avant tout dans une logique temporelle continue, en ce sens que l'expérience présente se fonde pour partie sur les expériences passées et modifie la qualité des prochaines expériences ; d'autre part, l'expérience repose sur le contact et la communication déployant une interaction entre les éléments environnementaux objectifs et les états subjectifs de l'individu. Selon Dewey (1938), cité par Carl G. A Jacob (2012), *« le premier moment dans l'apprentissage est l'impulsion déclenchée par l'intérêt, le déséquilibre et la curiosité, qui commandent le désir de comprendre lors d'une expérience. Cette impulsion implique un contact direct et personnel avec la nature (Dewey, 1960). Par la suite, la personne doit s'arrêter pour faire une observation minutieuse des éléments de la situation, des « conditions ambiantes » (surrounding conditions). L'analyse nécessaire à cette observation fait appel aux connaissances acquises dans des situations précédentes similaires et aux connaissances ou aux avis transmis par ceux qui ont une connaissance ou une expérience plus grande. La troisième étape, que Dewey nomme connaissance, consiste à faire des liens entre tout ce qui a été observé et entendu. La quatrième étape, le jugement, amène la personne à se faire une idée et à bâtir sa propre compréhension de la situation qui sera remise à l'épreuve lors d'une nouvelle impulsion dans une situation semblable. La continuité dans les expériences ou, selon l'expression de Dewey, « le continuum expérientiel » signifie que chaque expérience, d'une part, emprunte quelque chose aux expériences passées et, d'autre part, modifie les expériences ultérieures »*. Ainsi, Kolb synthétisa de la manière suivante le processus d'apprentissage décrit par Dewey.

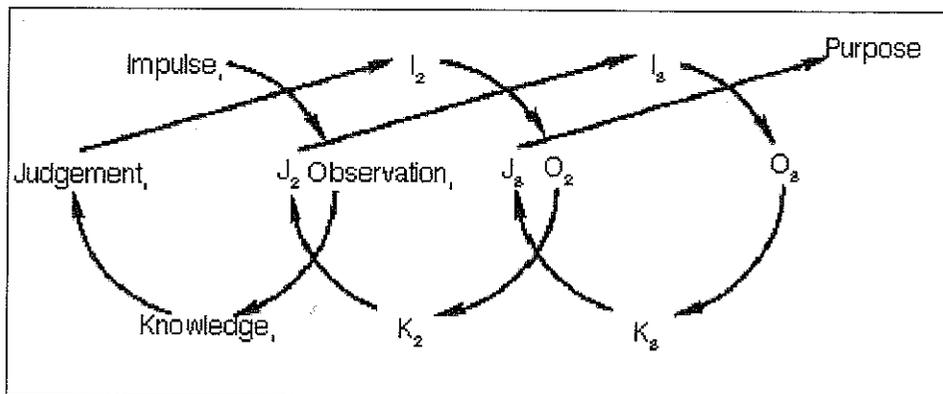


Figure 1. Le modèle d'apprentissage expérimental de Dewey (Kolb, 1984)

Ainsi selon Dewey (1975), l'apprentissage ne peut advenir qu'à partir du moment où les conditions suivantes sont réunies : la stimulation de la personne par une situation ; l'existence d'une continuité débouchant sur le caractère cumulatif et évolutif des expériences de vie (Bourassa, Serre et Ross, 2003 ; Balleux, 2000).

Un autre apport significatif des travaux de Dewey consiste dans l'importance que ce dernier accorde à la communication. En effet, il souligne la nécessité de favoriser l'interaction, qui mérite alors de ne pas être simplement perçue comme une condition externe de l'expérience mais bel et bien comme une activité qui génère apprentissage et donc expérience. La communication entre les différentes parties prenantes du processus d'apprentissage doit alors déboucher sur la création d'une acception partagée à travers la validation des arguments de tous les acteurs concernés. Ce partage de sens débouche ainsi sur la modification des acquis préexistants et est donc transformateur. Nous aurons l'occasion de revenir sur ces dimensions relatives à l'interaction et à la transformation dans les prochains paragraphes.

Dans le sillage des travaux de Dewey, Eduard Lindeman approfondit la notion d'expérience en circonscrivant sa réflexion à la formation même des adultes. Il s'efforce alors de mettre en évidence l'importance de l'expérience dans le développement de l'identité adulte.

Et c'est donc en repartant de ces recherches développées au cours de la première moitié du XXème siècle, que Malcolm Knowles (1969) affirma qu'il n'était pas possible de former des adultes de la même manière que sont formés les enfants. D'ailleurs pour mieux matérialiser cette

distinction, l'auteur utilise le terme d' « andragogie » pour les premiers et de « pédagogie » pour les seconds mettant en avant les points distinctifs suivants :

- Le besoin de savoir : la nécessité de savoir pourquoi apprendre est fortement présente chez les adultes. Ainsi, les adultes ne s'engagent pas dans un processus de formation sans avoir bien clair à l'esprit les avantages qu'ils pourront tirer de l'expérience. A la différence des enfants, l'engagement des adultes dans un processus de formation est le résultat d'une forte motivation personnelle ;
- Le concept de soi chez l'adulte en apprentissage : la capacité des adultes d'être responsables de leurs actes et décisions est bien sûr supérieure à celle des enfants. Cet élément leur permet d'être davantage capables de s'autogérer dans le cadre d'une activité de formation.
- Le rôle central de l'expérience : cet aspect est un élément crucial caractéristique de la formation des adultes. A la différence des plus jeunes, les adultes ont acquis au cours de leur existence un ensemble d'expériences significatives aussi bien d'un point de vue quantitatif que d'un point de vue qualitatif. Le système de formation proposé aux adultes se doit de tenir compte de ces expériences et de faire en sorte de les valoriser autant que faire se peut, à partir du moment où l'activité de formation s'enrichira elle-même au gré de ces expériences. Cette situation appelle deux remarques : d'une part, le système doit permettre de valoriser au mieux ces expériences ; d'autre part, il devra tenir compte de l'hétérogénéité de ces dernières et prévoir comment les gérer au mieux.
- La volonté d'apprendre : si dans le cadre de la formation des jeunes, la volonté d'apprendre de ces derniers est principalement liée à la réussite ou aux progrès effectivement accomplis, la motivation des adultes repose sur la perspective de parvenir à mieux affronter des situations réelles. La prise en compte des besoins de développement est donc fondamentale pour la réussite des parcours de formation des adultes ;
- L'orientation de l'apprentissage : comme nous l'avons évoqué précédemment, l'expérience et la certitude de pouvoir parvenir à mieux résoudre des difficultés rencontrées sont des éléments-clé de la formation des adultes. Un tel état de fait débouche sur la situation dans le cadre de laquelle les adultes assimilent d'autant plus les apprentissages proposés si ces derniers sont présentés dans un contexte de mise en application réelle. La formation doit donc être structurée à partir de l'individu-sujet ;
- La motivation : si dans le cadre de la formation des enfants, la motivation est fortement liée à la sanction, cette dernière n'a pas le même impact pour des adultes. En effet, pour ces

derniers, la motivation peut être extrinsèque (meilleur emploi ou salaire, promotion, reconnaissance, etc.) et intrinsèque (estime de soi, qualité de vie, satisfaction professionnelle).

On ne peut que se féliciter de l'apport de la contribution de M Knowles, qui se veut particulièrement centrée sur les besoins de l'apprenant. Elle est directement opérationnelle et applicable par une agence éducative désireuse de mettre en place un parcours de formation destiné aux adultes.

Avec le développement d'un consensus politique global advenu à la fin du XXème siècle autour du concept d'éducation tout au long de la vie (Field, 2000), la thématique de la formation des adultes fut l'objet d'un nombre croissant de recherches. Cependant, ces dernières mettent en évidence des conclusions similaires à celles de M. Knowles, puisque d'après les travaux de synthèse de Claudia Danis et Nicole A. Tremblay (1985), les principes suivants sont confirmés : *« l'apprentissage des adultes est un processus actif, engageant l'apprenant dans ses dimensions physiologiques, intellectuelles et émotives ; il est activé et contrôlé par l'apprenant lui-même ; c'est un processus développemental qui mène vers une autonomie et conscience de soi croissantes ; c'est un processus graduel et séquentiel lié aux besoins de l'apprenant ; l'expérience constitue la dynamique centrale du processus d'apprentissage qui se réalise en mouvement spiroïdale, dicté par le contexte interne et externe ; l'apprenant est régi par une motivation intrinsèque qui évolue selon le progrès de l'apprentissage et de sa situation vitale ».*

Les travaux sur l'apprentissage expérientiel démontrent une relative homogénéité, indépendamment des périodes auxquelles les uns et les autres ont été développés. Cette situation de consensus prévoit également à l'égard des travaux de modélisation du phénomène de l'apprentissage expérientiel développé par Kolb.

2.1.1.2. La modélisation du phénomène de l'apprentissage expérientiel (kolb)

La question de l'expérience a fait l'objet d'une attention plus particulière de la part de Kolb, le portant à modéliser le phénomène de l'apprentissage expérientiel en le représentant sous forme de cycle. Pour Kolb, l'apprentissage est conçu comme « un tête-à-tête entre la réflexion et l'expérimentation: l'expérience concrète amène la personne à l'observation et à la réflexion qui l'entraîne alors à l'élaboration de concepts abstraits avant de retourner vérifier dans l'expérience le bien-fondé de ces principes. Cette vérification amène de nouvelles hypothèses, de nouvelles questions, entraînant un nouveau processus (Balleux, 2000. p. 270). Le processus ainsi décrit peut être représenté par la figure suivante :

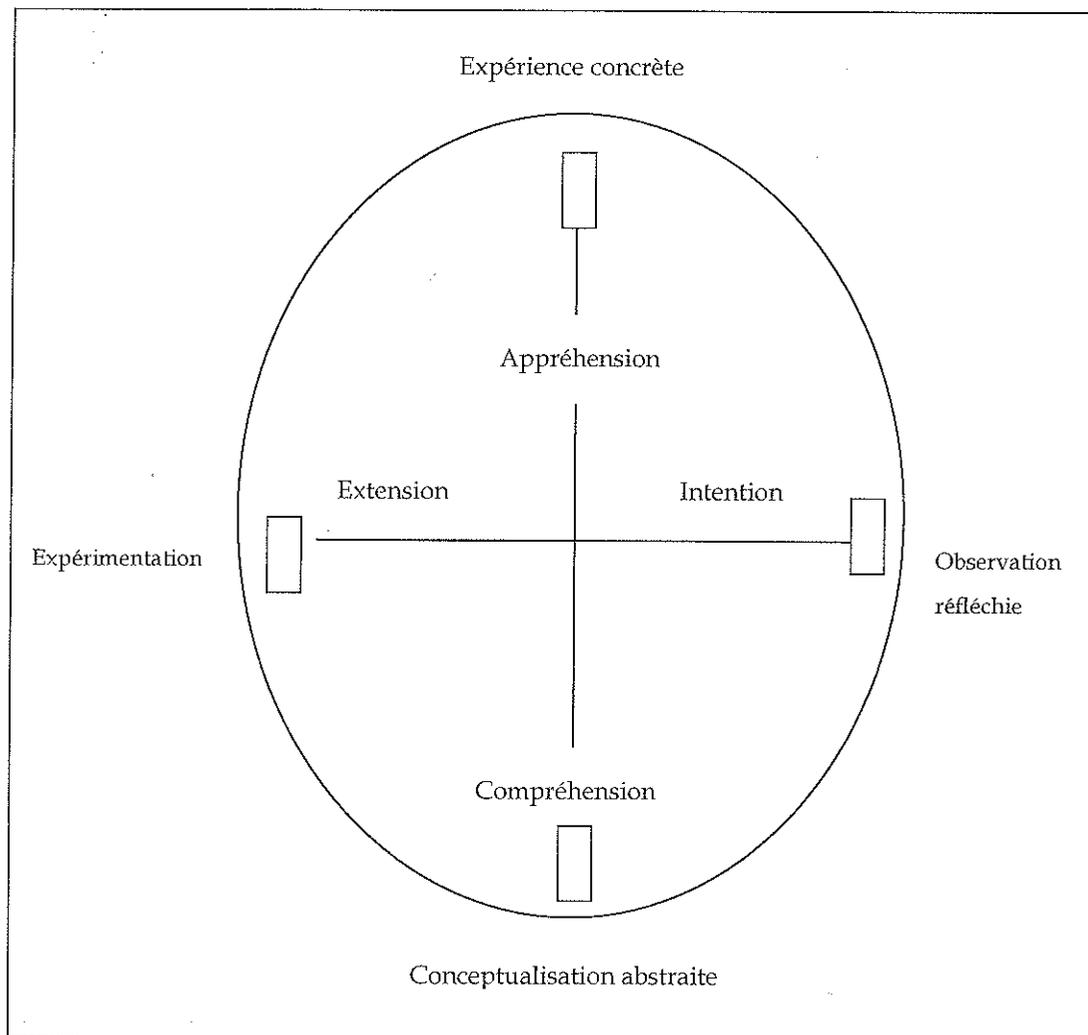


Figure 2. Dimensions structurelles de l'apprentissage expérientiel (Kolb, 1984)

Comme cela apparait dans la figure ci-dessous, le modèle de Kolb subdivise l'apprentissage expérientiel en quatre phases distinctes : (i) la première est celle liée à la phase d'expérience concrète, qui correspond à la situation au cours de laquelle l'individu est personnellement et activement impliqué dans l'évènement en question ; (ii) la seconde phase est présentée comme la phase de « l'observation réfléchie » et correspond au moment où l'individu effectue un certain nombre d'observations sur lesquelles il réfléchit afin de donner un sens à cette expérience ; (iii) la troisième phase dite de « conceptualisation abstraite » correspond à un

processus de réflexion orienté à la définition de principes et règles pouvant être généralisés à plus d'une situation ; (iv) la quatrième phase dit d'« expérimentation active » conduit l'individu à valider ou déduire certaines implications pratiques ou des hypothèses dans l'action.

Outre à mettre en évidence l'importance de l'expérience dans l'apprentissage adulte, les théories relatives à l'apprentissage expérientiel décrivent l'apprentissage comme un processus où les concepts sont dérivés et continuellement modifiés par l'expérience. Mais dans le cadre d'un contexte de coopération universitaire Nord-Sud qui se positionne comme stimulus pour le développement, le système didactique doit également se faire promoteur de l'« apprentissage transformationnel ».

2.1.2. L'APPRENTISSAGE TRANSFORMATIONNEL

Si comme nous venons de le voir précédemment, certains auteurs ont concentré leurs travaux de recherche sur l'acceptation instrumentale de la formation des adultes, d'autres en revanche se sont davantage penchés sur la dimension transformatrice de cette dernière. Ce dernier élément a plus particulièrement été développée par Mezirow (1991).

Selon Mezirow, l'apprentissage transformationnel peut être vu comme " *un meilleur niveau de prise de conscience de la manière dont un individu pense et croit, une critique de ses préjugés, et une évaluation des perspectives alternatives* ». L'apprentissage transformationnel doit permettre de « donner du sens » aux cadres de référence d'un individu afin de permettre à celui-ci de développer des perspectives plus inclusives, mieux différenciées, plus perméables et mieux intégrées au regard de l'expérience vécue.

Avant de mieux approfondir les dynamiques de l'apprentissage transformationnel, nous tenons à souligner ses rapports étroits avec la pensée de Freire et de Habermas.

En effet, l'approche proposée par Mezirow est influencée par l'idée de « conscientisation » portée par Freire, notion alors précisée par ce dernier comme suit : « *c'est plus que prendre conscience, car prendre conscience est une manière normale de l'être humain. Elle implique d'analyser. C'est une façon de voir le monde de manière rigoureuse ou presque rigoureuse. C'est*

une façon de voir comment la société fonctionne. C'est un moyen de mieux comprendre le problème des intérêts, la question du pouvoir. Comment obtenir le pouvoir, ce qui signifie ne pas avoir le pouvoir. Enfin, elle implique une lecture plus approfondie de la réalité et le sens commun étant au-delà du sens commun » (Freire, 1990). Pour Freire, la réflexion critique et l'action sont intimement liées sachant que la connexion entre ces deux termes est possible grâce à la praxis. Cette approche se trouve résumée dans l'allégation suivante de Freire qui précise qu'à travers la conscientisation, « le sujet se rend capable de comprendre en termes critiques l'unité dialectique entre lui et l'objet. C'est pourquoi il n'y a conscientisation hors de la praxis, hors de l'unité théorie et pratique, réflexion-action » (Freire, 1975 cité par Estrela, 2000). Mezirow se rapproche de cette idée en précisant que l'éducation des adultes a pour objectif d'aider ceux-ci à « réaliser leur potentiel en devenant plus libres, socialement responsables et des apprenants autonomes – à savoir capable de faire des choix plus éclairés en devenant des individus critiques davantage réflexifs » (Mezirow, 2000).

Parallèlement, Freire aborde également la notion de *conception bancaire* de l'éducation souhaitant ainsi mettre en exergue la manière dont les oppresseurs élargissent les connaissances afin d'encourager la passivité des opprimés et successivement profiter de cette inertie pour leur inculquer des slogans qui génèrent la peur même de la liberté. Ainsi pour Freire, le but de l'éducation est de favoriser la libération de structures sociales injustes et de donner la possibilité aux jeunes de transformer leur culture. Dans la même logique, Mezirow attire l'attention sur l'importance de la réflexion critique pour permettre une meilleure libération de l'individu des habitudes de l'esprit (*habits of minds*) acquises de manière passive et non critique.

La réflexion de Mezirow a également été influencée par la pensée de Habermas développée à la fin des années 1970, en particulier en ce qui concerne la distinction entre les trois types de savoir, à savoir : l'agir instrumental ou technique correspondant à l'acquisition des connaissances sur les modalités de réalisation d'une intervention déterminée ; l'agir communicationnel portant sur « la compréhension de nous-mêmes, des autres, des normes sociales de la communauté ou de la société dans laquelle nous vivons et sur ce que nous apprenons pour interpréter les significations cachées derrière les mots » ; le potentiel émancipateur qui exige une réflexion critique et est essentiellement tourné sur la libération de l'individu des contraintes qui s'imposent à l'individu du fait d'hypothèses et attentes assimilées de manière non critique.

Ainsi pour Mezirow, l'agir instrumental peut permettre à l'individu de transformer ses cadres de référence en particulier ses points de vue et habitudes de l'esprit. Pour sa part, l'agir communicationnel appelle l'individu à devoir se rapporter et se confronter à l'inconnu, pouvant

conduire au fait que le processus puisse venir influencer les perspectives de sens déjà détenues par l'individu ou en créer de nouvelles. Il s'agit bien sûr d'un processus continu d'allers-retour entre les parties et le tout. Enfin, si l'on associe le potentiel émancipateur à l'agir communicationnel et successivement à l'agir instrumental, Habermas indique qu'il est possible d'établir un processus de réflexion critique holistique qui permette une transformation plus profonde, à savoir la transformation même des cadres de référence.

En référence aux travaux de Freire et Habermas, pour Merizow, l'apprentissage transformationnel advient à travers un processus d'auto-réflexion critique, de dialogue réflexif et d'action réflexive. Pour cet auteur, l'apprentissage par transformation peut advenir de quatre démarches distinctes (Hatherley, 2011) : (i) affiner ou élaborer des cadres de référence existants; (ii) mise en place de nouveaux cadres de référence ; (iii) transformation des habitudes de l'esprit ; (iv) transformation de points de vue. Hatherley propose de représenter ces quatre modes d'apprentissage par la figure ci-dessous en précisant que l'apprentissage situé le plus en haut de la figure et plus la transformation est profonde.

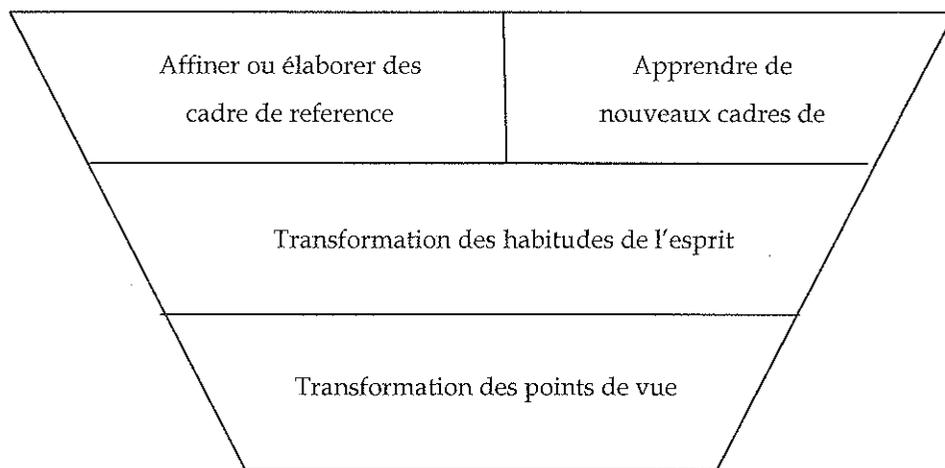


Figure 3. Une vue hiérarchique des quatres modes d'apprentissage de Mezirow (Hatherley, 2011)

Le point de départ du processus d'apprentissage transformationnel se trouve dans le constat que les habitudes de l'esprit sont constituées de présupposés (idéologies, normes sociales, coutumes, préférences, philosophies, visions du monde, valeurs, jugements, etc.) construits par un individu et qui servent à filtrer ou à interpréter les expériences auxquelles il est soumis; elles s'expriment à travers ses points de vue et s'appliquent à son interprétation d'une situation donnée .

Il va de soi que ces mêmes habitudes sont influencées par les connaissances et les expériences antérieures de l'individu, qui deviendront le cadre de référence de ce dernier et contribueront à orienter sa vie et à y donner un sens qui guidera ses choix et actions (Duchesne, 2010). L'apprentissage transformationnel se doit donc d'intervenir sur les cadres de référence, les habitudes de l'esprit ou les points de vue de manière à permettre une modification de ces derniers. Pour la notion d'intervention, il faut comprendre l'ajout de nouvelles informations aux connaissances déjà existantes. De manière plus spécifique, le processus en jeu consiste à prendre appui sur une interprétation antérieure que l'individu a construite à propos d'un phénomène afin d'en développer une interprétation modifiée. Les informations provenant de l'environnement sont filtrées par les cadres de référence de la personne; elles sont par la suite redéfinies en termes de perception, de cognition et de sentiments qui influenceront les intentions, les attentes et les orientations de l'individu et lui serviront de guides dans le choix de ses actions futures. Lorsque les points de vue adoptés ou les actions posées par un individu deviennent problématiques ou inappropriés au regard d'une situation donnée, ses cadres de référence (ou points de vue ou habitudes de l'esprit) peuvent être transformés par un processus de réflexion critique.

Par ailleurs, selon Merizow, le processus de transformation serait composé de onze phases : (i) un dilemme désorientateur ; (ii) une auto-examen incluant un sentiment de culpabilité ou honte ; (iii) une évaluation critique d'hypothèses épistémiques, socioculturelles ou psychiques ; (iv) la reconnaissance que la situation d'insatisfaction ou de mécontent et le processus de transformation sont partagés et que d'autres individus sont en train d'opérer un changement similaire ; (v) Exploration d'options pour de nouveaux rôles, relations et actions ; (vi) planifier un plan d'action ; (vii) acquérir de nouvelles connaissances et compétences pour mettre en œuvre l'action en question ; (viii) S'essayer de manière provisoire dans de nouveaux rôles ; (ix) Renégocier les rapports humains habituels et développer de nouvelles relations ; (x) Construire de nouvelles compétences et s'approprier progressivement dans les nouveaux rôles et relations ; (xi) Faciliter la réintégration de la nouvelle perspective dans la vie quotidienne. A l'égard de ces différentes phases, l'auteur précise que la transformation peut advenir de manière très différente et que la transformation de l'individu peut advenir sans qu'il y ait le passage par toutes ces phases, voire même que ces dernières peuvent être vécues dans un ordre différent. Enfin, en guise de réponse à certaines critiques, Mezirow précise que le contexte culturel est un élément fondamental du processus de transformation, qui une fois advenue devrait pouvoir générer changement social.

Au final, en se basant sur les travaux de Merizow sur le processus d'apprentissage transformationnel, on comprend que le rôle qu'est appelé à jouer du formateur consiste à créer un environnement qui pourra permettre aux apprenants d'engager ce processus. Il a la responsabilité de mettre en place un environnement favorable à l'échange aussi bien entre enseignant-apprenant, qu'entre apprenants eux-mêmes, orienté à la réflexion critique et pouvant dans tous les cas être accompagné de supports qui favorisent l'analyse critique.

Dans l'optique de mise en place d'un système didactique, les théories de la formation des adultes invitent à privilégier l'expérience. Cette dernière doit donc être l'un des fils conducteurs aussi bien des activités didactiques en ligne que celles délivrées en présence. L'apprentissage doit ainsi être rapproché des situations réelles et être stimulé par des activités didactiques qui permettent l'auto-réflexion critique, le dialogue réflexif et l'action réflexive de manière à générer une transformation. Par ailleurs, on se rend compte que les théories relatives à la formation des adultes que nous avons présentées, accordent une large place à la communication et à l'interaction entre les acteurs conduisant à interpellier les apports de la pédagogie constructiviste.

2.2. L'intervention pédagogique constructiviste

Introduit au 20^{ème} siècle, le constructivisme s'est développé en réaction au behaviorisme qui limitait trop l'apprentissage à l'association stimulus-réponse. Prenant donc le contre-pied de cette approche, les théories constructiviste reposent sur le postulat que l'apprenant est l'acteur même de son propre savoir, en ce sens qu'il construit ses connaissances durant la formation. Autour de ce fondement de base, se sont progressivement développées des approches plus spécifiques telles l'approche développementale (2.2.1) et l'approche socio-constructiviste (2.2.2).

2.2.1. L'APPROCHE DEVELOPPEMENTALE

L'approche développementale est issue des travaux de Piaget (1896 – 1980) qui a formulé une théorie du développement de l'intelligence en mettant l'apprenant au cœur du processus qui

effectue son propre apprentissage à partir de ses perceptions, de son expérience et de ses connaissances antérieures. Cette acception met ainsi en exergue le rapport étroit entre le processus de construction de connaissances et le contexte dans lequel se déroule l'apprentissage. Ainsi l'apprenant construit sa connaissance au fil d'interactions incessantes avec les objets ou phénomènes selon des processus d'assimilation, d'accommodation ou encore d'équilibration.

Par la notion d'assimilation, Piaget se réfère au processus d'intégration des nouvelles connaissances reçues ou acquises, à savoir au fond de connaissances déjà disponible chez le sujet. Les connaissances qui sont perçues comme nouvelles sont d'abord assimilées, intégrées, aux connaissances déjà reçues par celui qui est en activité de développement de son monde cognitif. Parallèlement, au phénomène d'assimilation, s'opère le phénomène d'accommodation. Etant donné que l'intégration des nouvelles connaissances ne peut se faire de manière automatique et « indolore », l'apprenant sera obligé de procéder à un ensemble d'ajustements et compromis, afin que le rapprochement entre les anciennes et les nouvelles connaissances puissent créer un tout cohérent. La phase d'accommodation consiste donc à un ensemble de transactions et concessions au niveau interpersonnel. Cette évolution de l'état des connaissances mérite d'être consolidée. C'est à ce stade qu'intervient l'équilibration destinée à valider le nouveau socle de connaissances.

L'intérêt de l'approche développementale est double. D'une part, elle met en évidence la continuité de l'apprentissage liée au fait que les concepts se réorganisent au fur et à mesure de leur acquisition, en intégrant les connaissances anciennes dans une construction nouvelle et permettant ainsi de régler tout problème de compatibilité entre les unes et les autres. La connaissance s'avère donc être un construit, effectué par l'apprenant lui-même en relation avec son action et son expérience du monde. La réalité correspond donc à la construction que l'individu a pu produire grâce à son activité mentale et aux expériences vécues. Le fait que selon l'approche constructiviste, l'apprentissage soit un processus intra-personnel nécessairement influencé par l'expérience, influence l'impact des nouveaux acquis sur le niveau final effectif des connaissances. D'autre part, l'approche développementale met l'accent sur le rôle fondamental joué par l'interaction comme déclencheur même de l'acquisition de nouvelles connaissances suivant les trois étapes du processus cité précédemment.

Cet aspect relatif à la dimension sociale de l'apprentissage sera davantage analysé et explicité par l'approche socio-constructiviste.

2.2.2. L'APPROCHE SOCIO-CONSTRUCTIVISTE

Si les travaux de Piaget sont reconnus pour avoir opéré un glissement de l'attention portée aux acteurs impliqués dans l'apprentissage, en passant d'une vision focalisée sur l'éducateur à une vision pointée sur l'apprenant, les travaux des socio-constructivistes articulés autour des notions de « médiation » (2.2.2.1) et d'« interaction » (2.2.2.2) soutiennent la justesse de cet acception.

2.2.2.1. L'importance de la médiation

Partant de la considération principale faite par Piaget qui veut que l'apprentissage cognitif adienne et soit propre à chaque individu, Vigostky (1896-1934) a choisi de consacrer ses travaux de recherche à l'étude de l'impact des interactions sociales dans le processus de développement des connaissances.

Il aborde l'apprentissage humain sous l'angle de l'action structurante des nombreuses interactions que le sujet vit dans son environnement social. Vigostsky voit en la médiation l'instrument-clé qui permet justement à l'individu d'accroître son « capital de connaissances ». Ainsi par la présence d'un médiateur, le sujet acquiert de nouveaux outils de pensée qui sont progressivement intériorisés et assimilés. Vygotsky situe cette activité cognitive dans la zone proximale de développement, s'apparentant à une zone sensible qui reflèterait la distance entre le niveau de développement actuel de l'individu et le niveau de développement potentiel de ce dernier. Tandis que le niveau de développement actuel serait constitué de l'ensemble des connaissances et instruments qui mettrait le sujet dans les conditions de résoudre un problème de manière autonome, le niveau de développement potentiel se référerait aux instruments que le sujet utiliserait pour résoudre un problème s'il était accompagné d'un médiateur.

De fait, pour Vigostky le vrai sens du développement part du social vers l'individuel, et non pas de l'individuel vers le social. Par ailleurs, à travers l'identification de la zone proximale de développement, l'auteur démontre que l'apprentissage précède le développement, et non pas le contraire. Afin de faciliter l'apprentissage, l'approche socio-constructivisme invite à faire en sorte que l'activité de médiation soit basée sur l'utilisation de tâches authentiques pour l'apprenant, c'est-

à dire des activités reliées au terrain de la pratique où l'objet de l'apprentissage est destiné à être utilisé.

Pour sa part, en invoquant la notion d'étayage, Bruner approfondit le rôle de la médiation, en mettant en évidence le fait que le médiateur doit pouvoir proposer des activités adaptées afin que l'apprenant garde une place prépondérante dans l'acquisition et le contrôle des nouvelles connaissances. Cela peut notamment se réaliser grâce à la mise en place de situations assurant que les apprenants utilisent leurs connaissances, en s'appuyant sur des processus de résolution de problèmes et en leur fournissant des activités de type métacognitif.

A travers la notion de « médiation », les auteurs socio-constructivistes réaffirment la centralité de l'apprenant, qui peut être mieux réalisée à partir du moment où le sujet apprenant est appelé à effectuer des tâches authentiques et où l'éducateur lui soumet ces dernières de manière appropriée. En insistant successivement la question d'interaction, ces mêmes auteurs démontrent l'importance de la dimension sociale de l'apprentissage.

2.2.2.2. La question de l'interaction

Selon l'approche socio-constructiviste, l'interaction est fondamentale en ce sens qu'elle contribue à la création de la réalité, à partir du moment où cette dernière n'existe pas et qu'elle n'est qu'une invention sociale issue de la réflexion des membres d'une même communauté. L'interaction est donc créatrice de sens et est source d'un apprentissage permanent d'un fait d'échanges constants.

L'interaction entre les membres du processus d'apprentissage

Les travaux de Piaget et Vygotski mettent en évidence le caractère fondamental que représente la socialisation pour l'apprentissage, véhiculant l'idée qu'un individu ne peut apprendre seul et doit participer à des activités réalisées en groupe pour y parvenir. C'est dans l'interaction avec le groupe qu'il va pouvoir donner un sens à ses activités d'apprentissage. Cette considération a alors débouché sur le développement d'un filon de recherche interactionniste qui tend à mettre

l'accent sur l'étude des interactions sociocognitives. Ainsi, Goffman (1974) définit l'interaction comme la « *classe d'événements qui ont lieu lors d'une présence conjointe et en vertu de cette présence conjointe. Le matériel comportemental ultime est fait des regards, des gestes, des postures et des énoncés verbaux que chacun ne cesse d'injecter, intentionnellement ou non, dans la situation où il se trouve* ». Pour sa part, Postic (2001) confirme que l'interaction peut être verbale ou non verbale mettant toutefois en évidence qu'il y a interaction lorsque le comportement de l'un des sujets a une influence sur le comportement du second et que cette dernière peut advenir « *dans un système de dyade, l'action de l'enseignant affectant l'élève et réciproquement, soit dans un système plus étendu de la classe : le sujet se plaçant par rapport au groupe ou à des sous-groupes* ».

La définition que donnent ces auteurs de l'interaction humaine confirme bien que l'apprentissage ne correspond pas au développement passif de comportements déterminés. Il ne peut donc pas être le fait d'un individu isolé mais qu'il exige la présence d'au moins deux individus, de statut équivalent ou pas, à travers la mise en place d'interaction verbale ou non verbale. Parallèlement, outre à l'interaction humaine, les auteurs mettent en avant l'importance de l'interaction avec l'environnement comme élément déterminant du processus d'apprentissage.

L'interaction avec l'environnement

A partir du moment où le savoir n'est autre qu'un construit, ce dernier se trouve être nécessairement constitué d'un ensemble de connaissances culturellement, socialement et historiquement déterminées. En effet, il n'est pas possible d'imaginer que la construction du savoir et du processus d'apprentissage ne soit pas influencée par l'intersubjectivité engendrée par les faits historiques et culturels qui sont propres à la communauté d'appartenance du sujet apprenant. Ces empreintes sociales, culturelles et historiques ne méritent pas d'être considérées comme des éléments perturbateurs de l'apprentissage. Au contraire, selon l'approche socio-constructiviste, l'interaction avec l'environnement social et culturel est déterminante à partir du moment où l'apprentissage a pour objectif de devoir répondre aux besoins et contraintes vécues par l'apprenant en relation à son propre contexte de vie. Par conséquent, la médiation ne peut produire des effets qu'à partir du moment où elle interpelle des éléments qui sont significatifs pour l'apprenant.

Si l'on adopte une posture transversale à l'ensemble des approches théoriques mobilisées aussi bien par la formation à distance que par la formation des adultes, on comprend bien vite que la dimension unificatrice de l'ensemble de ces travaux est à chercher dans la socialisation et l'interaction. Par ailleurs, le rôle clé joué par l'expérience, qui plus est dans une optique de transformation, pose la question de savoir comment cette dernière peut-elle être valorisée. De manière à mieux comprendre l'impact que ces différents fondements théoriques sont appelés à jouer sur notre recherche, nous nous proposons de les passer en revue en mettant en évidence comment chacun d'eux est appelé à être mobilisé.

3. LA MISE EN RELIEF THEORIQUE D'UN SYSTEME DIDACTIQUE DE FORMATION DES ADULTES SUBSAHARIENS DANS LE CADRE D'UNE COOPERATION NORD-SUD

La question de la mise en place d'une formation hybride dans le cadre d'une action de coopération Nord-Sud pour le développement, nous porte à nous intéresser à l'entier système didactique entendu comme « *l'ensemble des rapports à un corps de savoirs, qui sont organisés par l'interaction entre professeur et élèves, dans les temps et les lieux scolaires comme alentour* ». Cette notion, promue par Chevallard (1985), souligne le fait que pour toute question relative à une classe, il a la nécessité de considérer solidairement professeur et élève avec le savoir qui est l'objet principal de leur relation. Elle a également été représentée et divulguée sous l'appellation de triangle didactique qui met en évidence trois axes, à partir des relations nouées entre les trois pôles.

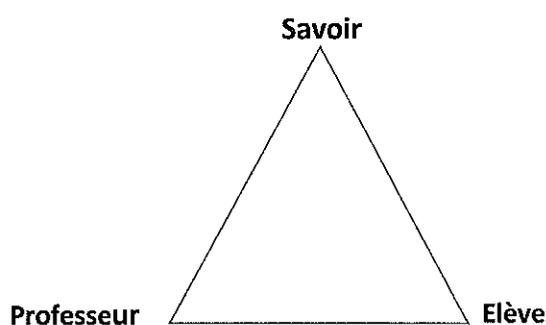


Figure 4. Le triangle didactique (Chevallard, 1985)

Tout en considérant les interactions entre les trois pôles, le triangle didactique délimite les trois grands domaines d'investigation de la didactique tel que reportés dans la figure ci-dessous :

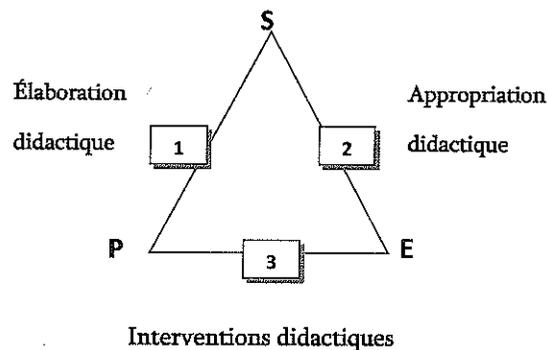


Figure 5. Les trois domaines d'investigation de la recherche didactique

Or envisager la mise en place d'une formation hybride dans le cadre d'une coopération universitaire Nord-Sud pour le développement nous invite à nous pencher sur le point de savoir comment les apports théoriques précédemment passés en revue intercèdent-ils dans les différents domaines d'investigation révélés par le triangle didactique. Pour cela, nous procéderons à un exposé des éléments saillants de chacune de ces théories, en mettant en exergue leurs apports spécifiques et les éléments qui concourent à la définition de notre problématique en ce qui concerne l'élaboration didactique (3.1), l'intervention pédagogique (3.2) et l'appropriation didactique (3.3).

3.1. L'influence des théories sur l'élaboration didactique

L'élaboration didactique correspond traditionnellement à l'examen des objets d'enseignement et, en particulier, des principaux concepts de la discipline étudiée, les relations, structuration et hiérarchisation de ces derniers. Mais elle a également à voir avec la contextualisation des savoirs, en fonction des niveaux, des choix méthodologiques et des objectifs spécifiques.

Aussi, en référence aux théories de la formation, il est évident que la qualité d'une formation hybride adressée à des adultes dépend de la place faite à l'expérience et à la capacité d'opérer un

rapprochement entre les enseignements prodigués et les expériences vécues. Parallèlement, il ne faut pas négliger l'importance que l'apprentissage transformationnel acquiert eu égard à la dimension géographique interpellée par le présent travail de recherche, à partir du moment où il est mis en lien avec la pensée postcoloniale. C'est ce dernier point plus spécifique que nous souhaitons apporter de nouveaux éclairages.

3.1.1. APPRENTISSAGE TRANSFORMATIONNEL ET PENSEE POSTCOLONIALE

Le fait que notre travail de recherche interroge la formation universitaire d'adultes subsahariens, dans l'optique que les nouveaux acquis de ces derniers puissent contribuer à la lutte contre la pauvreté, exige que nous nous penchions sur la pensée postcoloniale. Pour cela, après avoir fourni les principaux points de repères afférant à cette dernière (3.1.1.1), nous évoquerons le rapport entre apprentissage transformationnel et pédagogie postcoloniale (3.1.1.2).

3.1.1.1. La pensée postcoloniale : points de repères

L'approche postcoloniale trouve ses origines dans les études postcoloniales qui se sont développées à la fin des années 1970. L'origine de ce courant repose sur un paradoxe : alors que les textes fondateurs inspirés à une « *littérature d'émancipation* » (Della Faille, 2012) sont d'origine francophone, telles ceux d'Aimé Césaire, Frantz Fanon et Albert Memmi, ce sont essentiellement des auteurs anglophones qui vont s'attacher à faire émerger le mouvement. Ainsi, aux écrits du philosophe Edward Said (1978), auteur de *l'Orientalisme*, viennent s'ajouter les écrits de la philosophe indienne Gayatri Chakravorty Spivak (1998) et ceux du théoricien perso-indien Homi Bhabha (1994). Parallèlement, au cours des années 1990, des historiens, sociologues et anthropologues, connus sous le nom du Subaltern Studies Group, ont contribué à la remise en question des « *orientations dominantes et élitistes de l'explication de l'histoire de la modernité politique du sous-continent indien telle que proposée, entre autres, par le matérialisme historique et les récits nationalistes portés par les Etats* » (Della Faille, 2012).

Comme le laisse entendre la phrase ci-dessus, l'approche postcolonialiste se distingue de la réflexion « post-colonialiste ». En effet, la seconde, qui se trouve être historiquement située à la période successive aux indépendances et géographiquement rattachée aux anciennes colonies, met essentiellement l'accent sur les rapports économiques existant entre les anciennes puissances

coloniales et les nouveaux territoires issus de l'indépendance. Elle s'est également attachée à illustrer la manière dont la domination était exercée à l'aide de la force avec l'appui de l'armée et de la police, mettant en avant la contribution de l'élite locale pour assurer l'emprise des colons. Cette démarche est également celle développée pour le mouvement néocolonialiste.

En revanche la critique postcoloniale a pour objectif de transposer la « *critique du colonialisme du champs économique et politique au champs culturel* » (Pouchepadass, 2000). Elle porte donc essentiellement son attention sur la « *conviction discursive et la diffusion de modèles culturels* » (Della Faille, 2012). La démarche postcoloniale consiste « *non pas à fournir des réponses mais plutôt à formuler ou reformuler des questions indispensables au renouvellement des méthodes de la production scientifique et de sa déclinaison en projets sociétaux* » (Elamé, 2014). L'un des domaines clé des études postcoloniales est donc l'étude de l'identité qui « *d'une part cherche à faire reconnaître les identités existantes et d'autre part fait la promotion du dialogue en attirant l'attention sur les identités multiples des personnes et des groupes dans un monde globalisé* » (Bardolph, 2002). Si les études postcoloniales plaident pour une révision des présupposés eurocentristes, elles incitent également sur le fait que les populations colonisées avant et néo-colonisées actuellement puissent prendre leur responsabilité afin d'assurer l'avenir de leurs continents, en sachant cultiver et valoriser leurs cultures et identités et sans se positionner comme simples réceptacles des idées occidentales.

Dans cette optique de reconnaissance identitaire, il est évident que les sciences de l'éducation et de la formation ont un rôle important à jouer. En effet, la transformation des mentalités ne pourra advenir que si l'approche pédagogique est adaptée pour se faire et s'il y a une démarche orientée à la prise de conscience des populations adultes de l'injuste emprise occidentale sur leurs vécu et identité.

3.1.1.2. Apprentissage transformationnel et pédagogie postcoloniale

Appliquée au secteur de la formation universitaire des adultes de l'Afrique subsaharienne, l'apprentissage transformationnel invite à conduire les apprenants vers une démarche réflexive et critique dans le but de revoir leurs interprétations de leur position dans le monde et de la position occupée par les anciennes puissances coloniales. Cette démarche se rapproche alors des objectifs qu'Elamé (2011) assigne à la pédagogie postcoloniale.

En effet, selon ce dernier, la pédagogie postcoloniale devrait revêtir deux dimensions : (a) elle devrait d'une part, dans le cadre d'une méthodologie de conscientisation, permettre à l'étudiant issu de la culture minoritaire, à prendre conscience de sa situation historique et personnelle. Afin de mieux préciser son affirmation, l'auteur se réfère alors aux propos de Freire en indiquant qu'« *il s'agit d'affirmer une pédagogie plus engagée, active que peut aider à faire prendre conscience des contradictions de notre monde, en créant les conditions pour une libération authentique qui est l'humanisation en cours, il ne s'agit pas d'un élément qui se dépose chez les individus mais une pratique qui implique l'action et la réflexion des hommes sur le monde pour le transformer* » (Freire, 1982). Il s'agit donc de stimuler les apprenants à raisonner avec leur système de pensée, de manière authentique, à travers l'action-réflexion déconstruite d'images stéréotypées, les raisonnements binaires, acceptant les différences d'idéologie et vision du monde ; (b) enfin, de l'autre côté, la pédagogie postcoloniale devrait concerner les enseignants de manière à ce que ces derniers évitent de véhiculer des représentations hégémoniques, des idées préconçues qui se sont substitué aux réalités. Il s'agit donc de tenir compte de la position des autres et d'apprendre à déconstruire les stéréotypes.

Ainsi, en se référant aux intentions de changement social portées par l'apprentissage transformationnel et la pédagogique postcoloniale, l'élaboration didactique d'un parcours de formation dans le cadre d'une coopération universitaire Nord-Sud pour le développement devra s'attacher à stimuler des dilemmes désorientateurs afin de permettre aux étudiants formés de devenir plus libres, davantage responsables socialement et enfin plus autonomes. Ainsi, si la manière dont les théories de la formation sont appelées à influencer l'élaboration didactique est

désormais claire, doit en revanche être encore précisé comment ces mêmes théories influenceront l'intervention didactique.

3.2. L'influence des théories de la formation sur l'intervention didactique

L'intervention didactique se réfère au système de tâches complexes et plurielles qui sont dévolues à l'enseignant dans la gestion de la situation didactique. Sont à ce titre incluses des tâches de conception et d'organisation de dispositifs d'étude d'une part, des tâches d'aide à l'étude, ou de direction d'étude. Dans notre contexte d'étude, l'intervention didactique doit permettre de déterminer les éléments suivants : l'articulation présence-distance (3.2.1); la question de l'accompagnement humain (3.2.2) ; la question de la médiatisation (3.2.3).

3.2.1. L'ARTICULATION PRESENCE-DISTANCE

Comme nous avons déjà eu l'occasion de le mentionner lorsque nous nous sommes attardés sur la définition de la formation hybride, la définition de seuils quantitatifs et qualitatifs à attribuer respectivement à l'enseignement en présence et à l'enseignement à distance n'a pas été tranchée. En fait la question de la formation hybride se présente comme un ensemble de paramètres sur lesquels le concepteur-organisateur d'actions de formation peut intervenir pour concevoir une formation mixte. Ainsi, on peut évoquer les différentes catégories de systèmes de formation hybride évoquées par Graham (2005) et retracées dans le tableau ci-dessous :

Enabling blends	Primarily focus on addressing issues of access and convenience—for example, blends that are intended to provide additional flexibility to the learners or blends that attempt to provide the same opportunities or learning experience but through a different modality.
Enhancing blends	Allow incremental changes to the pedagogy but do not radically change the way teaching and learning occurs. This can occur at both ends of the spectrum. For example, in a traditional face-to-face learning environment, additional resources and perhaps some supplementary materials may be included online.
Transforming blends	Blends that allow a radical transformation of the pedagogy—for example, a change from a model where learners are just receivers of information to a model where learners actively construct knowledge through dynamic interactions. These types of blends enable intellectual activity that was not practically possible without the technology.

Figure 6. Catégories de systèmes de formation hybride - Source : Graham (2005)

Parallèlement, la nature mixte de la formation peut être envisagée à plusieurs niveaux. Ainsi, l'hybridation peut être introduite au niveau d'une activité, d'une matière, ou d'une manière plus large d'un programme. Dans le premier cas, on peut être en présence d'une activité didactique qui se déroule par partie en ligne et pour partie en présence, ou d'une activité en présence qui prévoit l'utilisation des NTIC soit pour pallier l'impossibilité de l'enseignant d'être présent, soit pour rendre l'apprentissage plus efficace. Dans le cas d'une hybridation portée à l'échelle d'une matière, il s'agit de mener des activités en ligne et en présence qui soient distinctes, mais qui peuvent être effectuées soit de manière simultanée ou encore de manière consécutive après une minutieuse programmation séquentielle. Dans le cadre d'un programme de formation hybride, il peut arriver qu'il s'agisse d'une caractéristique intrinsèque d'un dispositif de formation ou bien d'une alternative offerte aux étudiants qui peuvent faire le choix de poursuivre un certains volumes de cours en ligne.

Comme le développement précédent le met bien en exergue, la question de l'hybridation ou non du dispositif de formation, et le poids respectif des deux composantes en cas d'une démarche du genre, est avant tout un choix de l'agence éducative. Outre à la décision de développer une formation de nature hybride ou non, le concepteur-organisateur de la formation devra dans tous les cas s'attarder sur la question de l'organisation dans le temps des phases de formation en ligne et des phases de formation en présence, et déterminer la typologie des activités prévues pour l'une et

l'autre des deux phases. Ainsi, comme le note justement Deschryver (2011) « *selon que les postures professionnelles des enseignants privilégient la transmission du savoir, sa construction dans une alternance théorie-pratique, le processus cognitif, le développement personnel ou la transformation de la société, leurs options en matière de conception des scénarios pédagogiques et d'animation des dispositifs vont probablement varier* ».

De ce point de vue là, nous pouvons donc conclure que c'est aux organisations universitaires investies dans un processus de mise en place d'un système didactique de déterminer l'articulation la plus appropriée du dispositif même en fonction des objectifs assignés à la formation et aux caractéristiques des bénéficiaires de celle-ci.

Si de ce point de vue là, les apports théoriques laissent une grande latitude aux organisations porteuses du dispositif en question, il est à parier que la question de l'accompagnement humain est davantage balisé.

3.2.2. L'ACCOMPAGNEMENT HUMAIN

La question de l'accompagnement humain est un élément-clé de la composante à distance de la formation hybride.

Comme nous avons eu l'occasion de le mentionner, l'approche théorique centrée sur l'autonomie et l'indépendance met l'accent sur cette spécificité de la formation à distance en la comparant à la formation conventionnelle. Se pose donc la question de la gestion de cette autonomie. Bien qu'elle est souvent appréciée puisqu'insérée dans un dispositif flexible, elle n'est pas toujours administrée au mieux. Non habitués à être les protagonistes à plein titre de leur formation, la latitude laissée aux étudiants et le manque de marquage d'un enseignant peut les conduire à l'abandon même de la formation en question. De manière à limiter de telles situations, la pratique éducative a identifié dans la figure du « tuteur », l'acteur de la communauté éducative capable d'intervenir à un niveau intermédiaire entre l'agence éducative et le groupe d'apprentissage. La vision associée à cet acteur est celle d'un enseignant qui assure l'encadrement à distance de l'ensemble des étudiants qui suivent un cours en ligne (Henri & Lundgren-Cayrol, 1998 ; Daele & Docq, 2002 ; Celik, 2007). Le tuteur est donc appelé à interagir pendant la formation avec

les apprenants pour les aider à construire leurs connaissances et compétences, à évaluer et éventuellement certifier ces dernières.

Les travaux de recherche dédiés aux rôles des tuteurs présentent ces derniers de la façon suivante :

- *Fonction pédagogique* : dans cette veste, le tuteur se voit confier la présentation du contenu didactique, la transmission d'éléments clarificateurs de ce dernier, l'explication des concepts abordés tout au long de la formation et la mise en relation de ces derniers, la discussion autour de ces derniers de manière à en faciliter leur appropriation. De manière à rendre l'intervention du tuteur plus efficace, Vermont et Verloop (1999) suggèrent que l'activité de ce dernier soit guidée par une démarche d'étayage, dosant ainsi le niveau d'intervention en fonction des niveaux et besoins des apprenants ;
- *Fonction affective* : Cet aspect-là de l'intervention du tuteur est déterminante puisque influençant directement la motivation de l'étudiant. A partir du moment où sur la base de ce que nous apprend la théorie socio-constructive, l'apprentissage advient principalement sur la base de l'interaction, il est alors essentiel pour le tuteur de créer en amont un climat de prédisposition aux échanges et de confiance réciproque entre les apprenants participants et entretenir cette ambiance pour toute la durée de l'activité de formation. Le tuteur doit donc être capable d'établir des relations positives entre les étudiants (Daele et Docq, 2002), de développer une cohésion entre eux, et ajouterait-on de donner envie aux étudiants de maintenir ce niveau de relations telles quelles jusqu'à la fin du cours. Dans cette optique, le tuteur est chargé d'encourager les étudiants à s'impliquer dans les activités et à participer aux échanges.
- *Fonction organisationnelle* : A ce titre, il appartient au tuteur de « baliser » les activités didactiques se déroulant en ligne de manière à ce que l'apprenant puisse avoir une meilleure visibilité et lisibilité de l'apprentissage et du travail demandé. Il s'agit notamment de fournir un soutien dans la gestion du temps en facilitant la planification des activités afin de respecter les échéances fixées (Vermont & Verloop, 1999 ; Daele & Docq, 2002), dans l'organisation du travail de groupe, ou encore dans « la gestion des informations disponibles dans l'environnement numérique (e.g. indiquer la localisation d'une ressource) ou échangées entre les participants (e.g. synthétiser et clarifier les propositions, dégager un consensus, déplacer des messages dans un fil de discussion plus approprié, rappeler les règles de bonne conduite) (Quentin, 2008) »
- *Fonction technico-administrative* : le tuteur intervient à ce stade en référence à des problèmes d'accès à l'espace virtuel, aux rapports avec l'agence éducative, ou bien de manière plus

générale en ce qui concerne la gestion des calendriers de cours et éventuellement des examens, à certains aspects logistiques nécessaires au cours en présence

La conception d'une intervention didactique dans le cadre d'une formation hybride, qui est abordée dans une approche constructiviste, ne peut pas faire l'impasse sur la figure du tuteur. En tant que facilitateur de l'apprentissage, il est fondamental que ce dernier puisse remplir correctement l'ensemble des fonctions assignées de manière à garantir une qualité suffisante du parcours de formation.

Si la question du tutorat a fait l'objet de nombreuses recherches, la question de la médiatisation est également un secteur clé de la recherche de la formation à distance.

3.2.3. LA MEDIATISATION

Comme le rapporte Deschryver (2011), la médiatisation consiste en « *la mise en média des contenus, des activités d'apprentissage, des modalités de communication et d'interactions entre les apprenants et l'équipe pédagogique, entre les apprenants eux-mêmes* ». De manière à mieux comprendre l'ensemble des éléments qui se trament derrière cette définition, nous procéderons au découpage et analyse des affirmations successives comme suit :

- La médiatisation requiert la mise au point d'une plateforme de formation à distance. Cette dernière consiste en un système logiciel accessible via internet regroupant l'ensemble des outils nécessaires à la conception, mise en œuvre et suivi d'une formation en ligne. Ces systèmes, tels Moodle, s'apparent à des structures multimédia constituées d'un ensemble de fonctionnalités techniques qui permettent de configurer un espace virtuel accueillant un dispositif d'apprentissage capable d'appuyer le développement des connaissances du fait de la possibilité offerte de reconstituer en ligne une communauté éducative ; transcrire de manière virtuelle la planification d'une intervention pédagogique ; de faciliter l'interaction avec les ressources, indépendamment du format de ces dernières, et entre l'ensemble des membres de la communauté ; de diversifier les actions d'évaluation.
- La médiatisation requiert la présence d'un environnement numérique de formation à distance qui vient se greffer sur la plateforme de formation à distance. Cet environnement virtuel met à disposition un ensemble d'outils destinés à être utilisés et ainsi soutenir des actions orientées

vers un but d'apprentissage. Pour illustrer plus largement ces outils, on peut se référer aux catégories formulées par Michel, Garrot, George (2007) qui font état : des outils de communication synchrone tels que chat, vidéoconférence, audioconférence ; des outils de communication asynchrones tels que forum de discussion et mail ; des outils de production et de partage tel que partage d'applications, wiki, blog, portfolio ; des outils de management du travail collaboratif permettant la planification et la gestion de documents

- La médiatisation appelle l'agencement interne ou architectural de l'environnement virtuel de manière à restituer de manière graphique le design pédagogique facilitant ainsi l'apprentissage des apprenants.

En référence à la médiatisation, l'intervention didactique se doit de porter une attention particulière à l'architecture virtuelle de l'environnement numérique afin qu'elle puisse faciliter la lisibilité générale du parcours de formation ainsi que des informations et tâches portées à la connaissance de l'apprenant, en particulier celles l'obligeant. Il est enfin fondamental que la médiatisation de l'environnement puisse garantir une réelle fluidité dans la navigation au sein de l'espace de manière à ce que le travail en ligne soit dès l'entrée dans l'espace une expérience positive pour l'apprenant.

Comme le montre les développements à peine conclus, au niveau de l'intervention didactique, la formation hybride mobilise essentiellement les théories de la formation à distance. En revanche, comme nous le verrons dans les paragraphes suivants, l'appropriation didactique interpelle aussi bien les cadres de référence propres à la formation à distance que ceux plus généraux relatifs à l'intervention pédagogique constructiviste.

3.3. L'influence des théories sur l'appropriation didactique

En référence aux travaux socio-constructivistes qui indiquent que c'est l'apprenant qui construit son propre savoir, l'appropriation didactique concerne la manière dont l'information est reçue et traitée par le sujet.

De manière particulière, dans le cadre de la formation hybride, la question de l'appropriation didactique est fortement liée à la question de la médiation interpellant directement le champs de recherche relatif à l'apprentissage assisté par ordinateur.

Evoquée pour la première fois en 1989 (Koschman, 1994 cité par Quentin, 2008), l'idée à l'origine de ce secteur de recherche repose sur le fait que les instruments mis à disposition par l'ordinateur peuvent faciliter et améliorer les interactions entre individus et influencer positivement la qualité du travail ou de l'apprentissage final. D'un point de vue terminologique, l'apprentissage assisté par ordinateur connaît quelques incertitudes.

Il convient tout d'abord d'éclaircir un aspect terminologique relatif à ce champ de recherche. En effet, initialement appréhendé à travers les notions de Computer-Supported Collaborative Work (CSCW) et Computer-Supported Collaborative Learning (CSCL), les réflexions des chercheurs (Koschmann, 1994) ont porté sur le sens à attribuer à la notion de « collaborative », méritant d'être appréciée au regard de la notion voisine « coopérative ». Bien que proches, ces notions ne peuvent pas être considérées comme strictement synonymes. En effet, si l'on se réfère à la définition suivante empruntée à Henri et Lundgren-Cayrol (2001) qui dispose que *« la collaboration se caractérise par des rapports plus égalitaires entre les acteurs : apprenants, formateurs, concepteurs et gestionnaires de la formation. Elle préconise un processus plus démocratique que la coopération en donnant aux apprenants plus de pouvoir dans un climat d'ouverture et de responsabilité partagée. En raison de leur maturité, de leur responsabilité et de l'autonomie dont ils jouissent, les apprenants peuvent, tout en participant aux activités de groupe, faire des choix selon leur cheminement et utiliser les stratégies d'apprentissage qui leur conviennent. Pour induire l'apprentissage, la collaboration mise en autant sur la réalisation de la tâche par l'apprenant que par le groupe, contrairement à la coopération qui propose à l'apprenant de s'acquitter d'une sous-tâche permettant au groupe de réaliser la tâche »*. A la vue de cette définition, nous pouvons donc noter une série de différences entre les deux notions, notamment sur le fait que la collaboration exigerait une interaction davantage généralisée tandis que la coopération s'apparenterait prioritairement en la division de la tâche commune en sous- tâche. Cependant, de manière à n'exclure aucune spécificité de l'une et de l'autre de ces notions, nous nous proposons d'utiliser le terme « collectives » pour désigner l'ensemble des situations d'apprentissage menées par les apprenants de manière conjointe. Nous parlerons ainsi de « Apprentissage collectif assisté par ordinateur » (ACAO)

La question de la médiation est à rattacher à celle des applications éducatives orientées à l'interaction, mises à disposition par l'environnement virtuel, pouvant être utilisées afin de soutenir et accompagner l'apprentissage de l'apprenant.

Au fur et à mesure de l'évolution des NTIC, les applications pédagogiques, également appelées « artefacts techniques » ont évolué allant dans le sens d'une majeure interaction. Il n'en demeure pas moins que les pratiques éducatives et formatives s'accommodent des plus anciennes comme des plus récentes.

Les premières d'entre elles peuvent être reconduites aux démarches de l'enseignement assisté par ordinateur. Développées en application des théories béhavioristes de l'apprentissage des connaissances, les applications pédagogiques s'apparentent donc à des instruments permettant de valider le niveau de connaissance acquis en rapport à un objectif pré-fixé et portant sur des parties réduites de l'élément à apprendre qui s'enchaînent de manière progressive. Dans cette logique, ces artefacts consistent en des applications pouvant accueillir des exercices, des tests, des quizz et des activités de simulation. L'appropriation didactique advient donc sur la base d'une scénarisation détaillée.

Parallèlement à cela, d'autres applications pédagogiques numériques sont inspirées de la théorie constructiviste. En effet, à partir du moment où il est acquis d'une part, que la connaissance est un construit qui s'élabore notamment en fonction des situations problèmes à résoudre, et que c'est le sujet lui-même qui est à l'origine de ce dernier (Piaget), alors les artefacts techniques seront orientés à l'interaction devant déboucher sur la résolution d'un problème reproduit de manière aussi réaliste soit-il dans l'environnement virtuel. Par ailleurs, en référence aux thèses socio-constructivistes, d'autres types d'applications pédagogiques ont été développées de manière à permettre des interactions collectives dans une activité contextualisée.

De manière à mieux percevoir à quoi l'ACAO, nous rappellerons la classification établie par Roschelle et Pea (2002) qui identifient quatre types de solutions relevant de cette approche :

- L'apprentissage à distance : cette situation se rapporte à la mise à disposition d'un environnement virtuel rendu accessible par un ensemble d'acteur d'une communauté éducative déterminée et finalisé à la formation de ce dernier simulant certaines des caractéristiques de la formation conventionnelle ;
- L'apprentissage côte à côte : cette situation décrit la présence d'un groupe restreint d'apprenants, placés l'un près de l'autre, qui effectue un travail en partageant un seul et même écran d'ordinateur ;

- Les espaces de partage de connaissance : il s'agit là d'un environnement virtuel auquel ont accès les membres d'une communauté éducative déterminée, et qui a été structuré de manière à permettre l'organisation et le partage des connaissances par les membres de la communauté en question ;
- La communication médiatisée par ordinateur : cet instrument se rapporte aux artefacts destinés à supporter la communication entre les apprenants. A ce titre, on pense donc particulièrement à un outil tel une messagerie ou un forum de discussion.

Au-delà du choix des outils à utiliser permettre un apprentissage, l'appropriation didactique dépend également de l'activité proposée encore désignée par Michel, Garrot, George (2007), cité par Jeunesse (2009), sous le terme de « Situations d'Apprentissage Collectives Instrumentées » (SACI). Pour ces auteurs, la SACI indique « *une situation pédagogique avec un objectif d'apprentissage (de connaissances et/ou de compétences), des acteurs identifiés, une durée et un mode d'évaluation des apprenants. Elle prend la forme d'une unité d'apprentissage scénarisée dans laquelle la production individuelle et/ou collective attendue est liée à une activité collective instrumentée par des artefacts informatiques* ». L'enjeu qui se trame derrière cette question est donc la capacité de l'enseignant à prédisposer des activités qui de par leur nature suscite effectivement un échange. Ainsi, le fait de proposer aux étudiants un exercice qui dispose d'une seule réponse induira un faible niveau d'interaction. En revanche, la proposition d'activités telles des études de cas ou jeux d'entreprise, qui plus est contextualisés, favorisera un apprentissage individuel et collectif basé sur l'interaction. Ainsi, ce seraient les activités peu structurées offrant des « variétés d'orientations alternatives dans le sens qu'elles ne comportent pas nécessairement de bonne ou mauvaise réponse, qu'elles requièrent des jugements complexes dans des domaines à forte dimension morale, professionnelle ou politique ainsi qu'un certain niveau d'abstraction pour pouvoir définir le problème posé » qui permettraient une interaction majeure et donc un apprentissage de nature socio-constructive.

En outre, l'appropriation didactique dans le cadre de l'apprentissage collectif assisté par ordinateur, exige qu'il soit prêté attention à la constitution des groupes de travail. Dans ce domaine, on peut citer les principales précautions validées par des recherches précédentes dans le secteur : l'hétérogénéité de niveau entre les membres du groupe doit être modérée (Depover, Quintin, De Lièvre 2003) ; la dimension du groupe doit être réduite (Jeunesse, 2009, citant Henri et Lundren-Cayrol (2001), Arnaud (2003)). Enfin, pour conclure sur l'appropriation didactique, nous

soulignerons deux autres variables pouvant influencer le niveau d'interaction à savoir : les capacités propres de l'individu à communiquer et à se positionner en rapport avec les autres membres du groupe ; les caractéristiques externes de type technologique, culturel, organisationnel ou encore économique.

En nous intéressant à la mise en relief de la formation hybride des adultes subsahariens dans le cadre d'une coopération universitaire Nord-Sud pour le développement en rapport avec les théories de la formation, en particulier celles relatives à la formation à distance et celles relatives à la formation des adultes, nous avons cherché à mettre en évidence l'ensemble des points de rencontres sur lesquels les apports théoriques seront appelés en cause par l'activité de recherche elle-même. Une telle démarche permet désormais de formuler de manière appropriée les différents questionnements qui sous-tendent la présente recherche.

4. LES HYPOTHESES DE TRAVAIL

L'ensemble des réflexions que nous avons eu à mener depuis le début de ce travail débouche sur les appréciations suivantes.

Tout d'abord en ce qui concerne les expériences camerounaises passées de formation à distance en ligne, on note que : (i) les principales expériences ont été promues par des organisations internationales qui étaient les bailleurs même de ces initiatives. La logique consistait principalement à promouvoir une technologie et un modèle de formation de manière à répondre aux impératifs de développement économique des territoires indiqués ; (ii) l'expérience camerounaise de la formation à distance en ligne promue par une agence éducative camerounaise est circonscrite aux secteurs de l'informatique, de l'information et de la communication, à savoir des secteurs qui de par leur nature ne peuvent pas faire sans les NTIC. D'ailleurs même dans le cadre des expériences de formation à distance impulsées dans le cadre d'une démarche de coopération, ce sont de nouveau ces mêmes secteurs qui sont concernés. Enfin, on peut noter que ces formations sont essentiellement des cours de niveau Licence.

Pour conclure sur ce point, il est évident que le Cameroun est fortement intéressé par la mise en place de formation à distance en ligne, mais l'expérience demeure relativement limitée en

ce qui concerne les secteurs d'études et le niveau même de ces derniers. Une coopération universitaire Nord-Sud qui appuierait la mise en œuvre de formations construites sur des systèmes didactiques, centrés sur l'apprenant et qui iraient à l'encontre des besoins effectifs de formation dans des secteurs autres que l'informatique, la communication et l'information et pour des niveaux supérieurs à la Licence, constituerait une expérience inédite. Cette primauté dépasserait également le territoire camerounais même, puisqu'à notre connaissance aucune expérience similaire de coopération Nord-Sud n'a été mise en place en Afrique subsaharienne, notamment du fait de l'absence de financements spécifiques. A titre d'exemple, les programmes de coopération universitaire Nord-Sud financés par la Commission européenne ne sont pas centrés sur l'introduction de l'une dimension relevant de la formation à distance mais privilégient davantage la mobilité des chercheurs et des étudiants.

Par ailleurs, à partir du moment où la formation à distance en ligne se construit dans le cadre d'une coopération Nord-Sud, la pédagogie postcoloniale nous invite à porter une attention particulière sur les modalités de développement des cours de manière à ce qu'ils ne soient pas porteurs de stéréotypes. Elle appelle également à instaurer avec les apprenants des relations qui doivent permettre à ces derniers d'impulser une dynamique de récupération des propres savoir-faire.

Enfin, la planification d'un tel système didactique pour des étudiants de l'Afrique subsaharienne oblige le concepteur-organisateur de la formation à se pencher sur les éléments suivants : (i) Compte-tenu du public-cible et des contraintes techniques liées à un débit internet de vitesse limitée et inconstant, quel poids respectif peut-on donner à la formation en ligne et à la formation en présence ; (ii) Compte-tenu des ressources humaines présentes sur les deux territoires du Nord et du Sud, quelle stratégie d'accompagnement mérite d'être mise en place permettant ainsi de réduire la distance entre enseignants et enseignés ; (iii) Compte-tenu du niveau de familiarisation sommes toutes limité des potentiels bénéficiaires avec l'outil informatique, quelle architecture de l'espace virtuel pourrait être le plus approprié permettant une certaine fluidité dans la navigation et un agencement qui puisse faciliter l'apprentissage ; (iv) Compte-tenu de l'importance de l'interaction et de la contextualisation des connaissances dans le processus d'apprentissage, quelles applications pédagogiques et scénarisation pédagogique convient-il d'adopter ? Quelle place doit-on réserver à l'expérience et selon quelle modalités ?

Comme nous le voyons, la mise en place d'un système didactique de formation des adultes, reposant sur la formation hybride dans le cadre d'une coopération universitaire Nord-Sud appelle à s'interroger sur un ensemble d'éléments pouvant tous être reconduits à la problématique suivante : Par quelle harmonieuse combinaison de stratégie, dispositifs et scénarios, une formation hybride destinée aux d'adultes subsahariens dans le cadre d'une démarche de coopération universitaire Nord-Sud peut-elle être efficace ?

Dans cette optique, les trois hypothèses que nous émettons sont :

1. En référence au système didactique, indépendamment du fait qu'il concerne une coopération universitaire Nord-Sud et s'appuie sur les NTIC, les principaux besoins et attentes des étudiants demeurent centrés sur l'acquisition des savoirs ;
2. A partir du moment où le dispositif didactique repose sur la formation hybride, les parcours en ligne et en présence doivent constituer autant de moments privilégiés d'interaction, pour lesquels la question de l'accompagnement doit être particulièrement soignée et appréhendée de manière spécifique compte-tenu d'un contexte de coopération universitaire Nord-Sud
3. La question de la contextualisation, du caractère pratique des enseignements, de la prise en considération de la dimension culturelle reste un secteur à perfectionner, qui exige dans tous les cas un investissement spécifique des organisations partenaires, en particulier de celle du Nord

CHAPITRE 3 : METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

Afin de mieux analyser les stratégies, dispositifs et scénarios qui mériteraient d'être mis en place au titre d'une formation hybride adressée aux adultes subsahariens dans le cadre d'une coopération universitaire Nord-Sud pour le développement, nous aurons recours à la méthodologie de l'étude de cas (1) qui se vaudra comparée. En effet, elle s'appuiera sur deux cas de coopération universitaire qui impliquent d'une part par l'Université Cà Foscari de Venise et d'autre part l'Université de Padoue avec trois établissements d'enseignement supérieur camerounais (2).

I. L'ETUDE DE CAS COMME APPROCHE METHODOLOGIQUE

Comme toute démarche de recherche scientifique, l'étude de cas repose sur une approche théorique qu'il convient de présenter (1.1) sur la base de laquelle construire successivement les instruments d'études (1.2).

1.1. Approche théorique de l'étude de cas

L'étude de cas comme approche méthodologique a fait l'objet de nombreuses réticences. Cependant, les chercheurs continuent à y avoir recours et certains d'entre eux s'emploient à en défendre plus particulièrement le bien fondé. C'est notamment le cas de Yin (2003) qui en a proposé une définition est aujourd'hui objet de consensus. Ainsi l'étude de cas est définie comme une méthode empirique qui :

- ◆ traite d'un phénomène contemporain dans son contexte
- ◆ est caractérisé par le fait que les frontières entre le phénomène et son contexte ne sont pas claires

- ◆ comporte une abondance de variables pertinentes
- ◆ s'appuie sur de multiples éléments de preuve, qui doivent converger
- ◆ est orientée par un cadre théorique existant

Nous prendrons appui sur cette définition pour mieux préciser la validité de l'étude de cas comme méthodologie (1.1.1) et évoquer les différentes étapes de la méthodologie de l'étude de cas (1.1.2).

1.1.1. LA VALIDITE DE L'ETUDE DE CAS COMME METHODOLOGIE

Bien qu'ayant fait l'objet de nombreux débats discutant la pertinence d'une telle approche méthodologique, il nous résulte que celle-ci présente tout de même un certain nombre d'avantages ou pour le moins que les critiques qui lui ont été faites ont pu être redimensionnées portant à la conclusion de la validité de l'étude de cas comme approche méthodologique.

Au titre des avantages présentés par l'étude de cas, on peut avant tout citer la flexibilité qu'il permet. En effet, s'insérant dans une dynamique d'exploration, les chercheurs sont plus libres pour découvrir et aborder les phénomènes tels qu'ils se présentent. Une autre spécificité consiste à permettre de porter une attention particulière sur le contexte. Ainsi, particulièrement abordée par Hamel (1998), la prise en compte de la dimension contextuelle porte cet auteur à préciser que l'étude de cas consiste à analyser et comprendre comment un phénomène se crée, se positionne et se développe dans un contexte particulier. Cette caractéristique peut permettre d'humaniser davantage la recherche et dans tous les cas permettre de rapprocher la recherche abstraite et les pratiques de terrain.

En revanche, l'une des critiques principales portées à l'étude de cas se base sur le fait qu'elle est perçue comme trop subjective. En effet, la question récurrente à ce sujet est de savoir dans quelle mesure les données collectées, qui le plus souvent évoluent notamment au gré du changement de contexte, peuvent être considérées comme fiables d'autant plus qu'elles sont empreintes de subjectivité puisque sont fonction de celui qui les fournit et sont le plus souvent acquises dans une démarche d'observation participante. Par conséquent, certains chercheurs estiment qu'il est judicieux de recourir à l'étude de cas seulement au niveau de la recherche exploratoire, et donc en amont d'une activité de recherche plus approfondie (Hamel, 1998). A cette

constatation, Merriam (1998), cité par Alexandre (2013), objecte en précisant que « même si la répliation d'une étude qualitative ne donnera pas les mêmes résultats, ce fait ne discrédite pas les résultats de la recherche originale ». De même, Roy (2009) soutient qu'une collecte des données aléatoires par le chercheur ne remet pas en question la qualité du résultat de la recherche, en ce sens que le fait que le phénomène étudié soit inscrit dans un contexte réel limite le risque d'erreur de mesure des instruments de recueil des données, confirmant par ailleurs le potentiel présenté par l'étude de cas en terme de révélation d'éléments inattendus. En effet, la démarche exploratoire qui anime le chercheur permettrait de mettre en évidence et de reconstruire la structure des relations entre les différentes composantes du phénomène, y compris celles inattendues.

L'étude de cas a également été critiquée pour sa faible propension à induire une généralisation en ce sens que le fait de porter sur un seul cas, ou pour le moins sur un nombre réduit de cas, induit une représentativité insuffisante des cas choisis. En effet, l'analyse d'un cas singulier permet de comprendre en profondeur « le particulier », mais ne consent pas de trouver ce qui est généralement vrai pour plusieurs (Merriam, 1998, cité par Alexandre, 2013).

Il n'empêche que malgré l'ensemble de ces limites assignées à la méthodologie de l'étude de cas, les chercheurs continuent à y recourir et ont eu l'occasion d'en préciser les différentes étapes.

1.1.2. LES ETAPES DE LA METHODOLOGIE DE L'ETUDE DE CAS

Afin de mettre en place une recherche basée sur l'étude de cas, il convient de s'attarder sur l'ensemble des éléments qui la constitue nous portant à nous pencher sur la notion de cas, les caractéristique du cas, les finalité du cas ainsi que les principes de recueil et traitement des données.

La notion de « cas »

Dans sa définition, Yin utilise la notion de « phénomène » pour désigner le cas d'étude. Afin de comprendre à quoi cela se réfère, on peut rappeler la proposition de Bichindaritz (1995) qui définit le cas comme « un ensemble de données empiriques ». Pouvant prendre la forme d'un objet, d'un évènement, ou d'une situation, un cas est aussi caractérisé par sa dimension temporelle qui peut consister en l'état d'une situation à un moment déterminé ou à celle en développement. A ce

sujet, Leplat (2012) apporte des précisions supplémentaires précisant que le « *cas est un événement situé* » qui se trouve définit d'une part par « *des conditions externes dans lesquelles s'inscrit l'activité (conditions physiques, techniques, organisationnelles, etc.)* » et d'autre part par « *les caractéristiques du sujet qui déterminent et donnent sens à son activité* ». La situation objet d'étude se trouve donc déterminée par des éléments observables mais également par la manière dont le cas est perçu et interprété par l'individu d'un point de vue subjectif.

Les caractéristiques du « cas »

A la différence des études statistiques, le cas étudié dans le cadre de l'étude de cas est unique, ou dans une situation contraire, le nombre de ceux-ci est limité. Parallèlement, l'étude portera sur un nombre conséquent d'informations et paramètres propres au cas en question. Enfin, le cas est naturel et se distingue ainsi de la recherche expérimentale qui elle porte sur des cas artificiels. Ainsi, on pourrait dire que l'étude de cas examine l'effet de toutes les variables afin de restituer l'arrangement d'un événement ou d'une situation de la manière la plus complète qu'il soit. La « photographie » de cet arrangement est possible grâce à un processus connu sous le nom de « description épaisse » qui implique une description détaillée de la situation étudiée, des circonstances la caractérisant, des sujets qui sont en rapport avec cette situation et l'appréciation subjective que ces derniers ont de cette situation.

La finalité de l'étude et le choix du cas

La question de la finalité de l'étude de cas se concentre essentiellement autour de la question du rapport entre cas et théorie.

Ainsi, Leplat (2012) rappelle que la particularité de l'étude de cas est de pouvoir répondre à une double finalité, à savoir pratique d'une part et théorique d'autre part. L'objectif pratique présenté par l'étude de cas cherche à répondre à un problème spécifique. En revanche, sur le versant théorique, l'étude de cas « *visent non seulement à trouver une solution au cas particulier considéré, mais à dégager aussi le principe de cette solution exploitable à l'étude d'autres cas. Le cas est alors inséré dans un cadre théorique : il devient un exemplaire d'une catégorie plus large dont les contours sont à définir* ». La finalité théorique répond donc à une démarche d'enrichissement contribuant à la mise à jour des théories identifiées. Elle déboucherait sur la production d'un savoir

sūjet, Leplat (2012) apporte des précisions supplémentaires précisant que le « *cas est un événement situé* » qui se trouve définit d'une part par « *des conditions externes dans lesquelles s'inscrit l'activité (conditions physiques, techniques, organisationnelles, etc.)* » et d'autre part par « *les caractéristiques du sujet qui déterminent et donnent sens à son activité* ». La situation objet d'étude se trouve donc déterminée par des éléments observables mais également par la manière dont le cas est perçu et interprété par l'individu d'un point de vue subjectif.

Les caractéristiques du « cas »

A la différence des études statistiques, le cas étudié dans le cadre de l'étude de cas est unique, ou dans une situation contraire, le nombre de ceux-ci est limité. Parallèlement, l'étude portera sur un nombre conséquent d'informations et paramètres propres au cas en question. Enfin, le cas est naturel et se distingue ainsi de la recherche expérimentale qui elle porte sur des cas artificiels. Ainsi, on pourrait dire que l'étude de cas examine l'effet de toutes les variables afin de restituer l'arrangement d'un événement ou d'une situation de la manière la plus complète qu'il soit. La « photographie » de cet arrangement est possible grâce à un processus connu sous le nom de « description épaisse » qui implique une description détaillée de la situation étudiée, des circonstances la caractérisant, des sujets qui sont en rapport avec cette situation et l'appréciation subjective que ces derniers ont de cette situation.

La finalité de l'étude et le choix du cas

La question de la finalité de l'étude de cas se concentre essentiellement autour de la question du rapport entre cas et théorie.

Ainsi, Leplat (2012) rappelle que la particularité de l'étude de cas est de pouvoir répondre à une double finalité, à savoir pratique d'une part et théorique d'autre part. L'objectif pratique présenté par l'étude de cas cherche à répondre à un problème spécifique. En revanche, sur le versant théorique, l'étude de cas « *visé non seulement à trouver une solution au cas particulier considéré, mais à dégager aussi le principe de cette solution exploitable à l'étude d'autres cas. Le cas est alors inséré dans un cadre théorique : il devient un exemplaire d'une catégorie plus large dont les contours sont à définir* ». La finalité théorique répond donc à une démarche d'enrichissement contribuant à la mise à jour des théories identifiées. Elle déboucherait sur la production d'un savoir

concret et contextuel qui expliquerait « *les liens complexes d'un phénomène contemporain dans son contexte de vie réelle* » (Alexandre, 2013).

La question du choix du cas mérite d'être abordée de la sorte. Une fois la finalité de l'étude de cas déterminée, il est alors possible de déterminer le cas qui mérite d'être pris en considération, tout en ayant à l'esprit que la complexité de la situation étudiée pourrait influencer la détermination de la finalité de l'étude elle-même. Il est également nécessaire de décider si recourir à un cas simple ou à des cas multiples. Dans ce dernier cas, chaque situation est traitée comme un cas individuel, sachant que les conclusions émises pour chacun des cas spécifiques constitueront successivement des informations qui contribueront à l'étude de la totalité (Benavent, 2005).

Recueil et traitement des données

Yin (1994) a identifié un ensemble de six sources des données à savoir : documentation, archives, entretiens, observations directes, observation participante, artefacts techniques et culturels. Il recommande d'utiliser conjointement plusieurs méthodes afin de recouper et d'enrichir les informations apportées par chacune d'elles.

La phase de traitement des données se trouve intimement liée à celle de l'interprétation dès lors que nous sommes dans une phase d'exploitation sophistiquée des données. Dans le cadre de l'étude de cas, le traitement des données et l'interprétation de ces dernières devra permettre d'une part de comprendre comment utiliser l'état des connaissances déjà disponibles pour traiter au mieux le cas étudié, et d'autre part de comprendre comment valoriser les données acquises dans une optique d'enrichissement des connaissances. Enfin, au niveau du traitement des données, il faut rappeler le rôle important joué par le contexte en distinguant le contexte interne qui a trait à « l'état de l'esprit » (« state of the mind »), le contexte externe qui est fonction des « faits qui se produisent dans une situation » (Öztürk et Aamodt, 1998, cité par Leplat, 2012).

Nous avons estimé devoir recourir à la méthode de l'étude de cas pour mener à bien notre travail de recherche sur la formation hybride mis en place dans le cadre de la coopération universitaire Nord-Sud.

1.1.3. LE RECOURS A LA METHODOLOGIE DE L'ETUDE DE CAS

Au regard de l'ensemble des précisions faites dans les paragraphes précédents, nous retenons pouvoir recourir à la méthodologie de l'étude de cas pour aborder notre recherche pour les motifs suivants. Tout d'abord, la démarche que nous souhaitons entreprendre dans cette étude est d'enquêter un phénomène, sélectionné de façon non aléatoire, afin d'en faire une description précise et une interprétation qui dépasse ses bornes (Roy, 2009, cité par Alexandre, 2013). La méthodologie de l'étude de cas nous permettra ainsi de comprendre le phénomène enquêté à travers une plongée dans ses éléments constitutifs (Mucchielli, 2007). D'autre part, notre recherche est empreinte d'une forte dimension contextuelle, que la méthodologie de l'étude de cas nous permet de mettre en exergue afin de mieux en valoriser la singularité. Parallèlement, bien que critiquée pour la scientificité des résultats obtenus, la méthodologie de l'étude de cas répond à notre besoin d'attribuer un sens aux résultats eux-mêmes, et non pas tant de s'assurer de chercher à obtenir des résultats homogènes et cohérents. Comme Merriam (1998) le souligne, cette recherche vise à comprendre en profondeur « le particulier » et non pour trouver ce qui est généralement vrai pour plusieurs.

Cependant, pour dépasser au mieux ce problème de la validité externe des résultats, Verhoeven (2010), cité par Alexandre (2013), suggère de procéder à une étude multi-cas, au cours de laquelle, en premier lieu, il est procédé à la « construction locale de la réalité » par la formulation de proposition d'analyse d'abord interne à chacun des cas et ensuite externe en regroupant les trois cas.

Sur la base de ces recommandations, notre travail de recherche s'articulera autour d'une étude qui portera sur deux cas distincts permettant ainsi une mesure diversifiée de systèmes didactiques distincts, facilitant ainsi l'émergence de différents aspects du cas qui conduiront à identifier des cohérences ou incohérences et à aborder différentes questions que l'analyse d'un seul n'aurait pas permis.

Au final, en procédant à une étude de cas multiples, notre recherche nous permettra d'obtenir une transférabilité axée sur « *la possibilité de recourir à des schémas interprétatifs dégagés dans une situation de recherche donnée pour élucider un nouveau contexte de recherche, sans pour autant perdre de vue les conditions particulières de leur « découverte » initiale* » (Verhoeven, 2010, p. 108). La généralisation consistera donc en l'identification de processus généraux constitutifs de l'explication de la situation didactique enquêtée. Grâce à cette approche,

sera mis en évidence un ensemble de variables et paramètres à prendre en considération dans le cadre de la conception d'un système didactique reposant sur la formation hybride et promu au sein d'une coopération Nord-Sud pour le développement, dans une optique de meilleure efficacité de la formation en question.

Sur la base de l'ensemble des précédentes considérations méthodologiques, un ensemble d'instruments d'étude destinés à enquêter la question de la formation hybride des adultes subsahariens dans un contexte de coopération universitaire Nord-Sud pour le développement.

1.2. Les instruments d'étude construits

Afin de mener à bien ce travail de recherche, il a été choisi de recourir à une approche méthodologique mixte qui repose à la fois sur des instruments d'étude de nature qualitative et sur des instruments d'étude de nature quantitative.

1.2.1. ANALYSE QUALITATIVE ET PARTICIPATION OBSERVANTE

De manière à mener à bien l'analyse qualitative relative à l'étude de cas prévue par notre travail de recherche, cette dernière a essentiellement été axée sur la participation observante.

Au sein de la terminologie spécifique aux enquêtes de terrain, le chercheur a souvent recours à la notion d'observation participante entendue comme *"une recherche caractérisée par une période d'interactions sociales intenses entre le chercheur et les sujets, dans le milieu de ces derniers. Au cours de cette période des données sont systématiquement collectées (...)"* (Bogdan et Taylor, 1975).

Ainsi, appréhendée, l'observation participante tend à désigner le travail de terrain dans son ensemble au cours duquel le chercheur est appelé à collecter un ensemble de données. Les sources de ces dernières sont plurielles. En effet, ces données peuvent être issues d'une phase d'observation à proprement dit caractérisée par l'insertion du chercheur dans le contexte d'étude et son implication en ce qui concerne le partage des activités du public-cible observé. Parallèlement, les données peuvent être tirées de conversations occasionnelles de terrain. Elles peuvent enfin être obtenues de l'accès et étude de documents officiels et éventuellement de documents personnels. On comprend donc que l'observation participante prévoit le recours à un ensemble d'instruments.

Cette diversité est également observable en ce qui concerne l'intensité de l'implication du chercheur en relation avec son terrain et objet de recherche. A cet effet, R.L. Gold (1958) a identifié quatre catégories d'observateurs, à savoir l'observateur complet, l'observateur en tant que participant, le participant en tant qu'observateur et le participant complet, tandis que Adler et Adler (1987) proposent de réduire ce nombre le portant à trois catégories. Pour ces deux derniers auteurs, dans son activité d'observation, le chercheur peut occuper un rôle périphérique : (i) en contact mais sans participer. Le chercheur peut opter pour cette démarche lorsqu'il considère qu'un certain degré d'implication est indispensable pour saisir le phénomène de recherche observé ; (ii) un rôle actif : avec participation et prise de responsabilité dans une certaine mesure. Dans ce cas, le chercheur acquiert un statut en relation avec le phénomène observé, participant ainsi activement aux activités comme un membre, tout en cherchant à maintenir une certaine distance ; (iii) rôle immergé comme un membre naturel avec les mêmes sentiments et poursuivant les mêmes buts que les acteurs du champ.

Ces différentes distinctions ont surtout été établies dans l'intention de fournir une réponse, tout au moins partielle aux reproches adressés à l'observation participante qui se cristallise autour de savoir comment concilier la nécessité méthodologique de l'implication dans la vie d'un groupe avec le recul et la mise en perspective nécessaires au rôle de chercheur (Diaz, 2005). Le principe voulait que la validité d'une recherche reposant sur l'observation participante soit liée à la capacité du chercheur à se distancer du terrain de recherche de manière à procéder à la formulation de résultats de recherche qui soient aussi objectifs que possible. Dans cette perspective, de nouvelles notions ont vu le jour de manière à fournir au chercheur des garde-fous méthodologiques. Ainsi, Hughes (1996) a proposé la notion d'émancipation pour qualifier la démarche dans laquelle le chercheur trouve « un équilibre subtil entre le détachement et la participation » (Diaz, 2005). Malgré ces efforts, il n'en demeure pas moins que la contradiction représentée par le fait d'être à la fois partie prenante du jeu social et observateur distancié perdure et que l'observation participante constitue en soi une oxymore (Favret Saada, 1990).

C'est pourquoi, comme le rappelle Soulé (2007), citant Emerson (2003), « *la solution est davantage du côté de la prise de conscience des effets de l'enquête que de la tentative de les minimiser (...)* On tient pour allant de soi que l'observateur altère ce qu'il observe, mais que ces altérations font partie de l'objet d'étude (...) Le travail de terrain est donc nécessairement de nature interactionnelle et la présence de l'enquêteur a des conséquences dans la vie des enquêtés. Les solutions à la réactivité ne sont pas dans la régularisation, la restriction ou la suppression des

interactions sur le terrain. Elles réclament que l'on devienne sensible et réceptif à la façon dont les protagonistes se perçoivent et se traitent les uns les autres. Le chercheur est une source de résultats, non pas de contamination de ceux-ci ».

Ainsi, d'une part, cette dernière considération légitime de manière générale le recours à l'observation participante et permet à la recherche de bénéficier des apports spécifiques de cette approche méthodologique qui permet de vivre la réalité des sujets observés et de pouvoir comprendre certains mécanismes difficilement décryptables pour quiconque demeure en situation d'extériorité, et facilitant l'obtention d'informations inaccessibles au moyen d'autres méthodes empiriques. Par ailleurs, elle minimise l'importance pour le chercheur, de se distancer le plus possible de son objet de recherche afin d'en garantir une plus grande objectivité. Cette approche va même plus loin : en validant pleinement la démarche de participation complète ou d'immersion, elle autorise les auteurs à procéder à une distinction nette entre l'observation participante et la participation observante. Ainsi pour Damon (2002), lors d'une observation participante, la personne « se mêle au milieu observé, mais peut en sortir à chaque instant, et ne se trouve donc jamais exactement dans la position sociale, ni dans la disposition psychologique des acteurs étudiés » tandis que dans la participation observante, la personne, qui fait partie du milieu, prend à certains moments du recul pour l'observer (Marpsat, 2005). Pfadenhauer (2005), cité par Soulé (2007) énumère d'autres aspects distinguant ces deux notions : 1) dans la participation observante, idéalement, la recherche vise la production de données d'observation, mais aussi de données expérientielles; 2) en situation de participation observante, si des arbitrages sont nécessaires sur le terrain, la participation est prioritaire par rapport à l'observation; 3) dans la participation observante, le chercheur est centré sur la connaissance de la perspective existentielle de l'insider, identifiée à travers une expérience subjective, plutôt que sur le développement d'un point de vue approximatif d'outsider distant.

Or au regard du contexte de mise en œuvre du présent travail de recherche, nous nous situerons dans cette dernière logique de participation observante. En effet, la fonction d'assistance technique à la mise en œuvre du processus de coopération universitaire entre deux universités italiennes et trois établissements d'enseignement supérieur camerounais, intervenant aussi bien dans les champs didactiques, technologiques, techniques et administratif, de de ces pages dans la mise en œuvre du processus de coopération universitaire entre deux universités italiennes et trois établissements d'enseignement supérieur camerounais, a conduit l'auteur de ces pages à intervenir sur le terrain d'observation de manière intense et en toutes ses phases. Ainsi, en référence aux

propos de Pfadenhauer, la spécificité de cette position permet de mettre à disposition de ce travail des données de qualité « *difficilement égalable par d'autres moyens méthodologiques : on recueille en effet des informations à propos de ce que quelqu'un expérimente véritablement du monde, et sur la manière dont est vécue cette expérience. La présence sur le terrain n'est pas seulement destinée à décrypter un système social de l'intérieur; elle vise à comprendre ce que c'est qu'être un acteur de ce terrain, compréhension qui demeure toutefois ancrée dans une expérience essentiellement subjective des informations à propos de ce que quelqu'un expérimente véritablement du monde, et sur la manière dont est vécue cette expérience. La présence sur le terrain n'est pas seulement destinée à décrypter un système social de l'intérieur; elle vise à comprendre ce que c'est qu'être un acteur de ce terrain, compréhension qui demeure toutefois ancrée dans une expérience essentiellement subjective* ».

En se situant dans une démarche de participation observante, le chercheur est certainement parvenu à mieux identifier les éléments à mettre en tension dans le cadre de ce travail de recherche, à mieux mettre en avant les éléments contextuels propres au Sud qui sont susceptibles de fournir des clés de lecture spécifiques par rapport au phénomène observé qui pourraient avoir un sens tout à fait différent voire même aucun sens dans un contexte du Nord.

De manière plus précise, la participation observante fut déterminante en amont, en phase de description des cas permettant ainsi de retracer de manière la plus fidèle qui soit les dynamiques qui animent les différents cas d'étude. La phase initiale a été dédiée à la consultation documentaire qui nous a permis d'avoir accès et d'analyser les différents accords de coopération et la typologie des rapports de coopération mis en place, les programmes de cours, mais aussi et surtout les différentes approches méthodologiques utilisés par les divers cas. Parallèlement, la participation observante est advenue à lors des rencontres de travail entre autorités universitaires responsables des processus de coopération en question, ainsi qu'à travers la participation à des rencontres de monitoring des activités de formation impliquant les étudiants en formation et les responsables pédagogiques, voire même à la mise en œuvre de certaines de ces activités. Cette démarche, qui a pu être réalisée pour les différents cas d'étude objet de notre travail, a ainsi permis de saisir les éléments les plus problématiques et de les soumettre à enquête afin de mieux comprendre la démarche meilleure qui mériterait d'être utilisée dans une situation de formation hybride mise en place dans le cadre d'une coopération universitaire Nord-Sud pour le développement. Les résultats de cette démarche figurent aussi bien dans les paragraphes suivants relatifs à la description détaillée

des différents cas que dans ceux relatifs à l'analyse des données au titre d'informations complémentaires recueillies dans le cadre de l'analyse quantitative.

En effet, tout comme la méthodologie de l'étude de cas propose de recourir à une variété d'instrument d'étude, la démarche de participation observante fut appuyée par une analyse quantitative menée à travers un questionnaire auxquels 401 étudiants africains ont répondu.

1.2.2. ANALYSE QUANTITATIVE

Parallèlement à cette approche qualitative, a été mise en place une démarche quantitative à travers l'élaboration d'un questionnaire destiné à recueillir un ensemble d'informations interpellant un ensemble de dimensions distinctes.

La structure du questionnaire fut articulée de la sorte: (i) 1^{ère} dimension : analyse liée à la spécificité de la formation hybride, destinée à interroger les étudiants enquêtés sur leur compréhension de la notion même de formation hybride, et sur les calibrages respectifs des deux composantes à savoir formation en présence et de la formation en ligne ; (ii) 2nd dimension : étude des instruments mis à disposition qui selon les apprenants influencent de manière positive ou négative leur apprentissage. Cette dimension interpelle notamment les questions relatives aux contenus didactiques mis à disposition en ligne, à la scénarisation des activités didactiques, à l'importance accordée aux interactions, à l'approche méthodologique et applications pédagogiques utilisées pour favoriser cette dernière ; (iii) 3^{ème} dimension : étude portant sur la contextualisation des apprentissages, en référence donc à la pédagogie postcoloniale qui veut inspirer l'ensemble de ces systèmes didactiques ainsi qu'à l'apprentissage expérientiel.

Le questionnaire inclue également une section relative aux informations personnelles destinée à recueillir un ensemble d'informations sur le profil de l'étudiant enquêté, de manière successivement à pouvoir d'une part établir d'éventuelles similitudes ou au contraire différences entre les public-cible des différents cas d'étude et établir successivement un ensemble de corrélation.

Une fois élaboré en référence aux différentes dimensions devant être objet d'étude, le questionnaire fut importé dans l'instrument Questionnaire Google et ainsi rendu accessible en ligne

aux étudiants directement à partir de la poste électronique de ces derniers. 401 étudiants y ont directement répondu.

Enfin, au sujet du questionnaire les dernières précisions suivantes méritent d'être apportées.

Tout d'abord, le questionnaire a été élaboré uniquement en langue française. De manière à ce que les étudiants d'expression anglophone ne se trouvent pas en difficulté de ce point de vue, l'énoncé des questions a été simplifié le plus possible et bon nombre d'entre elles ont été formulées sous forme d'échelle de jugement, ou échelle de Likert. Parallèlement, dans le cas des questions à réponse ouverte, les étudiants d'expression anglophone pouvaient librement formuler leur réponse en ayant recours à leur langue maternelle.

Bien que long, cette caractéristique ne semble pas avoir posé de difficulté aux répondants. En effet, d'une part, tous les étudiants qui ont débuté le questionnaire l'ont également conclu. Cet aspect qui peut sembler anodin en contexte européen est en soi un bon résultat dans un contexte de l'Afrique subsaharienne compte-tenu des coupures de courants inopinées. Cela tend à démontrer qu'il était d'une durée raisonnable et assez simple et flexible de manière à permettre un remplissage qui n'exigeait pas un investissement de temps excessif. D'autre part, on a pu noter que les étudiants ont répondu à l'ensemble des questions posées, y compris lorsque qu'elles n'étaient pas obligatoires, permettant entre autre au chercheur de vérifier la compatibilité entre la réponse fournie à la question ouverte non obligatoire et la question fermée.

Au niveau du traitement des données, les données quantitatives ont fait l'objet d'un traitement à l'aide du logiciel Office-Excel, permettant une analyse et une interprétation des données de manière descriptive pour le truchement de graphiques et tableaux. En revanche, en ce qui concerne le traitement des réponses ouvertes, il a été procédé à la codification des réponses, catégorisation, analyse et interprétation de ces dernières.

L'ensemble des éléments théoriques et de mise en œuvre de ces derniers étant été désormais précisé, il est désormais loisible de procéder à la présentation des deux cas qui seront enquêtés.

2. LES FRONTIÈRES DES 2 CAS ABORDÉS : LA FORMATION HYBRIDE EXPÉRIMENTÉE PAR LES UNIVERSITÉS DE VENISE ET DE PADOUE ET LES ÉTABLISSEMENTS D'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR CAMEROUNAIS (EES)

Pour mener à bien notre recherche, nous avons identifié deux cas distincts qui sont suffisamment proches pour pouvoir générer certaines comparaisons et ainsi comprendre davantage les dynamiques qui se trament derrière des expériences de formation hybride.

D'un point de vue des similitudes, nous pouvons noter que les deux universités impliquées sont deux universités italiennes de la région Vénétie qui n'utilisent donc pas couramment la langue française ou anglaise. Par ailleurs, il s'agit toutes deux d'universités publiques dont la principale modalité d'enseignement repose sur la formation en présence, et qui s'ouvrent progressivement à la formation à distance. Elles ne sont donc aucunement dans une dynamique d'université virtuelle, élément qui aurait pu influencer de manière substantielle la démarche si tel avait été le cas pour l'une d'entre elles. Parallèlement, ces deux universités se sont engagées dans un processus de coopération universitaire avec un même pays du Sud qui est le Cameroun. De manière plus précise, les Universités de Venise et Padoue interviennent auprès de trois établissements d'enseignement supérieur distincts mais qui sont tous situés à Yaoundé, capitale du Cameroun.

Il nous semble pouvoir dire que les similitudes s'arrêtent là, compte-tenu du fait que les expériences menées par les deux universités portent sur des secteurs d'étude et des effectifs différents, et se distinguent par l'approche méthodologique générale.

2.1. 1^{er} cas : La coopération didactique mise en œuvre par l'Université Cà Foscari de Venise

A l'origine de l'implication de l'Université Cà Foscari de Venise se trouve l'expérience du Centro Interateneo per la Ricerca Didattica e la Formazione Avanzata (CIRDF/A), mis sur pied en Avril 2009 au titre de structure indépendante affiliée à l'Université Cà Foscari, et dont l'expérience

à successivement été reprise par le Centro Internazionale degli Studi per la Ricerca Educativa (CISRE) crée par Avril 2012 et placé sous tutelle du Département de Philosophie et Biens Culturels de l'Université Cà Foscari.

Dès sa création, comme cela est indiqué dans son statut³⁰, le CIR DFA s'est fixé pour mission la réalisation d'études et de recherches sur les différentes formes et stratégies didactiques, y compris celles universitaires, en tenant compte des typologies des usagers et des parcours d'accès à la formation continue, en particulier du personnel scolaire. Le CIR DFA a également pour objectif la réalisation de projets de recherche et d'expérimentation, aussi bien nationaux qu'internationaux, relevant du champ des technologies pour la formation et de la communication, ainsi que de l'évaluation des systèmes scolaires et de formation. Ce Centre interuniversitaire entend s'appuyer et valoriser la large expérience acquise par la Scuola de Specializzazione all'Insegnamento Secondario (SSIS) de la Vénétie, d'ailleurs membre du CIR DFA, en matière de formation en ligne à distance. En effet, cette dernière fut la première agence éducative de formation des enseignants du secondaire à avoir mis sur pied un laboratoire expérimental de formation à distance des enseignants dès 1998.

Outre à cette expérience consolidée de formation en ligne des enseignants, dans le cadre de programmes cofinancés par la Commission européenne, le CIR DFA s'est constitué au fil des années une large expérience de coopération internationale de formation à distance des enseignants.

On peut en particulier citer à ce titre le projet « Expérimentation du management interculturel et environnemental des établissements scolaire » (Acronyme : 3.EMI). Approuvé par la Commission européenne dans le cadre du programme communautaire Education tout au long de la vie, au titre de l'action Comenius, ce projet avait pour objectif de renforcer les capacités des chefs d'établissement scolaire, des personnels administratifs et des enseignants, sur le thème du management environnemental et interculturel des institutions scolaires. A l'issue d'une période de 24 mois, outre à la conception d'un programme de formation de niveau Master sur des enjeux fondamentaux pour les établissements scolaires, le projet 3.EMI a notamment permis la mise en place d'un dispositif de formation hybride, testé dans sept pays européens différents (Maltes, Italie, Portugal, Roumanie, Bulgarie, Turquie, Pologne) et ayant permis de former de manière simultanée plus 350 enseignants et directeurs d'école européens. Sur le plan de l'acquisition des bonnes

³⁰ Le statut du CIR DFA est accessible à l'adresse : http://www.unive.it/media/allegato/ateneo/regolamenti/centri/Centro_Ricerca_Didattica_e_Formazione_Avanzata.pdf

pratiques, ce projet européen a constitué une expérience particulièrement significative qui a notamment permis de définir la typologie de rapports avec les organisations partenaires en ce qui concerne la gestion des étudiants ; le rythme de mise en œuvre du programme didactique qui dans tous les cas, nécessite d'être adapté aux exigences des étudiants et du contexte ; les modalités de mise en œuvre de la formation blended en définissant les respectifs volumes horaires des cours en ligne et des cours en présence ; la consolidation des acquis relatifs à l'administration technique et technologique des cours à distance pour des classes étrangères ; la gestion simultanée de plusieurs espaces virtuels ; la consolidation des acquis relatifs aux méthodologies socio-constructivistes orientées à la réalisation de nombreuses activités en ligne ; la formation des tuteurs en ligne aux modalités de fonctionnement de la plateforme, ainsi qu'aux modalités de déroulement.

Parallèlement, au cours de l'année 2009, le même CIRDFFA se trouve directement impliqué au titre de chef de file pour le premier et au titre d'organisation partenaires dans deux projets de coopération dénommés « Plan d'actions éducatives sur les Objectifs du Millénaire pour le Développement à travers les jumelages scolaires Nord/Sud »³¹ et « Innovative service in Difficult environment for recycler artisan »³² cofinancés par la Commission européenne, et dont le territoire camerounais se trouve être l'un des lieux de réalisation de ces activités. Les visites au Cameroun, le développement d'un réseau de relations, la prise de conscience des besoins du territoire en ce qui concerne le renforcement des capacités, poussent les responsables de la structure italienne, soutenus par la diaspora camerounaise résidente en Italie, à entrer en contact avec les universités et établissements d'enseignement supérieur camerounais.

Ainsi en 2009, après un échange avec l'Ecole Nationale Supérieure des Travaux Publics (ENSTP) et l'Université de Maroua, le CIRDFFA s'engage dans un processus de formation des enseignants universitaires à la didactique en ligne dans le cadre d'un Master de I^o livello « Enseigner dans la société de la connaissance : e-teacher et glocal learning ». Lancée au mois de Mai 2010, cette formation, qui a pour objectif de former des enseignants camerounais à la didactique universitaire, va donc permettre au CIRDFFA de s'essayer dans la mise en place et réalisation d'une formation à distance dans le cadre d'une coopération Nord-Sud. Cette nouvelle expérience sera cruciale pour la suite du processus en ce sens qu'elle a permis de :

³¹ Les informations sur ce projet sont accessibles à l'URL: <http://www.developmentgoals.eu/index.php?lang=fr>

³² Les informations sur ce projet sont accessibles à l'URL: <http://www.recyclageartisanal.eu>

- Comprendre les difficultés d'accès à internet, et donc d'adapter les contenus et la mise en œuvre de ces derniers en tenant compte de cet élément ;
- La nécessité d'adapter les contenus au contexte, à travers notamment la mise au point d'activité en ligne sur une dimension socio-constructiviste ;
- La nécessité de prévoir des cours en présence avec une fréquence suffisante, mettant donc en évidence l'impossibilité de réaliser un cours de formation avec un niveau Master totalement à distance ;
- L'importance de disposer sur le territoire destinataire de la formation d'un point focal comme personne relais, intervenant de manière parallèle au tuteur, de manière à permettre d'une part une remontée des informations continue et d'autre part à garantir un certain niveau de fluidité dans la transmission des informations de l'institution qui délivre la formation vers les étudiants de celle-ci, permettant ainsi dans une certaine mesure de réduire la distance entre les étudiants et l'institution;

C'est donc sur la base de l'ensemble de ces acquis que le CIRDFFA de l'Université Cà Foscari s'est engagé dans la coopération universitaire avec d'autres institutions universitaires, en particulier avec l'Institut des Relations Internationales du Cameroun (IRIC) et l'Ecole Supérieure des Sciences et Techniques pour l'Information et la Communication (ESSTIC) .

2.1.1. LA COOPERATION UNIVERSITAIRE ENTRE LE CISRE ET L'INSTITUT DES RELATIONS INTERNATIONALES DU CAMEROUN (IRIC)

L'IRIC a été créée par le décret n° 71/DF/195/BIS du 24 avril 1971 avec l'objectif de « former simultanément des diplomates des pays francophones et anglophones » mettant ainsi au mieux à profit la nature bilingue du Cameroun. Les missions de cet Institut ont progressivement évolué s'ouvrant notamment à d'autres bénéficiaires camerounais et étrangers. Tout en maintenant sa dimension première axée sur la formation et la recherche dans le secteur des relations internationales, l'IRIC a progressivement décliné et appliqué cet axe principal aux secteurs juridique, financier et marketing se proposant de former le personnel ministériel camerounais et étranger dans ces nouvelles filières. C'est donc dans la logique d'élargissement que l'IRIC rencontre la Direction du CIRDFFA, convenant ensemble de l'importance d'atténuer la tendance actuelle selon laquelle les pays en voie de développement, en particulier le Cameroun, bénéficient

d'une aide extérieure conséquente en vue de l'amélioration des conditions de vie des populations, qui se trouve essentiellement gérée par des personnels expatriés, ou gérés par des organisations locales sans attendre réellement les résultats fixés, du fait notamment des lacunes formatives des ressources humaines locales capables de contribuer à la bonne administration de ces flux financiers et de permettre l'atteinte de meilleurs résultats du fait d'une bonne connaissance du contexte local.

De manière plus spécifique, les deux instituts universitaires ont partagé les trois constats suivants :

- *Absence de formation des experts en action humanitaire au Cameroun* : Après 50 ans d'indépendance, et alors que le montant de l'aide publique au développement nette reçue par le Cameroun est estimée à 596.240.000 millions de dollars pour l'année 2012³³ (Source : Banque Mondiale), aucune formation universitaire publique se propose de former des experts camerounais dans le domaine de l'action humanitaire et la coopération internationale pour le développement. Bien que le Cameroun s'est doté en date du 12 Décembre 1990 d'une loi sur le mouvement associatif camerounais et le 22 Décembre 1999 d'une loi dédiée aux Organisations Non Gouvernementales (ONG), l'impact effectif de ces dernières sur le terrain demeure limité. Parallèlement, plusieurs ONG internationales, telles la Croix Rouge, Médecins Sans Frontières, Médecins du Monde, CARE ou encore telle le Comité Catholique contre la Faim dans le Monde, opèrent sur le territoire camerounais. Cependant, à bien regarder leur organigramme, on s'aperçoit que ces organisations, qui opèrent au Cameroun, viennent le plus souvent avec leurs experts des occidentaux peu familiers des pratiques culturelles camerounaises. Au-delà des lacunes à peine mentionnées, on peut aussi déplorer l'absence d'une vision camerounaise de l'humanitaire, obligeant le Cameroun à subir le modèle d'intervention humanitaire proposé par les bailleurs de fonds, indépendamment des possibles conséquences négatives que cette démarche peut avoir sur les populations.
- *Absence de formation de haut niveau dans le domaine de la coopération décentralisée* : La décentralisation, devenue une réalité au Cameroun par la loi 22 Juillet 2004, appelle à une majeure mobilisation des élus et acteurs territoriaux. Cependant, bien que l'évolution

³³ En référence au lexique de la Banque Mondiale, la notion de « Aide publique au développement nette » se réfère au « les décaissement de prêts consentis à des taux concessionnels (hors remboursement de capital) et les subventions des agences membres du Comité d'aide au développement (CAD), des institutions multilatérales et des pays non membres du CAD pour promouvoir le développement économique et le bien-être dans les pays et territoires figurant sur la liste du CAD des bénéficiaires d'APD - <http://donnees.banquemondiale.org/indicateur/DT.ODA.ODAT.CD>

législative et politique est lancée, aucune disposition spécifique destinée à renforcer les capacités de l'actuel et du futur personnel et territorial n'a été prise. Ce constat vaut aussi bien en ce qui concerne les compétences de base assignées aux collectivités locales, qu'en ce qui concerne la coopération internationale. Or dans un pays tel le Cameroun, l'existence des figures professionnelles disposant de compétences dans ce secteur sont essentielles puisque grâce à un transfert de savoir-faire et bonnes pratiques émises par d'autres acteurs locaux, la mise en œuvre des compétences assignées aux collectivités locales pourraient atteindre un meilleur résultat et permettre ainsi sur un meilleur bénéfice de l'action sur le bien-être des populations.

- *Absence totale de formation sur le plan national aussi bien dans le privé que dans le public concernant le management environnemental* : L'Etat camerounais a adhéré à plus de 600 conventions internationales porteuses des principes du développement durable. On peut citer à ce titre la Convention cadre sur les Changements Climatiques (1982), le Protocole de Kyoto (1989), la Convention sur la lutte contre la Désertification (1997) Convention sur la Diversité Biologique (1997), la Convention de Bâle sur le Contrôle des Mouvements Transfrontières des Déchets dangereux et leur élimination (2001), le Protocole de Carthagène sur la Biosécurité (2003), etc. Cependant, le concept est longtemps resté lettre morte. Ce n'est qu'au cours de ces dernières années que, sous la pression des réalités de terrain et avec l'appui de la coopération internationale, les politiques publiques gouvernementales et locales se sont progressivement appropriées des principes du développement durable finissant par les considérer comme cadre de référence de leur action. Il n'empêche que la mise en place de politiques de développement durable exige une expertise pointue. Or, du fait de l'absence de programmes de formation sur ce thème, qu'elles soient en formation initiale ou en activité professionnelle, les ressources humaines camerounaises ne disposent pas encore des connaissances et compétences leur permettant de mettre en œuvre de manière efficace de tels principes.

C'est donc pour répondre à l'absence de ces enseignements cruciaux pour le développement du Cameroun que l'IRIC et le CIRDFA choisissent d'unir leurs efforts afin de contribuer conjointement au renforcement des capacités des ressources humaines subsahariennes, en particulier camerounaises. A cette fin, les deux institutions ont scellé leur partenariat à travers la signature de deux conventions. Est ainsi signé le 13 Septembre 2010, un accord qui a valeur de convention cadre de coopération. Successivement, précisément en lien avec les lacunes répertoriées

dans les domaines le 11 Février 2011, les représentants de l'IRIC et du CIRDFa signent un protocole d'accord sur la mise en œuvre du Master « Coopération internationale, Action humanitaire et Développement Durable » (acronyme : CA2D), profitant par là-même pour en préciser les principales caractéristiques à savoir :

- Le Master accueille 3 filières d'études distinctes : la filière « Coopération au développement et Action humanitaire » ; la filière « Management environnemental et développement durable » ; la filière « Coopération internationale et coopération décentralisée pour le développement »
- Le parcours de formation au sein d'un Master est conçu comme un ensemble cohérent et continu de 4 semestres. Les deux premiers semestres (60 crédits) permettent une progression maîtrisée vers une formation à la recherche lors des deux derniers semestres (60 crédits).
- Les deux premiers semestres d'étude consistent en des enseignements de tronc commun, dispensés de manière équivalente à l'ensemble des trois filières. En revanche le 3^{ème} semestre est dédié à la spécialisation des étudiants dans la filière choisie, tandis que le 4^{ème} semestre est essentiellement dédié au mémoire de fin d'études.
- La validation des 4 semestres d'études débouche sur l'obtention d'un diplôme de Master 2 de l'Institut des Relations Internationales du Cameroun
- Au terme de l'article 3 de ce protocole d'accord, le Master est une formation « blended » ou « mixte » prévoyant la combinaison de cours en ligne et de cours en présence. La teneur de ces premiers est d'ailleurs précisée et recouvre donc : *« L'étude personnelle du matériel didactique structurée en modules de manière à faciliter l'apprentissage ; La participation à des activités didactiques et à des exercices en ligne, qui pourront être individuels ou de groupe ; Les actions d'accompagnement des étudiants, orientées au soutien à la motivation des apprenants, à l'approfondissement des thématiques abordées dans le cadre du cours, à la coordination des travaux de groupe, et à l'évaluation des activités effectuées en ligne ».*
- Les cours sont dispensés par un corps professoral essentiellement camerounais et italien, prévoyant donc la mobilité de ces derniers dans le cadre des formations en présence. En cas d'impossibilité de pour ces deux institutions de couvrir un enseignement avec leurs enseignants internes, ils peuvent alors faire appel à des enseignants et experts externes.
- En ce qui concerne les responsabilités des différentes organisations partenaires, l'IRIC est avant tout tenu d'assurer la délivrance du diplôme, outre à procéder à la sélection des étudiants et à suivre les procédures d'inscription. Par ailleurs, l'organisation est responsable de l'identification de ses enseignants internes, de la promotion de la formation et de la mise

en place d'un secrétariat didactique pouvant suivre les affaires courantes liées à l'activité formative,

- Pour sa part, le CIRDFFA est impliqué au titre de l'assistance technique consistant notamment en l'activité de support technique et technologique nécessaire à la réalisation et mise en œuvre du Master. L'organisation est enfin tenue d'« *opérer un transfert de bonnes pratiques en faveur de l'IRIC, notamment en ce qui concerne la conception et la gestion d'activités didactiques d'enseignement à distance* »

Lancé en fin d'année 2010, le Master CA2D en est désormais à la sélection de sa cinquième promotion. Comme l'indique le tableau ci-dessous, avec les quatre précédentes promotions, plus de 690 camerounais en formation initiale et continue ont été formés dans les secteurs de l'Action humanitaire et de la Coopération au développement, du Management environnemental et développement durable, et de la Coopération internationale et décentralisée pour le développement.

Promotion	Candidats sélectionnés
Ière promotion	250
IIème promotion	205
IIIème promotion	99
IVème promotion	140
Total	694

D'une manière générale, les effectifs reportés dans le tableau ci-dessus méritent quelques précisions. D'une part, l'effectif total accueilli au sein de cette formation témoigne de l'attractivité de cette formation. Il va s'en dire que le nombre total d'étudiants accueilli se trouve être indirectement un indicateur des besoins quantitatifs de formation des pays en développement et de ceux du Cameroun en particulier. A titre illustratif, il est estimé que l'enseignement supérieure au Cameroun accueille en moyenne 50.000 à 60.000 nouveaux étudiants par an dont plus des 2/3 ont une formation en sciences humaines, sociales et de gestion/management³⁴. D'ailleurs, dans une

³⁴ Ministre de l'Enseignement Supérieur, Exposé sur les enjeux et les défis du secteur de l'éducation dans le document de stratégie pour la croissance et l'emploi, Conseil de cabinet du 26/01/2012. Accessible à URL :

approche de régulation des flux d'accès à l'enseignement supérieur, la stagnation des effectifs relatifs aux III et IVème promotion du Master CA2D est essentiellement due à l'édiction d'une disposition ministérielle qui vient limiter le nombre de places disponibles, se matérialisant concrètement par une certaine contraction des effectifs.

Si des évolutions ont pu être notées d'un point de vue des effectifs, la mise en œuvre de la formation a nécessairement appelé d'autres changements sur le plan didactique. Au cours des différentes promotions, l'analyse des programmes didactiques démontre une certaine évolution à savoir :

- Un ré-équilibre progressif entre activités en présence et activités en ligne. En effet, les cours de la première promotion de ce Master impliquaient de manière principale des formateurs européens, impliquant la tenue de rencontres formatives séquencées et concentrées sur des périodes déterminées. Pour les promotions successives, la structure du plan de formation a évolué. On peut observer par exemple une présence renforcée des enseignants camerounais, permettant la tenue d'enseignements en présence de manière plus régulière. On note également le souci d'organiser des séances de formation en présence pour chaque unité d'enseignement.
- Une évolution de la densité des programmes de cours, particulier en ce qui concerne les Unités d'Enseignement relatives aux 3 filières de la formation. En effet, si nous comparons les programmes de formation de la première promotion et des promotions successives, on note le souci de l'équipe pédagogique transnationale de contextualiser les enseignements à travers l'organisation de séminaires au cours desquels des experts qui opèrent sur le territoire camerounais viennent compléter et approfondir les connaissances et compétences acquises dans le cadre des cours.
- Comme le suggère la considération émise au point précédent, on dénote ainsi une évolution au sein du corps professoral de la formation. L'un des premiers changements intervenus en la matière a consisté en l'augmentation du nombre d'enseignants et d'experts camerounais intervenant dans cette formation. Cette observation va dans le sens d'une appropriation progressive de la formation par l'IRIC. L'autre considération qui mérite d'être faite en la matière concerne l'identification des enseignants et experts européens. On dénote en effet des

changements des personnalités enseignantes provenant du Nord et chargés de cours au sein de ce Master. Cela vaut en particulier pour les première et seconde promotions, tandis que les enseignants désignés pour la 3^{ème} promotion ont été confirmés au niveau de la promotion successive. Il va de soi que ces changements peuvent avoir été occasionnés par l'indisponibilité de certains enseignants et experts d'une année académique à l'autre. Mais il apparait que cela s'explique également par une certaine sélection de profils enseignants, qui au-delà de leurs compétences et connaissances scientifiques, est attentive aux capacités de ceux-ci à s'intégrer et interagir avec le milieu culturel d'accueil et avec les étudiants.

- Enfin, une dernière évolution consiste par la mise en place, de part et d'autre part une équipe organisationnelle spécifiquement impliquée dans la mise en œuvre de cette formation. A bien y regarder, on comprend que l'ensemble des tâches est strictement menée de manière conjointe. La coopération en tant que telle balaye donc aussi bien la planification détaillée des cours en ligne et des cours en présence, l'identification d'experts camerounais et européens devant apporter une valeur-ajoutée à la formation, l'évaluation qui est effectuée aussi bien en ligne qu'en présence, la promotion de la formation et des résultats atteints par la coopération, l'identification de lignes de recherche méritant d'être explorées dans le cadre des mémoires de fin d'études dans nourrir les connaissances de terrain dans des domaines pour lesquels il y a une absence totale d'informations et de réflexion scientifique.

Au final, la description des contours de cette coopération entre l'IRIC et le CIR DFA met en exergue l'appropriation progressive du Master CA2D par l'établissement d'enseignement supérieur africain, ainsi qu'une intégration toujours plus forte entre les deux organisations et leur personnel afin de permettre un déroulement de la formation qui soit le plus satisfaisant possible pour les étudiants.

Sur la base de ces acquis, le CIR DFA a choisi de s'engager en Juillet 2011 dans une démarche de coopération similaire à celle de l'IRIC, toujours au Cameroun dans la Ville de Yaoundé, en s'associant à l'ESSTIC dans la mise en œuvre d'autres Master qui se déroulent selon les principes de la formation hybride.

2.1.2. LA COOPERATION UNIVERSITAIRE ENTRE LE CIRDF A DE L'UNIVERSITE CA FOSCARI ET L'ECOLE SUPERIEURE DES SCIENCES ET TECHNIQUES DE L'INFORMATION ET DE LA COMMUNICATION (ESSTIC)

La coopération avec l'ESSTIC s'inscrit dans le sillage de l'expérience acquise dans le cadre de la collaboration avec l'IRIC, sachant que les deux institutions sont placées sous la tutelle de l'Université de Yaoundé 2 à ceci près que l'IRIC bénéficie d'une autonomie administrative et financière.

L'origine de l'ESSTIC³⁵ remonte à près de 45 ans puisque fut créée le 17 avril 1970 une école multinationale représentative d'une dizaine d'Etats africains alors appelé « École supérieure internationale de journalisme » de Yaoundé (ESIY), école multinationale placée sous la tutelle d'une dizaine d'États africains. En 1982, cet institut de formation passe sous tutelle unique du gouvernement camerounais qui la transforme en École supérieure des sciences et techniques de l'information (ESSTI). Cette dernière est à son tour transformée par décret présidentiel du 15 mars 1991 en École Supérieure des Sciences et Techniques de l'Information et de la Communication (ESSTIC). La mission de l'ESSTIC consiste en la formation initiale et continue des ressources humaines dans les cinq filières distinctes que sont les relations publiques, la documentation, le journalisme, l'édition et la publicité. Ces différents secteurs font l'objet d'enseignement dans le cadre des 3 cycles classiques universitaires, proposant donc des cycles de formation allant de la licence professionnelle au doctorat.

Les échanges entre l'ESSTIC et le CIRDF A furent dès l'origine placés sous le signe des nouvelles technologies de l'information et de la communication (NTIC). Les deux institutions trouvent immédiatement un intérêt réciproque à la mise en place d'un possible processus de coopération universitaire. En effet, pour l'ESSTIC, le CIRDF A peut apporter une expertise en matière d'utilisation et d'application des NTIC au secteur du journalisme multimédia. Pour sa part,

³⁵ Informations repérées à l'URL :

<http://archive.wikiwix.com/cache/?url=http://www.universite-yde2.org/index.php?id=46&title=http%3A%2F%2Fwww.universite-yde2.org%2Findex.php%3Fid%3D46>

Le CIRDFA trouve en l'ESSTIC un partenaire idéal en ce qui concerne le transfert des compétences acquises au cours de ces dernières années et de la possibilité de les appliquer dans le secteur du journalisme. Un autre point d'intérêt commun entre ces deux organisations concerne le transfert de connaissances que ces organisations peuvent opérer entre elles en matière environnementale. En effet, tandis que le CIRDFA dispose de ressources didactiques sur le thème, l'ESSTIC peut apporter son savoir-faire en termes d'approche informative et de communication appliquée au secteur environnemental. Partant de ces considérations, l'ESSTIC et le CIRDFA conviennent de l'intérêt de procéder à la mise en œuvre conjointe de deux Master portant sur les secteurs du journalisme multimédia et sur le management environnemental et interculturel des organisations. La réflexion des responsables sur l'opportunité de mettre en place ces deux formations se trouve confortée par le constat d'un besoin réel de formation dans ces deux secteurs.

En effet, si on se penche sur la question du journalisme à l'heure où le numérique s'est pleinement inscrit dans les pratiques de vie et professionnelle, il va de soi que la communication ne peut désormais plus se passer des technologies digitales. Ainsi, si les populations y compris celles de l'Afrique subsaharienne sont de plus en plus familières avec les nouvelles technologies et les réseaux sociaux, les organes d'information et de communication ne peuvent pas rester en retrait. Une fracture numérique ne peut se créer entre la presse et les lecteurs, du fait d'une insuffisance de connaissances et compétences certifiées des professionnels du secteur. Une telle situation est d'autant plus à éviter que l'Agence Nationale des Technologies de l'Information et de la Communication est créée par décret présidentiel en date du 8 Avril 2002, dont deux de ces missions consistent à « *mettre les technologies de l'information et de la communication au service des citoyens et des entreprises ainsi que des agents de l'Etat et des organismes publics par la formation et l'accès facile aux informations publiques essentielles* » et à « *participer aux actions de formation des personnels de l'Etat dans le domaine des technologies de l'Information et de la communication en émettant des recommandations sur le contenu des formations techniques et sur les programmes des examens professionnels et des concours* »³⁶. Il est évident que dans un territoire où l'activité d'information et de communication est dominée par un organe étatique, la maîtrise des nouvelles formes journalistiques doit absolument être encouragée et soutenue. Or, au début des années 2010, on observe un vide en la matière puisque l'ESSTIC elle-même ne dispense d'aucune formation sur le thème. La disponibilité du CIRDFA à transférer le savoir technique et technologique acquis au

³⁶ <http://www.guide.mboa.info/institutions-et-structures-etatiques/fr/content/actualite/426,agence-nationale-des-technologies-de-linformation-et-de-la-communication-antic.html>

cours des dernières années en ce qui concerne les NTIC et à élargir le thème au secteur journalistique se présente comme une aubaine pour l'établissement d'enseignement supérieur camerounais.

Parallèlement, sur un territoire comme le Cameroun ambitionnant de devenir « un pays émergent, démocratique et uni dans sa diversité » à l'horizon 2035³⁷, la communication au développement revêt une importance cruciale. Au cours de l'évolution des paradigmes soutenant le dogme du développement, les attentes envers la communication ont aussi changées. Si sous l'influence du paradigme de la modernisation qui a prévalu au cours des années 1950 et 1960, le développement est synonyme de croissance économique et que les attentes envers la communication sont essentiellement descendante, la progressive considération pour le paradigme de la dépendance ne change pas grand-chose en ce sens que les pouvoirs publics privilégiaient une approche top-down et comptaient avant tout sur la mobilisation des grands mass-media. Il n'empêche que progressivement l'idée d'un développement participatif se répand et se voit consacrée à la fin des années 1980. Consacrant l'idée selon laquelle le succès des programmes de développement est fortement lié à la participation même des communautés locales à la conception et à la mise en œuvre de ces derniers, ce nouveau paradigme du développement plaide en faveur d'une démarche pour une communication horizontale et pluridirectionnelle et mettant en valeur l'importance du dialogue. Dans un territoire comme le Cameroun, la communication pour le développement revêt et est appelée à revêtir un rôle central puisqu'à titre d'exemple les pouvoirs publics seront tenus de gérer la forte pression du changement climatique compte-tenu notamment du fait que la moitié des 175 000KM2 de forêts de production que comptait le Cameroun a été détruit, tout comme celle lié au maintien d'un dialogue pacifique entre les 182 ethnies présentes sur le territoire national sans compter les populations de réfugiés des pays riverains aujourd'hui estimées à quelques 110.000 personnes³⁸. L'ESSTIC et le CIRDFa se sont donc accordés sur la primordialité d'investir le secteur de la communication au développement, en le circonscrivant aux secteurs environnemental et à la gestion de la diversité, choisissant donc de mettre en place le Master « Management Environnemental et Interculturel des Organisations » (MEIO).

³⁷ MINEPAT, Cameroun Vision 2035, Février 2009. Document accessible à URL : <http://minepat.gov.cm/dgpat/>, consultation le 11 Octobre 2014

³⁸ Information repérée à l'URL : <http://www.cm.one.un.org/index.php/unchr>

A l'heure actuelle, les master « eJournalisme » et « Management environnemental et interculturel des organisations » en sont à leur première promotion regroupant respectivement 40 et 30 étudiants. Sur le plan didactique, les Master se déroulent sur quatre semestres d'études et sont mis en œuvre selon la modalité hybride alternant cours en ligne et cours en présence. Par ailleurs, là encore, le corps professoral se trouve être aussi bien camerounais qu'europpéen.

2.1.3. L'APPROCHE DIDACTIQUE PROMUE PAR L'UNIVERSITE CA FOSCARI

Depuis ses premiers pas dans le monde de la formation en ligne à distance, à travers la SSIS online, le CIRDFa a privilégié la formation hybride et a pris soin de mettre en place les autres aspects suivants :

- flexibilité temporelle et spatiale rendue possible grâce d'une part, à la mise en place d'un environnement virtuel accessible en tout lieu et à toute heure et grâce d'autre part au recours à la modalité asynchrone;
- présence d'un tuteur en ligne chargé d'accompagner les apprenants ;
- didactique axée sur l'interaction entre le tuteur et les étudiants d'une part, et entre les étudiants eux-mêmes d'autre part ;
- répartition des étudiants en classes virtuelles visant à rompre avec l'isolement des étudiants mais aussi à favoriser l'apprentissage collectif

Comme cité par Cardinali (2009), qui rapporte à son tour les propos de M. Banzato, les activités de la SSIS sont promues comme la mise en place d'un laboratoire expérimental sur la didactique universitaire en modalité blended avec l'objectif principal de mettre en place de nouveaux modèles pouvant faciliter l'incorporation des méthodes de formation en ligne dans la didactique en particulier « *des modèles expérimentaux et diversifiés d'utilisation des méthodologies de la formation en ligne dans la didactique des disciplines ; des modèles efficaces de gestion des ressources télématiques (internet) par la didactique ; des modèles efficaces de promotion de l'innovation technologique ; un modèle efficace de formation et d'utilisation des personnes professionnelles de support à l'innovation introduite par l'e-learning, en particulier en référence à la figure du tuteur en ligne disciplinaire ; un mécanisme qui, à partir d'une première sélection de pôles expérimentaux (à savoir chaque didactique en ligne), puisse favoriser une diffusion intelligente de l'innovation méthodologique et formative de l'e-learning, de manière à produire*

développement, innovation et recherche ». L'autre aspect de cette activité expérimentale de la SSIS consiste en la « *création et/ou sélection pour une diffusion successive de l'innovation* », portant aussi bien sur le perfectionnement des capacités des enseignants et la diversification des modèles didactiques et formatifs, que sur la formation de tuteurs en ligne compétents dans les différentes disciplines mais également capable de jouer pleinement leur fonction de facilitateur et la validation de supports didactiques.

C'est donc sur la base des expériences acquises dans le cadre de la SISS online et des expériences de collaboration européenne et internationale citées précédemment que l'Université Cà Foscari de Venise a mis en place une approche didactique articulée autour des éléments suivants.

2.1.3.1. Formation hybride : Didactique en ligne - Didactique en présence

Au titre d'organisation d'appui à l'IRIC, l'Université Cà Foscari a fortement recommandé à l'Institut de faire en sorte que le dispositif de formation du Master CA2D relève de la formation hybride. De manière à concrétiser cette orientation, les principes suivants ont été posés :

- Pour chaque unité d'enseignement, il est nécessaire de prévoir la combinaison de cours en ligne et de cours en présence ;
- Par rapport aux cours en ligne, les cours en présence doivent permettre de : (a) aborder les problèmes et difficultés qui ont émergés lors de la phase d'apprentissage en ligne ; (b) permettre d'approfondir la compréhension des thèmes abordés, dans l'optique d'un renforcement de l'apprentissage ; (c) permettre aux étudiants de se rendre compte des éléments du cours effectivement acquis et ceux devant encore être assimilés ; (d) stimuler l'apprentissage à travers l'organisation de travaux collectifs, permettant par ailleurs de donner une valeur-ajoutée à ces cours en terme de socialisation ; (e) fournir une assistance directe aux étudiants en cas de nécessité; (f) collecter un ensemble d'éléments qui pourraient aider à la mise en jour du matériel didactique proposé.

A ces objectifs de base assignés à la formation en présence, d'autres intentions ont été prêtées à la formation en présence à savoir : (g) créer un lien social Nord-Sud nécessaire à partir du moment où une activité formative est promue au Sud mais se trouve être appuyée par une organisation du Nord. Au regard de cette spécificité, on observe une attente importante et légitime des étudiants du Sud de pouvoir rencontrer les enseignants du Nord ; (h) rendre les

enseignements plus pratiques et mieux situés dans le contexte de vie, d'action et d'intervention.

A la vue des précisions précédentes, nous comprenons bien que la formation hybride proposée par l'IRIC en collaboration avec l'Université Cà Foscari ne permet pas aux étudiants de fréquenter seulement et exclusivement les cours en ligne, ou seulement et exclusivement les cours en présence. Compte-tenu du degré de complémentarité prévu entre ces deux formes, il y a de grande chance que l'étudiant qui privilégie une seule d'entre elles se trouve lésé car n'ayant eu qu'un accès partiel aux informations et ayant été impliqué de manière limitée aux activités d'apprentissage collaboratif. De manière à stimuler l'implication de l'étudiant aussi bien dans la phase de formation en ligne que dans la phase de formation en présence, un dispositif d'évaluation sanctionnant aussi l'une que l'autre est mis en place.

- A partir du moment où l'activité en présence doit être complémentaire à celle effectuée en ligne et doit pouvoir répondre à une exigence d'approfondissement de l'apprentissage, il est souhaitable que cette dernière advienne à la fin de la formation en ligne. Dans le cas où elle interviendrait in itinere, il est dans tous les cas nécessaire que la formation en ligne ait débutée et soit suffisamment avancée.
- Les supports didactiques spécifiquement élaborés et produits dans le cadre des sessions de formation en présence sont mis à la disposition des étudiants au sein de l'environnement virtuel d'apprentissage. De même, une activité initiée par l'enseignant lors des sessions présentielles peuvent être poursuivie en ligne. A contrario, une activité effectuée en tout ou partie en ligne, peut être approfondie et/ou corrigée dans le cadre des sessions de formation en présence.
- La planification des activités doit nécessairement composer avec d'une part l'entière disponibilité des étudiants réguliers à fréquenter les cours en présence et à s'impliquer dans les activités en ligne, et d'autre part la disponibilité plus limitée des étudiants exerçant une activité professionnelle. De manière à solutionner la question, il n'est pas rare que tout ou partie des cours en présentiel se déroule de manière intensive à compter du Vendredi après-midi jusqu'au Dimanche. S'ils doivent être programmés en semaine, est principalement retenue la plage horaire 15h00-21h00. En ce qui concerne la formation en ligne, si les étudiants travailleurs sont suffisamment nombreux, dans une optique de meilleure personnalisation de l'apprentissage, ils sont regroupés au sein d'une même classe virtuelle, leur permettant ainsi de travailler davantage au rythme qui leur convient.

Les limites qui ont pu être observées en relation à ces dispositions, et qui doivent certainement être objet d'attention particulière, sont les suivantes :

- La difficulté des enseignants et experts camerounais de concevoir leur activité didactique par partie en ligne et pour partie en présence. En effet, bien que ces derniers aient une maîtrise suffisante des NTIC, l'Université Cà Foscari et les établissements camerounais peinent fortement à obtenir d'eux un support didactique pouvant être médiatisé. Quand bien même celui-ci est transmis, il s'agit le plus souvent de la retranscription des interventions qui seront conduites en présentiel. La dimension de complémentarité se trouve donc ici fortement entamée.
- La seconde difficulté se situe cette fois-ci du côté des enseignants et experts européens chargés d'enseignements. En effet, à partir du moment où l'activité en présence exige la présence du responsable de l'enseignement pendant une semaine au Cameroun, il n'est pas toujours facile de programmer l'activité en présentiel dans des délais raisonnables après la fin de la formation en ligne. En effet, la programmation des sessions en présentiel est soumise aux aléas d'un emploi du temps chargé de ces responsables d'enseignement.

2.1.3.2. Médiatisation

Dans son rôle d'assistance technique, l'Université de Venise gère directement l'environnement virtuel qui accueille la formation en présence, et a recours à Moodle comme Learning Content Management System (LCMS). Destinée à l'apprentissage, cette plateforme se présente comme un logiciel pouvant être téléchargé sur un serveur web. Le premier avantage de Moodle est de permettre de gérer l'ensemble des ressources didactiques, indépendamment du format de ces dernières (textes, fichiers vidéo, fichiers audio, images, liens hypertextes ...). Le second consiste en la mise à disposition d'un ensemble d'artefacts techniques dont certains, en référence à la théorie behavioriste, sont orientés à la validation du niveau de connaissances et permettent ainsi la réalisation d'exercices, de texte, de quizz. Parallèlement, d'autres applications pédagogiques proposées par Moodle permettent de répondre davantage à l'approche socio-constructiviste favorisant donc l'intervention. On pense notamment aux forums de discussion, wiki, blog, portefoglio, etc.

2.1.3.3. Apprentissage collaboratif

Tout comme dans l'expérience de la SISS online, l'Université Cà Foscari privilégie la production collaborative de supports d'apprentissage et de connaissances. Ainsi le design pédagogique du cours prévoit qu'il y ait une stimulation des connaissances et échanges d'expériences à travers la mise en place de processus spontanés d'apprentissage réciproque et de construction de nouvelles connaissances. Le processus en question est mis en œuvre de la manière suivante :

- A la base, on trouve une programmation temporelle séquentielle de l'activité didactique en ligne. Ainsi, d'une part, les enseignements sont rendus accessibles de manière progressive, indiquant ainsi aux étudiants, en référence à une échelle de temps déterminée, les enseignements sur lesquels ils doivent se concentrer. S'appuyant également sur l'idée que des connaissances déterminées doivent être maîtrisées afin de pouvoir comprendre et acquérir les nouvelles connaissances visées par le nouvel enseignement, cela permet également aux étudiants de mieux doser leurs efforts. Parallèlement, sur le plan temporel, la mise en œuvre de chaque séquence d'enseignement se scinde de manière assez naturelle : les deux premiers jours suivant la publication des supports didactiques du module en question sont le plus souvent dédiés à l'étude individuelle, tandis que les jours suivants sont davantage consacrés aux travaux de laboratoire pour une durée indiquée par l'enseignant.
- Le travail collaboratif consiste essentiellement en la mise en place d'activités basées sur l'interaction. Par le truchement des applications pédagogiques que nous avons précédemment citées, le formateur peut proposer des travaux dirigés qui peuvent consister en une discussion, en la production d'un produit ou projet. Le travail collaboratif peut être individuel ou collectif. Dans le second cas, les étudiants sont invités à s'organiser et à jouer chacun un rôle spécifique de manière à ce que tout un chacun puisse s'impliquer dans l'activité. Cependant, autant en contexte européen, il est possible d'avoir un bon traçage du travail collaboratif effectué en ligne, cela est plus difficile dans un contexte tel celui du Cameroun, en particulier celui du CA2D. En effet, à partir du moment où sur le territoire camerounais le débit du réseau internet n'a pas encore atteint une rapidité suffisante et où il est parfois impossible d'avoir accès au réseau, les étudiants préfèrent se rencontrer physiquement et effectuer le travail collaboratif en présence. Etant donné que tous les membres du groupe peuvent ne pas

- avoir participer à ces séances de travail en présence, il est alors demandé aux étudiants de restituer en ligne ce qui a été effectivement fait. Cette démarche permet d'une part au tuteur d'être informé de l'avancée de la réflexion et d'autre part, d'impliquer les étudiants du groupe n'ayant pas pu participer aux séances de travail en présence.
- Comme cela est suggéré au paragraphe précédent, le travail collaboratif peut être mis en place dans le cadre d'activités de groupe. Cependant, même lorsque l'activité ne prévoit pas la réalisation d'activités spécifiques en petits groupes, et que l'interaction devrait donc advenir dans le cadre d'échanges individuels, l'Université Cà Foscari porte une attention particulière au résultat à atteindre en organisant les échanges au sein de classes virtuelles qui généralement comptent un maximum de 30 étudiants.
 - Enfin, compte-tenu du fait que le Cameroun est un pays bilingue et que par conséquent l'IRIC accueille aussi bien des étudiants d'expression française que des étudiants d'expression anglaise, dès lors que cela est possible, le regroupement des étudiants advient sur la base du critère de la langue maternelle, que ce soit aussi bien au niveau des classes virtuelles qu'au sein des groupes restreint de travail. Etant donné que les dispositions gouvernementales en matière d'éducation interdisent la traduction des supports didactiques, disposant par ailleurs que tout étudiant camerounais doit être en mesure de comprendre et lire celle qui se trouve être de fait sa seconde langue avec dans tous les cas le droit d'utiliser sa langue maternelle pour s'exprimer à l'oral et à l'écrit, l'interaction avec les supports didactiques peut être plus compliquée dès lors que ces derniers ne sont pas rédigés dans la langue maternelle de l'étudiant. Ainsi, le fait tout de même de regrouper les étudiants par affinité linguistique dans le cadre des activités de laboratoire permet dans une certaine mesure de compenser cet handicap, à partir du moment où les activités de laboratoire sont justement conçues dans une optique de travail collaboratif. Cette prise en compte de la dimension linguistique est fondamentale, en particulier pour les deux premiers semestres de formation, étant donné que les étudiants doivent se familiariser avec les principes de la formation en ligne. Cette pratique permet de créer un climat favorable à l'apprentissage au sein du groupe-classe, chose qui serait difficilement réalisable dans le cadre de classes linguistiquement mixtes à partir du moment où les étudiants de langue anglophone sont tout de même fortement minoritaires par rapport aux étudiants de langue française qui bien souvent ne prennent pas le temps de lire les contributions de leurs camarades anglophones, qui se trouvent donc à risque exclusion du processus d'interaction à moins qu'ils ne disposent d'un niveau de français suffisant qui leur permette d'intervenir directement dans cette dernière langue.

2.2. 2ème cas : La coopération didactique mise en œuvre par l'Université de Padoue

L'origine de la coopération universitaire entre le « Dipartimento di Ingegneria Civile, Edile ed Ambientale (DICEA)» de l'Università degli Studi di Padova et l'Ecole Nationale Supérieure des Travaux Publics (ENSTP) est relativement récente. En effet, c'est à la suite d'un concours de circonstances remontant à l'année 2009 que sont advenus les premiers contacts.

A l'époque, s'inspirant d'une expérience de coopération entre le CIRDEFA de l'université Cà Foscari de Venise et l'Université de Koudougou (Burkina Faso) dans le domaine de la formation des formateurs, fut émise l'idée de mettre en place une coopération universitaire taillée sur mesure pour améliorer la formation en sciences de l'ingénieur dans les pays africains. Souhaitant profiter de contacts de la diaspora camerounaise résidente en Italie, le DICEA de l'université de Padoue décide alors de vérifier la faisabilité de conduire d'une expérience similaire en contexte camerounais. Une audience auprès de Son Excellence le Ministre des Travaux Publics est organisée en 2009 afin de vérifier les possibilités d'une telle coopération. Or cette démarche va s'avérer coïncider avec la nécessité de ce même Ministère de réformer son institut de formation de tutelle, à savoir l'Ecole Nationale Supérieure des Travaux Publics. En effet, les dispositions prises par ce ministre quelques mois auparavant, visaient à moderniser les programmes d'études et l'organisation même des enseignements afin d'inscrire l'ENSTP dans le système Licence Maitrise Doctorat (L.M.D).

Ainsi, la concomitance entre les intentions du MINTP de rénover son Ecole pour en faire un institut de formation d'excellence en matière d'ingénierie et l'intérêt de l'Université de Padova d'opérer un transfert de ces compétences didactiques pour former des ingénieurs de haut niveau capables de soutenir le développement de territoires tels le Cameroun, a permis de lancer le processus de coopération. Ainsi, la même année, l'Université de Padova est chargée par le Ministre des travaux publics d'évaluer les programmes de formation de l'ENSTP. Devant les résultats très préoccupants de cet état des lieux (faible niveau de qualification des enseignants, absence d'une démarche d'ingénierie formative dans la mise en place des programmes de formation, incohérence entre les besoins de compétences et les programmes de formation, concours d'entrée non respectueux du principe d'impartialité ...), un accord de partenariat est signé le 26 Juillet 2010 entre

les deux organisations devenant immédiatement effectif prévoyant notamment la mise en place de formations conjointes ainsi que la mobilité des enseignants italiens au Cameroun.

Des résultats probants, témoignant de l'efficacité de la dynamique de cette coopération, sont rapidement atteints :

- Refonte du système de sélection des candidats : le concours d'entrée à l'ENSTP a été rénové et se fait désormais depuis 2010 en coopération avec l'université de Padoue. Les contenus du concours sont conjointement élaborés par les deux partenaires. L'université de Padoue participe aussi physiquement au déroulement du concours en envoyant une délégation de deux personnes chargées de prêter assistance technique dans toutes les phases de sélection des quelques 2800 candidats camerounais qui participent chaque année aux épreuves de sélection. En l'espace de la tenue de cinq concours annuels, au total 925 étudiants ont été sélectionnés et font partie des étudiants qui suivent des cours du cycle long de formation des ingénieurs en génie civil, génie environnemental, et topographie.
- Mise en place de nouveaux programmes de formation structurés en unités d'enseignement, qui se trouvent être strictement les mêmes que ceux dispensés par l'Université de Padova. La formation des ingénieurs à l'ENSTP advient donc dans le cadre d'un cycle long de 10 semestres dispensés sur une durée de cinq ans, respectueux des caractéristiques du système LMD. En ce début de rentrée académique 2014-2015, l'entier cursus de formation en ingénierie civile, environnementale et topographie, est complété puisque les étudiants de la première promotion débiteront leur 5^{ème} année de cours, et que les étudiants des autres promotions intégreront à leur tour les 4^{ème}, 3^{ème}, 2^{ème} et 1^{ère} année d'étude.
- Mobilité internationale des enseignants italiens. Le niveau de qualification insuffisant du corps professoral ayant enseigné jusque-là à l'ENSTP exige la mise en place d'un plan de mobilité d'enseignants ingénieurs de l'Université de Padoue. Ainsi, lors du lancement de la première année académique, au cours de la période Janvier – Septembre 2011, l'ENSTP accueille les sept premiers enseignants universitaires italiens qui dispensent à tour de rôle, leurs cours aux étudiants camerounais. Depuis cette première expérience, l'intensité de la mobilité s'accroît d'année en année au point où, en l'espace de 4 ans, l'ENSTP a accueilli non moins de 110 enseignants italiens en mobilité chargés d'effectuer des missions mensuelles d'enseignement.

Comme on peut le comprendre, le processus de coopération universitaire entre le Département d'Ingénierie Civile, Architecturale et Environnementale de l'Université de Padoue a rapidement produit des résultats significatifs. D'ailleurs, ce processus a été indirectement récompensé en Septembre 2014 par la sélection d'une étudiante camerounaise par la Scuola Galileiana de Padova qui terminera donc son parcours de 2nd cycle universitaire au sein du prestigieux institut italien. Par ailleurs, le comité de coordination est désormais engagé dans une ultérieure phase allant dans le sens d'une majeure consolidation à travers d'une part la prochaine mise en place d'un système de co-diplômation et d'autre part l'ouverture, pour l'année académique 2015-2016, d'une école doctorale.

L'ensemble de précisions précédentes témoignant de la collaboration étroite entre le DICEA et l'ENSTP, sont importantes afin de mieux comprendre les développements rapides lancés en 2011 dans le cadre de formation de niveau Master blended.

2.2.1. LA MISE EN PLACE DE CINQ FORMATIONS DE MASTER

Dans le sillage du succès rapide obtenu dans le cadre de la formation longue en ingénierie, et compte-tenu des besoins de formation du Cameroun dans les secteurs prioritaires pour le développement, l'Ecole Nationale Supérieure des Travaux Publics (ENSTP) et l'Université de Padova ont décidé d'ouvrir leur processus de coopération aux jeunes et aux professionnels camerounais titulaires d'un diplôme de niveau Licence.

S'appuyant et partageant les considérations des organisations internationales selon lesquelles *«un accès plus étendu à des services infrastructurels améliorés constitue un moteur important pour la croissance économique»* (Dominguez-Torres, 2011), les deux institutions universitaires ont pu constater les insuffisances en la matière.

Une première insuffisance concerne le réseau routier. Alors que le Cameroun occupe une position stratégique par rapport aux autres pays de l'Afrique centrale tels le Tchad et la République Centre Africaine, et serait donc appelé à pouvoir drainer un flux considérable de marchandises à acheminer sur ces territoires, outre à leur distribution interne, le réseau routier est à la fois sous-développé et insuffisamment entretenu. Cette situation génère des coûts de transport non viables,

rendant le système de transport routier inefficace et privant le Cameroun d'une position stratégique et de gains économiques significatifs qui pourraient profiter à sa population. Cette position est confirmée par les experts qui précisent dans leur rapport de 2011 que « *la médiocrité de l'infrastructure est un handicap pour les affaires au Cameroun. Les données des enquêtes auprès des entreprises indiquent que les contraintes infrastructurelles sont responsables d'environ 42 % de l'écart de productivité auquel doivent faire face les firmes camerounaises, le reste étant imputable à une gouvernance médiocre, à la bureaucratie et aux contraintes financières* » (Dominguez-Torres, 2011). Ce même rapport explique notamment une telle situation par la qualité insuffisante des travaux routiers puisqu'il relève que « *seulement 45 % environ des travaux de génie civil étaient jugés d'une qualité technique satisfaisante ou acceptable* ». Il va de soi que les lacunes valant pour le système routier peuvent être transposées au parc immobilier en ce sens que la qualité des constructions n'est certainement des plus optimales entraînant parfois directement l'écroulement même des ouvrages. Il est évident qu'un établissement d'enseignement supérieur, tel l'ENSTP, ne peut laisser se développer une telle situation à partir du moment où de manière indirecte, ce sont notamment la qualité de ces enseignements qui pourraient à terme être remis en discussion.

De fait, l'ENSTP a exprimé au DICEA la nécessité de mettre en place un Master en géotechnique « Géotechnique et calcul des structures », qui a pour objectif de former des techniciens maîtrisant les principaux processus garantissant la construction de bâtiments et ouvrages sûrs, tout en tenant compte des matériaux locaux, des technologies adaptées au contexte d'intervention et des impératifs économiques. Le lancement de cette formation ouverte à 130 étudiants est advenu en Juin 2014.

Une seconde insuffisance relative aux infrastructures concerne l'architecture et l'utilisation de matériaux locaux. En fait, tout comme peuvent l'être d'autres pays de l'Afrique subsaharienne, le Cameroun se trouve dans une situation paradoxale. Bien qu'il dispose de ressources utiles à la construction des infrastructures et équipements (bois, terre, cailloux ...), les principaux matériaux de construction restent le ciment au point même où s'installent sur le sol camerounais des entreprises chinoises chargées de la production de ces matériaux. Face à cela, le Cameroun serait capable de mettre à disposition un ensemble de matériaux locaux (blocs de terre comprimée, tuiles en micro-béton, carreaux en granulat ciment) qui présenteraient des avantages conséquents admis par tous tels que : la réduction du volume des importations et aurait donc un impact significatif sur la balance commerciale ; la mise en place d'un système de production pourvoyeur d'emplois ; meilleure préservation de la culture et impact environnemental plus limité par rapport à la

production et l'utilisation de ciment ; réduction du coût de la construction des ouvrages en matériaux locaux ; durabilité de l'ouvrage est aussi bonne que celle des ouvrages construits avec des matériaux modernes à partir du moment où ces produits locaux sont produits dans le respect des règles de l'art.

Il existe une prise de conscience manifeste des pouvoirs publics camerounais de l'importance de privilégier les matériaux locaux au point où d'une part dès 1991 a été créée la Mission pour la PROMotion des MATériaux Locaux (MIPROMALO) chargée de la recherche, de la localisation géographique et de l'estimation des gisements de matériaux locaux ainsi que de la détermination des paramètres de leur exploitabilité, ainsi que de l'étude des différentes techniques et méthodes d'exploitation, de transformation et de mise en œuvre des matériaux locaux et de leur valorisation au profit des populations et des opérateurs économiques. D'autre part, dans la même dynamique, une circulaire gouvernementale a été adoptée le 12 mars 2007 relative à l'utilisation des matériaux locaux dans la construction des bâtiments publics. Cependant les résultats de ces initiatives ne sont pas à la hauteur des attentes initiales. Ainsi la MIPROMALO n'est entrée en fonction que dix ans après sa création et bien que de la construction de bâtiments publics fut constante après la publication de la circulaire, un très faible nombre ont effectivement été réalisés à partir de matériaux locaux. Cette démarche qui aurait donc permis de soutenir la construction de logements sociaux, dont le Cameroun a fortement besoin en substitution de l'habitat diffus non contrôlé et des bidonvilles qui se sont créés en marge des grandes agglomérations, n'a pas reçu les faveurs des constructeurs et bailleurs. Les principales pierres d'achoppement de cette situation réside dans : l'absence d'unités opérationnelles capables de produire en quantité suffisante de manière à créer et alimenter la demande ; l'absence d'équipements ; l'absence de réels centres de formation dans le secteur et de formation adéquate.

C'est donc bien pour répondre à l'ensemble de ces besoins réels de formation dans une optique de développement durable du territoire, que l'ENSTP et le DICEA ont mis en œuvre le Master d'ingénieur en « Eco-construction et Management des Projets immobiliers en Afrique », qui vise à former des techniciens hautement qualifiés disposant des compétences nécessaires pour réaliser des ouvrages à usage d'habitation ou non avec des matériaux locaux à un coût inférieur, la mise sur pied d'unités d'envergure pour la production de ces matériaux, la planification et gestion de l'habitat rural et urbain. Le lancement de cette formation est advenu en Octobre 2013 et accueille 107 étudiants.

Toujours dans le cadre des infrastructures, un autre problème concerne la production énergétique et la gestion de cette dernière. Au cours de ces dernières années, les efforts du

44 Cameroun dans le secteur énergétique sont palpables puisque selon le rapport « Infrastructures du Cameroun : Une perspective continentale », l'accès à l'électricité est passé de 37 % en 1996 à 46 % en 2002, puis à 48 % en 2007 (Dominguez-Torres, 2011). Cette amélioration est la conséquence d'un ensemble d'efforts accomplis au cours des années 2000, à commencer par la privatisation du secteur, l'augmentation des raccordements et l'accroissement de la capacité de production. Mais un ensemble de problématiques cruciales perdurent : par le truchement de subventions variées, le coût de l'énergie est inférieur au coût d'exploitation de la production d'électricité empêchant l'entreprise en charge du service d'entreprendre toute politique d'investissement ; le monitoring et contrôle de l'utilisation effective de la ressource énergétique sont décadents ; l'approvisionnement irrégulier est monnaie courante obligeant même les entreprises et organisations à pratiquer l'auto-génération, qui là encore constitue un poids supplémentaire dans la balance financière.

Devant une telle situation, les alternatives se portent d'une part sur l'hydroélectricité, et d'autre part sur les nouvelles énergies. C'est précisément sur ce dernier aspect que l'ENSPT et le DICEA ont choisi d'investir leur capacité de formation en mettant sur place un master en « Technologies pour l'Energie Solaire dans les Pays africains » qui vise à fournir aux étudiants des connaissances ainsi que des instruments techniques et opérationnels de manière à se positionner par rapport au nouveau marché lié à l'énergie solaire dans les pays africains. Lancé en Octobre 2013, ce Master accueille actuellement 85 étudiants.

Par ailleurs, l'autre aspect crucial relatif à la dotation des infrastructures pour le développement concerne l'eau et l'assainissement. Par rapport à d'autres pays de l'Afrique subsaharienne, le Cameroun dispose d'un volume d'eau douce important puisque les « ressources en eau renouvelables par habitant sont estimées à environ 17 520 mètres cubes par an, plus de deux fois la moyenne de l'Afrique subsaharienne de 7 000 mètres cubes par an » (Dominguez-Torres, 2011). L'amélioration du niveau d'alimentation, grâce aux efforts effectués en termes de construction de puits et de forages, a un impact relatif en ce sens que l'absence de protection de ces ouvrages ne permet pas de garantir aux populations un accès systématique à l'eau potable. L'autre grande insuffisance en la matière reste l'absence d'efforts suffisants en ce qui concerne l'assainissement puisque « comme le niveau global de l'accès à un assainissement amélioré s'est arrêté à seulement 47 % en 2006, le pays est loin d'atteindre la cible de l'objectif du Millénaire pour le développement, à savoir un accès de 74 % de la population à un assainissement amélioré » (Dominguez-Torres, 2011).

Ayant bien conscience de cette insuffisance, et profitant du programme de financement ACP-EU WATER-FACILITY³⁹ promu par la Commission européenne, les deux établissements d'enseignement supérieur italien et camerounais ont alors mis en place un Master en sciences de l'environnement - « Gestion intégrée des ressources en eau et assainissement des villes africaines », co-financé par l'Union européenne à hauteur de 1.000.000 Euros. En l'espace de quatre ans, le partenariat, associé pour l'occasion à l'Université Cà Foscari, se propose de former 300 ingénieurs camerounais capables de concevoir et construire les ouvrages appropriés pour l'amélioration de la gestion de la ressource hydrique et de l'assainissement.

Enfin, outrepassant le secteur des infrastructures pour le développement, et poursuivant les efforts effectués dans le sens de la mise en place d'une filière en ingénierie environnementale dans le cadre de la formation de Bac+5, l'ENSTP et le DICEA se sont accordés sur l'urgence d'aborder la question de la gestion des déchets et de développer une formation spécifique dans ce secteur. En effet, au cours de ces dernières années, les centres urbains ont connu une expansion sans précédent liée d'une part à l'accroissement naturel mais également au fort exode rural, sans compter l'afflux de populations étrangers des pays voisins. Si l'on prend le cas de la capitale politique, à savoir la Ville de Yaoundé, par rapport à la situation de 1931, le taux de croissance de la Ville est estimé à 4% qui repousse toujours plus les frontières de la ville. Ainsi, si la Ville de Yaoundé s'étendait en 1956 sur une superficie de 1956 h, sa superficie passe à 18000 ha en 2000. Or l'installation des populations sur le territoire urbain s'est faite de façon anarchique rendant difficile le système de collecte et d'évacuation des ordures et favorisant par conséquence, la multiplication des décharges incontrôlées que ce soit sur les terrains vagues, les cours d'eau, les fossés. Cette observation vaut pour l'ensemble des centres urbains camerounais. L'Etat camerounais et les collectivités locales ont tenté de réguler la situation en mettant en place un partenariat public-privé de collecte des déchets avec l'entreprise HYSACAM. Ces efforts sont payants dans les zones où la construction des logements a été effectuée en prévoyant la possibilité pour les véhicules de ramassage des ordures d'accéder aux abords des habitations. En revanche, dans les zones d'habitat incontrôlé, le service ne peut être délivré. Les populations pallient donc cette insuffisance en créant des dépotoirs sauvages

³⁹ D'ultérieures informations relatives au programme ACP-EU WATER FACILITY sont disponibles sur le site de la Direction Générale Coopération et Développement de la Commission européenne à l'adresse : https://ec.europa.eu/europeaid/sectors/infrastructure/water-and-sanitation/funding_en

d'ordures ménagères, comportement ayant un fort impact négatif sur l'environnement et la santé publique.

C'est donc dans l'espoir de contribuer à enrayer une telle situation que le Master en "Technologies pour la gestion durable des déchets dans les pays africains" a été promu par l'ENSPT et le DICEA, puisque visant à former des experts locaux disposant d'une haute professionnalité en matière de conception, gestion et suivi des politiques publiques locales africaines de gestion durable des déchets et de l'environnement. Depuis le mois d'Octobre 2013, date de lancement de cette formation, 80 étudiants fréquentent ce Master.

Au terme de la présentation des formations de Master en cours, sur le plan quantitatif, on peut estimer que ces formations sont un succès et répondent bel et bien à un besoin de formation puisque non moins de 600 étudiants suivent ces cinq formations de Master.

Par rapport à l'expérience menée par le CISRE en collaboration avec l'IRIC, la coopération universitaire entre le DICEA et l'ENSTP présentent les mêmes caractéristiques suivantes :

- Les différentes formations de Master se déroulent sur une durée de quatre semestres ;
- Les différentes formations se déroulent selon une modalité mixte, puisque structurées en cours dispensés en ligne et cours dispensés en présentiel. Cette caractéristique permet d'accueillir au sein de ces formations, des étudiants en formation initiale et d'autres en formation continue ;
- Le corps professoral est lui aussi « mixte » puisque le comité directeur de chaque Master fait aussi bien appel à des enseignants européens, le plus souvent italiens, qu'à des enseignants et experts camerounais ;

En revanche, l'une des différences significatives entre les deux processus est constituée par le fait que les formations de Master en Sciences de l'Ingénieur donnent droit à deux diplômes universitaires. Compte-tenu des relations de confiance et de la véritable coopération entre l'ENSTP et le DICEA instaurée dans le cadre de la mise en œuvre de la formation longue de 10 semestres en ingénierie civile et en ingénierie environnementale, les deux institutions se sont engagées dans un processus de mise en place d'un double diplôme : d'une part, l'Ecole camerounaise délivrera un diplôme de Master 2 à l'issue des quatre semestres d'études. Parallèlement, l'ENSTP a sollicité le DICEA afin que ce dernier soit responsable scientifique et technique du déroulement des premiers deux semestres de ses formations de Master. Compte-tenu de cet engagement et de son attachement à poursuivre son expérience de formation des ressources humaines pour le développement,

L'Université de Padoue a choisi de procéder directement à la certification des compétences et connaissances dispensées par ses soins aux étudiants camerounais, à travers la délivrance d'un Diplôme d'Université (DU) dont l'appellation italienne spécifique est celle de « Master di I° livello ». Une telle structuration du parcours de formation requiert une démarche conjointe de sélection des candidats et une attention particulière à l'équivalence du diplôme d'accès aux deux premiers semestres d'études. Parallèlement, l'obligation de développer pour chaque Master en question un plan de formation qui soit cohérent et continu sur une durée de quatre semestres exige la mise en place d'un comité pédagogique italo-camerounais unique, qui puisse veiller sur les programmes de formation et en garantir la continuité des apprentissages et une qualité homogène de ces derniers. Au final, on comprend bien que le rôle joué par le DICEA va au-delà de celui d'assistance technique, assigné au CISRE dans le cadre avec la coopération de cette dernière institution avec l'IRIC.

En revanche, du fait de l'absence d'expérience des établissements d'enseignement supérieur camerounais, le rôle technique et technologique assigné aux deux institutions italiennes rapprochent les structures du DICEA et du CISRE. Cependant, l'expérience acquise par le Département d'ingénierie est différente de celle de la structure vénitienne et cet élément se matérialise très nettement au niveau de l'approche didactique promue par le DICEA.

2.2.2. L'APPROCHE DIDACTIQUE PROMUE PAR LE DEPARTEMENT D'INGENIERIE CIVILE, ARCHITECTURALE ET ENVIRONNEMENTALE DE L'UNIVERSITE DE PADOUE

Avant d'aborder la question de l'approche didactique, il convient de préciser les aspects généraux suivants :

- Les formations de Master délivrées par le DICEA et l'ENSTP donnent droit à l'obtention de deux diplômes. En effet, les étudiants camerounais conjointement sélectionnés par les deux établissements d'enseignement supérieur s'inscrivent d'une part auprès de l'ENSTP à une formation de Master 2. Or comme l'ENSTP reconnaît que la première année de formation de chacun de ces cinq masters, qu'elle devrait elle-même assurer, se trouve être équivalente aux programmes didactiques de chacun de ces formations proposés par l'Université de Padoue dans le cadre de diplômes universitaires désigné en italien par le vocable « Master di I°

livello », alors les étudiants se trouvent suivre au cours de la première année de Master 2 des enseignements assurés par l'Université de Padoue dans le cadre des diplômes universitaires. De fait, les étudiants camerounais s'inscrivent également auprès de l'Université pour les deux premiers semestres d'étude et peuvent ainsi prétendre recevoir après validation de ces derniers, un diplôme de Master di I° livello délivré par l'Université italienne. Une fois qu'ils auront validé les enseignements des troisième et quatrième semestres, alors ils obtiendront un diplôme de Master 2 délivré par l'ENSTP.

- Sur la base de la précédente précision, il est évident que l'Université de Padoue est appelée à jouer un rôle crucial en ce qui concerne la partie didactique des deux premiers semestres. Cependant, en ce qui concerne les 3^{ème} et 4^{ème} semestres, son rôle s'oriente davantage vers une assistance technique telle que celle existante entre l'Université Cà Foscari de Venise et l'IRIC. Ainsi, l'Université de Padoue est concertée par l'ENSPT en ce qui concerne la définition des programmes des deux derniers semestres, l'identification d'éventuels enseignants européens compétents, la gestion technique et technologique des aspects liés à la formation à distance, le suivi des travaux de fin d'étude et l'examen final y afférent.
- Le DICEA et l'ENSTP veillent à ce que le corps professoral soit mixte, à savoir composé d'enseignants experts italiens et camerounais, après une évaluation attentive des compétences d'enseignement effective.

Parallèlement, si l'on se penche davantage sur les aspects liés aux composantes de la formation hybride, les aspects suivants peuvent être reportés témoignant d'une attention moindre à l'approche didactique que ne l'est celle de l'Université Cà Foscari.

2.2.2.1. Formation hybride : Didactique en ligne - Didactique en présence

Comme est appelée à le faire l'Université Cà Foscari, dans ses initiatives didactiques, le DICEA est appelé à tenir compte des éléments suivants.

D'une part, les sessions de formation en présence doivent constituer une occasion de : (a) clarification et assimilation définitive des éléments du cours jusque-là peu ou non compris; (b) renforcement de l'apprentissage ; (c) stimuler l'apprentissage par de nouvelles activités, en particulier davantage orientées sur la pratique ; (d) revitaliser la socialisation entre les étudiants et

les enseignants, ainsi qu'avec les tuteurs. Dans cette optique, le DICEA recommande au corps professoral d'effectuer les sessions en présence à la fin de la didactique en ligne ou bien lorsque celle-ci est bien avancée.

D'autre part, compte tenu du fait que les Master proposés sont fortement fréquentés par des adultes en activité, et dont un bon nombre d'entre eux occupent des postes à responsabilité, il y a une forte exigence d'effectuer une programmation des activités en présence qui tienne compte des engagements professionnels.

En revanche, l'une des différences que l'on peut noter avec l'approche mise en place par l'Université Cà Foscari consiste dans le fait que toutes les Unités d'enseignement ne sont pas objet de cours en présence. Cela est dû pour partie à la difficulté de certains enseignants de comprendre la valeur-ajoutée que représente les sessions de formation en présence, en complément des activités précédemment effectuées en ligne.

2.2.2.2. Formation hybride et médiatisation

Comme le CIRDFa, puis le CISRE, l'ont fait, le DICEA garantit le déroulement de la formation en ligne à travers le LCMS Moodle.

2.2.2.3. Formation hybride et apprentissage collaboratif

L'apprentissage collaboratif est là aussi abordé différemment, en particulier sur les éléments suivants :

- Le programme didactique prévoit parfois des chevauchements d'enseignements relevant de la même unité d'enseignement, voire même d'unité d'enseignement distincte. Bien que répondant davantage à une démarche de formation ouverte, cette approche n'est pas favorable à une réelle assimilation des contenus. En effet, à partir du moment où un nombre significatif d'étudiants sont des travailleurs, ayant pour certains quitté les bancs de l'université depuis de nombreuses années, il devient pour ces derniers difficile de suivre correctement la formation surtout s'il y a une superposition des enseignements.

- Parallèlement, le travail collaboratif est essentiellement promu sous forme d'exercices à réaliser, qui peuvent être notés ou non. Afin de compenser l'impact limité de cette typologie d'activité proposée, il a été procédé à l'introduction de forum de discussion dit de « contextualisation ». Cette dernière activité sera davantage explicitée au niveau de l'analyse des résultats de l'enquête conduite pour le présent travail de recherche.

3. CONCLUSION

La description des deux cas sur lesquels s'appuieront nos travaux de recherche empirique met en avant les points communs et divergences suivantes :

- La coopération initiée par les deux universités italiennes avec les établissements d'enseignement supérieur camerounais a sensiblement débuté à la même période. De fait, bien que la coopération assume des formes différentes, le niveau d'expérience est comparable ;
- La coopération universitaire relevant du cas d'étude n°1 que celle du cas d'étude n°2 prévoit une forte implication des institutions universitaires du Nord et du Sud et se présente comme le résultat d'une véritable œuvre commune ;
- Dans les deux cas d'étude, les formations de master proposées ne sont pas financées par des organisations internationales, si ce n'est la formation de master portant sur la « Gestion des ressources hydriques » cofinancées par l'Union européenne dans le cadre du programme Water-Facility ;
- Dans les deux cas, a été mis en place un dispositif de formation hybride prévoyant donc aussi bien des cours en ligne que des cours en présence, et exigeant par conséquent la mobilité des enseignants ;
- Sur le plan des technologies, les deux institutions européennes utilisent Moodle comme Learning Content Management System. L'éventail des activités pouvant donc être proposées à travers les artefacts mis à disposition par le System est donc similaire d'un cas à l'autre ;

En revanche, au titre d'éléments de différenciation entre les deux cas d'étude, on peut noter une plus grande expérience de l'Université Cà Foscari en matière de didactique en ligne. L'autre élément de distinction repose sur le secteur d'études : en effet, alors que le premier cas d'étude est afférant aux sciences humaines, le second concerne les sciences de l'ingénieur. Cette distinction portera à avoir des public-cible distincts. Sur la base de ces distinctions, il sera donc notamment

possible de vérifier dans quelle mesure les pratiques didactiques en ligne influencent le bon déroulement d'une formation hybride, et comprendre dans quelle mesure les caractéristiques du public-cible peuvent générer des besoins spécifiques.

CHAPITRE 4 : ANALYSE DES RESULTATS

L'analyse des données se présente d'une part sous forme de graphiques illustrant ainsi l'élaboration des données recueillies. A cela, lorsque cela a été jugé opportun, ont été ajoutés des données ultérieures recueillies dans le cadre de la participation observante fournissant ainsi une plus ample vision de la situation. Chaque graphique est par ailleurs accompagné de commentaires qui permettent un meilleur déchiffrement des données recueillies et constituent une interprétation plus large formulée en référence aux différents éléments du cadre théorique de référence évoqués dans le chapitre 2 du présent travail de recherche.

1. LE PROFIL DES ETUDIANTS ENQUETES

Comme indiqué précédemment 401 étudiants impliqués dans une formation de Master issue de la coopération entre le CISRE de l'Université Cà Foscari et l'IRIC, entre le CISRE de l'Université Cà Foscari et l'ESSTIC, ainsi qu'entre le DICEA et l'ENSTP ont répondu à l'enquête qui leur a été proposée.

Référence du cas	Etablissements d'enseignement supérieur impliqués dans la coopération	Formation de Master concernée	Nombre d'étudiants enquêtés	Effectif total enquêté
Cas d'étude n°1	Italie : CISRE Cameroun : IRIC	Master CA2D	49	69
	Italie : CISRE Cameroun : ESSTIC	Master MEIO	20	

Tableau 1. Données récapitulatives relatives au cas d'étude n°1

Référence du cas	Etablissements d'enseignement supérieur impliqués dans la coopération	Formation de Master concernée	Nombre d'étudiants enquêtés	Effectif total enquêté
Cas d'étude n°2	Italie : DICEA Cameroun : ENSTP	Master « Gestion des ressources hydriques »	133	332
		Master « Géotechnique »	64	
		Master « Energie solaire »	54	
		Master « Eco-construction »	47	
		Master « Gestion durable des déchets »	34	

Tableau 2. Données récapitulatives relatives au cas d'étude n°2

Ainsi, la lecture des deux tableaux montre que la majeure partie des étudiants enquêtés, soit 332, sont inscrits dans une formation de Master mise en place dans le cadre de la coopération entre le DICEA et l'ENSTP, tandis qu'un total de 69 étudiants sont inscrits dans une formation qui implique l'Université Cà Foscari avec l'IRIC et l'ESSTIC. L'écart entre ces données est somme

toute compréhensible compte-tenu de la différence existante entre les effectifs de départ évoqués au chapitre précédent. En effet, au niveau des étudiants du Master CA2D, le questionnaire a été soumis aux étudiants des 3^{ème} et 4^{ème} promotions soit un maximum de 240 étudiants, tandis que les étudiants du Master MEIO ne sont qu'au nombre de 30. A cela s'ajoute le fait que les étudiants de la 3^{ème} promotion du Master CA2D étaient difficilement mobilisables au moment de l'enquête compte-tenu du fait que leur programme de formation, désormais arrivé au 4^{ème} semestre, est dédié à l'activité de recherche sur le terrain. Il a donc été plus difficile de les sensibiliser à participer à ce travail d'enquête.

Afin de dresser le profil des étudiants enquêtés, nous nous intéresserons successivement aux données sociologiques (1.1), à la motivation les ayant conduits à participer à ces formations (1.2), et à leur éventuelle expérience passée de formation hybride (1.3).

1.1. Données sociologiques

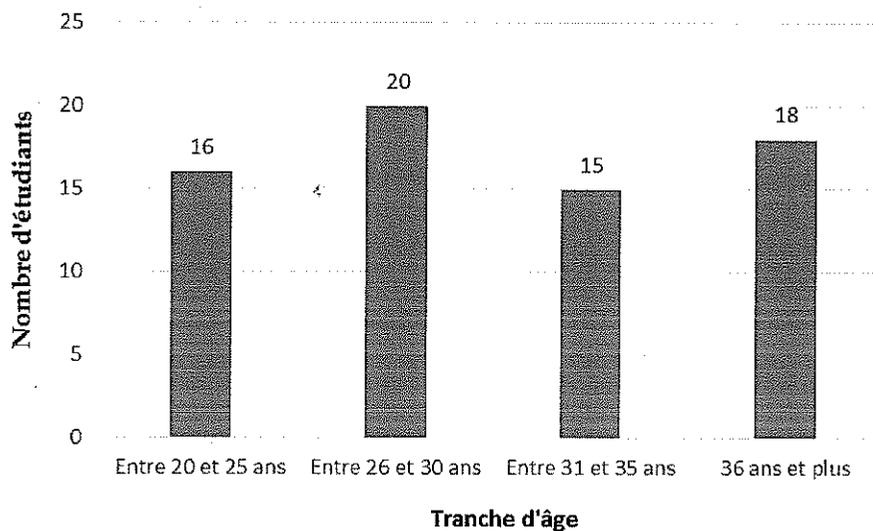
A partir du moment où le travail empirique se déroule sur des cas d'étude, nous devons nous intéresser et recueillir de manière distinctes les données sociologiques des étudiants relevant du premier cas (1.1.1) et les données sociologiques des étudiants relevant du second cas (1.1.2).

1.1.1. LE PROFIL DES ETUDIANTS ENQUETES DANS LE CADRE DU 1^{ER} CAS D'ETUDE

Etablir le profil des répondants à l'enquête impliqués dans une activité de formation de Master mise en œuvre dans le cadre de la coopération du CISRE avec l'IRIC et l'ESSTIC, nous invite à nous pencher successivement sur leur âge, leur genre et leur statut.

D'un point de vue de l'âge, nous constatons que les quatre tranches d'âge que nous avons déterminées, à savoir < 20-25 ans >, < 26-30 ans >, < 31-35 ans >, < 36 ans et plus >, sont représentées. Nous observons même qu'il y a une représentation homogène de chacune d'elles puisque nous avons un effectif minimum de 15 personnes pour la tranche d'âge comprise entre 31 et

35 ans et un maximum de 20 personnes pour la tranche d'âge comprise entre 26 et 30 ans (graphique.1). L'effectif des deux autres tranches d'âges oscille entre ces deux données.

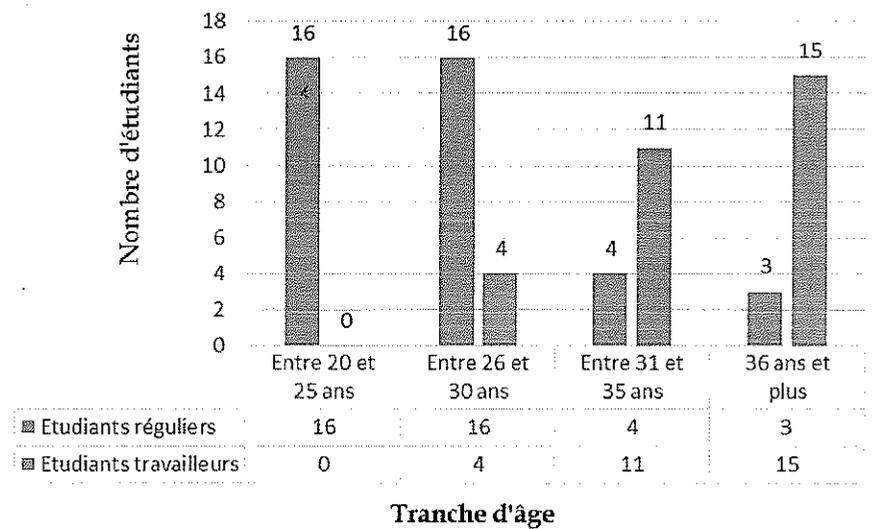


Graphique 1. Cas d'étude n°1 : Répartition des étudiants enquêtés par tranche d'âge

Cette caractéristique relative à l'homogénéité de l'échantillon du 1^{er} cas d'étude se retrouve également au niveau du genre. En effet, la part représentée par les femmes est de 43,47% des étudiants enquêtés, correspondant à une valeur absolue de 30, tandis que celle représentée par les hommes est de 56,52%. Cependant, nous pouvons noter une légère différence pour les tranches d'âge 31-35 ans et 36 ans et plus. En effet, alors que le nombre d'hommes impliqués dans l'activité de formation est constant par rapport à la tranche d'âge précédente allant de 26 à 30 ans, on peut observer une baisse significative de la présence féminine après les 30 ans. Nous nous proposons d'interpréter cette donnée à travers la réflexion suivante : dans le secteur des sciences humaines, les besoins de formation des jeunes hommes camerounais s'insèrent aussi bien dans une logique de formation initiale que dans une logique de formation continue. En revanche, les jeunes femmes camerounaises s'investissent d'avantage dans la formation initiale et semblent peu attirées par la formation continue ou pour le moins rencontrent davantage de difficultés à s'engager dans un tel processus.

A partir du moment où nos travaux portent en partie sur la formation hybride, il est indispensable d'avoir à disposition des données relatives au statut des étudiants ayant participé à

L'enquête en distinguant ceux d'entre eux qui sont en formation initiale, et bénéficient donc d'un statut d'étudiant régulier, et ceux qui suivent le master au titre de la formation continue et se trouvent donc en situation d'étudiants travailleurs.



Graphique 2. Cas d'étude n°1 : Répartition des étudiants enquêtés en fonction de leur âge et de leur statut

L'analyse des données du statut des répondants à l'enquête (graphique 2) nous porte à mettre de nouveau en évidence le caractère somme toute équilibré de l'échantillon. En effet, 39 étudiants réguliers ont répondu à l'enquête, représentant 56,52% de l'effectif total, tandis que les 30 autres étudiants restant dispose un statut d'étudiants travailleurs. Par ailleurs, la répartition de l'effectif total en fonction de la tranche d'âge et du statut tend bien à démontrer que les formations de master cogérées par l'Université de Venise au Cameroun répondent à un besoin de formation initiale des jeunes camerounais âgés entre 20 et 30 ans et à un besoin de formation continue pour ceux âgés ayant 31 ans et plus.

En référence au tableau 3 reporté ci-dessous, nous pouvons mieux apprécier ce besoin de formation continue pour les étudiants travailleurs âgés de 31 ans et plus : en effet sur un total de 26 personnes ayant plus de 31 ans, 19 déclarent avoir plus de 5 ans d'expérience professionnelle et 14 d'entre eux déclarent même être actifs depuis plus de 7 ans.

Tranche d'âge des étudiants travailleurs	Durée de l'expérience professionnelle des étudiants travailleurs									
	Moins d'1 an d'expérience professionnelle		3 ans maximum d'expérience professionnelle		5 ans maximum d'expérience professionnelle		7 ans maximum d'expérience professionnelle		Plus de 7 ans d'expérience professionnelle	
	Val. absolue	%	Val. absolue	%	Val. absolue	%	Val. absolue	%	Val. absolue	%
Entre 20 et 25 ans	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---
Entre 26 et 30 ans	---	---	3	10%	---	---	1	3.33%	---	---
Entre 31 et 35 ans	---	---	2	6.67%	4	13.33%	1	3.33%	4	13.33%
36 ans et plus	---	---	---	---	1	3.33%	---	---	14	46.67%
Total	---	---	5	16.67%	5	16.67%	2	6.67%	18	60.00%

Tableau 3. Cas d'étude n°1 : Etendue de l'expérience professionnelle des étudiants travailleurs

Enfin, toujours dans l'optique de mieux appréhender le profil des étudiants travailleurs, nous pouvons préciser que comme l'indique les données du tableau 4, la moitié d'entre eux, avec un effectif exact de 15 sur un total de 30 étudiants travailleurs, opèrent dans le secteur public, intervenant directement auprès des Ministères ou des collectivités locales. Outre à un nombre de 9 étudiants qui opèrent dans le secteur privé, nous devons souligner la part significative des 20% d'enseignants qui fréquentent les Master CA2D et MEIO.

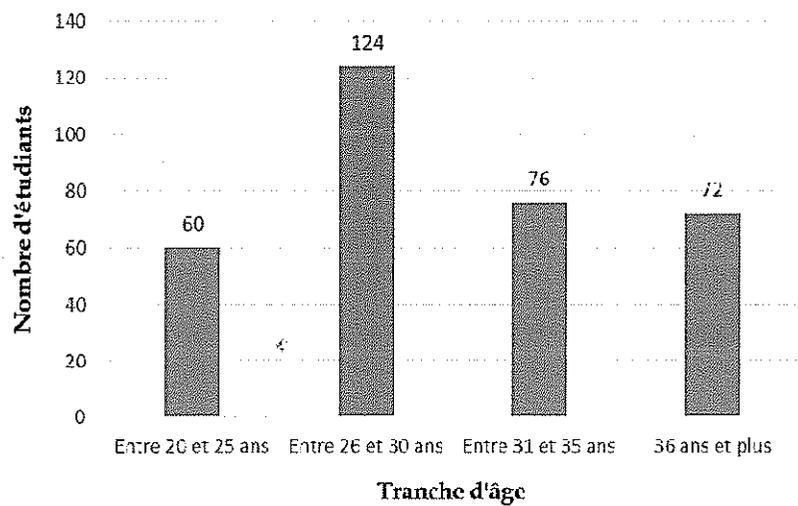
Tranche d'âge des étudiants travailleurs	Secteur public	Secteur privé	Activité d'Enseignement
Entre 20 et 25 ans	---	---	---
Entre 26 et 30 ans	3	1	---
Entre 31 et 35 ans	7	2	2
36 ans et plus	5	6	4
Total	15	9	6

Tableau 4. Cas d'étude n°1 : Secteurs d'emploi des étudiants travailleurs

1.1.2. LE PROFIL DES ETUDIANTS ENQUETES DANS LE CADRE DU 2ND CAS D'ETUDE

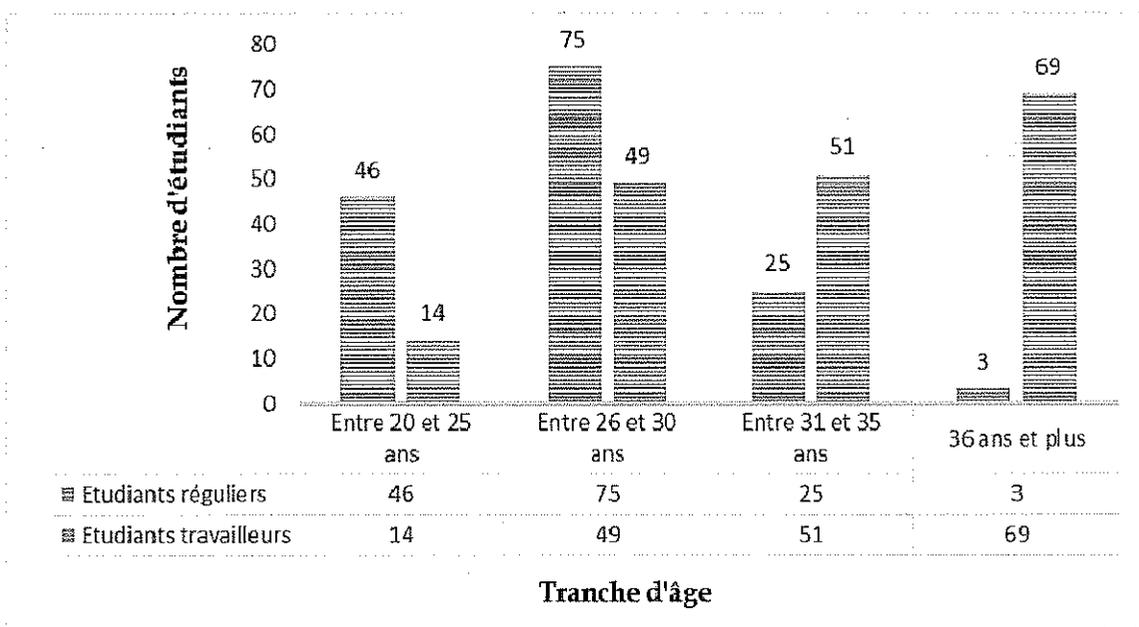
Rappelant que l'effectif des étudiants impliqués dans les formations de Master en Sciences de l'ingénieur mis en œuvre dans le cadre du processus de coopération entre le DICEA et l'ENSTP ayant participé à l'enquête est de 332, nous observons là encore que ce second échantillon est ventilé sur bien quatre tranches d'âge, allant donc de 20 ans à plus de 36 ans (graphique 3). Si la tranche d'âge la plus représentée est celle allant de 26 à 30 ans, on ne peut pas pour autant ignorer la part consistante que représente les tranches d'âge allant de 31 à 35 ans et de 36 ans et plus. Sommées entre elles, ces deux dernières tranches représentent 44,58% de l'échantillon.

Deux explications peuvent justifier une telle configuration. La première est à rechercher dans l'offre formative des établissements d'enseignement supérieur camerounais. En effet, comme nous avons eu à l'évoquer dans le premier chapitre de ce travail de recherche, l'enseignement supérieur subsaharien souffre d'une part de la rareté de formation dans les secteurs des sciences dures, et d'autre part d'une insuffisance de formations spécialisées de niveau supérieur à la Licence. Parallèlement, cette donnée met en avant les besoins de formation continue du Cameroun. Ainsi, la présence d'un nombre aussi consistant d'étudiants ayant plus de 30 ans confirme le fait que les établissements d'enseignement supérieur camerounais publics ou privés compétents dans la formation en sciences de l'ingénieur dispose d'une offre de formation continue très limitée, voire nulle. Ces formations de master répondent donc bien à un besoin effectif de renforcement des capacités.



Graphique 3. Cas d'étude n°2 : Répartition des étudiants enquêtés par tranche d'âge

Cette forte présence d'étudiants ayant plus de 30 ans nous conduit naturellement à nous pencher sur le statut de ces derniers, de manière à comprendre combien d'entre eux sont étudiants réguliers et combien compte-t-on d'étudiants travailleurs.



Graphique 4. Cas d'étude n°2 : Répartition des étudiants enquêtés en fonction de leur âge et de leur statut

A la vue des données reportées dans le graphique 4, nous pouvons constater que les étudiants travailleurs sont présents au niveau de l'ensemble des tranches d'âge. Mais la donnée la plus significative consiste dans le fait que sommés entre eux, les effectifs des étudiant travailleurs s'avère supérieur à celui des étudiants réguliers. L'échantillon est ainsi composé de 183 étudiants travailleurs et 149 étudiants réguliers. Cette observation tend à démontrer que le fait que les formations de Master se déroulent notamment en ligne, permettant donc une majeure flexibilité, constitue un facteur d'attraction pour les étudiants travailleurs souhaitant poursuivre leurs études.

En interrogeant de manière plus approfondie le profil des étudiants travailleurs, portant alors notre intérêt sur le nombre d'années d'expérience professionnelle (tableau 5), nous obtenons la confirmation selon laquelle le nombre d'années d'expérience professionnelle est fonction de l'âge du répondant.

Ainsi la plupart des étudiants âgés entre 26 et 30 ans ont le plus souvent un maximum de 3 ans d'expérience professionnelle (26 répondants de cette catégorie d'âge représentant 14,21% de l'effectif total enquêté), tandis que la plupart de ceux âgés de 36 ans et plus déclare avoir plus de 7 ans d'expérience professionnelle. En revanche, les étudiants ayant entre 31 et 35 ans ont une expérience professionnelle beaucoup plus hétérogène : 8,74% d'entre eux déclarent avoir 3 ans d'expérience, 8,74% autre déclarent avoir une expérience professionnelle de maximum 5 ans, tandis que 2,73% d'entre eux indique une expérience professionnelle de 7 ans maximum et 7,10% déclarent avoir plus de 7 ans d'expérience professionnelle (tableau 5).

Cependant, outre à mettre en exergue le rapport entre l'âge des étudiants et leur expérience professionnelle, ces données nous semblent révélatrices d'intentions de formation distinctes. En effet, la fréquentation de ces formations de Master par des étudiants âgés entre 26 et 30 ans, disposant d'une expérience professionnelle maximum de 3 ans et ayant donc quitté le système universitaire relativement récemment, traduit un besoin de spécialisation et d'approfondissement des connaissances de la part de ces derniers, dans une optique d'une plus grande affirmation professionnelle. En revanche, la fréquentation de ces formations par des étudiants ayant 36 ans et plus, disposant d'une expérience professionnelle de plus de 7 ans et ayant donc quitté le système scolaire depuis de nombreuses années, est guidée par la volonté d'une véritable mise à jour des compétences et connaissances.

Durée de l'expérience professionnelle des étudiants travailleurs										
Tranche d'âge des étudiants travailleurs	Moins d'1 an d'expérience professionnelle		3 ans maximum d'expérience professionnelle		5 ans maximum d'expérience professionnelle		7 ans maximum d'expérience professionnelle		Plus de 7 ans d'expérience professionnelle	
	Val. absolue	%	Val. absolue	%	Val. absolue	%	Val. absolue	%	Val. absolue	%
Entre 20 et 25 ans	5	2,73 %	9	4,92 %	0	0,00 %	0	0,00 %	0	0 %
Entre 26 et 30 ans	6	3,28 %	26	14,21 %	12	6,56 %	3	1,64 %	2	1,09 %
Entre 31 et 35 ans	1	0,55 %	16	8,74 %	16	8,74 %	5	2,73 %	13	7,10 %
36 ans et plus	0	0,00 %	4	2,19 %	10	5,46 %	3	1,64 %	52	28,42 %
Total	12	6,56 %	55	30,05 %	38	20,77 %	11	6,01 %	67	36,61 %

Tableau 5. Cas d'étude n°2 : Etendue de l'expérience professionnelle des étudiants travailleurs

Partant de l'idée que la motivation spécifique que nous avons commencé à mieux définir au point précédent, a un impact sur l'attitude de l'étudiant face au parcours d'études, le paramètre relatif au secteur d'emploi occupé, mérite d'être analysé.

Tranche d'âge des étudiants travailleurs	Secteur d'activité professionnelle des étudiants travailleurs			
	Secteur public	Secteur privé	Activité d'Enseignement	Sans réponse
Entre 20 et 25 ans	1	12	1	0
Entre 26 et 30 ans	18	26	5	0
Entre 31 et 35 ans	18	23	9	1
36 ans et plus	22	29	17	1
Total	59	90	32	2

Tableau 6. Cas d'étude n°2 : Secteurs d'emploi des étudiants travailleurs

Comme cela apparaît dans le tableau 6, les réponses à cette question ont été réparties dans trois catégories distinctes, à savoir « secteur public », « secteur privé », « activité d'enseignement ». Les données recueillies révèlent que 90 travailleurs, soit 49,18% de l'effectif total des travailleurs, sont impliqués dans le secteur privé, avec une répartition assez homogène entre les différentes tranches d'âge. Cependant, on ne peut pas ignorer ni le nombre des travailleurs impliqués dans le secteur public, à savoir essentiellement les ministères, qui compte 59 personnes soit 32,24% des étudiants travailleurs, ni celui des enseignants actuellement en activité qui suivent cette formation dont la part représente 17,48% des étudiants travailleurs.

1.1.3. PRINCIPALES CONCLUSIONS

En guise de récapitulatif relatif aux deux échantillons propres à chacun des deux cas d'étude nous pouvons dire que :

- (1) les deux échantillons incluent l'ensemble des quatre tranches d'âge et comprennent donc des étudiants ayant entre 20 ans et 36 et plus;
- (2) dans les deux échantillons sont présents aussi bien des étudiants réguliers que des étudiants travailleurs. Cependant, alors que dans le premier cas d'étude le nombre d'étudiants réguliers est supérieur au nombre d'étudiants travailleurs (56,52% contre 43,48%), l'échantillon relatif au second cas d'étude offre le rapport inverse. Ainsi pour ce dernier, le nombre d'étudiants travailleurs est supérieur à celui des étudiants réguliers (55,12% contre 44,88%) ;
- (3) le fait que certains étudiants travailleurs disposent d'une expérience professionnelle consolidée, puisque disposant plus de 7 ans d'expérience, tend à mettre en évidence la présence de trois catégories distinctes d'étudiants :
 - (i) d'un côté, on trouve les étudiants réguliers dont la motivation à suivre ces formations de master serait principalement guidée par la volonté de bénéficier d'une meilleure préparation en vue de négocier au mieux l'entrée sur le marché de l'emploi ;
 - (ii) par ailleurs, on trouve la catégorie des jeunes travailleurs qui ont quitté le système universitaire depuis peu, et pour lesquels ces formations de master constitueraient une opportunité de spécialisation et d'affirmation professionnelle ;
 - (iii) enfin, on trouve la catégorie des travailleurs confirmés ayant quitté le système universitaire depuis plusieurs années, pour lesquels ces formations de master s'avèreraient être avant tout une occasion de réelle mise à jour des compétences.

- (4) les étudiants travailleurs des deux cas d'étude opèrent aussi bien dans le secteur public, essentiellement auprès des ministères, que dans le secteur privé. Par ailleurs ces formations de master intéressent également des enseignants en exercice.

L'analyse des données sociologiques des deux échantillons nous a porté à évoquer les raisons sous-jacentes ayant pu guider les étudiants répondant à s'inscrire à ces formations de master. Nous nous proposons d'approfondir davantage cet aspect en nous penchant sur les motivations qu'ils indiquent eux-mêmes de manière explicite.

1.2. Les motivations à l'origine de l'inscription en Master

Comme nous l'avons fait pour l'étude des données sociologiques, nous procéderons dans un premier à l'analyse des données (1.2.1) et proposerons une synthèse finale de nos principales observations en guise de conclusions (1.2.2).

1.2.1. ANALYSE DES DONNEES RECUEILLIES

Afin de comprendre les motivations qui sont à l'origine de l'inscription de l'ensemble des répondants aux différentes formations de master, il a été demandé à chacun des étudiants ayant participé à l'enquête d'indiquer successivement la première, la seconde, et la troisième motivation qui les ont poussés à suivre ces formations de 2nd cycle (Questions n.12, n.13, n.14). Pour les réponses à ces trois questions, le questionnaire propose les memes affirmations invitant ainsi les étudiants à classer ces memes propositions par priorité.

Le libellé de la question prévoit un ensemble de propositions qui peuvent être reconduites à trois dimensions distinctes.

La première dimension concerne les opportunités d'emploi et de débouchés professionnels pour laquelle il a été demandé aux répondants d'indiquer si la raison de leur inscription était lié au fait que les secteurs de ces formations de master portaient sur des secteurs novateurs, et/ou leur offraient une occasion de se qualifier et de se perfectionner dans des secteurs importants pour le développement, et/ou leur permettaient d'obtenir une promotion ou de changer de grade.

La seconde dimension porte sur la capacité des organisations camerounaises et italiennes initiatrices de ces cours, à qualifier ces formations par elle-même. Dans cette optique, les étudiants

avaient la possibilité d'indiquer si l'une de leur motivation principale était lié au fait que ces formations étaient portées par des Ecoles camerounaises renommées et/ou par une université européenne.

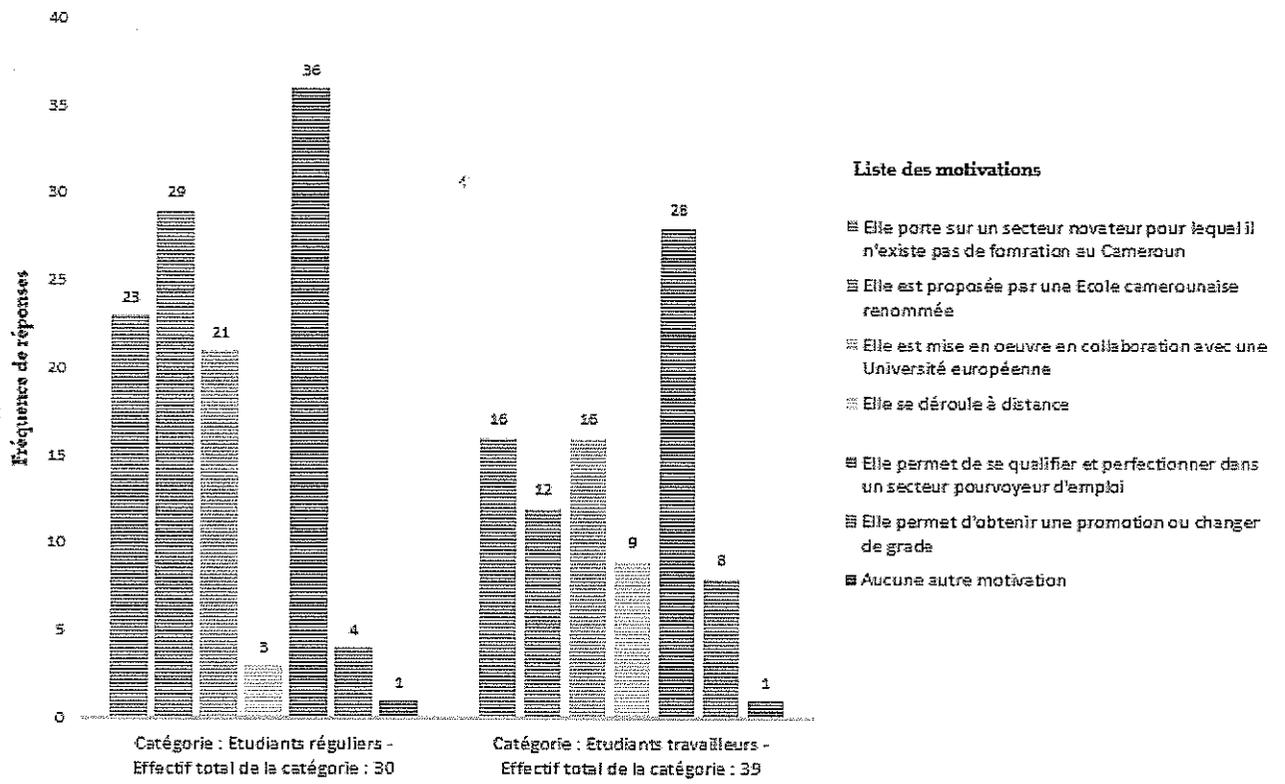
Enfin, la troisième dimension vise à comprendre dans quelle mesure le fait que ces formations se déroulent à distance puisse constituer un élément de motivation déterminant.

Le tableau 7 et graphique 5 pour le premier cas d'étude et le tableau 8 et graphique 6 pour le second cas d'étude reportent les informations obtenues, en prenant soin d'une part de présenter de manière distincte les résultats obtenus pour les deux cas d'étude et d'autre part, de différencier pour chacun d'eux les réponses fournies par les étudiants réguliers de celles fournies par les étudiants travailleurs.

*Affirmations proposées
aux étudiants enquêtés*

	Classement des motivations des étudiants réguliers			Classement des motivations des étudiants travailleurs		
	1 ^{ère} motivation	2 ^{nde} motivation	3 ^{ème} motivation	1 ^{ère} motivation	2 ^{nde} motivation	3 ^{ème} motivation
Il porte sur un secteur novateur	06	08	09	05	07	04
Il est proposé par une Ecole camerounaise renommée	05	10	14	---	06	06
Il est mis en œuvre en collaboration avec une Université européenne	04	12	05	04	04	08
Il se déroule à distance	---	01	02	01	04	04
Il permet de se qualifier, de se perfectionner dans un secteur pourvoyeur d'emploi	23	08	05	19	06	03
Il permet d'obtenir une promotion	01	---	03	01	03	04
Aucune réponse	---	---	01	---	---	01
Total	39	39	39	30	30	30

Tableau 7. Cas d'étude n°1 : Fréquence des motivations de participation à ces formation de master, classées par ordre de priorité (Q. 12, Q.13, Q.14)

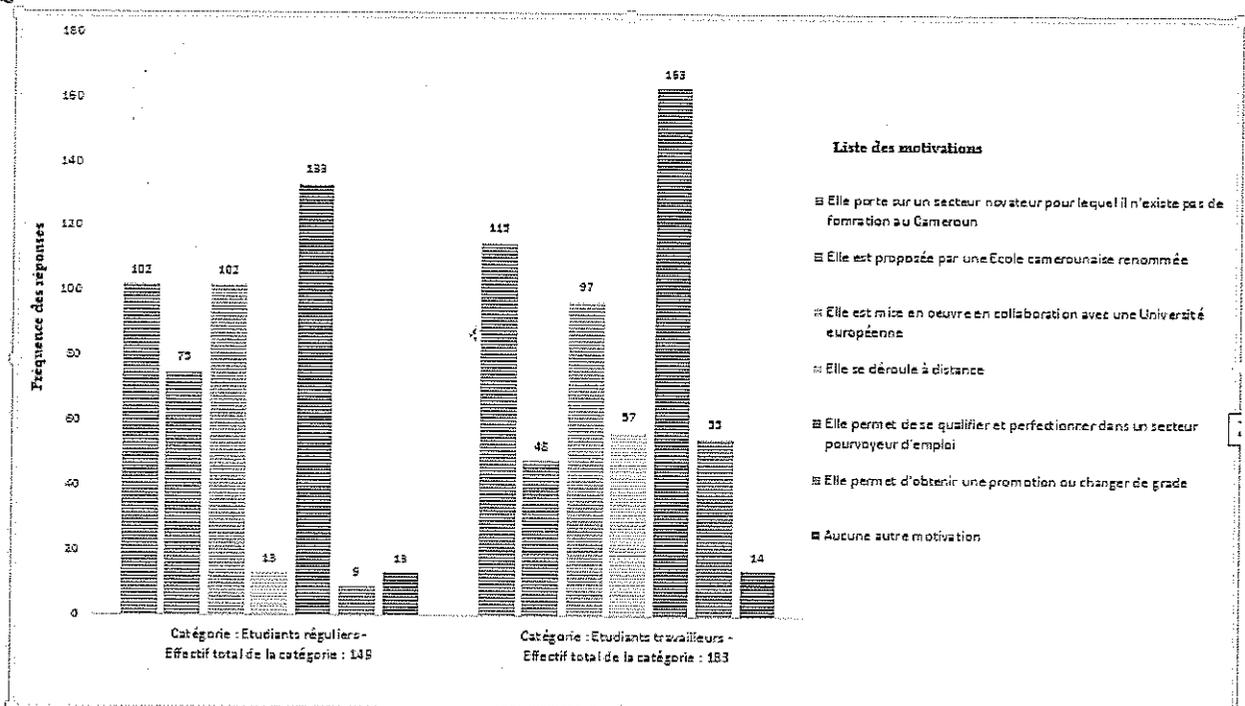


Graphique 5. Cas d'étude n°1 : Fréquence des motivations de participation à ces formation de master, classées par ordre de priorité (Q. 12, Q.13, Q.14)

*Affirmations proposées
aux étudiants enquêtés*

	Classement des motivations des étudiants réguliers			Classement des motivations des étudiants travailleurs		
	1 ^{ère} motivation	2 ^{nde} motivation	3 ^{ème} motivation	1 ^{ère} motivation	2 ^{nde} motivation	3 ^{ème} motivation
Il porte sur un secteur novateur	44	43	15	58	40	17
Il est proposé par une Ecole camerounaise renommée	03	30	42	2	13	33
Il est mis en œuvre en collaboration avec une Université européenne	09	39	54	7	42	48
Il se déroule à distance	---	2	11	8	20	29
Il permet de se qualifier, de se perfectionner dans un secteur pourvoyeur d'emploi	93	27	13	105	42	16
Il permet d'obtenir une promotion	---	06	03	3	24	28
Aucune réponse	---	02	11	---	02	12
Total	149	149	149	183	183	183

Tableau 8. Cas d'étude n°2 : Fréquence des motivations de participation à ces formation de master, classées par ordre de priorité (Q. 12, Q.13, Q.14)



Graphique 6. Cas d'étude n°2 : Fréquence des motivations de participation à ces formation de master, classées par ordre de priorité (Q. 12, Q.13, Q.14)

Le premier constat que nous pouvons faire est que bien que nous soyons en présence d'échantillons ayant des caractéristiques différentes, les priorités établies par les différentes personnes interrogées se présentent de manière similaire d'un cas d'étude à l'autre, ou encore d'une catégorie d'étudiants à l'autre. En effet, les éléments suivants se dessinent clairement :

- (1) Parmi les différentes suggestions, il est indiscutable que la dimension la plus votée est celle liée aux débouchés et à la performance professionnelle qui devraient être améliorées du fait des formations de master en question. Il apparaît très nettement que pour l'ensemble des catégories des deux cas d'étude, la motivation principale est liée au fait que le « *Master permet de vous qualifier et/ou perfectionner dans un secteur important pour le développement et don a priori pourvoyeur d'emploi* ».

Comme les valeurs absolues reportées sur les différents graphiques l'indiquent, tous les étudiants n'ont toutefois pas indiqué cette motivation. Mais si nous regardons plus en détail leur réponses, on s'aperçoit que ceux ne l'ayant pas fait ont tout de même indiqué au titre de l'une des trois motivations principales celle relative au fait que le Master « *porte sur un secteur novateur pour lequel il n'existe pas de formation au Cameroun* ».

Pour illustrer de manière plus précise notre constat, nous pouvons ainsi préciser que si 18 étudiants réguliers fréquentant les masters mis en œuvre dans le cadre de la coopération DICEA-ENSTP ne font pas allusion à la qualification et perfectionnement comme l'une des trois motivations principales, 16 d'entre eux indiquent tout de même que l'une des motivations consiste dans le fait que les secteurs de formation proposés sont des secteurs novateurs. Au final, seulement 2 étudiants sur un total de 149 étudiants que compte l'effectif des étudiants réguliers ayant répondu à cette enquête et suivant une formation en Sciences de l'ingénieur n'ont pas mentionné la performance ou les débouchés comme l'une des 3 motivations principales les ayant porté à s'inscrire à l'une de ces formations.

Nous avons pu faire la même observation pour les autres catégories. Ainsi pour les étudiants travailleurs suivant une formation en Sciences de l'Ingénieur, parmi les 22 personnes ayant pas mentionné la question de la qualification ou perfectionnement parmi leurs réponses, 19 d'entre elles ont en revanche souligné leur attachement au fait que celle-ci puisse porter sur un secteur novateur.

De même pour le 1^{er} cas d'étude, parmi les 3 étudiants réguliers qui n'ont pas signalé la proposition relative à la qualification et ou perfectionnement, 2 d'entre eux ont tout de même indiqué l'affirmation relatif au secteur novateur.

A ces considérations-là, nous devons également ajouter le fait que ces deux éléments de réponse sont le plus fréquemment signalés comme motivations premières de la participation à ces formations de master.

(2) Parallèlement, au titre de second constat, nous pouvons avancer que la seconde dimension soumise à enquête, à savoir celle relative au fait que ces formations soient portées par des établissements universitaires camerounais et italiens renommés, puisse être un facteur d'incitation à participer à ces cours, semble en partie vérifiée. En effet, pour l'ensemble des catégories des deux cas d'étude, le fait que les formations soient proposées d'une part par des universités européennes renommées, à savoir l'Université Cà Foscari et l'Université de Padoue, et d'autre part par l'IRIC surtout, et l'ESSTIC et l'ENSTP dans une moindre mesure, a un impact sur la décision ou non de fréquenter ces cours.

Compte-tenu du contexte, et des données quantitatives recueillies, il est possible d'effectuer une lecture plus approfondie qui serait la suivante :

(i) pour les étudiants travailleurs, que ceux-ci soient en formation de master en Sciences humaines et politiques (Cas d'étude n°1) ou en Sciences de l'ingénieur (cas d'étude n°2), l'implication d'une université européenne, qui sera mentionnée d'une manière ou d'une autre sur le diplôme final obtenu, est perçue comme un gage de qualité, qui permettrait d'obtenir une évaluation plus favorable du propre curriculum d'étude dans le cadre d'un recrutement ou avancement de carrière. La présence d'une université européenne constituerait ainsi une valeur-ajoutée, perçue comme pouvant faire la différence, en particulier s'il s'agit de postuler auprès d'une entreprise multinationale qui opère en Afrique mais dont le siège de la société mère est situé en Occident. Cela soit dit en passant, on se trouve ici face à l'illustration même d'un stéréotype directement lié au paradigme d'un développement présentant l'économie occidentale comme la seule pouvant favoriser le progrès, supposant par conséquent que l'« école des blancs » est mieux à même d'enseigner le progrès que ne l'est capable de le faire l'école des pays sous-développés.

(ii) cette même remarque vaut pour les étudiants réguliers dans une perspective de recherche d'emploi. A cela, il faut ajouter que parmi les autres intérêts, on décèle notamment en particulier chez ces derniers, d'autres intentions en ce qui concerne la poursuite d'études après la formation de master en question, que ce soit en postulant à un nouveau diplôme de second cycle dans un pays européen, ou que ce soit en postulant à un cycle de doctorat en Afrique ou en Europe. Parallèlement, un autre raisonnement assez diffus est de penser que l'implication d'une université européenne puisse déboucher sur l'obtention d'activité de stage en Europe, pouvant constituer un point de départ pour une trajectoire migratoire, ou bien constituer un atout lors de la sélection des candidats à l'immigration qualifiée ou choisie.

(iii) Les remarques faites au paragraphe précédent semblent tout de même être moins pertinentes pour le cas d'étude n°1 puisque nous observons que les étudiants réguliers sont davantage intéressés par la renommée de l'Ecole camerounaise que par l'implication d'une université européenne. Cette situation particulière s'explique par le fait qu'en contexte camerounais, l'IRIC est considéré comme un établissement de prestige qui a un fort impact en termes d'accès à des postes à responsabilité, en particulier d'entrée dans la fonction publique.

(3) La troisième considération méritant d'être faite concerne l'importance que les étudiants accordent au fait que ces formations de master se déroulent à distance, comme élément ayant motivé l'inscription à ces formations.

Comme le mettent en évidence les différents graphiques, le fait que les formations se déroulent à distance est classé à la 3^{ème} place des motivations, et cela bien que nous soyons en présence d'un nombre importants de travailleurs. En réalité, nous pouvons noter que ces derniers sont plus intéressés par cet aspect-là que ne le sont les étudiants réguliers, sans toutefois que l'intérêt pour cet élément ne soit supérieur à ceux liés à la dimension portant sur la performance professionnelle ou encore à la dimension relative à la renommée des établissements d'enseignement supérieur italiens et camerounais promoteurs de l'initiative.

Selon nous, ce constat ne constitue en soi un désaveu de la formation à distance mais tend à démontrer que la mise en place d'une formation à distance dans le cadre d'une activité de coopération Nord-Sud, n'a de chance de trouver preneur qu'à partir du moment où le

secteur objet de la formation répond à un besoin effectif de formation du territoire sur lequel se déroule la formation, et porte sur des secteurs qui ont des perspectives d'embauche et de devenir des secteurs de pointe, indépendamment que ces formations se déroulent en ligne ou pas.

Ces observations nous portent à penser que la démarche de formation continue ne correspond pas à un simple intérêt et curiosité pour un nouveau secteur motivant l'inscription à ces formations de master. Au contraire, la démarche de formation continue s'inscrit dans une perspective d'insertion sur le marché du travail et d'amélioration la propre position professionnelle et économique indépendamment du fait que la formation se déroule à distance, avec les atouts de flexibilité qui caractérise cette approche, ou en présence. Cette remarque devra nécessairement être prise en considération dans le cas où d'autres parcours de formation seraient proposés.

1.2.2. PRINCIPALES CONCLUSIONS

Avant de procéder à une synthèse des observations mises en évidence précédemment, nous tenons à rappeler que les formations de master des deux cas d'étude sont payantes et les frais d'inscription sont directement supportés par les étudiants sélectionnés et inscrits. Nous n'excluons pas que les constats présentés jusque-là et que nous rappellerons ci-après auraient été différents s'il s'agissait de formations gratuites ou pour le moins si les coûts étaient ceux alignés sur ceux pratiqués par les universités pour les formations dites « classiques ».

Ceci étant précisé, les données communiquées à la sous-section précédente ne laissent planer aucun doute sur les motivations à l'origine de l'inscription en formation de master. Prévaut avant tout le débouché et la recherche d'une plus grande performance professionnelle. S'ensuit la volonté de profiter de l'opportunité que la formation soit proposée par des établissements dont la capacité et qualité de l'enseignement sont reconnues. Le fait que les formations de master se déroulent à distance ne constitue pas une motivation en tant que telle d'inscription à ces dernières.

Ces différents niveaux de constats confirment la nécessité de se focaliser sur les besoins actuels ou pressentis du territoire qui devraient émerger compte-tenu des perspectives futures de développement. Les formations doivent donc porter sur des secteurs novateurs pour lesquels l'offre

de formation est inexistante ou faible, et non pas sur des secteurs classiques. Enfin, les caractéristiques techniques et technologiques de la formation, et donc les caractéristiques de son dispositif, ne sont appréciables qu'à partir du moment où elles facilitent le suivi des formations novatrices proposées. Elles ne peuvent en elles-mêmes se positionner comme les éléments déclencheurs de suivi de tels parcours. Cette dernière remarque vaut dans une moindre mesure pour la qualité des établissements d'enseignement supérieur promoteurs de ces formations.

Bien que le dispositif didactique n'est pas considéré comme une motivation en tant que telle pour suivre une formation de master, y compris s'il s'avère être à distance, il n'empêche qu'il est pour ce travail de recherche important de comprendre si les étudiants enquêtés disposaient ou non d'une expérience passée de formation hybride.

1.3. Connaissance et participation antérieures a une formation hybride

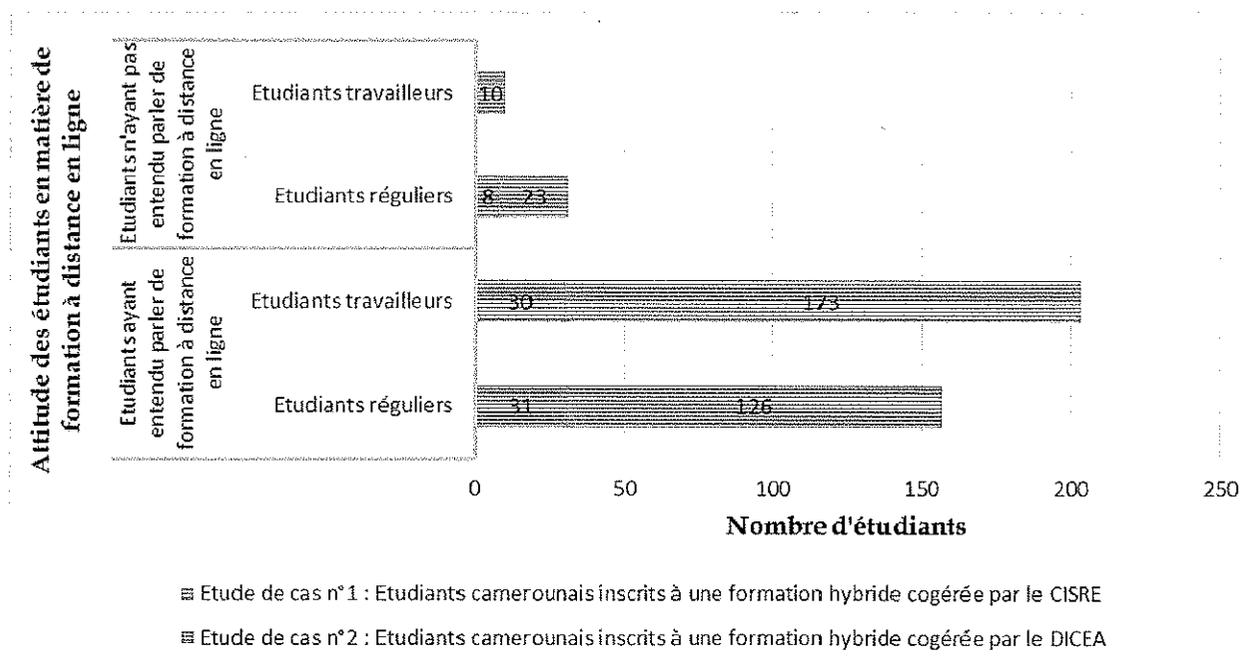
Les principales conclusions que nous pourrons formuler à l'égard des connaissances et expériences antérieures de participation des étudiants à des dispositifs de formation hybride (1.3.2) s'appuieront sur les données recueillies pour les deux cas d'étude (1.3.1).

1.3.1. ANALYSE DES DONNEES RECUEILLIES

Nous avons estimé que la connaissance et expériences antérieures de participation à une formation hybride pouvait avoir un impact direct sur le niveau d'apprentissage et les réponses au reste des questions de l'enquête. Nous avons donc interrogé les personnes enquêtées sur leur connaissance et participation antérieure à des dispositifs de formation hybride. Ainsi, 6 questions ont de manière spécifique été formulées à ce sujet : « *Q.16 : Avant de vous inscrire à ce Master, aviez-vous déjà entendu parlé de « formation à distance ? »* » ; « *Q.17 Si oui, à quoi vous attendiez-vous ?* » ; « *Q. 18 : Avant de vous inscrire à ce Master, aviez-vous déjà entendu parlé de formation à distance « blended » ?* » ; « *Q.19 : Si oui, que pensiez-vous qu'était la formation à distance*

blended ? »; Q.20 : « Avant de vous inscrire à ce Master, aviez-vous déjà participé à une formation à distance »; Q.21 : « Si oui, pouvez-vous nous expliquer comment se déroulait cette formation à distance ? »; Q.22 : « Avant de vous inscrire à ce Master, aviez-vous déjà participé à une formation à distance blended ? »; Q.23 « Si oui, comment se déroulait-elle ? ».

Afin de permettre un déroulement cohérent du questionnaire et des réponses fournies par les personnes enquêtées, un système de conditions a été mis en place. A titre d'illustration, une personne qui déclare n'avoir jamais entendu parler de formation à distance au niveau de la question 16 (Q.16), est conduite par le système informatique à ne répondre à aucune des autres questions formulées portant sur ses connaissances et participations antérieures à une formation hybride. Pour aller dans le même sens, la personne enquêtée qui déclare avoir entendu parlé de « formation à distance » (Q.16), sans avoir pour autant entendu parler de « formation à distance blended » (Q.18), est successivement interrogée sur le fait d'avoir suivi par le passé une formation à distance (Q.20) mais n'est pas interrogée sur le fait d'avoir suivi une formation à distance blended à partir du moment où elle a déclaré quelques questions plus haut n'en avoir jamais entendu parler (Q.18). Cette opération de formulation de questions conditionnées nous a permis de garantir des résultats davantage cohérents tels que reportés au graphique 7..

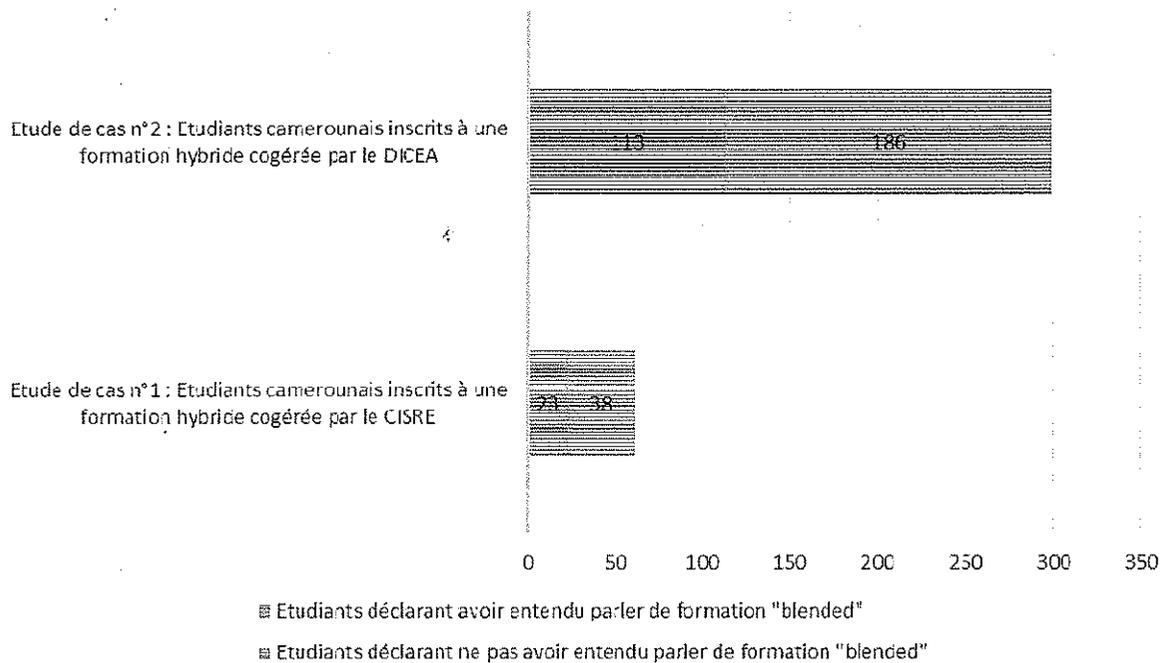


Graphique 7. Etudes de cas n°1 et n°2 : Répartition des étudiants selon qu'ils aient ou pas entendu parler de "formation à distance" (Q. 16)

Le graphique 7 met nettement en évidence le fait qu'une très forte majorité d'étudiants inscrits à l'une des deux formations objet de notre étude, avaient entendu parler de « formation à distance en ligne » avant de s'inscrire. De manière plus précise, on peut dire que sur le nombre total de réponses que nous avons obtenu à cette enquête, qui rappelons-le est de 401 personnes, 89,77% d'entre elles avaient déjà entendu parler de cette modalité de formation. On retrouve cette donnée aussi bien en ce qui concerne les formations hybrides cogérées par le CISRE qu'au niveau de celles cogérées par le DICEA. En effet, dans l'étude de cas n°1, 61 étudiants sur 69, soit 88,40%, déclarent avoir déjà entendu parler de formation à distance en ligne, tandis que 299 des 332 étudiants enquêtés inscrits à une formation hybride cogérée par le DICEA le déclarent aussi, soit 90,06% d'entre eux.

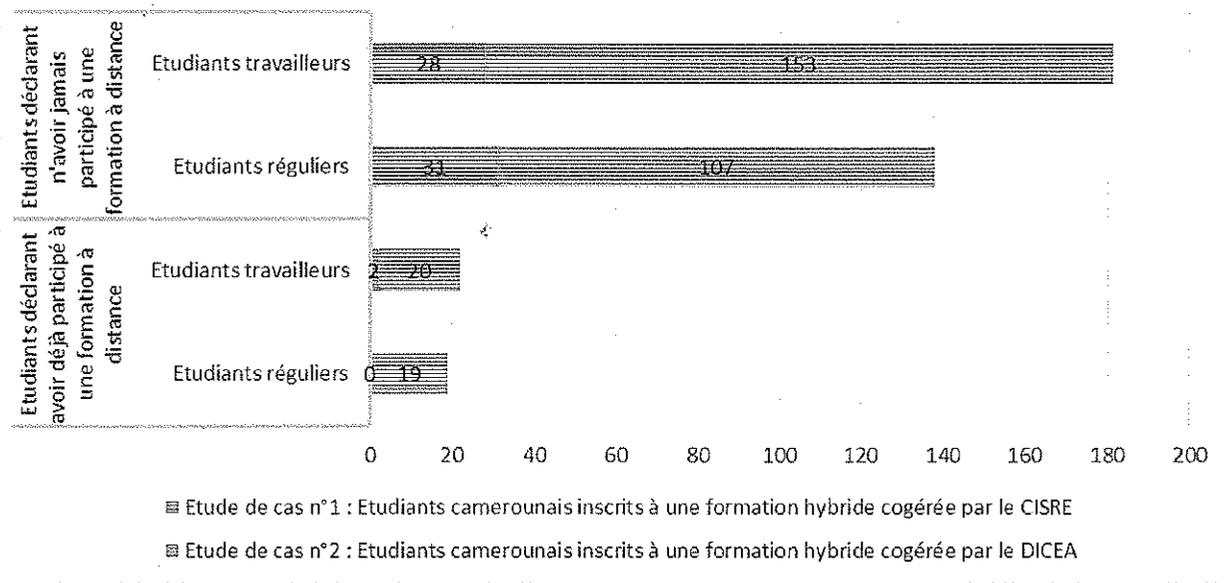
Ce même graphique 7 met en évidence le fait que cette information était en possession aussi bien des étudiants travailleurs, que des étudiants réguliers. Cet élément est observable aussi bien au niveau des étudiants fréquentant l'une des formations cogérées par le CISRE, qu'au niveau des étudiants fréquentant l'une des formations cogérées par le DICEA. Nous pouvons même constater que 100% des étudiants travailleurs inscrits à une formation hybride dispensée en collaboration avec le CISRE avaient précédemment entendu parler de formation à distance.

Ainsi, si les résultats à peine indiqués nous conduisent à conclure sans hésitation que la formation à distance en ligne est une modalité de formation largement connue chez les étudiants et travailleurs camerounais, on observe qu'il n'en va pas de même en ce qui concerne la modalité « formation blended » (graphique 8). En effet, que ce soit des étudiants enquêtés dont la réponse peut être rattachée soit à l'étude de cas n°1 soit à l'étude de cas n°2, 62% des étudiants ayant déclaré avoir entendu parler de la formation à distance en ligne, disent ne jamais avoir entendu parler de formation « blended ». Ils sont en effet 38 sur un total de 61 pour l'étude de cas n°1 (soit 62,29%) et 186 sur un total de 299 pour l'étude de cas n°2 (équivalent à 62,20%).



Graphique 8. Etudes de cas n°1 et n°2 : Répartition des étudiants selon qu'ils aient ou non entendu parler de "formation blended" (Q. 18)

La poursuite de l'enquête nous porte sur le point de savoir combien d'étudiants disant avoir déjà entendu parler de formation à distance en ligne ont effectivement participé par le passé à l'une d'entre elles. Comme en fait état le graphique 9, un nombre très réduit d'étudiants réguliers et d'étudiants travailleurs impliqués dans l'une des formations hybrides mises en place dans le cadre de la coopération universitaire italo-camerounaise ont effectivement eu à suivre une formation à distance. En effet, ils sont 39 étudiants suivant une formation hybride cogérée par le DICEA dans un tel cas alors que 299 d'entre eux disaient en avoir déjà entendu parler, portant le rapport entre ces deux variables à 13%. Ce rapport passe à 2% en ce qui concerne le cas d'étude n°1 puisque seulement 2 étudiants camerounais suivant une formation cogérée par le CISRE, déclarent avoir eu à suivre par le passé une formation à distance en ligne, alors que 61 des répondants pouvant être rattachés à cette étude de cas disaient avoir déjà entendu parler de formation en ligne. Enfin, interrogé sur le point de savoir si la formation à distance suivie était blended, un total de 9 étudiants enquêtés ont répondu positivement à cette sollicitation.



Graphique 9. Etudes de cas n°1 et n°2 : Expérience passée de formation à distance en ligne des étudiants camerounais inscrits à une formation hybride cogérée par le CISRE ou le DICEA (Q.20)

1.3.2. PRINCIPALES CONCLUSIONS

Sur la base de l'ensemble des données recueillies et présentées ci-dessus, nous pouvons dresser la synthèse suivante en prenant appui sur les différents éléments que nous avons eu à aborder au début de notre recherche, notamment en ce qui concerne l'introduction des NTIC dans les dispositifs de formation en Afrique subsaharienne.

- (1) Tout d'abord, comme nous l'avons mentionné dans la section introductive de notre recherche, nous constatons que l'opportunité d'étudier en ligne à distance est une modalité formative qui est désormais connue par les étudiants camerounais réguliers et travailleurs. Les expériences successives advenues au niveau régional subsaharien et les quelques expériences mises en œuvre pour les universités camerounaises ont donc certainement contribué à l'information sur cette opportunité.

(2) Cependant, le bon niveau d'information relatif à l'opportunité offerte par cette modalité a très peu été déjà expérimenté par les étudiants enquêtés. Nous nous proposons de mettre en perspective cette réponse par rapport à un ensemble d'autres éléments :

- (i) tout d'abord, cette faible expérience effective peut s'expliquer par l'existence mesurée de l'offre formative à distance aussi bien par les établissements d'enseignement supérieur camerounais que par ces organisations internationales elles-mêmes. Parallèlement, comme nous avons eu l'occasion de le mentionner dans le premier chapitre de notre recherche, les expériences portées par les organisations internationales ont jusqu'ici obtenu des résultats mitigés et dans tous les cas insuffisants pour susciter un véritable engouement pour ces formations. Il ne faut pas non plus oublier que les expériences camerounaises concernent essentiellement les secteurs de la communication et des télécommunications, secteurs bien distincts de ceux objet de notre étude, expliquant là encore pour partie le nombre mesuré d'étudiants ayant déjà eu à participer à une formation en ligne ;
- (ii) d'autre part, il convient justement de se pencher davantage sur les secteurs de formation soutenus par le CISRE et le DICEA. En effet, comme l'indique le graphique 9, on voit bien que les principales expériences passées de formation à distance en ligne ont été essentiellement effectuées par les étudiants inscrits dans une formation cogérée par le DICEA et donc relatives aux Sciences de l'ingénieur. Cette donnée nous appelle là encore à réfléchir au contexte général du développement de la formation en distance en Afrique subsaharienne et au Cameroun en particulier, en rappelant notamment que l'une des motivations de la Banque mondiale pour la mise sur pied l'UVA était justement de pouvoir proposer des formations dans des domaines scientifiques, de manière à composer l'insuffisance de l'offre formative africaine sur ces secteurs. Par contre, il n'était pas question pour ces organisations de mettre en place des formations à distance dans les secteurs des Sciences humaines à partir du moment où il s'agissait de secteurs largement couverts par les différents programmes nationaux d'enseignement public et privé en présence. En ce sens, il semblerait bien que les organisations internationales aient atteint leur objectif puisque le nombre le plus consistant d'étudiants ayant déjà suivi une formation en ligne correspond aux étudiants répondants inscrits dans l'un des Masters en Sciences de l'ingénieur ;

- (iii) Enfin, nous retenons que le niveau de participation antérieure à des formations à distance doit aussi être apprécié sur la base des considérations faites à la sous-section précédente relative aux motivations des étudiants à suivre les formations de master proposées. En effet, selon les données que nous avons pu recueillir, il apparaît qu'une formation à distance n'est attractive qu'à partir du moment où elle présente un fort potentiel de qualification et d'innovation dans des secteurs retenus comme cruciaux pour le développement actuel et futur du territoire, garantissant ainsi de bonnes perspectives de débouchés professionnels. La dimension de « professionnalisation » doit être privilégiée et faire l'objet de toutes les attentions.
- (3) En revanche, la modalité de formation hybride est peu connue à partir du moment où les principales expériences de formation à distance en ligne étaient essentiellement portées par des organisations internationales régionales qui pour des questions logistiques et de maîtrise des coûts avaient essentiellement recours à la formation en ligne. En effet, comme l'évoque bien souvent les réponses des étudiants ayant eu une expérience antérieure en la matière, la question de l'interaction advenait principalement à travers visio-conférence et échanges synchrones.

Etant donné que le profil des étudiants enquêtés et la manière avec laquelle ils se positionnent à l'égard de cette expérience en termes de motivation générale et d'expériences antérieures, nous pouvons désormais nous pencher sur les réponses formulées portant sur le système didactiques mis en place et les données empiriques élaborées à cet égard.

2. LES DONNEES EMPIRIQUES

Comme nous l'avons indiqué dans le chapitre précédent relatif à la démarche méthodologique entreprise pour mener à bien notre travail de recherche, la passation du questionnaire d'enquête a permis d'obtenir directement auprès des étudiants inscrits aux formations de master en question un ensemble de données (2.1) qui nous compléterons successivement par un ensemble d'éléments issus de la démarche de participation observante (2.2).

Pour débiter la présentation des données empiriques recueillies, nous nous proposons de suivre les résultats des réponses formulées par les étudiants enquêtés à la question : « *Sur la base de votre expérience d'étudiant d'un Master à distance, sur une échelle de 1 à 5, 1 étant « très peu important » et 5 « très important », quel est le degré d'importance des éléments suivants pour bien réussir une formation à distance ?* » (Q.24). Ainsi les étudiants sont invités à apprécier différentes affirmations relative à la formation de master en général, selon qu'ils estiment que les composantes évoqués soient plus ou moins déterminantes dans la réussite d'une formation de master hybride.

Ainsi, plusieurs dimensions sont soumises à enquête.

La première dimension concerne de manière générale l'acquisition des savoirs et se détache donc en cela d'éléments plus spécifiques ayant directement trait à la formation hybride. Concrètement, il a été proposé aux étudiants de se prononcer sur l'impact des éléments suivants pour réussir une formation hybride : bénéficier d'enseignements effectués par des personnes compétentes, y compris des enseignants étrangers (affirmation r.24.4.) ; avoir accès à un ensemble de ressources et supports écrits permettant de se constituer une bibliothèque (affirmation r.24.5.).

Une seconde dimension, relevant directement de la formation hybride, porte sur la composante « distance » de cette dernière. Il était alors demandé aux étudiants de se prononcer sur : (i) l'impact que l'interaction avec les tuteurs et avec les autres étudiants a en termes de réussite sur la formation (affirmations r.24.6., r.24.7. et r.24.8.) ; (ii) l'impact de la spécificité de la formation en ligne, en particulier en ce qui concerne la gestion du temps (affirmation r.24.1.) ; (iii) l'impact que la maîtrise de compétences techniques et technologiques a sur la bonne réussite de la formation (affirmation r.24.2. et r.24.3.) .

Nous reportons, dans le tableau 9, les réponses générales fournies par les étudiants enquêtés, qui avaient l'obligation de fournir une appréciation pour chacune des suggestions proposées.

	Très peu important			Très important	
<i>Affirmations proposées aux étudiants enquêtés</i>	1	2	3	4	5
r.24.1. Gérer son temps d'apprentissage de manière flexible et autonome	14	19	74	85	209
r.24.2. Maîtriser les NTIC	7	13	52	60	269
r.24.3. Apprendre les bases de la communication virtuelle et s'y exercer	10	26	63	105	197
r.24.4. Bénéficier d'enseignements effectués par des personnes compétentes, y compris des enseignants étrangers	6	4	29	54	308
r.24.5. Avoir accès à un ensemble de ressources et supports écrits	6	21	34	65	275
r.24.6. Exprimer et exposer ses idées, préoccupations et expériences, tant en les mettant à disposition des autres étudiants, tuteurs, enseignants	5	20	50	101	225
r.24.7. Pouvoir compter sur le tuteur en ligne ou ses camarades pour mieux comprendre le contenu des leçons	7	19	45	94	236
r.24.8. Apprendre à travailler en groupe	7	15	64	88	227

Tableau 9 : Cas d'étude n°1 et 2 : Répartition des réponses des étudiants enquêtés (valeur : 401) à la question n.26 "Sur la base de votre expérience d'étudiant d'un Master à distance, sur une échelle de 1 à 5, 1 étant "très peu important" et 5 "très important", quel est le degré d'importance des éléments suivants pour réussir une formation à distance ? " (Q.24)

Les données reportées dans ce tableau, groupées par dimensions, seront commentées en abordant successivement la question de la primauté du savoir (2.1.1), de l'incidence de la maîtrise des NTIC (2.1.2), de l'interaction didactique en ligne (2.1.3) et en présence (2.1.4) et celle de l'apprentissage transformationnel (2.5).

Afin de fournir des informations qui soient le plus exhaustives possibles au regard de ces trois éléments fondamentaux, nous fournirons des données issues des résultats d'enquête et formulerons un ensemble de considérations tirées de la participation observante.

Par ailleurs, en ce qui concerne les résultats quantitatifs, outre à ceux généraux indiqués reportés dans le tableau 9, nous présentons au cas par cas, les données de manière plus détaillée en fonction des cas d'études et du statut des répondants. Cette étude plus minutieuse est guidée par la nécessité d'enquêter le fait que les données pourraient varier en fonction des secteurs d'étude (sciences sociales et sciences de l'ingénieur) et en fonction du statut (étudiant régulier, étudiant travailleur) sachant que dans le second cas d'étude la proportion d'étudiants travailleurs est supérieure à celle des étudiants réguliers.

2.1. La primauté accordée au savoir

2.1.1 INFORMATIONS ISSUES DES RESULTATS DE L'ENQUETE

Les données issues du tableau 9 mettent immédiatement en évidence l'importance que les étudiants accordent à la délivrance de contenus didactiques de qualité dispensés par des enseignants qualifiés (362 étudiants attribuent à cette affirmation une valeur de 4 et 5) et à la mise à disposition de ressources écrites (340 étudiants attribuent à cette affirmation une valeur de 4 et 5). Pour les étudiants engagés dans les formations de master objet de la présente étude, la préoccupation première réside dans l'acquisition des savoirs.

Cette réponse des étudiants peut être mise en perspective par rapport à la motivation ayant les conduits à suivre ces formations de master. Tout comme nous avons déjà pu observer que c'est bien plus la perspective d'un débouché professionnel qui a motivé les étudiants à s'inscrire à ces formations de master que le fait que ces formations se déroulent à distance, on retrouve ici l'idée selon laquelle c'est au contenu didactique que l'on attribue l'impact décisif sur la réussite ou l'échec à la formation, indépendamment du fait que celle-ci soit effectuée en ligne ou en présence. En effet, alors que la question précisait « *Sur une échelle de 1 à 5, (...), quel est le degré d'importance des éléments suivants pour réussir une formation à distance* » et faisait donc explicitement mention de l'aspect relatif à la distance, il semble que cet élément ait été ignoré par les répondants. Cette orientation tend à démontrer que dans le cadre d'une formation à distance

mise en place dans le cadre d'une coopération universitaire au développement, le « progrès » que les organisations porteuses doivent mettre en avant, ne doit pas être en lien avec l'innovation technique ou technologique, mais bien plus en termes de capacité à délivrer des contenus didactiques de qualité et à investir en termes d'acquisition des savoirs. Ecrire une telle affirmation dans un contexte européen peut sembler banal. En revanche, cela l'est moins dans un processus de coopération universitaire au développement.

En effet, nos propos peuvent être illustrés par l'exemple de l'Université Virtuelle Nationale du Cameroun, mis sur pied au sein de l'Université de Yaoundé I en 2010, dans le cadre de la coopération entre le Gouvernement indien, l'Union Africaine et le Gouvernement camerounais. Dès le lancement de cette initiative, la coopération indienne a fait des efforts significatifs en termes d'équipements technologiques puisque sont disponibles au Cameroun une classe virtuelle et un studio de production des cours situés dans les locaux du bloc pédagogique de l'Université de Yaoundé I, ainsi qu'une classe virtuelle située à l'Ecole Nationale Supérieure Polytechnique⁴⁰. Une offre formative conséquente de 1^{er} et 2nd cycle est prévue, sachant que les cours devraient être tout d'abord dispensés par vidéoconférences à partir des universités indiennes, le temps que les enseignants de l'Université de Yaoundé I s'approprient des infrastructures et qu'ils dispensent à leur tour leurs enregistrements à distance. Or, du fait d'un investissement insuffisant sur les contenus et d'un suivi didactique trop aléatoire, les formations proposées n'ont jusqu'ici pas produits les effets escomptés en terme de renforcement des capacités des ressources humaines camerounaises. Ainsi, comme le démontre notre enquête, la livraison des équipements techniques et technologiques ne pourra jamais se substituer aux contenus didactiques. Même l'amélioration des technologies, y compris en faveur d'une interaction plus fluide entre les enseignants et les étudiants pourrait avoir un impact limité si dans tous les cas le contenu didactique s'avérait être de qualité insuffisante.

A titre d'approfondissement de cet élément de réponse, nous avons cherché à comprendre s'il existait une différence d'appréciation quant à l'impact joué par les savoirs, en fonction des

⁴⁰ Information accessible à URL

http://www.uy1.uninet.cm/index.php?option=com_content&view=article&id=346:appel-a-candidatures-master-en-tic-a-luniversite-virtuelle-nationale-du-cameroun&catid=97:actualite&Itemid=54

statuts des répondants. Nous avons alors procédé à une analyse plus détaillée des réponses (tableaux 10, 11, 12,13).

<i>Affirmations proposées aux étudiants enquêtés</i>	Très peu important			Très important	
	1	2	3	4	5
r.24.4. Bénéficiaire d'enseignements effectués par des personnes compétentes, y compris des enseignants étrangers			10,26%	15,38%	74,36%
r.24.5. Avoir accès à un ensemble de ressources et supports écrits	5,13%	5,13%	2,56%	17,95%	69,23%

Tableau 10 : Cas d'étude n°1 : Appréciation, par les étudiants réguliers (valeur : 39), de l'impact de la qualité des contenus didactiques sur leur niveau de réussite

<i>Affirmations proposées aux étudiants enquêtés</i>	Très peu important			Très important	
	1	2	3	4	5
r.24.4. Bénéficiaire d'enseignements effectués par des personnes compétentes, y compris des enseignants étrangers				10,00%	90,00%
r.24.5. Avoir accès à un ensemble de ressources et supports écrits		3,33%	6,67%	16,67%	73,33%

Tableau 11 : Cas d'étude n°1 : Appréciation, par les étudiants travailleurs (valeur : 30), de l'impact de la qualité des contenus didactiques sur leur niveau de réussite

<i>Affirmations proposées aux étudiants enquêtés</i>	Très peu important			Très important	
	1	2	3	4	5
r.24.4. Bénéficiaire d'enseignements effectués par des personnes compétentes, y compris des enseignants étrangers	1,34%		8,72%	14,77%	75,17%
r.24.5. Avoir accès à un ensemble de ressources et supports écrits	2,01%	6,71%	9,40%	15,44%	66,44%

Tableau 12 : Cas d'étude n°2 : Appréciation, par les étudiants réguliers (valeur : 149), de l'impact de la qualité des contenus didactiques sur leur niveau de réussite

<i>Affirmations proposées aux étudiants enquêtés</i>	Très peu important			Très important	
	1	2	3	4	5
r.24.4. Bénéficiaire d'enseignements effectués par des personnes compétentes, y compris des enseignants étrangers	2,19%	2,19%	6,56%	12,57%	76,50%
r.24.5. Avoir accès à un ensemble de ressources et supports écrits	0,55%	4,37%	9,29%	16,39%	69,40%

Tableau 13 : Cas d'étude n°2 : Appréciation, par les étudiants travailleurs (valeur : 183) , de l'impact de la qualité des contenus didactiques sur leur niveau de réussite

Le constat est sans appel : qu'il s'agisse d'étudiants réguliers ou d'étudiants travailleurs impliqués dans une formation de Master en Sciences humaines ou en Sciences de l'ingénieur, la quasi-totalité d'entre eux mettent en avant le caractère crucial représenté par la qualité des enseignements en y attribuant une note allant de 3 à 5 sur l'échelle le Likert qui leur était proposée. En effet, ils sont 100% des étudiants réguliers et des étudiants travailleurs à avoir répondu à travers l'utilisation de ces trois niveaux, tandis qu'ils sont 98,66% des étudiants réguliers du 2nd cas d'étude et 95,63% des étudiants travailleurs de ce même cas d'étude à avoir répondu de la sorte.

Cependant, les résultats obtenus semblent tout de même révéler l'existence d'un attachement plus grand des étudiants travailleurs engagés dans une formation en Sciences humaines au savoir, que ne le font les étudiants réguliers impliqués dans cette même formation et leurs collègues travailleurs suivant une formation en Sciences de l'ingénieur. De manière plus spécifique, 100% des étudiants travailleurs relevant du cas d'étude n°1 apprécient l'affirmation relative aux enseignements de qualité par des niveaux 4 et 5, alors que les réponses des étudiants réguliers de ce même cas incluent également un niveau 3. Cette dernière attitude est partagée par les étudiants réguliers et les étudiants travailleurs du second cas d'étude puisque leurs réponses à cette même affirmation sont diluées sur 3 niveaux.

Ces orientations relatives au rôle crucial que joue le savoir dans la réussite de l'apprentissage en ligne sont confirmées par les étudiants interrogés à la question n.29. Ils étaient alors invités à indiquer « sur une échelle de 1 à 5, 1 étant « très peu important » et 5 « très important » quelle est l'importance des éléments suivants dans la réussite de votre apprentissage en ligne » (Q.29). Par cette question, il s'agissait de comprendre de vérifier dans quelle mesure les réponses fournies au niveau de la question n.24 étaient confirmées, et d'aborder la question de la transmission des savoirs et notamment des caractéristiques à privilégier pour les contenus.

	Très peu important			Très important	
<i>Affirmations proposées aux étudiants enquêtés</i>	1	2	3	4	5
r.29.1. Disposer de contenus en ligne synthétiques facilitant l'assimilation	11	5	30	87	268
r.29.2. Disposer de documents complémentaires d'approfondissement génériques	4	11	41	104	241

Tableau 14. Cas d'étude n°1 et 2 : Réponses aux affirmations r.29.1 et r.29.2, proposées en lien à la question : "Sur la base de votre expérience d'étudiant d'un Master à distance, sur une échelle de 1 à 5, 1 étant "très peu important" et 5 "très important", quel est le degré d'importance des éléments suivants dans la réussite de votre apprentissage en ligne" (Q.29)

<i>Affirmations proposées aux étudiants enquêtés</i>	Etude de cas n°1		Etude de cas n°2	
	Etudiants réguliers (valeur : 30)	Etudiants travailleurs (valeur : 39)	Etudiants réguliers (valeur: 149)	Etudiants travailleurs (valeur: 183)
r.29.1. Disposer de contenus en ligne synthétiques facilitant l'assimilation	82,05%	90,00%	68,46%	76,50%
r.29.2. Disposer de documents complémentaires d'approfondissement génériques	61,54%	50%	53,69%	41,53%

Tableau 15. Cas d'étude n°1 et 2 : Classement par priorités des éléments ayant un impact sur la réussite effective de l'apprentissage des étudiants en ligne (Q.30, Q.31, Q.32)

Comme le confirme les tableaux 14 et 15, les étudiants ont une très forte attente en ce qui concerne la qualité des modalités de transmission des savoirs, avec tout de même une certaine différenciation entre les réponses fournies par les étudiants réguliers et les étudiants travailleurs. En effet, comme l'indique le tableau 15, les étudiants travailleurs ont une attente supérieure aux étudiants réguliers en ce qui concerne la mise à disposition de documents didactiques qui soient le plus synthétiques possibles, et par conséquent un intérêt mineur relatif à la mise à disposition de documents complémentaires d'approfondissement.

2.1.2. CONSIDERATIONS ISSUES DE LA PARTICIPATION OBSERVANTE

En prenant soin de vérifier le programme didactique et les contenus de cours disponibles dans les différents espaces virtuels, aussi bien des cas d'étude n°1 que ceux du cas d'étude n°2, nous nous sommes aperçus que les supports écrits devant être mis à disposition par les enseignants locaux sont soit totalement absents, soit de qualité insuffisante.

Il est évident qu'il s'agit là d'une lacune qui s'avère défavorable aux étudiants et qui semble être particulièrement difficile à combler. En effet, après l'analyse des différentes correspondances échangées entre les différents établissements du Nord et du Sud, on s'aperçoit que cet aspect a fait l'objet d'un nombre significatifs de sollicitations de la part de l'organisation du Nord, en particulier de l'Université Cà Foscari de Venise sans que cela n'ait été réellement suivi

d'effet. Parallèlement, lorsque l'enseignant a pris le soin de remettre un didacticiel, celui-ci est sommaire, n'est pas objet de mise à jour annuelle ou encore n'est pas accompagné de documents d'approfondissement ni d'activités de laboratoires en ligne orientées à l'interaction et devant donc faciliter l'apprentissage. Ainsi, dès lors qu'un enseignement est confié à un enseignant ou expert local, on constate que le plus souvent la formation se limite aux séances de formation en présence programmées de manière diluée ou condensée sur la base de la disponibilité effective de l'enseignant. Si une telle situation pouvait être compréhensible lors de la première année d'expérience, il devient difficile de la justifier lorsque les formations de master issues de cette coopération en sont désormais rendues à la Vème promotion d'étudiants.

Parallèlement, en lien avec la question des savoirs, nous avons pu observer que dans le cas d'étude n°2, il existe parfois d'importants écarts entre le niveau proposé par la formation et le niveau d'entrée des étudiants. Comme nous avons eu l'occasion de le montrer dans le cadre du premier chapitre de travail de recherche, cette situation pourrait être notamment due à un niveau plus faible des enseignements universitaires prodigués au Cameroun, élément qui n'apparaît pas directement au moment de la sélection puisque cette dernière est effectuée sur la base des diplômes. L'observation d'une telle situation au niveau de l'étude de cas n°2 est également compréhensible compte-tenu du fait que bon nombre d'étudiants de ces masters exercent une activité professionnelle depuis de nombreuses années et ont donc quitté le système universitaire depuis plusieurs années. Leur retour en formation universitaire peut être encore plus difficile que pour les étudiants réguliers.

Compte-tenu du fait que cette différence de niveau posait des problèmes significatifs au niveau de l'assimilation des contenus et de la capacité effective même à poursuivre le parcours de formation pour le Master « Géo-technique et calcul des structures », le comité de direction de cette formation a pris l'initiative d'organiser un cours intensif de remise à niveau orienté à la révision et à l'acquisition des fondamentaux garantissant aux élèves qui validaient ce cours de pouvoir poursuivre et finaliser leur parcours de formation.

Au final, si l'enquête quantitative ne laisse aucun doute sur la primauté accordée au savoir, la participation observante a fait émergé des pratiques qui certainement ne sont pas pleinement satisfaisantes et qui pour le moins méritent une réflexion plus approfondie.

Il est inévitable que la place accordée au savoir nous conduit à nous interroger sur les modalités de transmission de ce dernier, en particulier en ce qui concerne au point où les modalités utilisées pour transmettre ce dernier finissent par constituer un véritable enjeu. La question de la maîtrise des NTIC mérite d'être pleinement abordée.

2.2. L'incidence de la maîtrise des ntic

2.2.1. INFORMATIONS ISSUES DES RESULTATS DE L'ENQUETE

Comme le montre le tableau 9, un autre facteur indiqué comme déterminant dans la réussite effective de la formation concerne la maîtrise des NTIC. En effet, pour 269 personnes interrogées sur un total de 401, soit 67%, la maîtrise des NTIC est très importante pour parvenir à réussir la formation à distance suivie.

Nous nous sommes là aussi penchés sur le point de savoir dans quelle mesure l'âge, matérialisé dans le statut occupé, pouvait avoir une incidence sur le choix de la réponse. Ainsi comme le montre les tableaux 16 et 17, qu'ils soient inscrits dans une formation de Master en Sciences humaines (cas d'étude n°1) ou en Sciences de l'ingénieur (cas d'étude n°2), qu'ils soient étudiants réguliers ou étudiants travailleurs en tenant compte que les premiers seraient plus jeunes que les seconds, l'ensemble des étudiants indique avec une certaine homogénéité l'importance que revêt la maîtrise des NTIC pour leur réussite.

	Très peu important			Très important	
<i>Affirmation soumise à appréciation des étudiants enquêtés : « Maîtriser les nouvelles technologies de l'information et de la communication » (r.24.2.)</i>	1	2	3	4	5
Etudiants réguliers (valeur : 39)		5,12%	12,82%	20,51%	61,54%
Etudiants travailleurs (valeur : 30)		3,33%	3,00%	26,67%	60,00%

Tableau 16. Cas d'étude n°1 : Appréciation de l'impact de la maîtrise des NTIC sur la réussite dans une formation à distance (Q.24)

	Très peu important			Très important	
<i>Affirmation soumise à apprécier des étudiants enquêtés : « Maîtriser les nouvelles technologies de l'information et de la communication » (r.24.2.)</i>	1	2	3	4	5
Etudiants réguliers (valeur : 149)	3,36%	3,36%	12,08%	11,41%	69,80%
Etudiants travailleurs (valeur : 183)	1,09%	2,73%	14,21%	14,75%	67,21%

Tableau 17. Cas d'étude n°2 : Appréciation de l'impact de la maîtrise des NTIC sur la réussite dans une formation à distance (Q.24)

Cela nous conduit d'une part à mettre en évidence l'attention qu'il est nécessaire de dédier à la formation en ligne en ce sens qu'une maîtrise insuffisante des NTIC ne permettrait pas de profiter au mieux de cette dernière et donc compromettrait l'accès au savoir. Ce raisonnement montre bien que nous sommes en présence d'une formation où il s'est agi d'introduire les séminaires en présence dans une formation à la base conçue comme une formation à distance en ligne, et non pas comme une formation en présence à laquelle il s'est agi d'introduire NTIC dans la mise en œuvre de certains scénarios didactiques.

Parallèlement, ces réponses tendent à montrer que l'âge ne constitue pas un facteur déterminant capable d'influencer la pratique informatique. Cette situation s'explique certainement par le fait que le développement des NTIC en l'Afrique subsaharienne est encore en cours et bénéficie donc de manière égale aux populations les plus jeunes, telles les étudiants réguliers, et aux populations plus âgées, telles les étudiants travailleurs.

Mais ce développement actuel suppose aussi qu'il y ait une familiarisation assez récente et encore aléatoire avec l'outil informatique aussi bien de la part des plus jeunes que de celle des plus âgés. Aussi, dans l'optique de la planification d'une formation hybride, et compte-tenu de l'importance que les étudiants accordent au savoir, les établissements d'enseignement supérieur du Nord doivent prendre en considération cet élément de manière à s'investir dans la réalisation d'une phase initiale d'alphabétisation informatique, qui doit être par ailleurs poursuivie tout au long de la formation en stimulant les étudiants à produire des documents télématiques. Par ailleurs, de manière à limiter l'impact négatif qu'une maîtrise insuffisante des NTIC pourrait avoir sur le niveau de réussite des participants, il convient d'identifier des tuteurs qui puissent jouer un rôle d'accompagnement en ce sens, sachant que de meilleurs résultats seront sûrement atteints en la

matière dans le cas où cette fonction est confiée à un tuteur local qui est donc en mesure de rencontrer les étudiants et répondre aux difficultés de ces derniers en termes de maîtrise des NTIC.

Allant toujours dans le sens des modalités de transmission des savoirs, nous évoquerons maintenant les résultats issus de la participation observante à ce sujet.

2.2.2. CONSIDERATIONS ISSUES DE LA PARTICIPATION OBSERVANTE

Parallèlement, l'attention portée par les étudiants à la délivrance de contenus écrits suppose que l'accès à ces derniers soit facilité et que dans tous les cas, ces derniers soient agencés de manière à reproduire le sens du programme de formation. L'observation des espaces virtuels donne à voir des différences substantielles entre les deux cas d'étude : tandis que le CISRE se soucie de manière particulière de l'architecture virtuelle structurée sur la base d'un modèle pédagogique, le DICEA ne porte aucune attention spécifique à la question. C'est sur ce point, préjudiciable pour la transmission des savoirs que nous allons nous attarder dans les paragraphes suivants.

L'architecture de l'espace virtuel promue par le CISRE

En accédant aux espaces virtuels de formation cogérés par le CISRE, on a vite fait de noter l'attention particulière que celui-ci porte à l'organisation de l'apprentissage au titre du design pédagogique, et surtout sa retranscription graphique au titre de l'architecture virtuelle et de la gestion des contenus au niveau de l'environnement virtuel.

A cet effet, pour commencer, il convient de préciser que chaque environnement virtuel correspond à un semestre d'enseignement. De la sorte, en partant du postulat que les unités didactiques d'un même semestre sont planifiées de manière cohérente, l'apprenant peut naviguer au sein d'un même espace virtuel et consulter des supports didactiques qui lui sont utiles pour revenir sur une notion déjà abordée en lien avec un apprentissage temporellement déterminé.

Successivement, l'environnement virtuel est divisé en sections, faisant en sorte que chaque section corresponde à une Unité d'Enseignement (UE). Par la suite, chaque section est à son tour subdivisée en quatre sous-sections qui matérialise la taxonomie dite du « Trèfle à quatre feuilles ». Elaboré par Margiotta (2006), le modèle du « trèfle à quatre feuilles » se veut être représentatif de la démarche de planification didactique, mettant donc en avant les différentes étapes nécessaires à l'apprentissage à savoir : Information, Laboratoire, Evaluation, Personnalisation. Ainsi, à chacune des étapes sus-mentionnées, correspond une sous-section recouvrant un sens et un rôle bien défini :

- (1) 1^{ère} étape : Etape de planification et sous-section « Information ». Dans la démarche de design pédagogique, la phase d'information correspond à celle au cours de laquelle le formateur recueille un ensemble d'éléments relatifs aux besoins de formation, au contexte d'enseignement, mais aussi ceux portant sur la détermination des objectifs didactiques, de la typologie de supports appropriés, de la variété et quantité des supports à mettre à disposition. Cette phase est donc destinée à la détermination des contenus didactiques, qui après avoir été définis au niveau macro, doivent être déterminés et conçus de manière détaillée aboutissant donc à la conception des différents enseignements, aussi désigné par le terme de « modules » ou de « learning object » ;

Au niveau de l'architecture virtuelle, la sous-section « information » est donc destinée à accueillir l'ensemble des supports didactiques conçus en relation à chaque module ou learning object précédemment identifié, ainsi qu'une fiche introductive de chacun de ces derniers reportant des informations relatives à l'auteur du learning object, aux objectifs de ce dernier, à l'articulation de ce dernier avec les autres enseignements.

Au final, tout étudiant sait que les contenus d'enseignement entendu au sens strict, à savoir ceux de nature transmise, sont accessibles dans la sous-section « information ». De manière à gérer au mieux le volume des supports didactiques mis à la disposition des étudiants, il est toujours possible de distinguer les supports didactiques de base et donc incontournables, des supports didactiques d'approfondissement, en regroupant les uns et les autres dans deux fichiers distincts. Cette ultérieure classification aide aussi l'étudiant dans l'établissement de ses priorités d'étude

(2) 2nd étape : Etape « Laboratoire » ou encore de “Travaux dirigés”. Cette étape est un élément fondamental de la planification d’un dispositif de formation et est au cœur même de l’activité didactique. Il s’agit en effet pour le formateur d’identifier les activités les mieux à même de faciliter l’apprentissage, et de manière spécifique répondre aux exigences d’assimilation, d’accommodation et d’équilibration développées par Piaget. Il peut s’agir d’amorces de sujets théoriques ou de discussion, d’études de cas, d’activités de simulation individuelle ou collective, d’exercices guidés ou encore d’activités orientées à la réalisation d’un projet. De manière à faciliter l’apprentissage, il est nécessaire qu’à chaque module d’enseignement puisse correspondre une activité.

Au niveau de l’architecture virtuelle, la sous-section « laboratoire » regroupe l’ensemble des activités présentées et communiquées aux étudiants à travers l’artefact technique approprié et mis à disposition par Moodle. On comprend bien que, si l’interaction avec les contenus d’enseignement advient essentiellement au niveau de la sous-section « information », l’interaction humaine, qu’elle a lieu entre pairs ou entre étudiants-tuteurs ou entre étudiants-enseignants, est matériellement identifiable dans l’environnement virtuel au niveau de la sous-section « laboratoire ».

(3) 3^{ème} étape : Etape « Evaluation ». L’évaluation n’est désormais plus considérée comme l’acte de validation des acquis à la fin d’un processus de formation. Ainsi l’évaluation continue est désormais largement admise et devient même un impératif dans le cadre de la formation en ligne à distance. En effet, dans un dispositif qui peut être abordé de manière flexible, il est fondamental fournir aux étudiants de manière régulière la possibilité de comprendre le niveau effectivement acquis. En outre, le modèle du « trèfle à quatre feuille » se réfère à l’évaluation aussi bien comme un moment de vérification des connaissances déclaratives et procédurales, mais également comme la possibilité de vérifier la capacité à résoudre des problèmes (Raffaghelli, 2010).

Au niveau de l’architecte virtuelle, la sous-section « évaluation » permet donc d’accéder aux activités d’évaluation qui peuvent prendre la forme de Questions à Choix Multiples (QCM) à réaliser ou non dans un laps de temps ou de jours déterminé, ou encore d’exercices qui pouvant consister en des questions qui sont plus ou moins ouvertes. Dans le cadre des test QCM, le système Moodle communique immédiatement la note finale acquise, tandis qu’en

cas de devoirs, le formateur et/le tuteur peut recueillir directement dans l'espace virtuel la version électronique de la contribution finale postée par chacun des étudiants ou groupe d'étudiants sur la plateforme.

Nous tenons tout de même à préciser qu'outre aux activités d'évaluation pouvant être directement identifiées dans la sous-section qui leur est explicitement réservée, il est également possible de procéder à une évaluation des activités mise en œuvre au titre de « laboratoires ». C'est la recommandation mise en place par l'Université Cà Foscari de Venise dans le cadre de la mise en œuvre des Master CA2D et MEIO. Il est ainsi procédé à une évaluation quantitative portant sur le niveau de participation et la motivation, tout comme une évaluation qualitative qui tient compte de la qualité des contributions en terme de développement progressif de l'apprentissage ou encore de la qualité des produits finaux.

- (4) 4^{ème} étape : Etape « Personnalisation ». A ce sujet, Raffaghelli (2010) précise « *la philosophie de la personnalisation ne consiste pas tant à proposer d'ultérieurs supports didactiques aux apprenants, mais bien davantage de rappeler des supports qui ont été produits par les apprenants eux-mêmes dans le cadre des activités de laboratoire, une fois qu'ils ont atteint le seuil cognitif nécessaire pour comprendre pleinement les supports supplémentaires* ».

Ainsi, dans cette dernière sous-section, le formateur pourra choisir d'indiquer une bibliographie incluant un nombre raisonnable de supports, ou encore déposer des documents complémentaires, surtout si l'évaluation a fait état de lacunes au regard de tout ou partie des acquis.

L'architecture de l'espace virtuel promue par le DICEA

L'architecture virtuelle des cours promue par le DICEA est abordée d'une toute autre manière que celle appliquée en référence à la taxonomie du « trèfle à quatre feuilles ».

- (1) Tout d'abord, chaque UE dispose d'un environnement virtuel qui lui est propre. Cet agencement peut rendre difficile la lisibilité de la continuité et cohérence semestrielle du programme de formation. Parallèlement, dans le cas où l'étudiant souhaite travailler sur des supports qui se trouvent dans des espaces différents, il est obligé de faire un accès dans

chacun des espaces où se trouve les supports en question. En contexte européen où le débit de la connexion est bon cette « gymnastique » peut être effectuée sans difficulté. Mais dans un contexte tel celui du Cameroun où la connexion n'est pas toujours des meilleures, cette « dispersion » des supports didactiques rend moins fluide leur consultation.

- (2) Parallèlement, compte-tenu des matières des différents Master, à la différence des matériaux de formation en sciences humaines qui s'accommodent sans difficulté de textes écrits, les supports didactiques produits dans le cadre des Sciences de l'ingénieur, sont souvent constitués d'un nombre conséquents de schémas et dessins. Cette démarche est certainement correcte compte-tenu des matières en question. Cependant, elle peut s'avérer préjudiciable si ces schémas et dessins ne sont pas accompagnés de textes explicatifs écrits, audio ou vidéo.
- (3) Enfin, la question de l'évaluation est perçue comme une activité devant être effectuée à la fin de chaque matière. Un dispositif de contrôle continu n'est donc pas réellement en place.

La centralité du savoir nous a apporté à vérifier les réponses des étudiants et les pratiques du CISRE et du DICEA en ce qui concerne les aspects techniques de la didactique en ligne. Un autre élément déterminant dans l'acquisition du savoir consiste réside dans l'interaction, thème auquel sont consacrées les réflexions des paragraphes suivants.

2.3. L'interaction didactique dans le cadre de la composante "distance" de la formation hybride

Dans le cadre d'une formation qui advient principalement en ligne la question de l'échange didactique est abordée en termes d'interaction en ligne, selon l'approche proposée par l'intervention pédagogique constructiviste, et en référence à l'intervention du tuteur en ligne auquel est confiée une fonction d'accompagnement. Dans le cas d'une formation hybride, la question des échanges didactiques adviennent également lors des sessions de travail en présence. Quelle est donc l'importance revêtue par l'ensemble de ces éléments, eu égard aux attentes des étudiants interrogés ? Dans quelle mesure les pratiques relatives aux échanges didactiques, issues des deux cas d'étude, sont novatrices et/ou mériteraient d'être perfectionnées ?

2.3.1. INFORMATIONS ISSUES DES RESULTATS DE L'ENQUETE

Dans le cadre du questionnaire d'enquête, nous rappelons que la question de l'interaction didactique a été abordée notamment lorsque les étudiants ont été invités à identifier les éléments retenus être « déterminants » dans le parcours de formation en ligne, à travers la question : « *Sur la base de votre expérience d'étudiant d'un Master à distance, sur une échelle de 1 à 5, 1 étant « très peu important » et 5 « très important », quel est le degré d'importance des éléments suivants pour bien réussir une formation à distance ?* » (Q.24).

Nous avons déjà eu à présenter dans les sections précédentes 2.1.1 et 2.1.2 les principaux résultats de ces réponses qui font du contenu didactique et de la maîtrise des NTIC les deux éléments-clé de la réussite des étudiants dans leur parcours de formation en ligne, reléguant ainsi la question de l'interaction en troisième position par importance.

Les données relatives à l'interaction, telles que reportées du tableau 9 montrent que la question de l'interaction n'est pas perçue comme l'élément le plus crucial pour la réussite d'une formation à distance. En effet, si nous nous en tenons à l'affirmation « *Exprimer et exposer ses idées, préoccupations et expériences, tant en les mettant à disposition des autres étudiants, tuteurs, enseignants* », seulement 225 répondants attribuent à cet élément une appréciation de niveau « 5 » alors qu'ils sont 308 et 275 d'entre eux à attribuer cette telle appréciation à la qualité des enseignements et des enseignants d'une part et à l'accès à des ressources écrites.

Parallèlement, si nous sommes les appréciations de niveau « 4 » et « 5 » portant respectivement sur les propositions en lien avec la qualité des enseignements et sur les propositions en lien avec l'interaction, nous obtenons un résultat inférieur pour cette dernière (total de 326 pour la proposition « *Exprimer et exposer ses idées, préoccupations et expériences, tant en les mettant à disposition des autres étudiants, tuteurs, enseignants* » contre un total de 362 pour la proposition « *bénéficier d'enseignement effectué par des personnes compétentes, y compris des enseignants étrangers* » et un total de 340 pour la proposition « *avoir accès à un ensemble de ressources et supports écrits* »).

Ayant pris acte de ce constat, nous nous proposons maintenant de vérifier plus en détail les réponses fournies par les étudiants impliqués dans une formation en Sciences Humaines et ceux impliqués en Sciences de l'Ingénieur, qu'ils s'agissent d'étudiants réguliers ou travailleurs. Les données chiffrées sont reportées dans le tableau 18 pour le cas d'étude n°1, et dans le tableau 19 pour le cas d'étude n°2.

	Très peu important			Très important	
Affirmation proposée aux étudiants : « Exprimer et exposer ses idées, préoccupations et expériences, tant en les mettant à disposition des autres étudiants, tuteurs, enseignants » (r.24.6.)	1	2	3	4	5
Etudiants réguliers (valeur : 39)	2,56%	5,13%	10,26%	15,38%	66,67%
Etudiants travailleurs (valeur : 30)		10,00%	10,00%	20,00%	60,00%

Tableau 18. Cas d'étude n°1 : Appréciation de l'impact de l'interaction sur la réussite dans une formation à distance (Q.24)

	Très peu important			Très important	
Affirmation proposée aux étudiants : « Exprimer et exposer ses idées, préoccupations et expériences, tant en les mettant à disposition des autres étudiants, tuteurs, enseignants » (r.24.6.)	1	2	3	4	5
Etudiants réguliers (valeur : 149)	1,34%	4,70%	15,44%	24,16%	54,36%
Etudiants travailleurs (valeur : 183)		10,00%	10,00%	20,00%	60,00%

Tableau 19. Cas d'étude n°2 : Appréciation de l'impact de l'interaction sur la réussite dans une formation à distance (Q.24)

Les résultats reportés indiquent une certaine homogénéité des réponses en ce sens.

Cependant, au regard de ces données, nous pouvons tout de même relever la particularité suivante : si nous nous rappelons de l'attention portée par les étudiants travailleurs inscrits en Master en Sciences humaines (cas d'étude n°1) sur la qualité des contenus didactiques qui était supérieure à celle des étudiants réguliers fréquentant la même formation, nous constatons ici un écart significatif entre ces deux public-cible quant à l'importance d'« exprimer et exposer ses idées,

préoccupations et expériences, tant en les mettant à disposition des autres étudiants, tuteurs, enseignants », écart que nous ne dénotons pas entre ces deux mêmes sous-catégories fréquentant les formations en Sciences de l'Ingénieur. Ce constat tend à démontrer que plus les bénéficiaires privilégient l'importance du contenu didactique et plus ils relativisent l'impact de l'interaction dans la réussite de la formation.

Dans le sillage de cette constatation, et en lien avec le fait que 50,00% des étudiants travailleurs visés par le cas d'étude n°1 sont employés de secteur public et opèrent auprès des institutions ministérielles, et que s'ajoute à ces derniers un taux 20,00% d'étudiants travailleurs qui occupent une fonction d'enseignants, on peut émettre l'idée qu'en fait les étudiants opérant dans ces secteurs porteraient une attention majeure au contenu didactique et considèrerait l'interaction comme d'importance mineure.

Cette suggestion est en effet confirmée par un ultérieur degré d'approfondissement des réponses nous permet de constater que 88,88 % des étudiants travailleurs opérant dans le secteur privé attribuent une appréciation de niveau 4 et 5 à la question de l'interaction, tandis que seulement 79,96% des employés publics et 66,66% des enseignants attribuent ces même niveaux d'appréciation.

De manière à vérifier la teneur de nos allégations, nous avons analysé de manière plus détaillée les résultats fournis par les étudiants travailleurs impliqués dans des formations en Sciences de l'ingénieur (cas d'étude n°2). Or il ressort de nos premiers constats que la tendance des employés du secteur public et des enseignants à accorder une considération moindre à l'importance de l'interaction, par rapport à leurs collègues opérant dans le secteur privé, n'est pas confirmée. En effet, indépendamment du secteur professionnel, entre 81% et 85% des répondants travailleurs impliqués dans une formation en Sciences de l'Ingénieur, attribue à l'interaction des appréciations de niveau 4 et 5.

Ainsi, de manière à mieux vérifier la portée de nos allégations relatives à l'observation faite concernant les étudiants travailleurs du secteur public suivant une formation en Sciences humaines mériteraient que soit menée une enquête plus spécifique.

Pour aborder la question de l'interaction d'un autre point de vue, toujours dans le cadre de cette même question, à savoir l'appréciation de l'importance des différents éléments proposés selon qu'ils soient plus ou moins déterminants dans la réussite de leur parcours de Master, nous avons

proposé aux étudiants cette autre affirmation : « *Pouvoir compter sur le tuteur en ligne ou ses camarades pour mieux comprendre le contenu des leçons* » (r.24.7.). Par rapport à l'affirmation précédente « *Exprimer et exposer ses idées, préoccupations et expériences, tant en les mettant à disposition des autres étudiants, tuteurs, enseignants* », nous proposons donc une nouvelle approche de l'interaction : alors qu'avec l'affirmation à peine citée c'est l'étudiant interrogé qui se trouve être l'initiateur de l'interaction, l'affirmation successive le place dans la situation de destinataire de l'information souhaitée pour répondre à l'une de ses perplexités ou difficultés. Les réponses relatives à cette seconde affirmation sont reportées dans le tableau 20 pour le cas d'étude n°1 et le tableau 21 pour le cas d'étude n°2.

	Très peu important		..	Très important	
Affirmation proposée aux étudiants: « <i>Pouvoir compter sur le tuteur en ligne ou ses camarades pour mieux comprendre le contenu des leçons</i> » (r.24.7)	1	2	3	4	5
Etudiants réguliers (valeur : 39)	5,13%	5,13%	10,26%	17,95%	61,54%
Etudiants travailleurs (valeur : 30)	3,33%	13,33%	16,67%	23,33%	43,33%

Tableau 20. Cas d'étude n°1 : Appréciation de l'impact de l'interaction sur la réussite dans une formation à distance (Q.24)

	Très peu important		..	Très important	
Affirmation proposée aux étudiants: « <i>Pouvoir compter sur le tuteur en ligne ou ses camarades pour mieux comprendre le contenu des leçons</i> » (r.24.7)	1	2	3	4	5
Etudiants réguliers (valeur : 149)	0,67%	4,70%	10,07%	28,19%	56,38%
Etudiants travailleurs (valeur : 183)	1,64%	3,28%	11,48%	20,77%	62,84%

Tableau 21. Cas d'étude n°2 : Appréciation de l'impact de l'interaction sur la réussite dans une formation à distance (Q.24)

En comparaison aux orientations des réponses fournies à l'affirmation précédente, nous notons tout de même une différence d'appréciation que les étudiants réguliers et les étudiants travailleurs, en fonction du secteur d'étude, ont de l'impact du support offert par le tuteur en ligne ou les camarades pour mieux comprendre le contenu des leçons. En effet, l'écart que nous avons pu noter précédemment concernant les étudiants réguliers et les étudiants travailleurs suivant une formation de Master en Sciences Humaines se confirme de nouveau puisque tandis que 79,49% des premiers apprécient ces échanges à des niveaux 4 et 5, seulement 66,66% de leurs collègues travailleurs indiquent les mêmes niveaux d'appréciation.

Cette différence substantielle ne transparait pas dans les résultats fournis par les répondants inscrits dans une formation en Sciences de l'ingénieur : 84,57% des étudiants réguliers du cas d'étude n°2 fournissent une appréciation de niveaux 4 et 5 à la « *possibilité de compter sur le tuteur en ligne ou ses camarades pour mieux comprendre le contenu des leçons* » et 83,61% des étudiants travailleurs indiquent les mêmes niveaux d'appréciation.

Cette orientation tendrait à démontrer que plus la matière d'enseignement est technique et plus le besoin d'interaction et de véritable support plaçant l'étudiant dans le rôle de bénéficiaire, assume un rôle fondamental. Cette donnée met en avant la nécessité de procéder à un calibrage de l'interaction didactique, qui doit être pleinement prise en compte par les concepteurs de la formation de manière à offrir une réponse appropriée. Il nous vient également à penser que plus la différence entre le niveau d'entrée et le niveau proposé dans le cadre de la formation du Master est élevée et plus l'interaction didactique devient fondamentale. Il s'agit là encore d'un élément fondamental qui mérite d'être pleinement pris en considération lors de l'élaboration du dispositif de formation.

De manière à s'assurer que les réponses fournies précédemment étaient fiables, le questionnaire prévoyait une ultérieure question sur l'interaction didactique formulée de la sorte : "Sur la base de votre expérience d'étudiant d'un Master à distance, sur une échelle de 1 à 5, 1 étant "très peu important" et 5 "très important", quel est le degré d'importance des éléments suivants dans la réussite de votre apprentissage en ligne" (Q. 29). Quatre affirmations étaient alors proposées telles que reportées dans le tableau 22.

Très peu important

Très important

<i>Affirmations proposées aux étudiants</i>	1	2	3	4	5
r.29.4. Pouvoir approfondir chaque enseignement par un exercice ou échange en ligne facilitant l'assimilation des contenus	10	6	31	69	285
r.29.5. Bénéficier d'un tutorat orienté à la transmission d'explications claires et exhaustives sur les contenus de cours	8	14	38	75	266
r.29.6. Bénéficier d'un tutorat orienté au rappel des échéances, au contrôle de la présence en ligne, à l'assistance dans les rapports avec l'enseignant	15	28	76	92	190
r.29.7. Bénéficier du contrôle continu noté des activités en ligne de manière à imposer un rythme de travail	16	20	47	98	220

Tableau 22. Cas d'étude n°1 et 2 : Réponses des étudiants enquêtés à la question : "Sur la base de votre expérience d'étudiant d'un Master à distance, sur une échelle de 1 à 5, 1 étant "très peu important" et 5 "très important", quel est le degré d'importance des éléments suivants dans la réussite de votre apprentissage en ligne" (Q.29)

De manière à avoir une meilleure lisibilité des données, et compte-tenu des disparités que nous avons pu observer entre les deux cas d'étude lors des réponses à la question n. 24, nous avons choisi de fournir une lecture détaillée des données du tableau 22, en reportant les réponses par cas d'étude et en fonction du statut des étudiants enquêtés.

	Cas d'étude n°1		Cas d'étude n°2	
	Etudiants réguliers (valeur : 30)	Etudiants travailleurs (valeur : 39)	Etudiants réguliers (valeur: 149)	Etudiants travailleurs (valeur: 183)
<i>Affirmations proposées aux étudiants</i>				
Pouvoir approfondir chaque enseignement par un exercice ou échange en ligne facilitant l'assimilation des contenus	35,90%	56,67%	57,72%	60,66%
Bénéficier d'un tutorat orienté à la transmission d'explications claires et exhaustives sur les contenus de cours	38,46%	33,33%	53,69%	56,28%
Bénéficier d'un tutorat orienté au rappel des échéances, au contrôle de la présence en ligne, à l'assistance dans les rapports avec l'enseignant	30,77%	10,00%	19,46%	15,30%
Bénéficier du contrôle continu noté des activités en ligne de manière à imposer un rythme de travail	33,33%	26,67%	28,86%	36,61%

Tableau 23. Cas d'étude n°1 et 2 : Classement par priorités des éléments suivant leur impact respectif sur la réussite effective de l'apprentissage des étudiants en ligne (Q.30, Q.31, Q.32)

Les réponses fournies par les étudiants camerounais, que ce soit en référence à l'étude de cas n°1 ou à l'étude de cas n°2, confirment certaines observations déjà indiquées plus haut et en précisent d'autres tel qu'il suit :

- (1) Il y a une exigence transversale à toutes les sous-catégories de pouvoir approfondir chaque enseignement par un exercice ou échange en ligne de manière à faciliter l'assimilation des contenus. Cette nécessité est exprimée en des proportions très proches par les étudiants réguliers et les étudiants travailleurs fréquentant les formations de Master en Sciences de l'ingénieur. En revanche, en ce qui concerne les formations en Sciences humaines, on aperçoit un engouement moindre des étudiants réguliers.

Dans le cadre d'une enquête quantitative, il est difficile de comprendre les motivations de cette réponse. Cependant, nous pouvons tout de même émettre l'hypothèse que cette réponse ne soit pas tant motivée par la pleine considération des exercices et activités variées proposées, que par les notes effectivement obtenues.

En effet, certains enseignements pris en charge par l'établissement d'enseignement supérieur camerounais, en l'espèce essentiellement l'IRIC, se déroulent principalement en présence sans que dans activités applicatives liés à ces derniers se soient organisées ni en ligne ni en présence. Il résulte que les évaluations finales portant sur ces enseignements sont amplement validées par les étudiants dès la première session d'examen. En revanche, d'autres enseignements placés sous la responsabilité du CISRE font systématiquement l'objet d'une partie de formation en ligne et de sessions de formation en présence. D'une manière générale, l'activité réalisée en ligne fait l'objet d'une évaluation. Or bien souvent, un travail insuffisamment constant de la part des étudiants en matière de formation en ligne débouche sur l'obtention d'insuffisances. En ce sens, la difficulté de valider certaines unités d'enseignement pourrait avoir conduit les étudiants à relativiser la part jouée les exercices ou échanges en ligne dans l'assimilation des contenus.

Par ailleurs, il n'est pas à exclure que cette réponse soit également liée à un jugement insuffisant de l'intensité quantitative et qualitative des activités didactiques d'assimilation des contenus, ou pour le moins d'une recherche orientée à l'augmentation de la qualité de ces dernières et, qui n'est pas exclu, à une amélioration de l'activité de tutorat.

- (2) Les exigences d'accompagnement sont nettement supérieures chez les étudiants réguliers et travailleurs fréquentant les formations de Master en Sciences de l'ingénieur, que ne l'est en Sciences humaines.
- (3) Chez les étudiants réguliers, on note une exigence majeure en ce qui concerne la fonction organisationnelle du tuteur en ce qui concerne le rappel des échéances, contrôle de la présence en ligne, d'assistance dans les rapports avec l'enseignant. Cette réponse nous semble cohérente avec la capacité mineure des étudiants réguliers à organiser leur travail par rapport à cette même prédisposition des étudiants travailleurs acquise et quotidiennement pratiquée dans le cadre de leur activité professionnelle.

Outre à ces considérations sur l'interaction didactique issues directement des résultats de l'enquête, nous souhaitons également faire part d'un ensemble de considérations issues de l'observation participante.

2.3.2. CONSIDERATIONS ISSUES DE LA PARTICIPATION OBSERVANTE

Jusqu'à présent, nous avons eu plusieurs fois à mettre en avant la spécificité de notre recherche liée au fait que les cas d'étude s'inscrivent dans un processus de coopération universitaire Nord-Sud. Nous avons aussi eu à souligner, lorsque nous avons présenté des deux cas d'étude, que les formations mises en place répondent à un besoin effectif de formation et de manière plus générale de l'économie camerounaise.

Cependant, ce besoin qui vient être comblé par des enseignements dispensés par des universités du Nord peut placer ces institutions devant un obstacle non négligeable qui est celui de l'identification de figures capables d'accompagner les activités en ligne. Nous retenons ainsi pertinent de restituer les observations que nous avons pu en la matière, en ce qui concerne l'un et l'autre cas d'étude.

L'accompagnement humain mis en place par le CISRE

En référence à l'approche socio-constructiviste, le suivi des activités en ligne est placé sous la houlette de tuteurs en ligne. Comme nous avons eu l'occasion de l'indiquer dans le chapitre précédent, le tuteur est aussi appelé à jouer un rôle pédagogique, affectif, organisationnel et technico-administratif. Il se présente donc comme la principale figure de référence pour les étudiants et pour la réussite de ces derniers.

Cependant, compte-tenu de la configuration particulière du Master CA2D et MEIO, l'Université Cà Foscarì, en accord avec l'IRIC et l'ESSTIC, a recours à une démarche spécifique. En effet, l'établissement d'enseignement supérieur italien se trouve placé devant l'ensemble des problématiques suivantes : (a) D'une part, il est difficile, voire impossible, d'identifier en Italie des figures de tuteur qui disposent de compétences spécifiques sur les thèmes du Master, qui aient une

connaissance du contexte africain, et qui aient une bonne maîtrise de la langue française qui est la principale langue utilisée par les étudiants de ces masters ; (b) D'autre part, il est difficile sur le territoire camerounais de trouver des personnes qui soient suffisamment compétentes et capable de soutenir le processus d'interaction et jouer le rôle de tuteur. Et quand bien même il est possible de trouver ces figures professionnelles, leur maîtrise et intérêt pour les nouvelles technologies n'est pas suffisant pour garantir la continuité du travail d'accompagnement.

Devant une telle situation, l'Université Cà Foscari a eu a procédé en deux phases :

- (1) Au cours de la première phase correspondant à la période des quatre semestres de formation de la première promotion du Master CA2D, l'Université de Venise confie le rôle de tuteur à des africains issus de la diaspora, résidant en Italie, sur la base de leur familiarité avec les thèmes du master. Ces tuteurs interviennent soit en français soit en langue anglaise en fonction de l'expression linguistique de la classe qu'ils sont appelés à gérer. Il n'empêche que la distance géographique entre les tuteurs et les élèves, qui s'ajoute à celle avec les enseignants du Nord, ne facilite pas les échanges. Parallèlement, le fait que ces tuteurs ne disposent pas d'une réelle expérience de formation en ligne ni au titre d'étudiants ni au titre de tuteurs, ne permet pas de mettre en place une relation pédagogique qui soit des plus satisfaisantes.
- (2) Aussi, après discussion, à la suite de la délivrance des diplômes du Master CA2D à la première promotion, l'Université Cà Foscari a constitué une équipe de tuteurs camerounais qui parce qu'ayant précédemment pratiqués la formation en ligne ont une idée claire de l'importance du rôle que cette figure d'accompagnement est appelée à jouer et des différentes dimensions devant être couvertes. Cette démarche permet également de créer une majeure proximité entre les étudiants et les tuteurs, outre à résoudre le problème linguistique. Un autre aspect positif est que ces nouveaux tuteurs disposent des connaissances nécessaires pour soutenir le processus cognitif à partir du moment où ils ont précédemment suivi et validé ces mêmes enseignements. Enfin, en terme d'avantages de la démarche, on peut noter la capacité de ces derniers de mieux contextualiser les activités de collaboration en ligne permettant ainsi une meilleure connexion entre les contenus didactiques et la réalité culturelle des étudiants, et donc appropriation didactique.

L'accompagnement humain mis en place par le DICEA

Tout comme l'Université de Venise a eu faire face à des difficultés particulières dans ce domaine, l'Université de Padoue s'est trouvée à devoir composer avec les éléments suivants en matière d'accompagnement.

Au moment du lancement des masters en Sciences de l'ingénieur, l'Université de Padoue ne parvient pas à identifier en son sein d'étudiants d'origine africaine ayant à la fois une bonne maîtrise des contenus scientifiques et technique abordés et maîtrisant de manière suffisante la langue française; à partir du moment où une grande majorité des étudiants fréquentant ces masters sont d'expression francophones. Elle ne parvient pas non plus à identifier parmi la diaspora africaine résidente en Italie des profils répondant à ces exigences.

De manière à combler cette lacune, une double approche est utilisée : (a) d'une part, chaque enseignant italien identifie un tuteur chargé d'assurer le suivi de l'activité didactique technique et scientifique. Dans la plupart des cas, cette activité d'accompagnement est effectuée en langue anglaise. Cette activité de tutorat est donc essentiellement pédagogique ; (b) parallèlement, sont identifiés des tuteurs dit « technologiques » qui ont pour fonction de faciliter les dimensions affectives, organisationnelles et technico-administratives.

Par ailleurs, outre à l'aménagement indiqué plus haut, la participation observante donne à voir la mise en œuvre d'aménagements progressifs de manière à améliorer fortement les exigences d'interaction. Ainsi, dans une approche d'analyse réflexive des propres pratiques d'enseignement, nous avons pu noter que dans certains cas, lorsque les masters en Sciences de l'ingénieur ont été reproposés pour une seconde édition, les équipes de tuteurs « pédagogiques » ont changé. En effet, bien que le rôle qui leur est assigné soit essentiellement cognitif, les enseignants de l'Université de Padoue se sont aperçus que le tuteur devait tout de même disposer d'habiletés sociales suffisantes qui lui permettent de construire un meilleur environnement d'apprentissage au sein des différentes classes de travail. Par ailleurs, de manière à favoriser une plus grande interaction qui aille au-delà de l'apprentissage technique des contenus, dans le cadre de certaines unités d'enseignement, ont été introduit des « forums de contextualisation » dont la finalité est de permettre aux étudiants de mieux approfondir leurs connaissances et réflexions sur une thématique spécifique en relation avec le

contexte camerounais. Cette activité permet ainsi à ces étudiants de connaître la réalité et l'actualité locale et nationale en lien avec le thème de leur formation les invitant ainsi par là-même à mieux apprécier et être capable d'intervenir dans le secteur, y compris pour pouvoir améliorer ce dernier.

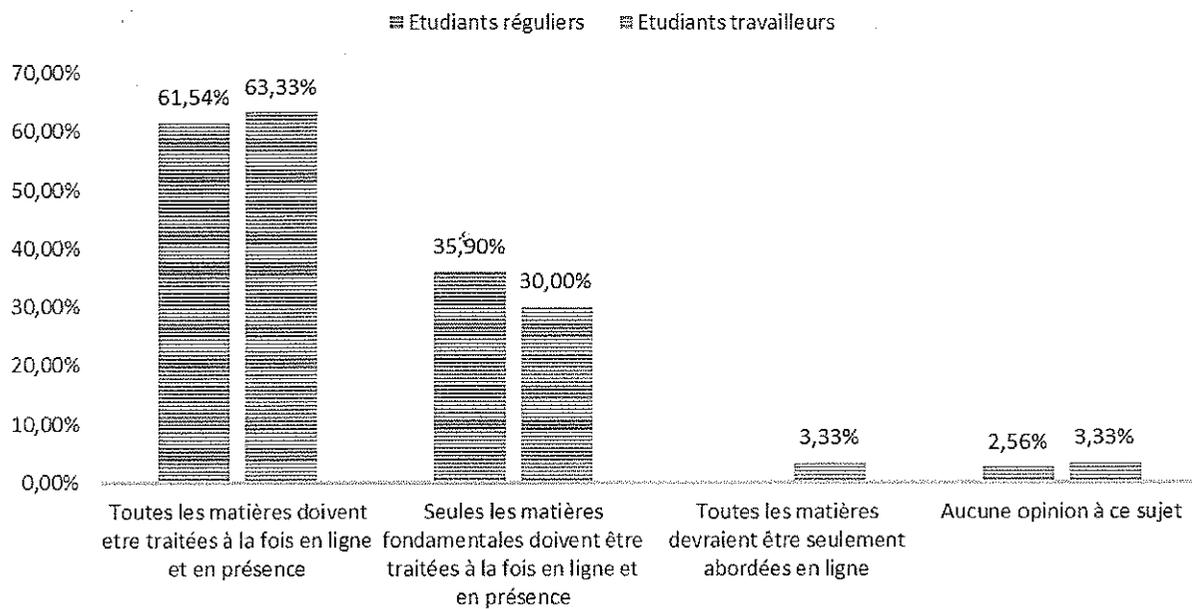
2.4. L'interaction didactique dans le cadre de la composante "présence" de la formation hybride

La question de l'interaction didactique qui advient lors de la formation en présence constitue l'un des aspects directement abordé par le questionnaire d'enquête (2.4.1). Les données acquises par ce dernier peuvent être complétées par les informations recueillies dans le cadre de la participation observante (2.4.2).

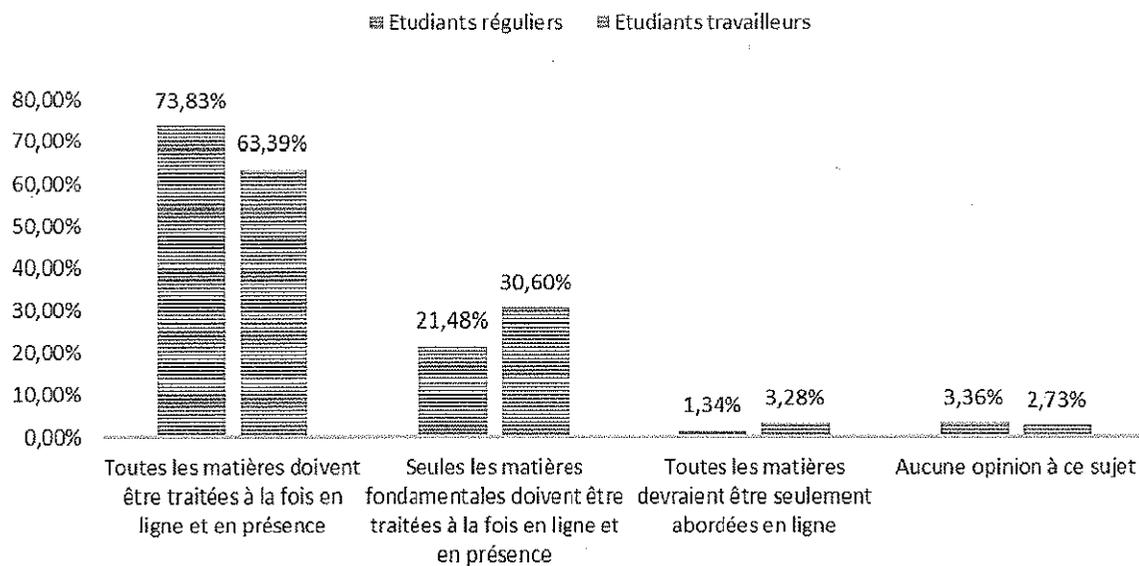
2.4.1. INFORMATIONS ISSUES DES RESULTATS DE L'ENQUETE

En référence à l'une de nos hypothèses qui voulait que la formation en présence, comme composante de la formation hybride, soit indispensable dans un processus de coopération universitaire Nord-Sud orienté au développement, nous avons questionné les étudiants impliqués dans des formations hybrides italo-camerounaise de Master promues par les Université de Venise et Padoue, sur leur opinion concernant la combinaison entre formation en ligne et formation en présence. La question suivante leur a ainsi été posée : « Votre formation de Master est une formation « blended » étant donné que sont à la fois prévus des cours en ligne et des cours en présence. Selon vous, comment la formation devrait être structurée de ce point de vue ? » (Q.36).

Là encore, partant de l'idée qu'il est possible trouver des distinctions entre les réponses produites par les étudiants inscrits dans une formation hybride de niveau Master en Sciences humaines et celles produits par ceux engagés dans une formation en Sciences de l'ingénieur d'une part, et celle produites en fonction du statut des répondants, nous avons dressé le graphique suivants 10 pour le cas d'étude n°1 et le graphique 11 pour le cas d'étude n°2.



Graphique 10. Cas d'étude n°1 : Opinion des étudiants enquêtés sur le bien-fondé de la formation en présence (Q.36)



Graphique 11. Cas d'étude n°2 : Opinion des étudiants enquêtés sur le bien-fondé de la formation en présence (Q.36)

Si nous établissons une comparaison entre les deux graphiques, nous notons qu'il y a un intérêt majeur pour les étudiants inscrits dans une formation de Master en Sciences de l'ingénieur à demander à ce que toutes les matières soient traitées à la fois en ligne et en présence. En effet, sur les 69 répondants relevant du cas d'étude n°1, ils sont 62,32% à répondre de la sorte et sur les 226 répondants relevant du cas d'étude n°2, 68,00% répondent de cette même manière. D'un point de vue numérique, ces données sont assez proches. Cependant, nous devons rappeler que l'effectif des répondants relevant du cas d'étude n°2 est composé de 55,12% de travailleurs alors que cette même sous-catégorie représente 43,48% des étudiants interrogés pour le cas d'étude n°1. Ce rappel tend ainsi à démontrer le fort intérêt des étudiants inscrits en formation de l'ingénieur, malgré l'importance de leur activité professionnelle, pour la mise en œuvre des cours en présence. Ainsi, cette donnée tend à rejoindre la remarque émise au paragraphe précédent selon laquelle plus le secteur d'étude est technique, et plus il est susceptible d'avoir des différences de niveau entre le niveau d'entrée des étudiants et le niveau proposé par la formation, et plus des échanges en présence sont nécessaires.

Dans tous les cas, toujours en lien avec les remarques formulées précédemment relatives aux éléments ayant un impact décisif sur la réussite de la formation en ligne, et dans le cadre desquelles nous avons observé une tendance des étudiants travailleurs inscrits dans une formation en Sciences humaines (cas d'étude n°1) à privilégier les contenus didactiques et à attribuer une importance moindre à l'interaction, nous remarquons que ces derniers sont tout de même particulièrement attachés à la tenue de formations en présence portant sur l'ensemble des enseignements relevant du programme de formation. Ainsi, même dans l'optique d'une formation davantage orientée à l'auto-formation et dans le cas où cette démarche est même souhaitée par les apprenants eux-mêmes, la formation en présence est dans tous les cas perçue comme une valeur-ajoutée.

Pour finaliser les commentaires de ces graphiques, nous pouvons enfin préciser que les étudiants enquêtés ayant répondu que toutes les matières devraient être seulement abordées en ligne, sont, en ce qui concerne le cas d'étude n°1 un étudiant travailleur ayant déjà eu une expérience de formation à distance en Sciences humaines qui s'est exclusivement déroulée en ligne, soit des étudiants travailleurs qui résident dans des régions du Cameroun éloignées du lieu de la tenue de la formation et qui donc, outre à l'absence sur le lieu de travail, doivent soutenir des frais supplémentaires de déplacement et séjour.

Pour conclure sur cet aspect, les étudiants enquêtés ont ensuite été invités à se prononcer sur les modalités selon lesquelles la formation en présence devrait être mise en œuvre (Q.37).

	Formation intensive	Formation diluée	Je ne sais pas
Etudiants réguliers	51,28%	25,64%	23,08%
Etudiants travailleurs	43,33%	43,33%	13,33%

Tableau 24. Cas d'étude n°1 : Réponses des étudiants enquêtés à la question "Selon vous, quelle est la proposition la plus appropriée pour la tenue et le rythme des formations en présence " (Q.37)

	Formation intensive	Formation diluée	Je ne sais pas
Etudiants réguliers	49,66%	43,62%	6,71%
Etudiants travailleurs	53,01%	36,07%	10,93%

Tableau 25. Cas d'étude n°2 : Réponses des étudiants enquêtés à la question "Selon vous, quelle est la proposition la plus appropriée pour la tenue et le rythme des formations en présence " (Q.37)

Ainsi, comme le démontrent les chiffres du tableau 24 pour le cas d'étude n°1 et du tableau 25 pour le cas d'étude n°2, dans le cadre des deux études de cas, nous pouvons voir que l'ensemble des étudiants sont davantage favorables à une formation en présence se déroulant de manière intensive à travers donc un volume horaire journalier soutenu et concentré sur un nombre limité de jours. Cette solution particulièrement privilégiée par les travailleurs fréquentant la formation en Sciences de l'ingénieur, qui pour la plupart sont des employés du secteur privé. Cette observation vaut indépendamment du statut de l'étudiant.

Parallèlement, compte-tenu de l'importance signalée par les étudiants d'effectuer des formations en présence en appui des formations en ligne, les étudiants ont été interrogés sur le point de savoir dans quelle mesure le recours à la visioconférence pourrait substituer des cours en présence. Il ressort des données reportées dans le tableau 26 pour le cas d'étude n°1 et dans le tableau 27 pour le cas d'étude n°2, que les étudiants travailleurs sont de manière générale plus favorables à l'utilisation de cette technique que ne le sont les étudiants réguliers. L'orientation de cette réponse s'explique très certainement par l'impératif de ces derniers de parvenir à concilier temps professionnel et temps d'études.

Cependant, encore une fois, on note un plus grand scepticisme des étudiants fréquentant la formation en Sciences de l'ingénieur (cas d'étude n°2) que ceux fréquentant la formation en Sciences humaines (cas d'étude n°1). Tandis que 23,33% des étudiants travailleurs fréquentant la formation hybride en Sciences humaines ne sont pas favorables à la visioconférence, ils sont 36,61% des travailleurs fréquentant la formation en Sciences de l'ingénieur à s'y opposer. En fait, nous nous apercevons même qu'en ce qui concerne le cas d'étude n°2, en additionnant la part des étudiants non favorables à la visioconférence à celle des étudiants indécis sur la question et répondant par « je ne sais pas », nous obtenons une part supérieure à celle constituée par les étudiants favorables à la visioconférence, sachant que cette remarque vaut aussi bien pour les étudiants réguliers que pour les étudiants travailleurs. Cette observation invite donc fortement les concepteurs de programme à réfléchir aux techniques appropriées à utiliser, qui à la vue de la technicité de certains secteurs d'étude, ne pourront dans tous les cas jamais remplacer la formation en présence.

	Etudiants favorables à la visioconférence	Etudiants non favorables à la visioconférence	Je ne sais pas
Etudiants réguliers	53,85%	41,03%	5,13%
Etudiants travailleurs	60,00%	23,33%	16,67%

Tableau 26. Cas d'étude n°1 : Réponses des étudiants enquêtés à la question "Si les conditions technologiques étaient réunies, pensez-vous qu'un système de visioconférence, à savoir la possibilité pour l'enseignant se trouvant par exemple en Italie de dispenser en temps réel et interactivement son cours aux étudiants se trouvant à Yaoundé avec la possibilité pour tous de dialoguer en direct, pourrait remplacer les cours en présence " (Q.38)

	Etudiants favorables à la visioconférence	Etudiants non favorables à la visioconférence	Je ne sais pas
Etudiants réguliers	42,28%	44,97%	12,75%
Etudiants travailleurs	49,73%	36,61%	13,66%

Tableau 27. Cas d'étude n°2 : Réponses des étudiants enquêtés à la question "Si les conditions technologiques étaient réunies, pensez-vous qu'un système de visioconférence, à savoir la possibilité pour l'enseignant se trouvant par exemple en Italie de dispenser en temps réel et interactivement son cours aux étudiants se trouvant à Yaoundé avec la possibilité pour tous de dialoguer en direct, pourrait remplacer les cours en présence " (Q.38)

Successivement, il a été question de comprendre quels étaient les atouts des rencontres de formation en présence, à savoir les aspects considérés comme primordiaux qui attribuent à ces rencontres une valeur-ajoutée. Là encore, plusieurs dimensions ont été enquêtées, desquelles nous présenterons les principaux résultats. Pour ce faire, seuls les étudiants ayant démontré un intérêt

envers la formation en présence, répondant donc que celle-ci devait advenir sur toute ou partie des matières du programme didactique ou bien n'ayant exprimé aucune opinion sur la nécessité de prévoir des sessions de formation en présence (Q.36) ont été invités à indiquer l'avantage principal (Q.39), puis l'avantage secondaire (Q.40) et enfin le troisième avantage (Q.40) des cours en présence. Le tableau 28 reporte, pour chaque proposition faite par l'enquêteur, la fréquence avec laquelle chacune d'entre elles a été citée au titre de premier, second ou troisième avantage, à la fois par les étudiants inscrits en Master relevant Sciences humaines (cas d'étude n°1) et ceux inscrits en Master relevant des Sciences de l'Ingénieur (cas d'étude n°2).

<i>Affirmations proposées aux étudiants</i>	Cas d'étude n°1 Fréquence à laquelle l'affirmation est indiquée comme l'un des 3 avantages (valeur : 68)	Cas d'étude n°2 Fréquence à laquelle l'affirmation est indiquée comme l'un des 3 avantages (valeur : 277)
Rompre avec l'isolement en rencontrant les camarades	17	43
Motiver et remotiver les étudiants	11	54
Rencontrer l'enseignant et échanger librement et de vive voix avec lui	46	176
Redynamiser le cours en ligne	4	53
Se rassurer que l'on a bien compris les enseignements diffusés en ligne	25	160
Obtenir des explications sur les parties de cours non comprises	30	186
Renforcer la dimension pratique des enseignements	30	99
Mieux comprendre comment exploiter l'enseignement à des fins professionnelles	19	94
Mieux comprendre comment appliquer les acquis de la formation au contexte camerounais	15	61
Se rapprocher des universités européennes et camerounaises qui coordonnent ce Master	7	15

Tableau 28. Cas d'étude n°1 et n°2 : Fréquence des réponses des étudiants indiquant les principaux avantages des cours en présence (Q.39, Q.40, Q.41)

Comme il est possible de le constater à la lecture des différentes propositions, il s'est là encore agi d'enquêter plusieurs dimensions.

L'une des premières de celles-ci intéressait directement la question du contact entre enseignant-apprenant et apprenants-apprenants, élément qui comme nous l'avons vu, se trouve être la caractéristique distinctive entre formation à distance et formation traditionnelle, et qui parallèlement, constitue la singularité même d'une formation hybride. L'analyse des réponses fournies relatives à cette dimension nous porte aux différents constats suivants.

Tout d'abord, les données chiffrées démontrent clairement que, qu'il s'agisse des étudiants inscrits en master relevant des Sciences humaines ou des Sciences de l'Ingénieur, l'un des principaux avantages des cours en présence consiste en la « rencontre avec l'enseignant » et la possibilité « d'échanger librement et de vive voix avec lui ». Ainsi pour les 68 étudiants relevant du cas d'étude n°1, 46 d'entre eux l'indique comme l'une des trois priorités fondamentales (équivalent à 67,65% de l'effectif de cette catégorie) tandis que sur un effectif de 277 étudiants relevant du cas d'étude n°2, ils sont 176 à l'indiquer de la sorte (équivalent à 63,54% de l'effectif de cette catégorie).

Si nous analysons de manière plus détaillée ces réponses, tel que proposé dans le tableau 29 pour le cas d'étude n°1 et le tableau 30 pour le cas d'étude n°2, on se rend compte que ce besoin de contact avec l'enseignant vaut aussi bien pour les étudiants réguliers que pour les étudiants travailleurs, indépendamment du secteur d'étude. Parallèlement, on peut noter une certaine homogénéité des réponses entre les étudiants réguliers et les étudiants travailleurs des deux études de cas en ce qui concerne l'avantage présenté par le cours en présence en termes de rupture de l'isolement avec les camarades.

En revanche, en ce qui concerne l'apport d'un cours en présence en termes de motivation des étudiants, on note une distinction entre étudiants travailleurs et étudiants réguliers. En effet, on remarque qu'il s'agit là d'un aspect non négligeable pour ces derniers alors que les étudiants professionnels y apportent une attention significativement moindre. On peut tout de même noter une légère différence d'appréciation à ce sujet entre les cas d'étude n°1 et n°2. En effet, alors que le fait de « motiver et remotiver les étudiants » est cité à hauteur de 20,51% parmi l'un des trois principaux avantages des cours en présence par les étudiants réguliers suivant un Master en Sciences humaines, cette même proposition est indiquée à hauteur de 10,33% par les étudiants travailleurs suivants ce même cours. Un écart d'environ 10% est donc observable. En revanche si

l'on se penche sur les réponses fournies par les étudiants fréquentant les formations de Master en Sciences de l'ingénieur, cet écart passe à 6,85%. Cet élément de réponse tend donc à montrer là encore, que plus la difficulté et la technicité d'une formation est élevée, et plus il est nécessaire d'insérer des moments de formation et d'échanges en présence permettant ainsi de limiter l'abandon.

Ce dernier aspect est confirmé par les réponses fournies par la différence de niveaux d'appréciation de la proposition voulant que le cours en présence puisse contribuer à redynamiser le cours en ligne. En effet, comme le montre le tableau 28, si seuls 4 étudiants relevant du cas d'étude n°1 indiquent cette proposition parmi l'un des 3 principaux avantages de la formation en ligne, ils ne sont en revanche pas moins de 56 étudiants du cas d'étude n°2 à l'indiquer.

<i>Affirmations proposées aux étudiants</i>	Etudiants réguliers	Etudiants travailleurs
Rompre avec l'isolement en rencontrant les camarades	25,64%	24,14%
Motiver et remotiver les étudiants	20,51%	10,33%
Rencontrer l'enseignant et échanger librement et de vive voix avec lui	71,79%	62,07%
Redynamiser le cours en ligne	7,69%	3,45%

Tableau 29. Cas d'étude n°1 : Fréquence des réponses des étudiants indiquant les principaux avantages des cours en présence, en fonction de leur statut (Q.39, Q.40, Q.41)

<i>Affirmations proposées aux étudiants</i>	Etudiants réguliers	Etudiants travailleurs
Rompre avec l'isolement en rencontrant les camarades	12,93%	13,56%
Motiver et remotiver les étudiants	20,41%	13,56%
Rencontrer l'enseignant et échanger librement et de vive voix avec lui	45,58%	61,58%
Redynamiser le cours en ligne	14,29%	18,08%

Tableau 30. Cas d'étude n°2 : Fréquence des réponses des étudiants indiquant les principaux avantages des cours en présence, en fonction de leur statut. (Q.39, Q.40, Q.41)

Une autre différence relative à l'importance du contact entre les deux cas d'étude consiste de manière générale au classement de cette dimension par rapport aux autres dimensions. En effet alors que pour le cas d'étude n°1 la rencontre avec l'enseignant résulte être la plus appréciée de tous les avantages pouvant naître de la rencontre en présence, celle-ci ne vient qu'en seconde position pour les étudiants du cas d'étude n°2 qui privilégient davantage « l'obtention des explications sur les parties de cours non comprises ».

Nous arrivons ainsi à la seconde dimension soumise à étude qui consiste à vérifier dans quelle mesure la complémentarité entre cours en ligne et cours en présence était appréciée.

Pour les étudiants de l'étude de cas n°2, outre à obtenir des éclaircissements sur les parties de cours non assimilées, les cours en présence sont également perçus comme de moments privilégiés pour s'assurer que les enseignements diffusés en ligne aient été bien compris. Ce dernier élément est cité à 160 reprises parmi l'un des trois principaux avantages des cours en présence, sur un effectif de 277 personnes soit un taux de 57,76%. Cette perception n'est pas la même du côté du cas d'étude n°1 : l'occasion présentée par le cours en présence de s'assurer que les enseignements précédemment diffusés en ligne ont été bien compris n'est indiquée que par 25 étudiants comme l'une des trois priorités principales, soit une part équivalente à 36,76%. Cette divergence porte inévitablement à interprétation. Là encore nous pouvons indiquer que plus la technicité d'un programme de formation est grande et plus le programme du cours en présence requiert aussi bien une phase de reprise des éléments de la formation non compris, qu'une phase de reprise des principaux aspects du cours de manière à permettre aux étudiants de s'assurer que les éléments qu'ils pensaient avoir acquis l'ont effectivement été.

Mais nous ne pouvons pas non plus négliger le rôle joué par la langue. En effet, il convient de rappeler que les cours relevant du cas d'étude n°2 sont essentiellement effectués en langue anglaise, aussi bien au niveau de la rédaction du contenu didactique (cours et exercices) que dans les échanges avec les tuteurs, alors que la majorité des étudiants sont d'expression francophone. Nous émettons donc l'idée selon laquelle qu'en présence d'un cours en ligne dont les échanges ont lieu dans une langue qui ne correspond pas à la langue maternelle des apprenants et que ces derniers ont une maîtrise approximative de la langue utilisée pour les enseignements, alors la structuration du cours en présence doit prévoir un moment qui permette à ces derniers que les acquis résultent effectivement l'être.

Enfin, la dernière dimension concernant l'apport d'un cours en présence est relative à la phase d'application des enseignements. A titre d'exploration de cet élément, les étudiants enquêtés devaient se prononcer sur l'avantage offert par les cours en présence comme opportunité de renforcer la dimension pratique des enseignements, de mieux comprendre comment exploiter l'enseignement à des fins professionnelles, et encore de mieux comprendre comment appliquer les acquis de la formation au contexte camerounais. Comme il est possible de le voir dans le tableau 28, en sommant les différentes déclinaisons de cette dimension, cette dernière arrive en 2^{ème} position pour le cas d'étude n°1 et en 3^{ème} position pour le cas d'étude n°2.

Au regard de la différente composition des échantillons, ce classement des différentes dimensions semble cohérent avec la particularité des différents public-cible. En effet, dans le cas d'étude n°1 où se trouve une majorité d'étudiants réguliers, les réponses relatives à la professionnalisation prévalent. En revanche, dans le cas d'étude n°2, compte-tenu du fait que l'échantillon est caractérisé par un nombre supérieur d'étudiants travailleurs dont au moins 42% d'entre eux déclarent avoir un minimum de 5 ans d'expérience professionnelle et a donc quitté le système universitaire depuis de nombreuses années, élément auquel vient s'ajouter les différences entre le niveau d'entrée et le niveau de la formation, on comprend plus aisément que l'intérêt pour la professionnalisation soit moins privilégié et qu'une attention plus particulière soit réservée à l'étude et compréhension des contenus de référence des cours.

Ainsi, si nous souhaitons établir une certaine hiérarchie entre les différentes dimensions, établies sur l'ensemble des réflexions jusque-là émises, nous pouvons alors avancer que : (i) dans le cas d'un parcours de formation où les aspects techniques sont limités et où la délivrance des contenus en ligne est de qualité suffisante, aidé par le fait que ces derniers sont principalement diffusés dans la langue maternelle de la majorité des étudiants, alors la valeur-ajoutée du cours en présence se concentre essentiellement sur la dimension relative au rapprochement physique des acteurs de la communauté éducative et successivement sur la professionnalisation de l'apprentissage ; (ii) en revanche dans le cas d'un parcours de formation d'une difficulté technique avérée, où la qualité de la délivrance des contenus en ligne est en partie réduite par le fait que ces derniers ne sont pas principalement diffusés dans la langue maternelle des apprenants, alors la valeur-ajoutée des cours en présence se concentre sur l'assimilation du contenu de base diffusé en

ligne, successivement sur le rapprochement physique, et enfin sur la professionnalisation des enseignements.

A partir du moment où l'un des principal objectif de ces formations de Master est de répondre aux besoins du marché de l'emploi, il est évident que la question de la professionnalisation et des moyens à mettre en œuvre pour la satisfaire la plus possible devient cruciale. Cette dimension doit donc constituer une part importante des cours en présence. A contrario, compte-tenu du rôle crucial que sont appelés à jouer les cours en présence en terme d'interaction didactique, élément qui à en croire les résultats de cette enquête ne peut être remis en cause, alors il est essentiel que le dispositif de formation sont davantage efficace en terme d'assimilation des contenus en ligne, y compris en présence de matières particulièrement techniques. Pour se faire, outre à l'aspect linguistique que nous avons déjà évoqué, il est fondamental que soit portée une majeure attention sur les aspects relatifs à la médiatisation et à l'accompagnement du processus d'apprentissage en ligne. De la sorte, nous pensons que partie du cours en présence pourra être moins soutenu en termes de révision et approfondissement des contenus abordés en ligne et davantage orienté sur les aspects liés à la professionnalisation et mise en application de l'apprentissage. Dans le cas où il y aurait une impossibilité de redimensionner l'aspect de révision du contenu du cours en ligne, alors il serait nécessaire de prévoir des sessions en présence qui soient suffisamment longues afin que l'enseignant puisse aborder de manière satisfaisante la question de la professionnalisation des apprentissages. L'autre alternative serait de renforcer la dimension technologique des cours en ligne en permettant notamment des échanges synchrones, sachant cependant que cette amélioration technique ne pourra tout de même pas remettre en cause la nécessité de tenir des séminaires de formation en présence.

Nous pouvons pour partie nous appuyer sur les tableaux 31 pour le cas d'étude n°1 et 32 pour le cas d'étude n°2 pour mieux mettre en exergue que cet intérêt pour la professionnalisation des enseignements est attendue aussi bien par les étudiants réguliers que par les étudiants travailleurs avec de légères différenciations.

Ainsi dans les deux cas d'étude, nous pouvons observer que l'attachement au renforcement de la dimension pratique des enseignements est supérieur chez les étudiants réguliers par rapport aux professionnels. Ainsi dans le cas d'étude n°1, le renforcement de la dimension pratique est

mentionné par 46,15% des étudiants réguliers, alors qu'ils ne sont que 41,38% des étudiants travailleurs à signaler cette exigence. Dans le cas d'étude n°2, on observe la même dynamique puisque 33,33% des étudiants le signale comme une exigence, contre 28,25% des travailleurs. Cette divergence peut certainement s'expliquer par le plus grand éloignement des étudiants réguliers du marché de l'emploi et donc leur majeure préoccupation en ce qui concerne le renforcement de la dimension pratique.

On observe une divergence similaire entre étudiants réguliers et étudiants travailleurs des deux cas d'étude concernant le souhait de mieux comprendre comment exploiter l'enseignement à des fins professionnelles. En effet, alors que 25,64% des étudiants réguliers du cas d'étude n°1 et 27,27% du cas d'étude n°2 accordent une attention particulière à cette exigence, on observe un intérêt supérieur des étudiants travailleurs puisque ils sont 31,03% de l'échantillon du cas d'étude n°1 et 30,51% du cas d'étude n°2. Une explication plausible de cette orientation pourrait s'expliquer par le fait que ces derniers sont en demande de comprendre comment ils peuvent de manière plus concrète intégrer les nouveaux acquis dans leurs pratiques professionnelles et éventuellement comment ces mêmes acquis pourraient être mieux exploités par la mise en place de nouvelles activités économiques.

Enfin, l'ultérieure divergence que nous pouvons tout de même noter au niveau des deux cas d'études concerne la proposition relative à une meilleure application des acquis de la formation au contexte camerounais. En effet, en fonction des cas d'étude, cet avantage est évalué différemment. Nous pouvons noter que les étudiants réguliers du cas d'étude n°1 portent un intérêt mineur à la nécessité de mieux comprendre comment appliquer les acquis de la formation au contexte camerounais, que ne l'expriment leurs camarades travailleurs. En revanche, en ce qui concerne le cas d'étude n°2, cette préoccupation est essentiellement exprimée par les étudiants réguliers et non par les étudiants travailleurs. Sur ce dernier point, nous ne disposons pas pour l'instant d'explications à proposer pouvant justifier cette distinction.

	Etudiants réguliers	Etudiants travailleurs
Renforcer la dimension pratique des enseignements	46,15%	41,38%
Mieux comprendre comment exploiter l'enseignement à des fins professionnelles	25,64%	31,03%
Mieux comprendre comment appliquer les acquis de la formation au contexte camerounais	17,95%	27,59%

Tableau 31. Cas d'étude n°1 : Fréquence des réponses des étudiants indiquant les principaux avantages des cours en présence, en fonction de leur statut.

	Etudiants réguliers	Etudiants travailleurs
Renforcer la dimension pratique des enseignements	33,33%	28,25%
Mieux comprendre comment exploiter l'enseignement à des fins professionnelles	27,27%	30,51%
Mieux comprendre comment appliquer les acquis de la formation au contexte camerounais	34,69%	22,60%

Tableau 32. Cas d'étude n°1 : Fréquence des réponses des étudiants indiquant les principaux avantages des cours en présence, en fonction de leur statut.

Cette attention portée par les étudiants à la dimension professionnelle des acquis de formation interpelle la question de l'expérience. En fait, bien que nous interrogée de manière directe dans le cadre du questionnaire, cette dernière est constamment évoquée de manière libre par les étudiants. Ainsi, à la question « Y-a-t-il selon vous un élément de la formation en présence insuffisamment pris en compte, qui pourrait avoir un impact négatif sur votre niveau final ? » (Q.43), 47% des étudiants répondent par de manière affirmative et indiquent principalement soit la langue, soit « l'absence de cours pratiques » « l'absence de descentes sur le terrain », « l'absence

de visite de site », « *manque d'exercices pratiques et des travaux pratiques et stages* ». Il s'agit donc d'un aspect crucial et récurrent qui a également fait l'objet de recueil de données dans le cadre de la participation observante

2.4.2. CONSIDERATIONS ISSUES DE LA PARTICIPATION OBSERVANTE

La doléance des étudiants relative à la question de l'expérience est évoquée de manière régulière et les différents comités de coordination pédagogique ne manquent pas de s'en préoccuper. Mais les obstacles ne sont pas des moindres.

Tout d'abord, l'une des premières difficultés à laquelle ils se heurtent consistent au fait que les formations proposées sont novatrices pour un territoire comme le Cameroun. Certaines notions abordées sont donc peu connues et peu utilisées par les organisations camerounaises. Par conséquent, ne serait-ce que pour entreprendre une expérience de stage, on constate une réticence des organisations publiques et privées à s'engager au regard de thèmes qui lui sont peu connus et pour lesquels ils ne disposent pas d'une maîtrise suffisante. Ainsi, intégrer certaines démarches étudiées au sein des organisations signifie que ces dernières s'engagent, au moins partiellement, dans une démarche d'innovation et de changement organisationnel. Or si de grandes structures peuvent se permettre une telle démarche, les petites organisations sont plus frileuses et réticentes. Etant donné que le marché de l'emploi camerounais repose essentiellement sur les administrations et les grandes entreprises publiques et parapubliques, et par conséquent sur un secteur privé des petites et moyennes entreprises est très limité, la question de l'acquisition et perfectionnement des expériences pose effectivement problème.

De manière à contourner cette difficulté, les responsables pédagogiques s'efforcent de faire connaître, auprès des organisations, les enseignements promus dans le cadre des formations et d'animer des échanges entre les étudiants et ces structures. Cette démarche a notamment été initiée dans le premier cas d'étude mais les réticences des institutions dans la mise en place d'une telle démarche actuellement peu répandue parmi les pratiques universitaires camerounaises, a pour l'instant eu un impact limité.

Une autre démarche, déjà pratiquée par les EES, consista en l'établissement de conventions de partenariat avec des entreprises et administrations de manière à pouvoir développer des activités

de stage. Cependant, l'aspect novateur consiste à proposer à ces organisations d'expérimenter de nouveaux concepts au sein même de leurs organisations en accueillant des groupes d'étudiants. Dans cette approche, il y a donc une négociation entre les EES et l'institution intéressée, les premières se proposant de suivre et d'accompagner le changement au sein de la seconde. Il va de soi que cette démarche doit être renforcée et exige un fort investissement des institutions même de formation aussi bien camerounaises qu'italiennes.

Une autre démarche d'acquisition et de perfectionnement de l'expérience consiste en la mise en place de voyage d'études. Ce type d'activités a pour la première fois eut lieu au mois de Septembre 2014 dans le cadre du Master « Energie renouvelable ». Il s'est agi pour un groupe de 17 étudiants camerounais de séjourner en Italie pendant 10 jours afin de visiter, rencontrer et échanger avec les professionnels italiens de ce secteur. L'expérience a été jugée très positive, permettant à ces étudiants de master de voir et comprendre comment fonctionnent des activités économiques privées portant sur leur secteur d'étude. Mais au détour de conversations avec les participants, nous avons pu nous rendre compte que si cette expérience s'avérait être un succès, c'était bien parce qu'elle avait été l'objet d'une programmation appropriée. En effet, outre aux rencontres avec des entrepreneurs du secteur qui avaient permises la visite d'usines et d'entreprises du secteur, le programme prévoyait la tenue de séminaires formatifs d'approfondissement des connaissances théoriques déjà acquises. Ils étaient ensuite suivis d'une phase démonstrative d'application des techniques avec une pleine participation des étudiants. Par ailleurs, la dimension liée à l'innovation était pleinement prise en considération avec des journées séminariales dans un centre de recherche et une rencontre avec une start-up ayant mis au point une technique novatrice primée par l'UNESCO. Cette brève description permet de comprendre que ce sont certainement les aspects liés à la mise en pratique et à l'innovation qui ont fait de cette initiative un moment significatif d'apprentissage. A contrario, une visite d'étude qui prévoirait uniquement des conférences n'aurait certainement pas atteint un tel résultat. Enfin, pour conclure sur la question, nous pouvons dire que le succès de cette dernière expérience est également lié au fait qu'elle a permis aux étudiants de se projeter et d'envisager de créer leur propre entreprise dans le secteur en question. Ainsi, l'une des dernières réflexions, qui se développent au sein de ces partenariats entre EES italo-camerounais, est orientée au soutien de développement de start-up ou d'organisations autonomes au sein desquelles les étudiants pourraient transformer leur apprentissage en expérience effective, valoriser leurs acquis et améliorer leur situation économique portant innovation sur le territoire camerounais.

2.5. L'apprentissage transformationnel : un nouveau défi

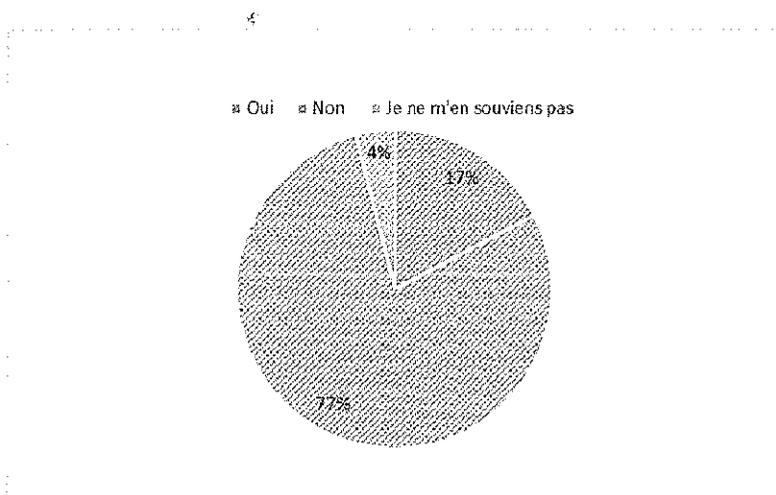
Comme nous l'avons évoqué dans la partie théorique de ce travail, la coopération universitaire italo-camerounaise, mise en œuvre d'un côté par le CISRE de l'Université Cà Foscari de Venise et de l'autre côté par le DICEA de l'Université de Padoue, a pour finalité de contribuer au développement des territoires d'accueil de ces formations, en l'espère le Cameroun. Parallèlement, au-delà des apprentissages techniques et scientifiques qui sont promus par chacune des formations de Master, ces formations s'inscrivent dans une logique d'apprentissage transformationnel. A cet effet, l'ensemble des parcours didactiques des différentes formations de master proposées, qu'il s'agisse du secteur en Sciences humaines ou de celui en Sciences de l'ingénieur, inclut une unité didactique orientée à connaître les notions relatives à la pensée négro-africaine, aux études postcoloniales, ou encore à l'interculturalité. Cette démarche aussi bien soutenue par le CISRE (cas d'étude n°1) que par le DICEA (cas d'étude n°2) a pour objectif de faire prendre conscience aux étudiants réguliers et travailleurs de l'importance de prendre en compte leurs caractéristiques culturelles et la richesse de leur territoire, aussi bien humaines qu'environnementales, de manière à pouvoir contribuer au développement local et national à partir du moment où celui-ci sera planifié sur la réalité territoriale effective et non à partir d'une réalité imaginée par les développeurs occidentaux.

Dans cette optique, il s'est d'abord agi de comprendre dans quelle mesure cette démarche était nouvelle, en sollicitant les étudiants sur le point de révéler s'ils avaient eu l'occasion ou pas, dans le cadre de leur précédente scolarité, d'aborder l'ensemble de ces éléments.

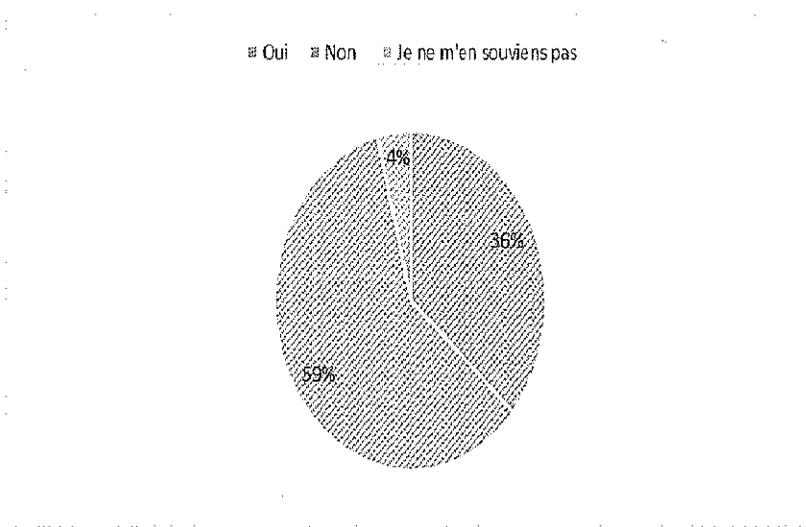
Sur ce point, les réponses fournies sont relativement homogènes et parlent d'elles-mêmes, au point où il n'est même pas nécessaire de procéder à une présentation pleinement détaillée de ces dernières en fonction des 2 cas d'étude.

Ainsi, comme le rapporte le graphique 12, 77% des étudiants enquêtés déclarent n'avoir aucune connaissance ou précédemment suivi de cours sur le thème de l'interculturalité avant la formation de Master qu'ils suivent actuellement. Même si la notion de « diversité culturelle »

semble davantage maîtrisée, il n'empêche que 59% des personnes interrogées avouent ne pas avoir de connaissances spécifiques à ce sujet ou encore avoir suivi des enseignements spécifiques sur ce thème (cf. graphique 13).

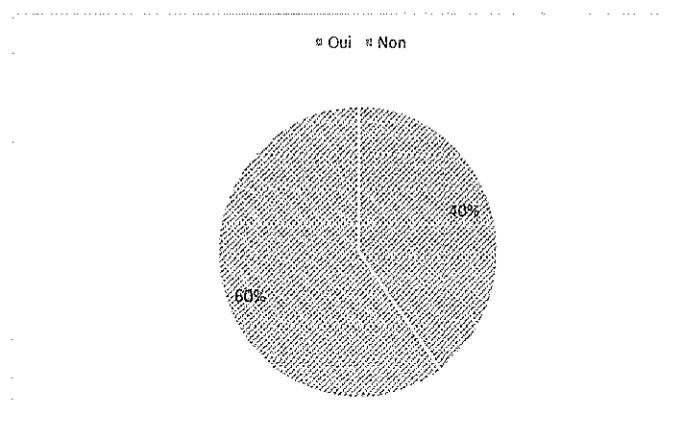


Graphique 12. Réponse des étudiants enquêtés à la question "Avant cette formation, aviez-vous des connaissances ou suivi des enseignements sur le thème de l'interculturalité ?"

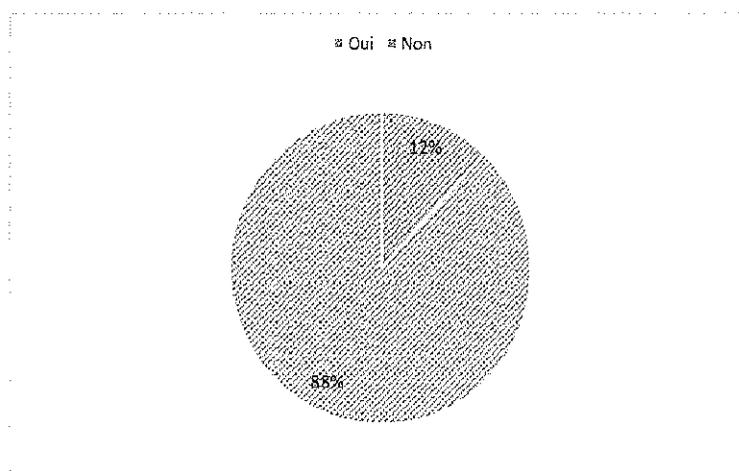


Graphique 13. Réponse des étudiants enquêtés à la question "Avant cette formation de master, aviez-vous des connaissances ou suivi des enseignements sur le thème de la diversité culturelle camerounaise ?"

Parallèlement, les résultats de l'enquête mettent en évidence que bien que les étudiants interrogés déclarent détenir des connaissances sur les notions de « pensée négro-africaine » ou encore de « civilisation négro-africaine », on se rend compte que ces dernières n'ont généralement pas été acquises dans le cadre d'enseignements universitaires. Ainsi si 40% des répondants (graphique 14) déclarent être familiers avec la notion de « pensée négro-africaine », 12% seulement (graphique 15) déclarent avoir notamment acquis ces connaissances dans le cadre de formations universitaires.

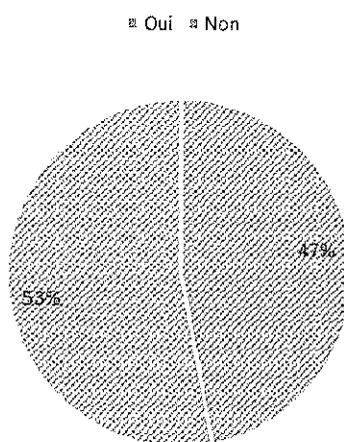


Graphique 14. Réponses des étudiants enquêtés à la question « Avant ce master, aviez-vous des connaissances sur le concept de « pensée négro-africaine » ? »

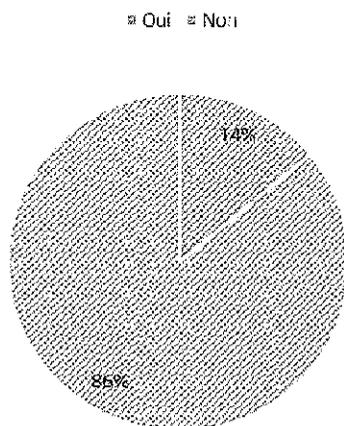


Graphique 15. Réponses des étudiants enquêtés à la question « Avant ce master, aviez-vous suivi des enseignements universitaires sur le concept de « pensée négro-africaine » ? »

De même, si 47% des étudiants indiquent avoir des connaissances sur le concept de « civilisation négro-africaine », seuls 13% avouent maîtriser ces notions grâce à un cours de formation dispensé à l'université (cf. graphiques 16 et 17).



Graphique 16. Réponses des étudiants à la question "Avant ce master, aviez-vous suivi des connaissances sur le concept de "civilisation négro-africaine" ?"



Graphique 17. Réponses des étudiants à la question "Avant ce master, aviez-vous suivi des enseignements universitaires sur le concept de "civilisation négro-africaine" ?"

Ces dernières données laissent entrevoir que certainement ces notions ont été abordées dans le cours d'histoire ou de littérature du primaire et secondaire mais ne font plus l'objet d'enseignements spécifiques au niveau de l'enseignement supérieur. Il va de soi que cette orientation peut poser problème, en particulier à partir du moment où les cours dispensés ne mettent pas nécessairement en avant la spécificité du contexte et donc la singularité de l'application dans le contexte camerounais.

Pour conclure cette enquête, c'est donc sur la dynamique de contextualisation que nous nous sommes penchés. La dimension que nous avons alors choisi d'aborder part du principe que la contextualisation doit avant tout venir des formateurs locaux et dans tous les cas, pouvoir être également prise en considération par les formateurs étrangers.

Suivant cette logique, la question a été ainsi libellée : « *Sur la base de votre expérience d'étudiant d'un Master à distance, sur une échelle de 1 à 5, 1 étant complètement en désaccord et 5 « complètement en accord », quel est votre degré d'accord avec les affirmations suivantes concernant la dimension culturelle de votre secteur d'étude* ». La première affirmation portait sur le point de savoir dans quelle mesure les étudiants enquêtés pensaient que les enseignants universitaires et experts camerounais étaient les mieux placés pour expliciter la dimension culturelle du secteur d'études.

	Complètement en désaccord			Complètement en accord	
	1	2	3	4	5
Affirmation du questionnaire : « <i>Les enseignants universitaires et experts camerounais sont les mieux placés pour expliciter la dimension culturelle de mon secteur d'étude</i> »					
Cas d'étude n°1 : Etudiants réguliers et travailleurs	9,09%	15,15%	33,33%	12,12%	30,30%
Cas d'étude n°2 : Etudiants réguliers et travailleurs	13,86%	9,90%	18,81%	21,78%	35,64%

Tableau 33. Cas d'étude n°1 et n°2. Réponses des étudiants enquêtés à l'affirmation "les enseignants universitaires et experts camerounais sont les mieux placés pour expliciter la dimension culturelle de mon secteur d'étude"

Comme le laisse voir le tableau 33, l'appréciation des étudiants est plutôt hétérogène, par rapport notamment aux précédentes questions du questionnaire. En effet, nous notons que cette suggestion est majoritairement approuvée par les répondants puisque dans les deux cas d'étude plus de 75% des étudiants interrogés attribuent à cette dernière un niveau allant de 3 à 5.

En revanche, à en croire les réponses fournies à l'affirmation suivante portant sur la capacité et la compétence même des enseignants locaux à expliciter la dimension culturelle du secteur d'étude et donc à appuyer une démarche de contextualisation, cet aspect pourrait dans une certaine mesure poser quelques difficultés. En effet, comme cela est reporté dans le tableau 34, alors que les étudiants du cas d'étude n°2 inscrits en Masters en Sciences de l'ingénieur ne remettent pas en cause la compétence des enseignants et experts camerounais, même si la fréquence de l'appréciation de niveau 5 baisse par rapport à l'affirmation précédente, on peut voir que les étudiants du cas d'étude n°1 sont plus septiques à ce sujet. En effet, la part constituée par leurs opinions de niveaux 3 à 5, s'est abaissée à 63,63%. Donc même si l'appréciation demeure dans tous les cas satisfaisante, il est tout de même nécessaire de relever ce léger fléchissement.

	Complètement en désaccord			Complètement en accord	
Affirmation du questionnaire : « <i>Les enseignants universitaires et experts camerounais sont compétents pour expliciter la dimension culturelle de mon secteur d'étude</i> »	1	2	3	4	5
Cas d'étude n°1 : Etudiants réguliers et travailleurs	12,12%	24,24%	18,18%	21,21%	24,24%
Cas d'étude n°2 : Etudiants réguliers et travailleurs	8,91%	14,85%	24,75%	29,70%	21,78%

Tableau 34. Cas d'étude n°1 et n°2. Réponses des étudiants enquêtés à l'affirmation "les enseignants universitaires et experts camerounais sont compétents pour expliciter la dimension culturelle de mon secteur d'étude"

Un stade plus avancé de fléchissement est en revanche atteint avec les deux autres affirmations relatives aux pratiques effectives de mise en évidence de la dimension culturelle et des efforts de contextualisation effectués par les enseignants et experts camerounais.

Complètement en désaccord

Complètement en accord

Affirmation du questionnaire : « <i>Les enseignants universitaires et experts camerounais s'emploient régulièrement à contextualiser les apprentissages en rapport aux réalités nationales</i> »	1	2	3	4	5
Cas d'étude n°1 : Etudiants réguliers et travailleurs	18,18%	12,12%	24,24%	30,30%	15,15%
Cas d'étude n°2 : Etudiants réguliers et travailleurs	10,89%	20,79%	19,80%	23,76%	24,75%

Tableau 35. Cas d'étude n°1 et n°2. Réponses des étudiants enquêtés à l'affirmation "Les enseignants universitaires et experts camerounais s'emploient régulièrement à contextualiser les apprentissages en rapport aux réalités nationales"

En effet, comme le révèlent les données du tableau 36, les étudiants des deux cas d'étude mentionnent les efforts des enseignants et experts camerounais de contextualiser les acquis, bien que tout de même 30% d'entre eux, aussi bien ceux relevant du cas d'étude n°1 que ceux relevant du cas d'étude n°2, semblent estimer que les interventions en ce sens sont insuffisantes puisqu'ils sont plus nombreux à attribuer des niveaux de 1 et 2 à l'affirmation. Ces efforts semblent moins fréquentants en ce qui concerne la mise en évidence de la dimension culturelle. Ce commentaire vaut en particulier pour le cas d'étude n°1, puisque 51,51% des répondants attribuent une appréciation de niveaux 1 et 2. On note enfin ce même septicisme de la part des étudiants relevant du cas d'étude n°2 puisque 40,59% d'entre eux donnent aussi une appréciation de niveaux 1 et 2.

	Complètement en désaccord			Complètement en accord	
Affirmation du questionnaire : « <i>Les enseignants universitaires et experts camerounais s'emploient régulièrement à mettre en évidence la dimension culturelle de mon secteur d'études</i> »	1	2	3	4	5
Cas d'étude n°1 : Etudiants réguliers et travailleurs	27,27%	24,24%	21,21%	24,24%	3,03%
Cas d'étude n°2 : Etudiants réguliers et travailleurs	19,80%	20,79%	20,79%	20,79%	17,82%

Tableau 36. Cas d'étude n°1 et n°2. Réponses des étudiants enquêtés à l'affirmation "Les enseignants universitaires et experts camerounais s'emploient régulièrement à mettre en évidence la dimension culturelle de mon secteur d'études"

3. POUR CONCLURE : DISCUSSION ET RECOMMANDATIONS

Les développements précédents ont permis de mettre en exergue un ensemble d'éléments constitutifs de deux processus de coopération universitaire Nord-Sud portant sur la mise en place conjointe de systèmes didactiques de formation des adultes reposant sur la formation hybride devant tendre au développement, notion que nous avons choisi d'appréhender dans une approche de *improvement, empowerment et participation*.

Avant de passer à la discussion et formulation des recommandations, nous nous proposons de récapituler le contexte dans lequel ces deux cas d'étude se sont développés. Par apport aux expériences passées de développement de l'offre de formation des pays du Sud grâce à l'utilisation des NTIC, évoquées dans le premier chapitre de ce travail de recherche, les processus de coopération universitaire mis en place par les universités italiennes de Venise et Padoue sont particulièrement singuliers. En effet, d'une part, ils sont promus par des organisations universitaires

nationales et non pas internationales. Ces dynamiques ne sont donc pas soutenues en amont par une coopération institutionnelle et politique plus large, ni par aucun programme régional de coopération. Cette autonomie de base des processus de coopération en question conduit à l'absence de financements externes, aboutissant au fait que la viabilité financière de ces offres de formation repose sur le versement effectif des droits d'inscription et sur le cofinancement des EES italiens et camerounais promoteurs.

L'absence de support international se trouve en revanche compensé par une coopération très étroite entre les universités italiennes et leurs homologues camerounais. On peut même parler d'une intégration avancée à partir du moment où le corps professoral est mixte, où certaines formations débouchent sur l'obtention de deux diplômes (cas d'étude n°2), où il y a un engagement conjoint du Nord et du Sud à satisfaire les besoins d'expériences des étudiants. Parallèlement, cette offre de formation dispose également d'un ancrage territorial puisque certaines d'entre elles ont été directement sollicitées par les organes ministériels. D'ailleurs, on observe que plus l'expérience se consolide et plus les institutions ministérielles s'approprient cette dernière, faisant remonter de nouveaux besoins de formation et invitant l'institution universitaire du Nord à vérifier dans quelle mesure elle peut contribuer à combler ces derniers.

Enfin, ces formations présentent la particularité d'être des formations longues, investissant aussi bien le secteur des sciences humaines que celui des sciences de l'ingénieur, et impliquant aussi bien des étudiants en formation initiale que des étudiants en formation continue.

Le rappel à peine évoqué sur les processus de coopération en cours témoigne du fait que les cas d'étude et expériences menées sont bien loin de celles initiées par l'Université Virtuelle Africaine ou l'Agence Universitaire Francophone. Par ailleurs, est également clairement mis en évidence le fait que le processus de coopération en question ne privilégie pas de manière excessive la dimension technologique, laissant pour compte la partie pédagogique et didactique. Au contraire, comme nous avons eu l'occasion de le détailler, on note un engagement particulier des EES universitaires du Nord et du Sud afin que les parcours de formation promus soient pleinement profitables aux étudiants inscrits et au territoire national de manière plus large.

Il n'empêche que les pratiques et observations que nous avons pu faire à cet égard peuvent être améliorées, nous portant à discuter certaines démarches et à formuler des recommandations.

Pour ce faire, nous articulerons nos développements autour des deux éléments : savoirs et expériences.

3.1. Discussions autour du savoir

La première considération que nous avons eu à faire sur données empiriques, portait sur la primauté accordée par les étudiants au savoir. Pour les étudiants inscrits dans les différentes formations de master, la dimension informative consistant donc en la mise à disposition de contenus s'affirme comme la base même du processus d'apprentissage et se présente comme une condition sine qua non de réussite à ces formations. On comprend donc qu'il y a une volonté de la part des étudiants d'utiliser au mieux le temps qu'ils ont à disposition afin de se concentrer sur la compréhension des contenus et sur la mémorisation des informations.

Cet attachement des étudiants camerounais porté au savoir et à l'entrée en possession de supports, doit aussi être mis en relation avec la nature essentiellement orale des pratiques culturelles et, par conséquent des pratiques éducatives elles-mêmes. Le fait d'entrer en possession d'un support didactique est perçu par ces étudiants comme un avantage majeur, puisque n'y ayant jamais pu avoir réellement accès au cours de leurs précédentes formations universitaires à partir du moment où l'enseignement repose avant tout sur la pratique orale. Cette situation se trouve d'ailleurs accentuée par le fait que la production livresque scientifique est limitée, privant fortement les étudiants de tout support supplémentaire d'approfondissement. De même, l'accès à la toile et l'habitude d'y rechercher des documents n'est pas aussi systématique qu'ils ne le sont dans les pays du Nord.

Il va de soi que cet engouement pour la mise à disposition de ressources pédagogiques se heurte à la faible propension des enseignants locaux à s'inscrire dans cette démarche. En effet, comme nous l'avons indiqué au point 2.1.1 de ce même chapitre, les supports de cours mis à disposition par les enseignants camerounais sont insuffisants, voire inexistant, puisque ces derniers conservent leur pratique didactique orale.

En fait, nous proposons de voir dans cette insuffisance, l'existence d'une résistance réelle des enseignants locaux à s'engager dans la formation en ligne étant donné notamment qu'une brève session de formation de ces derniers a été effectivement menée de manière à stimuler la production de contenus et d'activités en ligne et n'a pas réellement été suivie d'effet. Des suppositions

explicatives de ce comportement de réserve peuvent être émises, telles que : (i) la méfiance envers la formation en ligne du fait de l'image d'une formation au rabais lui serait adossée ; (ii) les efforts exigés par un dispositif de formation en ligne, en termes de production de contenus et d'activités connexes, qui seraient supérieurs à ceux requis par l'enseignement traditionnel oral; (iii) la faible familiarisation avec une transcription écrite soutenue des travaux scientifiques et contenus didactiques ; (iv) une maîtrise de l'outil informatique et de l'accès au numérique limités qui portent à voir en la production de support pour la diffusion en ligne une contrainte bien plus qu'un enrichissement des propres travaux de recherche et pratiques éducatives; (iv) la peur que l'enseignement en ligne puisse supplanter l'enseignement traditionnel oral, qui donne visibilité et notoriété à la différence du premier dont le déroulement advient essentiellement en catimini. Enfin, il n'est pas exclu que la résistance soit aussi motivée par le fait que l'initiative voit une forte implication d'une organisation du Nord, qui peut donc être ressentie comme l'illustration d'une nouvelle forme de colonisation. Il n'empêche qu'indépendamment de l'origine de cette réticence, une parade doit être trouvée afin que les étudiants puissent bénéficier de supports pédagogiques accessibles en ligne.

La question de la mise à disposition des étudiants de contenus pédagogiques au titre de supports informatifs sur le savoir à acquérir, porte à nous pencher sur la question des modalités de transmission de ce dernier au regard de l'ensemble des développements que nous avons pu avancer à ce sujet dans la précédente partie.

Le premier aspect que nous pouvons aborder concerne la question de la qualité du contenu en référence au fait que l'écriture du contenu mis à disposition des étudiants doit être adaptée à l'objectif d'apprentissage fixé.

Nous pouvons sur ce point nous référer à la contribution de Crawford Kilian qui réitère l'importance d'adapter l'écriture à l'apprentissage attendu. Cet auteur insiste alors sur la nécessité de mettre à disposition des contenus très synthétiques. Nous retrouvons cette exigence formulée de manière très explicite par les étudiants enquêtés. Cependant, les travaux d'autres chercheurs nous suggèrent d'aller au-delà, et de faire en sorte que les contenus soient respectueux de principes standards.

Ainsi pour Brooke Broadvent, un support didactique est correctement écrit dès lors qu'il est autonome et auto-suffisant s'insérant ainsi dans une logique de personnalisation. Cette auteure complète ces conseils en mettant en avant trois caractéristiques fondamentales de l'écriture appliquée à la formation à distance : (i) la capacité de développer des contenus consistants à savoir la capacité de développer des informations qui sont transmises de manière convaincante et agréable ; (ii) développer une pensée claire qui se focalise donc à la transmission des informations fondamentales ; (iii) le recours à un langage correct, invitant donc l'enseignant à être particulièrement vigilant sur la grammaire, l'orthographe et la syntaxe. Laura M. Francio s'est elle aussi intéressée à la question de l'écriture de supports didactiques destinés à la formation à distance. Elle recommande à son tour de prendre les précautions suivantes : (i) analyser de manière précise les bénéficiaires de la formation, en s'assurant que le contenu soit approprié au niveau de ces derniers ; (ii) identifier le ton de l'écriture en évaluant en fonction des bénéficiaires s'il convient davantage d'utiliser un ton académique ou au contraire sarcastique ; (iii) formuler un support dont la longueur est appropriée, en se concentrant sur les éléments fondamentaux qui doivent être communiqués à travers une écriture synthétique et de lecture facile. En cas de nécessité d'informations supplémentaires et d'approfondissement, ces dernières peuvent être communiquées dans un second temps et faire l'objet d'un document spécifique ; (iv) s'employer à rédiger le support didactique de manière claire en s'assurant que tous les passages du didacticiel sont compréhensibles par les étudiants. ; (v) utiliser autant que faire se peut un langage actif ; (vi) fournir une session introductive au sujet à aborder permettant ainsi à l'étudiant d'établir un premier contact avec le sujet en question. Compte-tenu du fait que l'effectif des étudiants suivants les formations de master issus de la coopération Nord-Sud est constitué de manière significative par des personnes exerçant une activité professionnelle ayant donc un temps limité à disposition, et eu égard au fait que les étudiants camerounais sont davantage habitués à un enseignement oral et donc à une consultation limitée de supports écrits, il est fondamental que l'ensemble des standards mis en évidence relatifs à l'écriture de contenus didactiques à diffuser en ligne soit respecté.

Le second aspect que les cas d'études interpellent plus particulièrement concerne la question de la médiatisation. En effet, les auteurs ayant travaillé sur la question de la formation à distance mettent fortement en avant la nécessité de développer des environnements virtuels attractifs. Ainsi comme le rappelle Luigi Guerra, la mise à disposition de contenus en ligne ne doit

pas être appréhendée comme une fin en soi. Il est nécessaire que ces contenus soient organisés, modelés de manière à créer des situations chaleureuses et accueillantes. Un étudiant inscrit dans une formation en ligne doit avoir envie d'entrer dans un espace virtuel, d'y télécharger les informations à disposition, d'y passer du temps et de contribuer aux échanges. Ainsi, les réflexions de ces auteurs vont dans le sens des efforts effectués par le CISRE pour rendre l'espace virtuel un « lieu virtuel » accueillant pour les étudiants, stimulant ces derniers à s'y investir.

La question de l'attractivité de l'espace virtuel et de la mise en place d'un environnement chaleureux et accueillant, pose également la question de la qualité des activités proposées qui doivent permettre de passer d'une situation d'information, dans le cadre de laquelle l'étudiant se trouve dans une situation passive et où l'information est « poussée » vers lui, à une situation de formation qui requiert une action et investissement personnel de la part de l'étudiant. Les informations issues des données empiriques et de la participation observante des deux cas d'études, relatives à l'accompagnement et à l'interaction, sont riches de ce point de vue-là et méritent d'être discutées.

Tout d'abord, nous devons constater et mettre en évidence que les expériences relatées à travers les deux cas d'études démontrent être particulièrement soucieuses d'accroître la qualité du système didactique. En réalité, l'information acquise sur les mesures prises afin d'améliorer l'accompagnement et l'interaction, fait état de situations de pratique réflexive guidant et gouvernant la mise en œuvre de ces parcours de formation. Mise en évidence par Schön (1983), la pratique réflexive doit permettre de « *réfléchir sur sa pratique (analyse réflexive) et réinvestir les résultats de sa réflexion dans l'action* ». Dans cette optique, la réflexion des enseignants sur leur propre action didactique assume une importance stratégique. Dans la phase de conception et de lancement de l'activité didactique, la pratique réflexive porte sur l'identification et la définition des problématiques. Lors de la mise en œuvre, elle permet de réguler et ajuster la démarche initiée tandis qu'en phase finale, elle facilite le partage des résultats mettant en évidence de nouvelles orientations pour de futures interventions. De la sorte, l'enseignant joue un double rôle : d'une part, il construit l'action et d'autre part, il assume une position critique par rapport à cette dernière, en vertu d'une réflexion sur le parcours entrepris.

Il y a tout lieu de considérer que c'est la pratique réflexive des enseignants et coordinateurs didactiques impliqués dans le suivi de ces formations de master qui a conduit à

l'élaboration et mise en place d'un cours préliminaire de mise à niveau portant sur les contenus de base, de manière à permettre un suivi correct du reste de la formation.

On retrouve l'empreinte de la pratique réflexive dans la décision de réviser la dynamique d'accompagnement des étudiants à travers pour le premier cas d'étude l'assignation de la tâche de tutorat à des tuteurs locaux après s'être assuré de la compétence de ces derniers pour mener à bien la mission confiée. Cette même démarche réflexive est également à l'origine dans le cas d'étude n°2, de la décision d'épauler les tuteurs italiens de tuteurs locaux en assignant à ces deux figures des rôles distincts. En effet, c'est en notant les difficultés des tuteurs italiens de proposer aux étudiants des contextes d'étude chaleureux et accueillants et d'aller au-delà de la fonction pédagogique assignée, qu'il a été décidé de faire appel à des tuteurs technologiques qui plus est camerounais permettant ainsi dans une certaine mesure de réguler un obstacle destiné à graver fortement sur la réussite effective des étudiants.

Par ailleurs, c'est également cette même pratique réflexive qui a porté à la mise en place de forum de contextualisation orientés à l'échange entre étudiants, animés par le tuteur technologique, dans le but de disposer de connaissances partagées sur la réalité locale et nationale du secteur de formation étudié. Cette initiative indique l'importance de créer des moments d'interaction, pour éviter l'abandon. Il est évident qu'il est difficile d'atteindre un bon niveau d'interaction dès lors que l'activité consiste en la résolution d'exercices de mathématiques, physique ou autre, démarche fréquente dans le cas d'étude n°2. La mise en place des forums de contextualisation permet donc de donner du rythme aux échanges et de motiver les apprenants. Afin de favoriser cela, nous avons pu observer que les activités proposées en ce sens reposent sur la constitution de classes virtuelles de maximum 30 personnes permettant ainsi une meilleure gestion de l'interaction mais témoignant aussi d'une volonté de respecter un principe d'humanisation des rapports (la perspective d'échanger au sein d'un groupe de 30 personnes est toute autre que celle d'échanger au sein d'un groupe de 100 personnes où la sensation d'anonymat est inévitablement beaucoup plus forte). Nous avons aussi pu noter que cette activité est proposée à travers des activités de forums, à travers le recours à une modalité asynchrone, qui permet aux étudiants de procéder à leur rythme et selon leur temps personnel et de réfléchir davantage qu'ils ne le feraient lors d'une activité de chat.

Par ailleurs, la pratique réflexive à l'origine de la mise en place de ces forums de contextualisation, a mis en avant la nécessité d'interpeller la théorie de l'apprentissage situé selon laquelle notamment, la connaissance est indissociable du contexte social et culturel dans lequel elle

est construite et utilisée (Lave & Wenger, 1991). Par conséquent, assumant pleinement cette dimension, il a été jugé indispensable que les étudiants prennent conscience et connaissance du contexte social et culturel mais aussi plus largement des contextes environnemental, scientifique et politique dans lequel leur secteur d'activité est appelé à se développer. Il n'empêche que cet impératif se heurte à un double obstacle. D'une part, il est difficile, pour le pas dire impossible, pour des enseignants européens d'interpeller ces étudiants sur le contexte en question et de leur offrir des informations détaillées à ce sujet compte-tenu de l'éloignement géographique et du fait que bon nombre d'entre eux ne se sont jamais rendus en Afrique subsaharienne et ne disposent donc d'aucun point de repère utile à l'appréciation d'éléments relevant de cette aire géographique. Ainsi, quand bien même ces enseignants européens parviendraient à avoir accès à des informations, en particulier grâce à la toile, il n'est pas exclu qu'ils en fourniraient une interprétation erronée et qu'ils ne leur attribueraient pas de sens, à partir du moment où ces informations seraient issues d'un contexte culturel qui ne serait pas le leur. D'autre part, comme le montrent les résultats empiriques, on se trouve dans une situation où les enseignants locaux n'entraînent pas de démarche didactique particulière qui permettrait aux étudiants de mieux s'approprier des réalités de leur territoire, qui rappelons-le font l'objet de très peu d'écrits.

Ainsi en guise de réponse à ces deux obstacles, à travers les forums de contextualisation, est initiée une démarche de mise en place d'une communauté d'apprentissage en ligne entendue comme *« des groupes d'étudiants et d'enseignants qui, à l'aide de ressources éducatives et didactiques, poursuivent des intérêts et des connaissances communes dans un environnement en ligne. Ce réseau de personnes et de ressources acceptent de manière volontaire des responsabilités réciproques relatives à la participation et à la condision du processus d'apprentissage »* (Shrivastava). Pour des auteurs tels Rick Blunt, les communautés d'apprentissage en ligne sont fondamentales car elles répondent à un besoin d'apprentissage non formel précisant que leur succès est dû au fait qu'elles sont fondées sur des composantes émotives qui répondent à des besoins sociaux de type émotif, qui consistent à travailler avec d'autres personnes et à apprendre à travers ces interactions. Nous partageons l'idée de Bronwyn Stuckey selon laquelle la communauté d'apprentissage en ligne ne peut pas se substituer aux cours et programmes d'apprentissage mais peut constituer une valeur-ajoutée qui rend plus fructueux le programme de formation.

Toujours à l'égard de la qualité de la transmission des savoirs, les résultats de l'enquête réalisée dans le cadre de cette recherche mettent en évidence que la formation en présence demeure un aspect crucial justifiant le fait qu'un dispositif de formation hybride soit particulièrement approprié à la mise en place d'un système didactique de formation des adultes dans le cadre d'une coopération universitaire Nord-Sud pour le développement. En effet, les sessions de formation en présence permettent de consolider d'une part les apprentissages et d'autre part les relations jusque-là établies en ligne et pourrait-on dire dans notre cas, les efforts mutuels effectués pour construire une base de connaissance commune et partagée à des étudiants d'un secteur en développement.

D'un point de vue de l'apprentissage, les données empiriques acquises témoignent de l'importance de la tenue de sessions de formation en présence dès lors que le contenu du cours est particulièrement technique ou encore dès lors qu'il y a une différence de niveau significative entre le niveau de départ des étudiants et le niveau même de la formation. La formation en présence s'inscrirait alors dans une démarche de renforcement des acquis à travers une révision des acquis diffusés en ligne et un approfondissement de ces derniers advenant de manière spécifique en présence.

D'un point de vue de la consolidation des rapports établis en ligne et de la continuité du processus d'échange advenu dans le cadre des communautés d'apprentissage en ligne, la formation en présence constitue une occasion unique pour approfondir la démarche de contextualisation qui par exemple peut consister en la mise en place d'une activité didactique spécifique après une visite de terrain et qui dans tous les cas s'appuie sur les résultats des observations faites au cours de cette dernière.

Cette dernière réflexion nous conduit à déplacer nos discussions du champ du savoir pour les porter vers celui de l'expérience.

3.2. Discussions autour de l'expérience

L'apprentissage est une activité émotive qui prévoit la capacité de créer de fortes motivations chez les étudiants. Nous avons vu précédemment que la question de l'interaction constituait l'un de ces éléments de motivation. Nous nous attarderons maintenant sur d'autres éléments rattachés explicatifs de cette même motivation.

Au titre de premier élément, nous pouvons évoquer l'applicabilité. Cette dimension nous semble particulièrement bien abordée par Judy Smith qui affirme que de nombreuses personnes se rapprochent de l'e-learning à la recherche de « specific carrots », c'est-à-dire avec un objectif précis. Les étudiants adultes ne suivent pas une formation pour le simple plaisir d'apprendre mais pour acquérir un ensemble de connaissances et compétences qu'il pourra exploiter. Ainsi, un parcours de formation ne fonctionnera pas si l'étudiant ne parvient pas à trouver en celui-ci une application directe. Les résultats de l'enquête empirique confirment pleinement cette recommandation: En effet, les données chiffrées mettent en évidence d'une part, le fait que la motivation principale de participation à ces formations de master est d'améliorer son actuelle ou future position professionnelle et d'autre part, la préoccupation des étudiants de pouvoir procéder à des applications pratiques de l'apprentissage et développer de la sorte leur propre expérience. En ce sens, la question de l'expérience, qui est également connue comme un vecteur de motivation, doit faire l'objet d'une attention particulière.

En référence aux théories sur l'apprentissage adulte dont le leitmotiv est «learning by doing », il est fondamental pouvoir permettre aux étudiants adultes de se constituer et développer leur propre expérience dans leur secteur d'étude. Rappelons que cette conviction repose sur l'idée que la réalisation d'une activité, à la base d'une connaissance, dans un contexte qui se rapproche le plus de la situation réelle, constitue la meilleure solution pour acquérir de manière effective cette connaissance. L'utilisation de la formation à distance est en ce sens particulièrement avantageuse puisqu'elle permet d'impliquer les étudiants dans un environnement où il n'y a aucun risque, où l'expérience peut être répétée maintes fois, où le fait de faire des erreurs est sans conséquences dommageables. Ainsi le processus d'apprentissage ne peut pas être limité à l'acquisition de connaissances et doit au contraire devenir un acte de participation à travers lequel l'étudiant doit comprendre de manière claire ce qu'il y a lieu de faire dans une situation déterminée. Le recours aux activités de simulation, aussi bien pour les parcours en sciences humaines que pour ceux relevant des sciences de l'ingénieur, doit donc être généralisé. A ceci près que comme nous l'avons vu précédemment, un effort doit être fait afin que cette activité de simulation soit contextualisée autant que faire se peut.

De manière plus spécifique, à la frontière entre l'interaction et l'acquisition de l'expérience, Mario Rotta rappelle que les formes et méthodologies d'apprentissage à forte implication sont déterminées par des situations sont présentes les caractéristiques de la formule *Relate-Create-Donate*. L'hypothèse est que l'apprentissage est de meilleure qualité dès lors qu'il se développe dans un contexte de collaboration (*relate*), si les activités sont orientées au développement de projets (*create*) et si l'attention est portée sur l'authenticité du résultat à savoir débouchant sur des résultats réutilisables et/ou de nature pratique. Cette démarche est mise en place dans le cadre des deux expériences étudiées à travers la réalisation d'un *project work*. Le travail dans le cadre du *project work* répond effectivement à la préoccupation de mettre en évidence le fait que les connaissances disciplinaires ne peuvent pas se réduire à de simples connaissances et notions abstraites éloignées de la réalité mais qui doivent au contraire être rattachées à des situations réelles afin qu'elles puissent se transformer en une véritable acquisition des compétences. Parallèlement, l'activité de *project work* est l'occasion de mettre en place des situations relevant d'un "système ouvert" dans le cadre duquel les étudiants peuvent plus aisément devenir protagonistes de leur processus et parcours de formation. La planification d'activité de *project work* témoigne donc de ce souci de faciliter l'acquisition d'expérience, à ceci près que les thèmes de *project work* doivent être contextualisés par rapport à la réalité de l'Afrique subsaharienne et du Cameroun en particulier.

Enfin, en référence à la nécessité de développement de l'expérience, la démarche du voyage d'étude au titre de pratique pédagogique paraît particulièrement intéressante et appropriée à des adultes en formation. En effet, d'une part, comme la participation observante l'a mis en évidence, cette expérience a permis de perfectionner le parcours de formation initial, en fournissant d'ultérieures connaissances théoriques et techniques tout en démontrant que de telles techniques pouvaient amplement être appliquées en Afrique subsaharienne. Ce fut même des moments privilégiés d'échanges sur l'amélioration de ces techniques et technologies de manière à ce qu'elles répondent davantage aux besoins du territoire camerounais. Cette activité constitue aussi une occasion pour motiver les étudiants à se positionner eux-même comme porteurs de projets de développement technique et technologique en faveur d'un plus grand bien-être des populations locales camerounaises.

Outre à être riche en terme de développement et consolidation l'apprentissage par l'expérience, cette initiative engendra un dilemme désorientateur issu de la réflexion menée par les

étudiants sur leur propre réalité, au regard de l'univers qu'ils ont pu découvrir au cours de leur séjour, et initier une phase d'auto-réflexion critique, de dialogue réflexif et d'action réflexive. Par ailleurs, la production de fiche de synthèse au cours de cette initiative facilite la transmission des connaissances aux autres étudiants restés au Cameroun. Elle permet également d'entretenir la réflexion après le voyage et de participer à l'enrichissement des chantiers de réflexion.

Il n'en demeure pas moins que l'attachement à accroître la valeur-ajoutée de ces formations de master d'un point de vue de l'expérience, exige un investissement conséquent de la part des institutions universitaires impliquées, y compris celles du Nord.

3.3. Recommandations

Comme nous l'avons rappelé dans les premières lignes dédiées à la discussion des résultats issus de l'analyse empirique et de la participation observante, les processus de coopération universitaire Nord-Sud que nous avons pu étudier et qui sont à la source de notre réflexion plus générale sur la mise au point de systèmes didactiques qui, en privilégiant la formation hybride permettent de répondre aux besoins de formation et exigences de développement des territoires du Sud, méritent d'être appréciées comme des démarches sui generis.

Au gré de leur mise en œuvre et des difficultés rencontrées, les systèmes didactiques en question font l'objet d'adaptation de manière à mieux répondre aux attentes des étudiants. En réalité, nous pouvons lire ces expériences comme des processus continuels et en mouvance constante. Ainsi, l'attention initiale fut essentiellement concentrée sur la formation à distance et l'identification de pratiques éducatives appropriées en la matière et répondant à la réalité technique et technologique du Cameroun. Les ajustements qui ont pu avoir lieu en la matière ont été possible du fait de l'adoption dès le début d'un dispositif de formation hybride : la souplesse caractéristique de ce dispositif a ainsi permis de compenser certaines difficultés de la formation en ligne par une attention plus grande envers la formation en présence, permettant ainsi de maintenir et d'atteindre les objectifs de formation préfixés. Comme les précédents développements l'ont mis en évidence, aujourd'hui, les équipes pédagogiques de coordination de ces formations de master sont appelées à déplacer leur centre d'intérêt de la formation en ligne vers la question plus large de la contextualisation et de l'apprentissage expérientiel. Là encore, par sa souplesse, la formation

hybride permet de mieux répondre à ces impératifs qui sont désormais objet d'une attention particulière.

Les réflexions émises dans le cadre de la discussion nous portent à émettre les quatre recommandations suivantes :

1. La spécificité de ces expériences, marquée par le fait qu'elle implique deux contextes culturels distincts qui ne se connaissent pas réciproquement, oblige l'équipe de coordination pédagogique et chaque enseignant, pris en lui-même, à adopter de manière systématique une approche réflexive. Cette dernière doit pouvoir porter sur : la dimension du réel sur lequel il est censé intervenir (savoir déclaratif) ; sur les outils, les technologies, les dispositifs d'action, les équipements, les ressources disponibles ; sur les procédures possibles ou conseillées pour obtenir le résultat escompté (savoir procédural). Nos précédents développements ont pu démontrer que cette pratique réflexive a jusqu'à présent généré innovation. Elle constitue donc la garantie que l'intervention didactique puisse être appropriée et satisfaire les besoins attendus. Ainsi, elle doit concerner aussi bien les enseignants du Nord que ceux du Sud
2. L'expérience d'apprentissage ne pourra être menée à bien qu'à partir du moment où celle-ci est correctement articulée autour d'une part de la mise à disposition de contenus didactiques, et d'autre part de la mise en place d'activités stimulant la participation et la collaboration des étudiants dans un environnement attractif. Ainsi, qu'il s'agisse des réticences des enseignants à produire des contenus écrits à diffuser en ligne, à proposer des activités didactiques orientées à la participation de l'étudiant, ou encore à soigner l'architecture virtuelle de l'environnement d'apprentissage, ces lacunes sont toutes reductibles à une seule et même question, à savoir celle de la formation des formateurs sur la didactique universitaire en ligne. L'organisation d'une activité formative à ce sujet serait donc fortement souhaitable mais devrait privilégier une démarche qui ne s'attache pas seulement à mettre en avant les bonnes pratiques et donc la démarche à suivre, mais illustrent également de manière très concrète, à travers des exemples, l'impact négatif obtenu dès lors que ces pratiques ne sont pas respectées. Là encore, tout comme nous avons eu l'occasion de mentionner le fait que la diversité des supports didactiques a un effet positif sur la motivation à l'apprentissage et donc

l'assimilation effective, la combinaison de supports écrits, multimédia et vidéo serait là aussi fortement souhaitable.

3. Par ailleurs, comme cela apparaît très nettement dans notre discussion, la question de la contextualisation doit être abordée en pleine conscience et avec grande détermination de manière à ce que les formations de master proposées puissent effectivement de réelles occasions d'apprentissage expérientiel et transformationnel. L'approche réflexive doit être particulièrement vigilante sur ce point et en constituer le garde-fou. Au terme de ce travail de recherche, nous pouvons suggérer les deux éléments suivants.

- a. Tout d'abord, à cet égard, il nous semble devoir tout d'abord recommander la mise en place d'un cycle de sensibilisation des formateurs locaux sur ce thème afin que ces derniers soient à même de mentionner de manière systématique la spécificité négro-africaine des savoirs ou pratiques abordées et décrites. Là encore, outre à initier la démarche par un échange en présence, l'apprentissage pourrait être poursuivi en ligne, avec dans tous les cas, le développement de supports qui outre aux contenus tiennent également compte de l'exigence de motivation.

- b. Parallèlement, nous proposons d'investir sur la figure du tuteur et d'élargir le rôle joué par ce dernier. En effet, dans l'acception que nous avons actuellement de cette figure, cette dernière vient en appui de l'enseignant auquel dans tous les cas est affiliée une pleine fonction didactique. Or, dans un contexte de coopération universitaire Nord-Sud, il devrait pouvoir : (i) repérer un ensemble de ressources qui pourraient être mise en ligne de manière à pallier une qualité insuffisante du contenu didactique ; (iii) suggérer des activités didactiques qui puissent avoir un impact positif sur la motivation des étudiants à suivre la formation en question. Il pourrait également lui être demandé de proposer des activités à effectuer en ligne qui permettent d'approfondir les contenus de cours abordés en présence ; (ii) en rapport avec la nécessité de professionnalisation et de contextualisation, le tuteur pourrait également jouer un rôle de trait d'union entre l'enseignant du Nord et le contexte local. Cela pourrait prendre la forme de la collecte et mise à disposition d'un ensemble de données relatives au contexte local qui permettrait aux étudiants de travailler sur des indications qui sont en phase avec leur contexte de référence.

Ainsi appelé à opérer dans une formation hybride mise en place dans le cadre d'une coopération universitaire Nord-Sud, le rôle du tuteur n'est pas confiné à la formation en ligne. Cette figure, ainsi appréhendée, est au contraire appelée à devenir une cheville ouvrière essentielle de l'entière interaction didactique que celle-ci advienne en ligne ou en présence, outre à garantir la cohérence et complémentarité entre ces deux phases. A ce moment-là, le tuteur sera appelé à co-construire avec l'enseignant les contenus didactiques. Il va de soi qu'insuffler une nouvelle dynamique de la sorte exige qu'il soit procédé à une nouvelle codification du rôle du tuteur, et par conséquent également celui de l'enseignant. Une formation adéquate doit aussi pouvoir être proposée, permettant au tuteur de remplir pleinement sa fonction et d'aller au-delà des différents rôles qui lui sont traditionnellement assignés.

Il va sans dire que cette proposition de nouvelle configuration des acteurs didactiques et pédagogiques contribuerait à former des ressources humaines locales à une tâche spécifique fondamentale de l'activité pédagogique, permettant ainsi aux institutions universitaires locales de s'approprier de démarches pédagogiques novatrices.

4. C'est justement vers la question de la coopération universitaire Nord-Sud qu'est orientée notre dernière recommandation. En effet, en rapport avec la forte exigence d'investir dans l'acquisition et la consolidation de l'expérience, il nous semble incontournable pour l'institution du Nord de jouer un nouveau rôle. En effet, compte-tenu de son rapport de coopération étroit avec l'institution universitaire locale, les universités du Nord doivent être en mesure d'assurer la visibilité des formations offertes auprès des entreprises et organisations du secteur, voire même à interpeller les autorités ministérielles afin d'établir de nouveaux rapports de coopération et d'identifier des organisations ou modalités qui permettraient d'offrir des occasions d'acquisition ou renforcement de l'expérience, compte-tenu du caractère fondamental que cette dernière représente dans la formation des adultes. Cette démarche d'identification de partenariat doit pouvoir être déployée aussi bien auprès d'organisations du Nord, qu'auprès d'organisations du Sud. Cette nouvelle démarche, qui nous semble indispensable pour la viabilité du processus et l'atteinte effective des objectifs préfixés en termes de satisfaction des besoins de formation et de développement, est donc appelée à dépasser le caractère didactique et pédagogique de ces processus de coopération

universitaire, en étendant cette dernière à une coopération institutionnelle voire politique. Dans cette optique, les universités, aussi bien du Nord que du Sud, sont appelées à être reconnues comme des acteurs à plein titre de la coopération internationale au développement.

Cette dernière réflexion nous conduit aux lignes finales de ce travail de recherche que nous souhaitons rattacher à la théorie de l'industrialisation de la formation à distance développée par O. Peters. En effet, A travers les notions de rationalisation, division du travail, mécanisation, chaîne d'assemblage, production de masse, travail préparatoire, planification, organisation, méthodes de contrôle scientifique, formalisation, standardisation, changement de rôle, objectivation, concentration et centralisation, cet auteur entendait établir un parallèle entre la formation à distance et la production industrielle de biens. Or à bien y regarder, et à la vue de l'ensemble des éléments que nous avons fourni tout au long de cette recherche, ces termes semblent particulièrement appropriés pour qualifier l'ensemble des étapes et des enjeux qui structurent un processus de coopération universitaire Nord-Sud tel que nous l'avons pu le mettre en avant. L'élément manquant pourrait être celui de la personnalisation, qui pourrait alors nourrir de prochains thèmes de recherche de manière à comprendre comment un système didactique reposant sur la formation hybride, et s'insérant dans un processus de coopération universitaire Nord-Sud pour le développement serait mieux à même de répondre à des exigences de suivi personnalisé, et qui outre à conduire à une innovation didactique et pédagogique, devrait également porter à une innovation organisationnelle.

LISTE DES SIGLES

ACAO	Apprentissage Collectif Assisté par Ordinateur
AUPELF	Association des Universités Partiellement ou Entièrement de Langue Francophone
CAD	Comité d'Assistance au Développement
CA2D (master)	Coopération, Action humanitaire et Développement Durable (master)
CIRDFA	Centro Interateneo per la Ricerca Didattica e la Formazione Avanzata
CISRE	Centro Internazionale degli Studi per la Ricerca Educativa
CNF	Campus Numérique Francophone
DICEA	Dipartimento di Ingegneria Civile, Edile e Ambientale
EES	Etablissements d'Enseignement Supérieur
ENAM	Ecole Nationale d'Administration et de Magistrature
ENSTP	Ecole Nationale Supérieure des Travaux Publics
ESSTIC	Ecole Supérieure des Sciences et Techniques de l'Information et de la Communication
EPT	Education pour tous
FMI	Fonds Monétaire International
FOAD	Formation Ouverte à Distance
GATT	General Agreement on Tariffs and Trade
IDH	Indice de Développement Humain
IRIC	Institut des Relations Internationales du Cameroun
LCMS	Learning Content Management System
LMD (système)	Licence, Maîtrise, Doctorat (système)
MEIO (master)	Management Environnemental et Interculturel des Organisations (master)

MOOC	Massive Open Online Course
NTIC	Nouvelles Technologies de l'Information et de la Communication
OECE	Organisation Européenne de Coopération Economique
OCDE	Organisation de Coopération et de Développement Economiques
OIF	Organisation Internationale de la Francophonie
OMC	Organisation Mondiale du Commerce
OMD	Objectifs du Millénaire pour le Développement
ONU	Organisations des Nations Unies
PNUD	Programme des Nations Unies pour le Développement
REFER	Réseau Electronique Francophone pour l'Enseignement et la Recherche
SICA	Situations d'Apprentissage Collectives Instrumentées
SYFED	Systèmes Francophones d'Edition et de Diffusion
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
UREF	Union des Réseaux d'Expression Française
UVA	Université Virtuelle Africaine

LISTE DES FIGURES

Figure 1. Le modèle d'apprentissage expérientiel de Dewey (Kolb, 1984)	67
Figure 2. Dimensions structurelles de l'apprentissage expérientiel (Kolb, 1984)	71
Figure 3. Une vue hiérarchique des quatres modes d'apprentissage de Mezirow (Hatherley, 2011).....	74
Figure 4. Le triangle didactique (Chevallard, 1985).....	82
Figure 5. Les trois domaines d'investigation de la recherche didactique	83
Figure 6. Catégories de systems de formation hybride – Source : Graham (2005)	88

LISTE DES GRAPHIQUES

Graphique 1. Cas d'étude n°1 : Répartition des étudiants enquêtés par tranche d'âge.....	146
Graphique 2. Cas d'étude n°1 : Répartition des étudiants enquêtés	147
Graphique 3. Cas d'étude n°2 : Répartition des étudiants enquêtés par tranche d'âge.....	150
Graphique 4. Cas d'étude n°2 : Répartition des étudiants enquêtés	150
Graphique 5. Cas d'étude n°1 : Fréquence des motivations de participation à ces formation de master, classées par ordre de priorité (Q. 12, Q.13, Q.14)	157
Graphique 6. Cas d'étude n°2 : Fréquence des motivations de participation à ces formation de master, classées par ordre de priorité (Q. 12, Q.13, Q.14)	159
Graphique 7. Etudes de cas n°1 et n°2 : Répartition des étudiants selon qu'ils aient ou pas entendu parler de "formation à distance" (Q. 16)	165
Graphique 8. Etudes de cas n°1 et n°2 : Répartition des étudiants selon qu'ils aient ou non entendu parler de "formation blended" (Q. 18).....	167
Graphique 9. Etudes de cas n°1 et n°2 : Expérience passée de formation à distance en ligne des étudiants camerounais inscrits à une formation hybride cogérée par le CISRE ou le DICEA (Q.20).....	168
Graphique 10. Cas d'étude n°1 : Opinion des étudiants enquêtés sur le bien-fondé de la formation en présence (Q.36).....	199
Graphique 11. Cas d'étude n°2 : Opinion des étudiants enquêtés sur le bien-fondé de la formation en présence (Q.36).....	199
Graphique 12. Réponse des étudiants enquêtés à la question "Avant cette formation, aviez-vous des connaissances ou suivi des enseignements sur le thème de l'interculturalite ?"	215
Graphique 13. Réponse des étudiants enquêtés à la question "Avant cette formation de master, aviez-vous des connaissances ou suivi des enseignements sur le theme de la diversite culturelle camerounaise ?"	215
Graphique 14. Réponses des étudiants enquêtés à la question "Avant ce master, aviez-vous des connaissances sur le concept de "pensée négro-africaine" ?	216
Graphique 15. Réponses des étudiants enquêtés à la question "Avant ce master, aviez-vous suivi des enseignements universitaires sur le concept de "pensée négro-africaine" ?"	216

Graphique 16. Réponses des étudiants à la question "Avant ce master, aviez-vous suivi des connaissances sur le concept de "civilisation négro-africaine" ?" 217

Graphique 17. Réponses des étudiants à la question "Avant ce master, aviez-vous suivi des enseignements universitaires sur le concept de "civilisation négro-africaine" ?" 217

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1. Données récapitulatives relatives au cas d'étude n°1	144
Tableau 2. Données récapitulatives relatives au cas d'étude n°2.....	144
Tableau 3. Cas d'étude n°1 : Etendue de l'expérience professionnelle des étudiants travailleurs	148
Tableau 4. Cas d'étude n°1 : Secteurs d'emploi des étudiants travailleurs	148
Tableau 5. Cas d'étude n°2 : Etendue de l'expérience professionnelle des étudiants travailleurs	152
Tableau 6. Cas d'étude n°2 : Secteurs d'emploi des étudiants travailleurs	152
Tableau 7. Cas d'étude n°1 : Fréquence des motivations de participation à ces formation de master, classées par ordre de priorité (Q. 12, Q.13, Q.14).....	156
Tableau 8. Cas d'étude n°2 : Fréquence des motivations de participation à ces formation de master, classées par ordre de priorité (Q. 12, Q.13, Q.14).....	158
Tableau 9 : Cas d'étude n°1 et 2 : Répartition des réponses des étudiants enquêtés (valeur : 401) à la question n.26 "Sur la base de votre expérience d'étudiant d'un Master à distance, sur une échelle de 1 à 5, 1 étant "très peu important" et 5 "très important", quel est le degré d'importance des éléments suivants pour réussir une formation à distance ? " (Q.24).....	172
Tableau 10 : Cas d'étude n°1 : Appréciation, par les étudiants réguliers (valeur : 39), de l'impact de la qualité des contenus didactiques sur leur niveau de réussite	175
Tableau 11 : Cas d'étude n°1 : Appréciation, par les étudiants travailleurs (valeur : 30), de l'impact de la qualité des contenus didactiques sur leur niveau de réussite	175
Tableau 12 : Cas d'étude n°2 : Appréciation, par les étudiants réguliers (valeur : 149), de l'impact de la qualité des contenus didactiques sur leur niveau de réussite	176
Tableau 13 : Cas d'étude n°2 : Appréciation, par les étudiants travailleurs (valeur : 183) , de l'impact de la qualité des contenus didactiques sur leur niveau de réussite	176
Tableau 14. Cas d'étude n°1 et 2 : Réponses aux affirmations r.29.1 et r.29.2, proposées en lien à la question : "Sur la base de votre experience d'étudiant d'un Master à distance, sur une échelle de 1 à 5, 1 étant "très peu important" et 5 "très important", quel est le degré d'importance des éléments suivants dans la réussite de votre apprentissage en ligne" (Q.29).....	177

Tableau 15. Cas d'étude n°1 et 2 : Classement par priorités des éléments ayant un impact sur la réussite effective de l'apprentissage des étudiants en ligne (Q.30, Q.31, Q.32).....	178
Tableau 16. Cas d'étude n°1 : Appréciation de l'impact de la maîtrise des NTIC sur la réussite dans une formation à distance (Q.24).....	180
Tableau 17. Cas d'étude n°2 : Appréciation de l'impact de la maîtrise des NTIC sur la réussite dans une formation à distance (Q.24).....	181
Tableau 18. Cas d'étude n°1 : Appréciation de l'impact de l'interaction sur la réussite dans une formation à distance (Q.24).....	188
Tableau 19. Cas d'étude n°2 : Appréciation de l'impact de l'interaction sur la réussite dans une formation à distance (Q.24).....	188
Tableau 20. Cas d'étude n°1 : Appréciation de l'impact de l'interaction sur la réussite dans une formation à distance (Q.24).....	190
Tableau 21. Cas d'étude n°2 : Appréciation de l'impact de l'interaction sur la réussite dans une formation à distance (Q.24).....	190
Tableau 22. Cas d'étude n°1 et 2 : Réponses des étudiants enquêtés à la question : "Sur la base de votre expérience d'étudiant d'un Master à distance, sur une échelle de 1 à 5, 1 étant "très peu important" et 5 "très important", quel est le degré d'importance des éléments suivants dans la réussite de votre apprentissage en ligne" (Q.29).....	192
Tableau 23. Cas d'étude n°1 et 2 : Classement par priorités des éléments suivant leur impact respectif sur la réussite effective de l'apprentissage des étudiants en ligne (Q.30, Q.31, Q.32).....	193
Tableau 24. Cas d'étude n°1 : Réponses des étudiants enquêtés à la question "Selon vous, quelle est la proposition la plus appropriée pour la tenue et le rythme des formations en présence " (Q.37).....	201
Tableau 25. Cas d'étude n°2 : Réponses des étudiants enquêtés à la question "Selon vous, quelle est la proposition la plus appropriée pour la tenue et le rythme des formations en présence " (Q.37).....	201
Tableau 26. Cas d'étude n°1 : Réponses des étudiants enquêtés à la question "Si les conditions technologiques étaient réunies, pensez-vous qu'un système de visioconférence, à savoir la possibilité pour l'enseignant se trouvant par exemple en Italie de dispenser en temps réel et interactivement son cours aux étudiants se trouvant à Yaoundé avec la possibilité pour tous de dialoguer en direct, pourrait remplacer les cours en présence " (Q.38).....	203

Tableau 27. Cas d'étude n°2 : Réponses des étudiants enquêtés à la question "Si les conditions technologiques étaient réunies, pensez-vous qu'un système de visioconférence, à savoir la possibilité pour l'enseignant se trouvant par exemple en Italie de dispenser en temps réel et interactivement son cours aux étudiants se trouvant à Yaoundé avec la possibilité pour tous de dialoguer en direct, pourrait remplacer les cours en présence " (Q.38)	203
Tableau 28. Cas d'étude n°1 et n°2 : Fréquence des réponses des étudiants indiquant les principaux avantages des cours en présence (Q.39, Q.40, Q.41)	204
Tableau 29. Cas d'étude n°1 : Fréquence des réponses des étudiants indiquant les principaux avantages des cours en présence, en fonction de leur statut (Q.39, Q.40, Q.41)	206
Tableau 30. Cas d'étude n°2 : Fréquence des réponses des étudiants indiquant les principaux avantages des cours en présence, en fonction de leur statut. (Q.39, Q.40, Q.41)	206
Tableau 31. Cas d'étude n°1 : Fréquence des réponses des étudiants indiquant les principaux avantages des cours en présence, en fonction de leur statut.	211
Tableau 32. Cas d'étude n°1 : Fréquence des réponses des étudiants indiquant les principaux avantages des cours en présence, en fonction de leur statut.	211
Tableau 33. Cas d'étude n°1 et n°2. Réponses des étudiants enquêtés à l'affirmation "les enseignants universitaires et experts camerounais sont les mieux placés pour expliciter la dimension culturelle de mon secteur d'étude"	218
Tableau 34. Cas d'étude n°1 et n°2. Réponses des étudiants enquêtés à l'affirmation "les enseignants universitaires et experts camerounais sont compétents pour expliciter la dimension culturelle de mon secteur d'étude"	219

BIBLIOGRAPHIE

Adler, P. A., Adler P. (1987). *Membership roles in field research, qualitative research methods*, vol.6. Newbury Park, Sage Publications

Akam, N. (2002). L'Université virtuelle Africaine, l'insertion du programme dans l'offre d'enseignement supérieur ». Dans Akam N. et Ducasse R. (dir.), *Quelle Université pour l'Afrique*. Pessac : Maison des sciences de l'Homme d'Aquitaine.

Akam, N. et Ducasse, R. (2002). *Quelle Université pour l'Afrique*. Pessac : Maison des sciences de l'homme d'Aquitaine

Alberici A. (2002). *L'educazione degli adulti*. Roma : Carocci editore

Alessandrini G. (1994). *La formazione continua nelle organizzazioni*. Napoli : Tecnodid.

Alexandre, M. (2013). La rigueur scientifique du dispositif méthodologique d'une étude de cas multiple. *Recherches qualitatives – Vol. 32(1)*, pp. 26-56.

Altinok, N. et Lakhal T. (2005). La Place de l'État en Afrique selon la Banque mondiale : les limites d'une politique néo-libérale "amendée" ». *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*. [Online, 4 | 2005. Repéré à <http://cres.revues.org/1288>

Anderson, T. et Dron, J. (2011). Three generations of distance education pedagogy. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 12(3). Repéré à <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/890/1826>

Anderson, B. et Simpson, M. (2012). History and heritage in open, flexible, and distance education. *Journal of Open, Flexible and Distance Learning*, 16(2), 1–10.

Arnaud, M. (2003). Les limites de l'apprentissage collaboratif en ligne. *Revue Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Education et la Formation (STICEF)*, Volume 10, 2003.

Association for the Advancement of Computing in Education (AACE). (2007). *Perspectives on blended learning in higher education*.

- Audet, L. (2006). Pour franchir la distance. Guide de formation et de soutien aux enseignants et formateurs en formation à distance. Récupéré à : http://archives.refad.ca/nouveau/guide_formateurs_FAD/guide_formateurs_FAD.html
- Balleux, A. 2000. Évolution de la notion d'apprentissage expérientiel en éducation des adultes: vingt cinq ans de recherche. *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 26, no 2, p. 263-285.
- Bangemann, M. (1994). Rapport sur l'Europe et la société de l'information. *Bulletin de l'Union européenne, supplément 2/94*.
- Banque mondiale (2003) Construire les sociétés du savoir : nouveaux défis pour l'enseignement supérieur , Washington, D.C. 20433, U.S.A.
- Banque mondiale et UNESCO. (2000). *Higher Education in Developing Countries : Peril and Promise*. Report of the Independent World Bank/UNESCO Task Force on Higher Education and Society. Washington, D.C.
- Banque mondiale. (1994). *L'enseignement supérieur. Les leçons de l'expérience*. Development in Practice series. Washington, D.C. *Processed*.
- Banzato M. (2004). La SSIS on-line: un modello didattico e formativo di Elearning. *Quaderni della SSIS ONLINE*
- Baranshamaje, E. (1996). *The African virtual university : feasibility and preparation of prototype service phase*. Washington : Banque Mondiale (Infodev)
- Barbot, M-J., Debon, C. et Glikman, V. (2006). Dossier Pédagogie et numérique, contradictions ? Convergences ?. *Revue Education Permanente*, n°169.
- Basque, J., Dao, K. et Contamines, J. (2005). L'apprentissage « situé » dans les cours en ligne : le cas du colloque scientifique virtuel (CSV). Dans P. Tchounikine, M. Joab et L. Trouche (dir.), *Actes de la conférence EIAH 2005* (p.177-187). Lyon, France: Institut national de recherche pédagogique. Repéré à : <http://hal.archives-ouvertes.fr>
- Basque, J. et Doré, S. (1998). Le concept d'environnement d'apprentissage informatisé. *Revue de l'Enseignement à Distance*, 13(1).
- Becker. G. S. (1964). *Human Capital, A Theoretical and Empirical Analysis*. New York : Columbia University Press for the National Bureau of Economic Research.
- Benavent, C. (2005). Méthodologie de la recherche : la méthode d'études de cas. Repéré à : christophe.benavent.free.fr/IMG/pdf/Etudedecas_UCL_2005.pdf
- Bichindaritz, I. (1995). Incremental concept learning and case-based reasoning : for a cooperative approach. Dans I.D. Watson (dir.), *Progress in case-based reasoning* (p.91-106). Berlin, Springer.

Bloom, D., Canning, D. et Chan K. (2005). *Higher education and economic development in Africa*. Washington : World Bank. Repéré à www.worldbank.org/afr/teia

Blunt., R. (2001). How to build an e-learning community: foster peer-to-peer learning networks. *e-learning Magazine*

Bogdan, R. et Taylor, Steven J. (1975). *Introduction to Qualitative Research Methods : A Phenomenological Approach to the Social Sciences*. New York: Wile

Bollag, B. (2003). *Amélioration de l'enseignement supérieur en Afrique : ce qui marche !*. Paris : ADEA. Repéré à http://siteresources.worldbank.org/INTAFRREGTOPTTEIA/Resources/final_fr.pdf

Bonaglia F., de Luca V. (2006). *La cooperazione internazionale allo sviluppo*. Bologna, Italie : il Mulino.

Bonaiuti G. (2006). *E-learning 2.0. Il futuro dell'apprendimento in rete, tra formale e informale*. Trento : Erickson.

Bonaiuti, G. (2005). Strumenti della rete e processo formativo. Uso degli ambienti tecnologici per facilitare la costruzione della conoscenza e le pratiche di apprendimento collaborative. Florence : Firenze University Press. URL: <http://eprints.unifi.it/archive/00001181/02/Bonaiuti.pdf>

Bonfils, P. et Peraya, D. (2011). Environnements de travail personnels ou institutionnels? Les choix d'étudiants en ingénierie multimédia à Toulon. Dans L. Vieira, C. Lishou et N. Akam (dir.), *Le numérique au cœur des partenariats : enjeux et usages des technologies de l'information et de la communication* (p. 13-28). Dakar, Sénégal : Presses universitaires de Dakar. Repéré à <http://philippe-bonfils.com/9.html>

Boriani M. (1998). *Educazione degli adulti*. Roma : Armando editore.

Bourassa, B., F. Serre et D. Ross. 2003. *Apprendre de son expérience*. Sainte-Foy (Qc) : Presses de l'Université du Québec.

Breidlid, A. (2013). Collaboration in university development : North-South, South.North. A norwegian case. *Postcolonial Directions in Education*, 2(2), pp. 355-380. Repéré à : <https://oda.hio.no/jspui/bitstream/10642/1868/1/1059876nr1.pdf>

Broadvent, B. . *ABCs of e-learning : reaping the benefits and avoiding the pitfalls*.

Stuckey, B., & Smith, J. D. (2004). Building Sustainable Communities of Practice. In P. Hildreth, & C. Kimble (Eds.) *Knowledge Networks: Innovation Through Communities of Practice* (pp. 150-164). Hershey, PA: Idea Group Publishing. doi:10.4018/978-1-59140-200-8.ch014

Bruner, J. (1997). *La cultura dell'educazione*. Milano, Italia : Feltrinelli.

- Bruner, J. (1990). *La ricerca del significato*. Torino, Italia : Bollati Boringhieri.
- Bruner, J. (1988). *La mente a più dimensioni*. Bari, Italia : Laterza.
- Bruner, J. (1964). *Dopo Dewey, Il processo di apprendimento nelle due culture*. Roma, Italia : Armando.
- Brusarosco A. *Geografia e cooperazione. I progetti di sviluppo rurale della cooperazione italiana in Bosnia Erzegovina*. (Thèse de doctorat, Università degli Studi di Padova, Italie)
- Bruscaglioni, M. (1991). *La gestione dei processi nella formazione degli adulti*. Milano, Italia : Franco Angeli.
- Burton, R., Borruat, S., Charlier, B., Coltice, N., Deschryver, N., Docq, F., Villiot-Leclercq, E. (2011). Vers une typologie des dispositifs hybrides de formation en enseignement supérieur. *Distances et savoirs*, 9, 69-96. DOI:10.3166/ds.9.69-96
- Burton, R. Mancuso, G. et Peraya, D. (2014). Une méthodologie mixte pour l'étude des dispositifs hybrides : quelle méthodologie pour analyser les dispositifs hybrides de formation ? *Éducation & Formation*, e-301. Repéré à : <http://ute3.umh.ac.be/revues/>
- Cardinali., C. (2009). *Empatia e apprendimento in rete. Applicazione di un modello di analisi del quoziente di relazionalità*. (Thèse de Doctorat, Università Cà Foscari di Venezia, Italie) Repéré à <http://dspace.unive.it/handle/10579/1028>
- Carrino L. (2005), *Perle e pirati. Critica della cooperazione allo sviluppo e nuovo multilateralismo*. Trento, Italie : Erickson, Trento.
- Caviglia, F.; Ferraris, M. (2008). Il Web come ambiente di apprendimento: fuoco sul processo. Dans Andronico A. et al. (a cura di), *Atti Didamatica 2008-Informatica per la Didattica, Parte II*, 955-959. Bari, Italia : Laterza.
- Cesaire, A. (1950). *Discours sur le colonialisme*. Paris : Reclame.
- Charlier J-E., (sous la dir de) (2004). Dossier L'influence des organisations internationales sur les politiques d'éducation. Dans *Revue Educations et sociétés*, n°12, 2003/2. Bruxelles, Belgique : INRP et de Boeck.
- Charlier, B., Deschryver, N. et Peraya, D. (2006). Apprendre en présence et à distance : une définition des dispositifs hybrides. *Distances et savoirs*, 4, 469-496. DOI:10.3166/ds.4.469-496
- Charlier, B., Deschryver, N., & Peraya, D. (2005). Apprendre en présence et à distance : A la recherche des effets des dispositifs hybrides. *Colloque REF 2005*. Réseau Education Formation.

Charlier, B. et Peraya, D. (dir.). (2002). *Technologie et innovation en pédagogie. Dispositifs innovants de formation pour l'enseignement supérieur*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.

Chekour, M., Al Achhab, M., Laafou, M. et Mohajr, B.E. E. (2014). Contribution à l'intégration de l'apprentissage mixte dans le système éducatif marocain. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 11(1). Repéré à http://www.ritpu.org/IMG/pdf/RITPU_v11_n01_50-2.pdf

Chéneau-Loquay, A. (2000). *Enjeux des technologies de la communication en Afrique, du téléphone à Internet*. Paris, France : Karthala.

Chevallard, Y. (1985). *La Transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble, France : La Pensée sauvage.

Christiansen E. et Dirckinck-Holmfeld L. (1995). *Making Distance Learning Collaborative*. CSCCL 95 Proceedings. Repéré à <http://www-cscl95.indiana.edu/cscl95/>.

Collectif de Chasseneuil (2001). *Accompagner des formations ouvertes : conférence de consensus*. Paris, France : L'Harmattan.

Crawford, K. (1999). *Writing for the web*. Self-Counsel Press.

Cyrot, P. (2006). (Rôles et formes des) Relations sociales durant les épisodes autodidactiques. *7e colloque européen sur l'auto-formation "Faciliter les apprentissages autonomes"*. Auzeville: ENFA.

D'Antoni S. (sous la dir de). (2003). *The virtual university, models and messages*. Paris, France : UNESCO

Damon, J. (2002). *La question SDF. Critique d'une action publique*. Paris : PUF

Danis, C. et Tremblay A.N. (1985). Principes d'apprentissage des adultes et autodidaxie. *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 11, n° 3, p. 421-440. Repéré à URI: <http://id.erudit.org/iderudit/900506ar>

Daele, A., Docq, F. (2002). *Le tuteur en ligne : quelles conditions d'efficacité dans un dispositif collaboratif à distance ?*. Communication présentée au Congrès de chercheurs, Louvain-la-Neuve, Belgique. Repéré à : <file:///C:/Users/Valerie/Downloads/DocqDaele-AIPU-2002.pdf>

Darvas P. (2006). *L'enseignement supérieur en Afrique subsaharienne : un sommaire*. Communication présentée à la conférence L'enseignement supérieur au cœur des stratégies de développement en Afrique francophone, Ouagadougou, Burkina Faso. Repéré à : <http://www.worldbank.org/education/ouagadougou>

Decamps, S. (2007). *Analyse des pratiques de tutorat au sein des FOAD bénéficiant du soutien de l'AUF*. Repéré à <http://foad.refer.org/article394.html>

Dede, C. (1994). The transformation of Distance Learning to Distributed Learning. Dans *Instructional Technology Research Online*. George Mason University. Repéré à : <http://www.gsu.edu/~wwwitr/docs/distlearn/index.html>.

Degache, C. et Nissen, E. (2008). Formations hybrides et interactions en ligne du point de vue de l'enseignant : pratiques, représentations, évolutions. Dans *ALSIC, Vol. 11, n° 1 | 2008*. Repéré à : <http://alsic.revues.org/797> ; DOI : 10.4000/alsic.797

De Lievre, B. et Depover, C. (2007). *Analyse des communications électroniques au sein de paires de niveau différencié*. Communication présentée lors de la conférence EIAH 2007 Environnements Informatiques pour l'Apprentissage Humain, Lausanne, Suisse.

De Lievre, B., Depover, C., Quintin, J.J., et Decamps, S. (2003). Les représentations a priori et a posteriori du tutorat a distance. Dans Desmoulins, C., Marquet, P. & Bouhineau, D. (dir.). *EIAH2003 Environnements Informatiques pour l'Apprentissage Humain*. Actes de la conférence EIAH 2003, Strasbourg, 15-17 avril 2003. Paris, France : INRP. pp.115-126.

De Lièvre B., Depover C., Quintin J-J et Decamps S. (2002). *Les technologies peuvent-elles être la source de pédagogies plus actives*. Communication présentée au 19ème colloque de l'AIPU, Louvain-la-Neuve, Belgique. Repéré à <http://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00000794>

De Lievre, B., Depover, C. et Strebelle, A. (2005). *Les avis individuels sont-ils pris en compte lors d'une activité collaborative a distance ?*. Communication présentée lors de la conférence EIAH 2005 Environnements informatiques pour l'apprentissage humain, Montpellier, France.

Delling, R. (1985). *Towards a Theory of Distance Education*. Communication présentée à ICDE Thirteenth World Conference, Melbourne, Australia.

Demaizière, F. (2008). Le dispositif, un incontournable du moment. Dans *Alsic, 11(2)*, 157-161. Repéré à <http://alsic.revues.org>

Demetrio D. (1998). I processi di significazione nell'esperienza adulta. Dans Margiotta U. (a cura di), *Pensare la formazione. Strutture esplicative, trame concettuali, modelli di organizzazione*. Roma, Italia : Armando Editore

Denis, B. (2003). Quels rôles et quelle formation pour les tuteurs intervenant dans des dispositifs de formation à distance ? *Distances et Savoirs, 1(1)*, 19-46.

Depover, C., Quintin, J.-J., et De Lièvre, B. (2004). Analyse des effets de deux modalités de constitution des groupes dans un dispositif hybride de formation à distance. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire, n°1*. Repéré à : <http://www.ritpu.org/spip.php?article32&lang=fr>

Depover C. et Marchand L.. (2002). *E-Learning et formation des adultes en contexte professionnel* Louvain la Neuve, Belgique : Editions De Boeck Université.

Deschryver, N. (2008). *Interaction sociale et expérience d'apprentissage en formation hybride* (Thèse de doctorat, Université de Genève). Repéré à : <http://archive-ouverte.unige.ch/unige:21861>

Deschryver, N. et Lebrun, M. (2014). Dispositifs hybrides et apprentissage : effets perçus par des étudiants et des enseignants du supérieur. *Éducation & Formation*, e-301. Repéré à <http://ute3.umh.ac.be/revues/>

Deschryver, N., Lameul, G., Peraya, D. et Villiot-Leclercq, E. (2011). Quel cadre de référence pour l'évaluation des dispositifs de formation hybrides? Dans *Actes du 23^e colloque de l'ADMEE-Europe – Évaluation et enseignement supérieur*. Récupéré à <http://archive-ouverte.unige.ch>

Dewey, J. (1960). *Experience, Nature and Freedom*. New York (NY): The Library of Liberal Arts.

Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. New York (NY): Collier Books.

De Waal, P. (2007). *Progettare risorse interattive e multimediali per l'apprendimento in rete*. Seminar Learning object: progettare i contenuti per la didattica online. Repéré à <http://www.omniacom.org/index.php?pagina=webtv>

Della Faille, D. (2012). Les études postcoloniales et le sous-développement. *Revue québécoise de droit international, Des analyses 'Tiers-mondistes' aux 'Postcolonial Studies' - théories critiques du pouvoir et revendications politiques, Hors-série novembre 2012*, pp. 11-31.

Diaz, F. (2005). *L'observation participante comme outil de compréhension du champ de la sécurité*. Repéré à <http://champpenal.revues.org/document79.html>

Dillenbourg, P. (1995), *Social grounding in computer supported collaborative problem solving. Project Proposal*. Repéré à <http://tecfa.unige.ch/tecfa-research/cscps/cscps-summary.html>.

Dillenbourg, P., Baker, M., Blaye, A. et O'Malley, C. (1994). *The Evolution of Research on Collaborative Learning*. Repéré à <http://tecfa.unige.ch/tecfa-research/lhm>.

Dominguez-Torres, C. et Foster, V. (2011). *Infrastructure du Cameroun : une perspective continentale*. Washington : Publication Banque Mondiale.

Duchesne, C. (2010). L'apprentissage par transformation en contexte de formation professionnelle. *Éducation et francophonie*, Vol. XXXVIII:1, printemps. Repéré à http://www.acelf.ca/c/revue/pdf/EF-38-1-033_DUCHESNE.pdf

Emerson, R. (2003). Le travail de terrain comme activité d'observation. Perspectives ethnométhodologistes et interactionnistes. Dans D. Céfaï (Éd.) *L'enquête de terrain*. Paris : La Découverte/MAUSS.

Epoh Mvaboum, P. Y. et Moussinga, I.N. *La gestion des ordures ménagères et leur impact sur l'environnement : cas de la ville de Yaoundé*. Repéré a : www.sifee.org.

Erdas, F.E. (1991). *Didattica e formazione. La professionalità docente come progetto*. Roma, Italie: Armando.

Esoh Elame, J. (2014). *Pedagogia & città interculturale. Matrimoni forzati, tratta degli esseri umani e crimini d'onore. Nuove sfide per la pedagogia interculturale*. Lecce, Italia: Pensa Multimedia.

Esoh Elame, J. (2011). Il se e l'altro: per una pedagogia postcoloniale. *Formazione e insegnamento*, vol. 3, p. 203-217

Estrela, M.T (2001). Pratiques réflexives et conscientisation. *Carrefours de l'éducation*, 2001/2 n° 12, p. 56-65. DOI : 10.3917/cdle.012.0056

Fanon, F. (1952). *Peau noire, masques blancs*. Paris, France : Seuil.

Fanon, F. (1961). *Damnés de la Terre*. Paris, France : Maspéro.

Field, J. (2000). *Lifelong Learning and the New Educational Order*. UK : Stoke on Trent.

Fouda Ndjodo, M., et Awono Onana, C. (2012). *Les réformes de gouvernance dans l'enseignement supérieur Camerounais*. Rapport préparé pour la pré-conférence de l'IPE à Dakar le 14 novembre 2012 « Réformes de gouvernance dans l'enseignement supérieur : Quelles politiques avec quels effets ». Repéré à <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Dakar/pdf/REFORMEGOUVERNA NCECAMEROUNnov2012.pdf>

Fournier Fall, A. (2006), *Enseignement à distance supporté par les NTIC au Sénégal : vers l'accession d'un public nouveau à l'enseignement supérieur ?* (Thèse de doctorat, Université de Fribourg, Suisse). Repéré à <http://ethesis.unifr.ch/theses/downloads.php?file=FournierA.pdf>

Freire, P. (2000). *Pedagogy of the oppressed*. New York, Etats-Unis : Continuum.

Freire, P. (1982, July 5-15). *Education for critical consciousness*. Boston College course notes taken by M. Frankenstein.

Freire, P. (1973). *Education for critical consciousness*. New York: Seabury.

Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Seabury.

Galimberti, C. et Riva, G. (a cura di). (1997). *La comunicazione virtuale, dal computer alle reti telematiche: nuove forme di interazione sociale*. Milano, Italie : Guerini e Associati.

Gallina, V. (2000). L'apprendimento adulto: un percorso verso la società dell'apprendimento. Dans V. Scalerà *Ricerca nella didattica e per la didattica*. Milano, Italie : Franco Angeli.

Gallina, V., Lichtner M. (a cura di). (1996). *L'Education in età adulta. Primo rapporto nazionale*. Milano, Italie : Franco Angeli.

Galliani, L. (1999). Open distance learning: innovazioni pedagogiche e didattiche. In Matteuzzi M., Banzato M., Galliani L., *Reti telematiche e Open Learning*. Lecce, Italie : Pensa Multimedia.

Galliani L., Costa R., Amplatz C., et Varisco B. M. (1999). *Le tecnologie didattiche*. Lecce, Italie : Pensa Multimedia.

Garrison, D. R. (2003). Self-directed learning in distance education. Dans M. G. Moore, & W. G. Anderson, *Handbook of distance education*. Mahwah, N-J: Lawrence Erlbaum Associates.

Glikman, V. (2002). *Des cours par correspondance au e-learning*. Paris, France : Presses universitaires de France.

Goffman, E., (1974). *Les rites d'interaction*. Paris, France : Les Éditions de Minuit.

Gold, R.L. (1958). *Roles in sociological field observations*. Jstor

Graham, C. R. (2005). Blended learning systems: Definition, current trends, and future directions. In C. J. Bonk & C. R. Graham (Eds.). *Handbook of blended learning: Global perspectives, local designs* (pp. 3-21). San Francisco, CA: Pfeiffer Publishing. Récupéré à http://php.indiana.edu/~cjbonk/graham_intro.pdf

Graham, C. R. (2013). Emerging practice and research in blended learning. In M. G. Moore (Ed.), *Handbook of distance education* (3rd ed., pp. 333-350). New York, NY: Routledge.

Guerra, L. (2005). E-learning e tecnologie didattiche quali elementi di scenario per la scuola. Dans Panini, S., Rodolfo Padroni, R., *E-learning nella scuola, nell'università, nel lavoro. Riflessioni ed esperienze a confronto*. Milano, FrancoAngeli.

Favret-Saada, J. (1990). Etre affecté. *Gradhiva*, 8, 3-10.

Kolb D.A. (1984), *Experiential Learning: experience as the source of Learning and Development*. Prentice Hall, Englewood Cliffs, NJ

Hall, G. E. et Hord, S. M. (1987). *Change in schools: Facilitating the process*. Albany, NY : State University of New York Press.

Halvorsen, T. et Skauge, T. (2004). Constructing knowledge society : the World Bank new challenges for tertiary education. *Revue de l'enseignement supérieur en Afrique*, vol.2, n°3. Dakar, Senegal : CODESRIA

Hamel, J. (1998). Défense et illustration de la méthode des études de cas en sociologie et en anthropologie. Quelques notes et rappels. *Cahiers internationaux de sociologie*. Vol. 104, p.121-138

Hatherley, R. (2011), *Mezirow's Transformative Learning Theory – Notes de cours*. Repéré à : <http://mdde.wikispaces.com/file/view/Mezirow%E2%80%99s+Transformative+Learning+Theory,+MDDE612,+Assignment%232,++Review+%231.pdf>

Haut conseil de la coopération internationale. (2007). *Enquête sur les relations des universités avec les pays en développement: analyses par zone géographique et par pays*. Repéré à <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/rapports-publics/074000601/>

Henri, F. et Lundgren-Cayrol, K. (2001). *Apprentissage collaboratif à distance : pour comprendre et concevoir les environnements d'apprentissage virtuels*. Sainte-Foy, Quebec, Canada: Presses de l'Université du Québec.

Henri, F., et Lundgren-Cayrol, K. (1998). *Apprentissage collaboratif et nouvelles technologies*. LICEF, Bureau des technologies d'apprentissage.

Herrington, J. et Oliver, R. (2000). An instructional design framework for authentic learning environments. *Educational Technology Research and Development*, 48(3), 23-48. Repéré à doi:10.1007/BF02319856 DOI:10.1007/BF02319856

Holmberg B. (1995). *Theory and practice of distance education*. London and New York : Routledge.

Holmberg B.,(1998). L'individualizzazione nell'istruzione a distanza. Dans *IAD, X, 10/11*, ag., pp12-18

Homi K. Bhabha. (1994). *The Location of Culture*. New York, Etats-Unis : Routledge.

Hughes, E.C. (1996). *Le regard sociologique : essais choisis* (textes rassemblés et présentés par Jean-Michel Chapoulie). Paris, France : Edition de l'EHESS.

Institut de recherche de la FSU, (sous la dir de) Laval Christian et Weber Louis. (2002). *Le nouvel ordre éducatif mondial*. Paris, France : Regards – Syllepse.

Jacob C. (2012). *Recours à l'apprentissage expérientiel dans la transformation de la pratique médicale de six professionnels dans le contexte de la pandémie du VIH-SIDA*. (Thèse de Doctorat, Université du Québec, Montréal). Repéré à <http://www.archipel.uqam.ca/4660/>

Jacquinet, G. (1993). Apprivoiser la distance et supprimer l'absence? ou les défis de la formation à distance. *Revue française de pédagogie*, 102, 55-67. Repéré à : <http://www.persee.fr> DOI:10.3406/rfp.1993.1305

Jacquinet, G. et Peraya, D. (1995). *Une introduction à la communication socio-éducative*. Louvain-la-Neuve, Belgique : Université catholique de Louvain, Département de communication.

Jacquinet-Delaunay, G. (2002). Absence et présence dans la médiation pédagogique ou comment faire circuler les signes de la présence. Dans R. Guir (dir.). *Pratiquer les TICE. Former les enseignants et les formateurs à de nouveaux usages* (p. 104-113). Bruxelles, Belgique : De Boeck

Jacquinet-Delaunay G. et Monnoyer L., (sous la coord de). (1999). Le dispositif : entre usage et concept. *Revue Hermès n°25*. Paris, France : CNRS éditions.

Jaillet, (2004). *L'école dans l'ère numérique, des nouveaux environnements numériques pour l'Éducation à l'enseignement à distance*. Paris, France : L'Harmattan..

Jeunesse, C. (2009). *Collaboration et interculturalité dans la formation en ligne* (Thèse de doctorat, Université Paris X). Repéré à <http://www.theses.fr/2009PA100161>

Jézégou, A. (2008). Apprentissage autodirigé et formation à distance. *Distances et Savoirs*, 63(3), 343-364.

Jézégou, A. (2002). Formations ouvertes et autodirection : pour une articulation entre libertés de choix et engagement cognitif de l'apprenant. *Éducation permanente*, 152(3), 43-53.

Jézégou, A. (1998). La formation à distance : enjeux, perspectives et limites de l'individualisation. Paris, France : L'Harmattan.

Johnson, D.W. & Johnson, R.T. (1987). *Learning together and alone: Cooperative, competitive and Individualistic learning*. Englewood Cliffs, NJ, Prentice Hall.

Johnson D. W., Johnson, R. T. e Holubec E. J. (1993). *Cooperation in the Classroom*, Edina, MN, Interaction Book Company

Karsenti, T., Collin, S. et Harper-Merrett, T. (2011). *Intégration pédagogique des TIC : Succès et défis de 107+ écoles africaines, 3e édition*. Ottawa, ON : IDRC. Repéré à <http://www.karsenti.ca/pdf/scholar/RAP-karsenti-95-2011.pdf>

Keegan, D. (2000). *Distance training: taking stock at a time of change*. London : Routledge.

Keegan D., (1998). L'individualizzazione dell'apprendimento: una carta vincente dei sistemi di istruzione a distanza. Dans *IAD*, X, 10/11, ag., pp.35-42

- Keegan, D. (1996). *Foundations of Distance Education* (third ed.). London : Routledge.
- Keegan D. (1993). *Theoretical principles of distance education*. London and New York, Routledge.
- Keegan D. (1994). *Principi di istruzione a distanza*. Firenze, Italie : La Nuova Italia.
- Keegan, D. (1988). Theories of distance education: Introduction. In D. Sewart, D.Keegan, & B. Holmberg (Eds.), *Distance education: International perspectives* (pp. 63–67). New York, Etats-Unis : Routledge.
- Knowles, M.S. (1990). *L'apprenant adulte, vers un nouvel art de la formation*. Paris, France : Les Éditions d'Organisation.
- Knowles, M.S. (1969). *Higher Adult Education in the United States. The Current Picture, Trends and Issues*. Washington (DC): American Council on Education.
- Kolb, D.A. 1984. *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs (NJ): Prentice-Hall.
- Koschmann T. D. et. al. (1993-1994.a). Using Technology to Assist in Realizing Effective Learning and Instruction: A Principled Approach to the Use of Computers in Collaborative Learning. Dans *The Journal of Learning Sciences, Special issue: Computer Support for Collaborative learning*, 3,3 1993-1994, L.E.A., N.J., pp.228-259.
- Koschmann, T.D. (1993-1994.b). Toward a Theory of Computer Support for Collaborative learning. Dans *The Journal of Learning Sciences, Special issue: Computer Support for Collaborative learning*, 3,3 1993-1994, L.E.A., N.J, pp.219-225
- Lacoste Y. (1990). *Geografia del sottosviluppo*. Milano, Italie : il Saggiatore.
- Lameul, G., Peltier, C. et Charlier, B. (2014). Dispositifs hybrides de formation et développement professionnel : effets perçus par des enseignants du supérieur. *Éducation & Formation*, e-301. Repéré à : <http://ute3.umh.ac.be/revues/>
- Lameul, G., Villiot-Leclercq, E., Douzet, C. et Docq, F. (2014). Démarche d'exploitation des résultats et de diffusion auprès des acteurs de l'enseignement supérieur. *Éducation & Formation*, e-301. Repéré à : <http://ute3.umh.ac.be/revues/>
- Lave J. & Wenger, E. (1991). *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation*. NY: Cambridge University Press.
- Lebrun, M. (2012). Impacts des TIC sur la qualité des apprentissages des étudiants et le développement professionnel des enseignants : vers une approche systémique. *Revue Sciences et*

Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation et la Formation (STICEF), 18. Repéré à <http://bit.ly/A9AFpm>

Lebrun, M., Peltier, C., Peraya, D., Burton, R. et Mancuso, G. (2014). Un nouveau regard sur la typologie des dispositifs hybrides de formation : proposition méthodologiques pour identifier et comparer ces dispositifs. *Éducation & Formation*, e-301. Repéré à <http://ute3.umh.ac.be/revues/>

Leplat, J. (2012). De l'étude de cas à l'analyse de l'activité. *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé* [En ligne], 4-2 | 2002. Repéré à <http://pistes.revues.org/3658>

Leplat, J. (2002) De l'étude de cas à l'analyse d'activité. *Pistes*, vol 2, novembre 2002. Repéré à <http://www.pistes.uqam.ca/v4n2/articles/v4n2a8.htm>

Linard, M. (2001). Concevoir des environnements pour apprendre : l'activité humaine, cadre organisateur de l'interactivité technique. *Sciences et techniques éducatives*, 8(3-4), 211-238. Repéré à :<http://hal.inria.fr>

Lipari, D. (2006). Metodi della formazione "oltre l'aula": apprendere nelle comunità di pratica. Dans Montedoro C., Pepe D. (a cura di), *La riflessività nella formazione: modelli e metodi*, ISFOL, Collana I Libri del Fondo Sociale Europeo.

Loiret, P-J. (2007). L'enseignement à distance et le supérieur en Afrique de l'Ouest : une université façonnée de l'extérieur ou renouvelée de l'intérieur ? (Thèse de doctorat, Université de Rouen). Repéré à <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00192921/document>

Loiret, P-J. (2006). L'université virtuelle africaine, ambitions sans limite, limites d'une ambition. Dans *Fractures dans la société de la connaissance*, (sous la coord de) Oillo D. et Mve Ondo B. *Revue Hermès n°45*, Paris, CNRS éditions, p. 123-130

Loiret, P.J. (2005). *L'Université virtuelle africaine, histoire d'une mise en scène* (Mémoire de master recherche, Université de Rouen). Repéré à <http://www.osiris.sn/article2023.html>

Larking, K., Jemieson-Proctor (2013), Transactional Distance Theory (TDT) : An approach to enhancing knowledge and reducing anxiety of pre-service teachers studying a mathematics education course online. Dans V. Steinle, L. Ball & C. Bardini (Eds.), *Mathematics education : Yesterday, today and tomorrow (Proceedings of the 36th annual conference of the Mathematics Education Research Group of Australasia)*. Melbourne, VIC : MERGA. Récupéré à : http://www.merga.net.au/documents/Larkin_et_al_MERGA36-2013.pdf

Margiotta, U. (a cura di) (2006). *Pensare la formazione. Strutture esplicative, trame concettuali, modelli di organizzazione*. Milano, Italie : Bruno Mondadori Editore.

Margiotta, U. (1997). *Pensare in rete*. Bologna, Italie : CLUEB.

Marpsat, M. (2005). *Associer les méthodes quantitatives et qualitatives : l'étude du journal en ligne d'Albert Vanderburg, cybernaute et sansdomicile*. Communication présentée lors du XXVe Congrès International de la Population, organisé par l'Union Internationale pour l'Etude Scientifique de la Population, Tours, 18-23 Juillet

Mellano M., Zupi M. (2007). *Economia e politica della cooperazione allo sviluppo*. Roma-Bari, Italie: Editori Laterza.

Merriam, S. (1998). *Qualitative research and case study applications in education. Revised and expanded from "Case study research in education"*. San Francisco : Jossey-Bass.

Metitieri F. e Manera G. (1997). *Incontri virtuali. La comunicazione interattiva in Internet*. Milano, Italie : Apogeo.

Metitieri F. e Ridi R. (1998). *Ricerche bibliografiche in Internet*. Milano, Italie : Apogeo.

Mezirow, J. (2003). Transformative learning as discourse. *Journal of Transformative Education*, 1(1), pp. 58-63.

Mezirow, J. (2001). *Penser son expérience*. Lyon: Chronique sociale.

Mezirow, J. (2000). Learning to think like an adult: Core concepts of transformation theory. In J. Mezirow & Associates, *Learning as transformation: Critical perspectives on a theory in progress* (pp. 3-33). San Francisco: Jossey-Bass Inc.

Mezirow, J. (1997). Transformative Learning: Theory to Practice. *New Directions for Adult and Continuing Education*. 74, pp. 5-12. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Mezirow, J. (1995). Transformation theory in adult education. In M. R. Welton (Ed.), *In defense of the lifeworld: Critical perspectives on adult learning* (pp. 39-70). Albany, NY: SUNY.

Mezirow J. (1991a), *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti* (trad. it.). Milano, Italie : Cortina.

Mezirow, J. (1991b). *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco: Jossey-Bass.

Mezirow, J. (1991c). Transformation theory and cultural context: A Reply to Clarke and Wilson. *Adult Education Quarterly*, 41(3), 188-192.

Mezirow, J. (Ed.). (1990). *Fostering critical reflection in adulthood: A guide to transformative and emancipatory learning*. San Francisco: Jossey-Bass.

Mezirow, J., & Associates. (2000). *Learning as transformation. Critical perspectives on a theory in progress*. San Francisco: Jossey-Bass.

Michel C., Garrot E. et George S. (2007). *Situations d'apprentissage collectives instrumentées : étude de pratiques dans l'enseignement supérieur*. Communication présentée à la 3ème Conférence en Environnement Informatique pour l'Apprentissage Humain (EIAH 2007), Lausanne, Suisse, 27-29 Juin 2007, p. 473-478

Montalbetti K. (2005). *La pratica riflessiva come ricerca educativa dell'insegnante*. Milano, Italie : Vita e Pensiero.

Morgagni, E., Pepa. L. (1993). *Età adulta : il sapere come necessità*. Milano, Italie : Guerini.

Moore, M. G. (Ed.). (2007). *Handbook of distance education (2nd ed.)*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Moore, M. G. (2000). Technology-driven change: Where does it leave the faculty? (Editorial). *American Journal of distance Education*, 14 (1).

Moore, M. (1997). Theory of transactional distance. In D. Keegan, *Theoretical Principles of Distance Education* (pp. 22-38). London: Routledge.

Moore, M. G. (1993). Theory of transactional distance. In D. Keegan (Ed.), *Theoretical principles of distance education* (pp. 22-29). New York: Routledge.

Moore, M. G. (1989). Editorial: Three types of interaction. *American Journal of Distance Education*, 3(2), 1-7.

Moore, M. G., & Kearsley, G. (2005). *Distance education: A systems view (2nd ed.)*. Belmont, CA: Thomson/Wadsworth.

Moore, M. G., & Kearsley, G. (1996). *Distance education: A systems view*. Toronto, ON: Nelson.

Mortari., L. (2003). *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*. Roma, Italie : Carocci.

Mucchielli, A. (2007). Les processus intellectuels fondamentaux sous-jacents aux techniques et méthodes qualitatives. *Recherches qualitatives, Hors série*, 3, 1-27

Nipper, S. (1989). Third generation distance learning and computer conferencing. In R. Mason & A. Kaye (Eds.), *Mindweave: Communication, computers and distance education* (pp. 63-73). Oxford: Permagon Press.

Nolan R. (2002)., *Development anthropology. Encounters in the real world*. Oxford : Boulder
Oillo D. (1997). *L'Université virtuelle francophone*. Paris : AUPELF.

Oillo D., et Barraqué P. (2000). Universités virtuelles, universités plurielles. Dans *Les cahiers du numérique, (sous la dir de Samier H.), vol 1, n°3*.

Oillo D., et Loiret P-J. (2006). Histoire d'un dispositif francophone de FOAD. Dans *Distances et Savoirs, Volume 4 – n°1/2006*.

Oillo D. et Mve Ondo B., (sous la coord de). (2006). Fractures dans la société de la connaissance. Revue Hermès n°45, Paris, CNRS éditions.

OCSE-OCDE (1997), *Apprendere a tutte le età. Le politiche educative e formative per il XXI secolo* (trad. it). Roma, Italie : Armando.

Osguthorpe, R. T., & Graham, C. R. (2003). Blended learning systems: Definitions and directions. *Quarterly Review of Distance Education*, 4(3), 227–234.

Östürk, P., Aamodt, A. (1998). A context model for knowledge-intensive case-based reasoning. Int. J. Human-Computer Studies, 48, 331-355.

Paquette, G. (1997, November). *Virtual training centres for the XXIst Century organizations*. Keynote conference at the IFIP distance learning workshop, Madrid, Spain.

Paquette, G. (1995). Modeling the Virtual Campus. Dans Collis, B. e G. Davies, (eds.), *Innovating adult learning with innovative technologies*. Amsterdam, Hollande : Elsevier Science.

Piaget, J. (1969). *Biologie et connaissance. Essai sur les régulations organiques et les processus cognitifs*. Lausanne : Delachaux et Niestlé..

Piaget, J. et Inhelder., B. (1969). *La psychologie de l'enfant*. Paris, France : Presses Universitaires de France.

Peraya, D. (2011). Un regard sur la « distance », vue de la « présence ». *Distances et savoirs*,9, 445-452.

Peraya, D. (2010a). Des médias éducatifs aux environnements numériques de travail : médiatisation et médiation. Dans V. Liquète (dir.), *Médiations* (p. 35-48). Paris, France : CNRS

Peraya, D. (2010b). Médiatisation et médiation. Des médias éducatifs aux ENT. Dans V. Liquète (dir.). *Médiations* (p. 33-48). Paris, France : CNRS.

Peraya, D. et Collard, A.-S. (2008). La métaphore dans les campus virtuels : des formes de la représentation à la « représentation ». *Recherches en communication*, 29, 57-80.

Peraya, D. (2007a). *Pédagogie universitaire et TIC : regards sur l'hybridation et ses impacts*. Dans Actes du 24e Congrès de l'association internationale de pédagogie universitaire (AIPU) « Vers un changement de culture en enseignement supérieur. Regards sur l'innovation, la collaboration et la valorisation » (p. 1-11). Montréal : Université du Québec à Montréal. Repéré à <http://archive-ouverte.unige.ch/unige:17703>
supérieur (p. 447-456). Louvain-la-Neuve, Belgique : Presses universitaires de Louvain.

Peraya, D. (1995). Nouvelles technologies ou technologies émergentes : vers une réappropriation pédagogique des nouvelles technologies ? Dans S. Johnson et D. Schürch (dir.). *La formation à distance* (p. 17-44). Berne : Peter Lang.

Peraya, D. et Bonfils, P. (2012a), Nouveaux dispositifs médiatiques : comportements et usages émergents. Le cas d'étudiants toulonnais en formation à l'UFR Ingémédia. *Distances et Médiations des Savoirs*, 1.

Peraya, D. et Champion, B. (2007b). L'analyse des dispositifs hybrides : les effets d'un changement d'environnement virtuel de travail. D'un site Web à la plateforme Claroline. Dans M. Frenay, P. Wouters et B. Raucet (dir.), *Les pédagogies actives: enjeux et conditions. Actes du 4^e colloque Questions de pédagogies dans l'enseignement*

Peraya, D. et Peltier, C (2012b). Typologie des dispositifs hybrides : configurations et types. Dans N. Deschryver et B. Charlier, *Dispositifs hybrides, nouvelle perspective pour une pédagogie renouvelée de l'enseignement supérieur*. Rapport final (p. 54-86). Repéré à <http://archive-ouverte.unige.ch/unige:23091>

Peraya, D., Peltier, C., Villiot-Leclercq, E., Nagels, M., Morin, C., Burton, R. et Giovanna, M. (2012). Typologie des dispositifs de formation hybrides : configurations et métaphores. Dans *Programme complet et actes du 27^e Congrès de l'Association internationale de pédagogie universitaire* (partie 1, p. 147-155). Trois-Rivières, Canada : Université du Québec à Trois-Rivières. Repéré à <http://www.uqtr.ca/aipu2012>

Perriault, J. (1996). *La communication du savoir à distance*. Paris-Montréal: L'Harmattan.

Peters, O. (2007). The most industrialized form of education. In Moore, M. G. (Ed.). *Handbook of distance education*, 57-68. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Peters, O. (1998). *Learning and teaching in distance education*. London: Kogan Page.

Peters, O. (1993). Distance education in a postindustrial society. In Keegan, D. (Ed.). *Theoretical principles of distance education*, 39-58. London and New York: Routledge.

Peters, O. (1983). Distance teaching and industrial production: A comparative interpretation in outline. In Sewart, D., Keegan, D., & Holmberg, B. (Eds.). *Distance education : international perspectives*. London: Croom Helm.

Peters, O. (1989). Further reflections on the concept of industrialization and distance teaching. In: Keegan, D. (Ed.). *Otto Peters on distance education : the industrialization of teaching and learning*. London and New York: Routledge.

Pfadenhauer, M. (2005). Ethnography of Scenes. Towards a Sociological Lifeworld Analysis of (Post-traditional) Community-building. *Forum : Qualitative Social Research*, 6, [En ligne]. <http://www.qualitativerecherche.net/fqs-texte/3-05/05-3-43-e.html>

Potvin, C. (2011). Aux frontières de la formation à distance : réflexion pour une appellation mieux contrôlée. *Distances*, 13(1). Repéré à : <http://distances.teluq.ca>

Pozzi, F., Manca, S., Persico, D., et Sarti, L. (2007). A general framework for tracking and analysing learning processes in computer-supported collaborative learning environments. *Innovations in Education and Teaching International*, 44 (2), pp. 169–179.

Pouchepadass, J. (2000). Les "Subaltern Studies" ou la critique postcoloniale de la modernité. *L'Homme*, 161.

Prinsen, F., Volman, M. L., et Terwel, J. (2007). The influence of learner characteristics on degree and type of participation in a CSCL environment. *British Journal of Educational Technology*, 38 (6), pp. 1037–1055.

Putnam, R. D. (1993), *Making Democracy Work: Civic Traditions in Modern Italy*. Princeton : Princeton University Press.

Quintin, J.J. (2008). Accompagnement tutoral d'une formation collective via internet. Analyse des effets de cinq modalités d'intervention tutorale sur l'apprentissage en groupes restreints. (Thèse de doctorat, Université de Mons-Hainaut). Repéré à <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00349013/document>

Quintin, J. J. (2006). Analyse de l'effet de deux formes de scénario d'encadrement sur le travail individuel et collectif. *Actes du colloque "Scénariser l'enseignement et l'apprentissage : une nouvelle compétence pour le praticien ?"* (pp. 65-70). Lyon: INRP.

Quintin, J. J., et Depover, C. (2003). Design pédagogique d'un environnement de formation à distance - Eléments méthodologiques. *Lidil - Intercompréhension en langues romanes* (28), pp. 31-45.

Quintin, J. J. et Lusalsa, S. (2004). *Facteurs de succès de l'enseignement à distance en coopération*. Bruxelles, Belgique : RAP-CUD.

Quintin, J.J., Porco, F., Floquet, C., Touzé, J., et Depover, C. (2001). *Esprit : Environnement scénarisé d'apprentissage interactif à distance*. Unité de Technologie de l'Éducation, Université de Mons-Hainaut : <http://ute3.umh.ac.be/esprit>.

Raffaghelli, J. (2010). Un laboratorio per l'attraversamento di confini. Mobilità dei borsisti MIFORCAL : verso la formazione di una professionalità glocal. In Margiotta U. et Raffaghelli J. Internazionalizzazione e formazione dell'identità docente – MIFORCAL : una storia di convergenze. *Formazione e Insegnamento*, Anno VIII, numero 1/2, pp 323 – 351.

Raynal, F. et Rieunier, A. (1997). *Pédagogie : dictionnaire des concepts clés*. Paris, France : ESF.

Rekkedal, T. et Qvist-Eriksen, S. (2003). *Internet Based E-learning, Pedagogy and Support Systems, research paper*. Repéré à www.uni-oldenburg.de/zef/cde/support/readings/norway.doc

Rotta., M. (2007) *Verso i modi attivi*. Repéré à http://www.mariorotta.com/scrittura/wp-content/uploads/2007/02/mr_mondiattivi.pdf

Roy, S. N. (2009). L'étude de cas. Dans B. Gauthier (Éd.), *Recherche sociale de la problématique à la collecte de données* (5e éd., pp. 199-225). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Sachs I. (1993). *L'écodéveloppement*. Paris, France : Syros.

Sachs I. (1980). *Stratégies de l'écodéveloppement*. Paris, France : Ed. Economie et humanisme et les Editions Ouvrières.

Said, E. (1978). *Orientalism*. New York, Etats-Unis : Vintage.

Salmi, J., (sous la dir de). (2003). *Construire les sociétés du savoir : nouveaux défis pour l'enseignement supérieur*. Banque Mondiale-Presses de l'Université Laval, Québec.

Samoff, J. et Bidemi, C. (2004). *Conditions, coalitions and influence : the World Bank and Higher education in Africa*. Rapport pour The Comparative and international education society. Repéré à <http://www.eldis.org/vfile/upload/1/document/0708/doc17679.pdf>

Schlosser L.S et Simonson M. (2006). *Distance Education: Definition and Glossary of Terms, 2nd Edition*. Repéré à http://www.schoolfed.nova.edu/bpol/pdf/distancelearning_def.pdf

Schön, D. (1983). *The reflective practitioner: how professionals think in action*. New-York: Basic Books

Shrivastava, P. (1999).
Management Classes as Online Communities. *Journal of Management Education*,
23.6,91-202.

Simonson, M. (2003). Definition of the field. *Quarterly Review of Distance Education*, 4(1), vii–viii.

Simonson, M., Smaldino, S.E, Albright, M., Zvacek, S. *Teaching and Learning at a Distance: Foundations of Distance Education (4th Edition)*. Repéré
<http://learning.fon.edu.mk/knigi/teachinganlearningatadistance-4.pdf>

Soulé, B. (2007). Observation participante ou participation observante ? Usages et justifications de la notion de participation observante en sciences sociales. *Recherches qualitatives* , Vol. 27(1), 2007, pp. 127-140.

Spivak, G. C. (1988). Can the subaltern speak?. Dans Cary Nelson et Lawrence Grossberg (dir.) *Marxism and the Interpretation of Culture*. Londres : Macmillan.

Taylor, J. (2001). Fifth generation distance education. Récupéré à
<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.113.3781&rep=rep1&type=pdf>

Topping K. (1997). Tutoring, l'insegnamento reciproco tra compagni. Trento : Erickson.

Tommasoli, M. (2001). *Lo sviluppo partecipativo. Analisi sociale e logiche di pianificazione*. Roma, Italie : Carocci

Trentin G. (1999a), Qualité nella formazione a distanza. *Tecnologie Didattiche*, 16, 1, pp.10-23.

Trentin G. (1999b). *Telematica e formazione a distanza, il caso Polaris*. Milano,Italie : Fanco Angeli.

Trentin G. (1998). *Insegnare e apprendere in rete*. Bologna, Italie : Zanichelli.

Trentin G. (1996). *Didattica in rete. Internet, telematica e cooperazione educativa*. Roma, Italie : Garamond.

UNESCO (2009). *Apprentissage et formation des adultes en Afrique subsaharienne : état des lieux et tendances*

UNESCO. (2002). *Open and distance learning: Trends, policy and strategy condiderations*. Paris: UNESCO - Division of Higher Education.

UNESCO. (2000). *Distance education for the information society: Policies, pedagogy and professional development*. Moscow: UNESCO - Institute for Information Technologies in Education.

UNESCO. (2000). The Dakar Framework for Action – Education for all : Meeting our collective commitments, Dakar 26-28 Avril 2000. Accessible à l'URL:
<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147e.pdf>

UNESCO. (1990) Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous adopté par la conférence mondiale sur l'éducation pour tous, Jomtien (Thaïlande) 5-9 mars 1990. Disponible à l'URL : http://www.unesco.org/education/efa/fr/ed_for_all/background/jomtien_declaration.shtml

Valdès, D. (1996). Hybridation de la formation, autopsie d'une pratique et essai d'une définition. Dans *Actes des premiers Entretiens internationaux sur l'enseignement à distance*. Poitiers, France : CNED.

Verhoeven, M. (2010). Traitement scolaire de la différence culturelle et identité de jeunes issus de l'immigration. Une recherche semi-inductive et comparative multi-niveaux. Dans L. Paquay, M. Crahay, & J. M. de Ketele (Éds), *L'analyse qualitative en éducation* (2e éd., pp. 13-30). Bruxelles : De Boeck.

Vermont, J., & Verloop, N. (1999). Congruence and friction between learning and teaching. *Learning and Instruction* (9), pp. 257-280

Viens, J., Peraya, D. et Karsenti, T. (dir.). (2002). Intégration pédagogique des TIC : recherches et formation (numéro thématique). *Revue des sciences de l'éducation*, 28(2).

Vinokur A. (2004). Essai sur les enjeux économiques des doctrines éducatives des organisations internationales. *Education et Sociétés*, n°12, 2003/2, p. 91-110

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Vygotski, L. (1934/1997). *Pensée et langage* (éd. 3e). Paris, France : La Dispute.

Wedemeyer, C. (1981). *Learning at the backdoor*. Madison, WI: University of Wisconsin Press.

Wenger E. (1998). *Communities of Practice. Learning, Meaning and Identity*. Oxford : Oxford University Press.

Yin, R. (2003). *Applications of case study research* (2e éd.). London : Sage.

ANNEXES

Coopération italo-camerounaise : Enquete sur les Master à distance blended

INFORMATIONS PERSONNELLES

* Required

1. **1. Quel age avez-vous ? ***

Check all that apply.

- entre 20 et 25 ans
 entre 26 et 30 ans
 entre 31 et 35 ans
 36 ans et plus

2. **2. Quel est votre genre ? ***

Check all that apply.

- Homme
 Femme

3. **3. Dans quelle région habitez-vous ? ***

Mark only one oval.

- Adamaoua
 Centre
 Extreme-Nord
 Est
 Littoral
 Nord
 Nord-Ouest
 Ouest
 Sud
 Sud-Ouest
 Other:

4. **4. Quel est votre statut ? ***

Mark only one oval.

- Etudiant régulier *Skip to question 8.*
 Etudiant travailleur *Skip to question 5.*

Details sur votre activité professionnelle

5. Quel est le secteur de votre activité professionnelle ? *

.....

.....

.....

.....

.....

6. Depuis combien de temps travaillez-vous ? *

Mark only one oval.

- depuis moins de 1 an
- depuis 3 ans au plus
- depuis 5 ans au plus
- depuis 7 ans au plus
- depuis plus de 7 ans

7. Pouvez-vous préciser le nom de votre employeur ? *

.....

.....

.....

.....

.....

Nous vous demandons de reporter ci-dessous des informations concernant vos études actuelles et précédentes.

8. Quelle est la formation de Master à laquelle vous êtes actuellement inscrit(e) ? *

Mark only one oval.

- Master CA2D
- Master MEIO
- Master Eco-construction
- Master Gestion des déchets
- Master Water-Facility - Gestion des ressources hydriques
- Master Géotechnique
- Master Energie solaire

9. 9. Quel était votre niveau d'étude lors de votre inscription à ce Master ? **Mark only one oval.*

- Licence / Master 1
- Maitrise / Master 2
- Diplôme d'Ingénieur
- Doctorat
- Other:

10. 10. Quel était votre secteur d'étude avant votre inscription à ce Master ? **Mark only one oval.*

- Droit, Administration, Sciences politiques
- Economie, Commerce, Gestion, Marketing,
- Sociologie, Psychologie
- Histoire, Géographie
- Lettres, Langues, Arts
- Communication, Journalisme
- Mathématiques, Physique-Chimie
- Biologie, Géologie
- Informatique
- Génie civil, Génie rural, Urbanisme, Génie électrique
- Other:

11. 11. Quel est le niveau actuel d'avancement de votre Master ? **Mark only one oval.*

- Les enseignements du 2nd semestre sont en cours
- Les enseignements du 3ème semestre sont en cours
- Les enseignements du 4ème semestre sont en cours
- Les enseignements sont conclus

12. 12. Quelle est la motivation PRINCIPALE qui vous a conduit à vous inscrire à ce Master ? **Mark only one oval.*

- Le fait qu'il porte sur un secteur novateur pour lequel il n'existe pas de formation au Cameroun
- Le fait qu'il soit proposé par une Ecole de renom au Cameroun
- Le fait qu'il soit mené en collaboration avec une Université européenne
- Le fait qu'il se déroule à distance
- Le fait qu'il vous permette de vous qualifier et/ou perfectionner dans un secteur important pour le développement et donc a priori pourvoyeur d'emploi
- Le fait qu'il vous permette d'obtenir une promotion et de monter en grade

13. **13. Quelle est la motivation SECONDAIRE qui vous a conduit à vous inscrire à ce Master ? ***

Mark only one oval.

- Le fait qu'il porte sur un secteur novateur pour lequel il n'existe pas de formation au Cameroun
- Le fait qu'il soit proposée par une Ecole de renom au Cameroun
- Le fait qu'il soit menée en collaboration avec une Université européenne
- Le fait qu'il se déroule à distance
- Le fait qu'il vous permette de vous qualifier et/ou perfectionner dans un secteur important pour le développement et donc a priori pourvoyeur d'emploi
- Le fait qu'il vous permette d'obtenir une promotion et de monter en grade
- Aucune autre motivation

14. **14. Quelle est la TROISIEME motivation qui vous a conduit à vous inscrire à ce Master ? ***

Mark only one oval.

- Le fait qu'il porte sur un secteur novateur pour lequel il n'existe pas de formation au Cameroun
- Le fait qu'il soit proposée par une Ecole de renom au Cameroun
- Le fait qu'il soit menée en collaboration avec une Université européenne
- Le fait qu'il se déroule à distance
- Le fait qu'il vous permette de vous qualifier et/ou perfectionner dans un secteur important pour le développement et donc a priori pourvoyeur d'emploi
- Le fait qu'il vous permette d'obtenir une promotion et de monter en grade
- Aucune autre motivation

15. **15. Quelle autre motivation, non citée précédemment, vous a conduit à vous inscrire à ce Master**

.....

.....

.....

.....

.....

PARTIE I. FORMATION A DISTANCE EN LIGNE

En ayant choisi d'effectuer ce Master, vous vous êtes engagés dans une "formation à distance blended" en ce sens que les cours se déroulent aussi bien en ligne qu'en présence

16. **16. Avant de vous inscrire à ce Master, aviez-vous déjà ENTENDU PARLE de "formation à distance" ? ***

Mark only one oval.

- Oui *Skip to question 17.*
- Non *Skip to question 24.*

Votre idée de "formation à distance"

17. 17. Si oui, à quoi vous attendiez-vous ? *

.....

.....

.....

.....

.....

18. 18. Avant de vous inscrire à ce Master, aviez-vous déjà ENTENDU PARLE de formation à distance « blended » ? *

Mark only one oval.

- Oui Skip to question 19.
- Non Skip to question 20.

Votre idée de formation à distance "blended"

19. 19. Que pensiez-vous alors qu'était la formation à distance "blended" ? *

.....

.....

.....

.....

.....

20. 20. Avant de vous inscrire à ce Master, aviez-vous DEJA PARTICIPE à une formation à distance ? *

Mark only one oval.

- Oui Skip to question 21.
- Non Skip to question 24.

Votre expérience passée de "formation à distance"

21. 21. Pouvez-vous nous expliquer comment se déroulait cette formation à distance ? *

.....

.....

.....

.....

.....

22. **22. Avant de vous inscrire à ce Master, aviez-vous DEJA PARTICIPE à une formation à distance « blended » ? ***

Mark only one oval.

- Oui Skip to question 23.
- Non Skip to question 24.

Votre expérience passée de "formation à distance blended"

23. **23. Si vous, comment se déroulait-elle ? ***

.....

.....

.....

.....

.....

REUSSIR UNE FORMATION A DISTANCE EN LIGNE

24. **24. Sur la base de votre expérience d'étudiant d'un Master à distance, sur une échelle de 1 à 5, 1 étant « très peu important » et 5 « très important », quel est le degré d'importance des éléments suivants pour bien réussir une formation à distance ? ***

Mark only one oval per row.

	1	2	3	4	5
Gérer son temps d'apprentissage de manière flexible et autonome	<input type="radio"/>				
Maîtriser les nouvelles technologies de l'information et de la communication	<input type="radio"/>				
Apprendre les bases de la communication virtuelle et s'y exercer	<input type="radio"/>				
Bénéficier d'enseignements effectués par des personnes compétentes, y compris des enseignants étrangers	<input type="radio"/>				
Avoir accès à un ensemble de ressources et supports écrits permettant de se constituer une « bibliothèque »	<input type="radio"/>				
Exprimer et exposer ses idées, préoccupations et expériences, tout en les mettant à la disposition des autres étudiants, tuteurs et enseignants	<input type="radio"/>				
Pouvoir compter sur le tuteur en ligne ou ses camarades pour mieux comprendre le contenu des leçons	<input type="radio"/>				
Apprendre à travailler en groupe	<input type="radio"/>				

25. **25. Outre aux aspects cités à la question précédente, quel(s) autre(s) élément(s) jugez-vous fondamental pour réussir une formation à distance ?**

.....

.....

.....

.....

.....

26. **26. Sur une échelle de 1 à 5, 1 étant « complètement en désaccord » et 5 « complètement en accord », quel est votre degré d'accord avec les affirmations suivantes concernant les possibilités offertes par le Master que vous suivez ? ***

Mark only one oval per row.

	1	2	3	4	5
Il vous permet de gérer de manière flexible et autonome de votre temps d'apprentissage	<input type="radio"/>				
Il vous permet d'amélioration votre maîtrise des nouvelles technologies de l'information et de la communication	<input type="radio"/>				
Il vous permet d'améliorer vos capacités à communiquer virtuellement	<input type="radio"/>				
Il vous permet d'améliorer votre propre niveau grâce à l'implication d'enseignants universitaires étrangers	<input type="radio"/>				
Il vous permet d'exprimer et exposer vos idées et expériences, tout en les mettant à la disposition des autres étudiants, tuteurs et enseignants	<input type="radio"/>				
Il vous permet de vous familiariser avec les techniques du travail en groupe	<input type="radio"/>				
Il vous permet de pouvoir compter sur le tuteur en ligne ou les camarades pour mieux comprendre le contenu des leçons	<input type="radio"/>				

27. **27. Outre aux aspects cités précédemment, quel(s) autre(s) élément(s) vous satisfait(ont) particulièrement dans votre formation de Master ?**

.....

.....

.....

.....

.....

28. **28. Par rapport à une formation classique, quelle(s) difficulté(s) est(sont) résolue(s) par la formation en ligne ? ***

.....

.....

.....

.....

.....

PARLEZ NOUS DE VOTRE APPRENTISSAGE EN LIGNE

29. **29. Sur la base de votre expérience d'étudiant d'un Master à distance, sur une échelle de 1 à 5, 1 étant « très peu important » et 5 « très important », quelle est l'importance des éléments suivants dans la réussite de votre apprentissage en ligne ? ***

Mark only one oval per row.

	1	2	3	4	5
Disposer de contenus en ligne synthétiques facilitant l'assimilation	<input type="radio"/>				
Disposer de documents complémentaires d'approfondissement génériques	<input type="radio"/>				
Disposer de documents complémentaires permettant de mieux apprécier la situation du Cameroun	<input type="radio"/>				
Pouvoir approfondir chaque enseignement par un exercice ou échange en ligne facilitant l'assimilation des contenus	<input type="radio"/>				
Bénéficier d'un tutorat orienté à la transmission d'explications claires et exhaustives les contenus du cours	<input type="radio"/>				
Bénéficier d'un tutorat orienté au rappel des échéances, au contrôle de la présence en ligne, à l'assistance dans les rapports avec l'enseignant	<input type="radio"/>				
Bénéficier d'un contrôle continu noté des activités en ligne de manière à imposer un rythme de travail minimum et à « situer » l'étudiant par rapport aux connaissances acquises	<input type="radio"/>				
Pouvoir contacter un secrétariat didactique aidant dans les relations avec le corps enseignant et les organes administratifs	<input type="radio"/>				

30. 30. En rapport avec le déroulement de votre Master, quel est le **PREMIER** élément sans lequel vous ne pourriez réussir votre apprentissage en ligne ? *

Mark only one oval.

- Bénéficier de contenus en ligne synthétiques facilitant l'assimilation
- Bénéficier de documents complémentaires d'approfondissement permettant de mieux apprécier la situation des pays en développement et du Cameroun en particulier
- Pouvoir s'exercer et approfondir les connaissances grâce à des travaux et échanges en ligne
- Bénéficier d'un tutorat orienté à la transmission d'explications claires et exhaustives les contenus du cours
- Bénéficier d'un tutorat orienté au rappel des échéances, au contrôle de la présence en ligne, à l'assistance dans les rapports avec l'enseignant
- Etre soumis à un contrôle continu noté des activités en ligne de manière à mieux gérer le volume et le temps de travail
- Trouver l'appui d'un secrétariat didactique qui facilite les relations avec le corps enseignant et les organes administratifs, aussi bien italien que camerounais

31. 31. En rapport avec le déroulement de votre Master, quel est le **SECOND** élément sans lequel vous ne pourriez réussir votre apprentissage en ligne ? *

Mark only one oval.

- Bénéficier de contenus en ligne synthétiques facilitant l'assimilation
- Bénéficier de documents complémentaires d'approfondissement permettant de mieux apprécier la situation des pays en développement et du Cameroun en particulier
- Pouvoir s'exercer et approfondir les connaissances grâce à des travaux et échanges en ligne
- Bénéficier d'un tutorat orienté à la transmission d'explications claires et exhaustives les contenus du cours
- Bénéficier d'un tutorat orienté au rappel des échéances, au contrôle de la présence en ligne, à l'assistance dans les rapports avec l'enseignant
- Etre soumis à un contrôle continu noté des activités en ligne de manière à mieux gérer le volume et le temps de travail
- Trouver l'appui d'un secrétariat didactique qui facilite les relations avec le corps enseignant et les organes administratifs, aussi bien italien que camerounais
- Aucun élément proposé ne m'est utile

32. **32. En rapport avec le déroulement de votre Master, quel est le TROISIEME élément sans lequel vous ne pourriez réussir votre apprentissage en ligne ? ***

Mark only one oval.

- Bénéficier de contenus en ligne synthétiques facilitant l'assimilation
- Bénéficier de documents complémentaires d'approfondissement permettant de mieux apprécier la situation des pays en développement et du Cameroun en particulier
- Pouvoir s'exercer et approfondir les connaissances grâce à des travaux et échanges en ligne
- Bénéficier d'un tutorat orienté à la transmission d'explications claires et exhaustives les contenus du cours
- Bénéficier d'un tutorat orienté au rappel des échéances, au contrôle de la présence en ligne, à l'assistance dans les rapports avec l'enseignant
- Etre soumis à un contrôle continu noté des activités en ligne de manière à mieux gérer le volume et le temps de travail
- Trouver l'appui d'un secrétariat didactique qui facilite les relations avec le corps enseignant et les organes administratifs, aussi bien italien que camerounais
- Aucun élément proposé ne m'est utile

33. **33. Si selon vous la formation en ligne présente des limites, veuillez les indiquer ci-dessous**

.....

.....

.....

.....

.....

34. **34. Dans la formation en ligne que vous suivez, y-a-t-il un élément insuffisamment pris en compte, qui pourrait avoir un impact négatif sur votre niveau final ?**

Mark only one oval.

- Oui *Skip to question 35.*
- Non *Skip to question 36.*

35. **35. Si oui, lequel ? ***

.....

.....

.....

.....

PARTIE II. FORMATION A DISTANCE BLENDED

36. **36. Votre formation de Master est une formation « blended » étant donné que sont à la fois prévus des cours en ligne et des cours en présence. Selon vous, comment la formation devrait être structurée de ce point de vue ? ***

Mark only one oval.

- Selon moi, toutes les matières devraient à la fois être traitées en ligne et en présence
- Selon moi, seules les matières fondamentales devraient être traitées à la fois en ligne et en présence
- Selon moi, toutes les matières devraient être seulement abordées en ligne
Skip to question 45.
- Aucune opinion à ce sujet *Skip to question 37.*

37. **37. Selon vous, quelle est la proposition la plus appropriée pour la tenue et le rythme des formations en présence ? ***

Mark only one oval.

- Il vaut mieux une formation en présence intensive, concentrée sur un nombre réduit de jours
- Il vaut mieux une formation en présence diluée sur plusieurs journées voire semaines, avec un nombre réduit d'heures de cours par jour
- Aucune opinion à ce sujet

38. **38. Si les conditions technologiques étaient réunies, pensez-vous qu'un système de visioconférence, à savoir la possibilité pour l'enseignant se trouvant par exemple en Italie de dispenser en temps réel et interactivement son cours aux étudiants se trouvant à Yaoundé avec la possibilité pour tous de dialoguer en direct, pourrait remplacer les cours en présence ? ***

Mark only one oval.

- Oui
- Non
- Je ne sais pas

39. **39. Parmi les propositions suivantes, quel est l'AVANTAGE PRINCIPAL que présentent les cours en présence ? ***

Mark only one oval.

- Rompre avec l'isolement en rencontrant les camarades
- Motiver et remotiver les étudiants
- Rencontrer l'enseignant et échanger librement et de vive voix avec lui
- Redynamiser le cours en ligne
- Se rassurer que l'on a bien compris les enseignements diffusés en ligne
- Obtenir des explications sur des parties de cours non comprises
- Renforcer la dimension pratique des enseignements
- Mieux comprendre comment exploiter l'enseignement à des fins professionnelles
- Mieux comprendre comment appliquer les acquis de la formation au contexte camerounais
- Se rapprocher des universités européenne et camerounaise qui coordonnent ce Master

40. **40. Parmi les propositions suivantes, quel est le SECOND AVANTAGE que présentent les cours en présence ? ***

Mark only one oval.

- rompre avec l'isolement en rencontrant les camarades
- Motiver et remotiver les étudiants
- Rencontrer l'enseignant et échanger librement et de vive voix avec lui
- Redynamiser le cours en ligne
- Se rassurer que l'on a bien compris les enseignements diffusés en ligne
- Obtenir des explications sur des parties de cours non comprises
- Renforcer la dimension pratique des enseignements
- Mieux comprendre comment exploiter l'enseignement à des fins professionnelles
- Mieux comprendre comment appliquer les acquis de la formation au contexte camerounais
- Se rapprocher des universités européenne et camerounaise qui coordonnent ce Master
- Aucune proposition ne me parait etre un avantage

41. 41. Parmi les propositions suivantes, quel est le TROISIEME AVANTAGE que présentent les cours en présence ? *

Mark only one oval.

- Rompre avec l'isolement en rencontrant les camarades
- Motiver et remotiver les étudiants
- Rencontrer l'enseignant et échanger librement et de vive voix avec lui
- Redynamiser le cours en ligne
- Se rassurer que l'on a bien compris les enseignements diffusés en ligne
- Obtenir des explications sur des parties de cours non comprises
- Renforcer la dimension pratique des enseignements
- Mieux comprendre comment exploiter l'enseignement à des fins professionnelles
- Mieux comprendre comment appliquer les acquis de la formation au contexte camerounais
- Se rapprocher des universités européenne et camerounaise qui coordonnent ce Master
- Aucune proposition ne me parait etre un avantage

42. 42. En rapport avec les cours en présence, quelle autre disposition devrait selon vous être prise pour faciliter votre réussite ? *

.....

.....

.....

.....

.....

43. 43. Y-a-t-il selon vous un élément de la formation en présence insuffisamment pris en compte, qui pourrait avoir un impact négatif sur votre niveau final ? *

Mark only one oval.

- Oui
- Non *Skip to question 45.*
- Je ne sais pas *Skip to question 45.*

44. *

44. Si oui, lequel ?

.....

.....

.....

.....

.....

IV. PEDAGOGIE INTERCULTUELLE

45. **45. Avant cette formation de Master, aviez-vous des connaissances ou suivi des enseignements sur le thème de l' « interculturalité » ? ***

Mark only one oval.

- Oui
- Non
- Je ne m'en souviens pas

46. **46. Avant cette formation de Master, aviez-vous des connaissances ou suivi des enseignements sur le thème de la « diversité culturelle camerounaise » ? ***

Mark only one oval.

- Oui
- Non
- Je ne m'en souviens pas

47. **47. Etes-vous d'accord pour dire que, par rapport à vos formations précédentes, ce Master a davantage insisté sur la dimension et l'impact culturel de votre discipline d'étude. ***

Mark only one oval.

- Oui *Skip to question 48.*
- Non *Skip to question 49.*
- Je ne sais pas *Skip to question 50.*

Skip to question 50.

48. **48. Si oui, justifiez : ***

.....

.....

.....

.....

.....

Skip to question 50.

49. **49. Si non, justifiez :**

.....

.....

.....

.....

.....

50. **50. Pensez-vous que la formation qui vous est proposée devrait prendre en compte vos exigences culturelles ? ***

Mark only one oval.

- Oui *Skip to question 51.*
- Non *Skip to question 52.*
- Je ne sais pas *Skip to question 53.*

51. **51. Si oui, quelle typologie de cours permet une meilleure prise en compte de vos exigences culturelles ? ***

Mark only one oval.

- Prioritairement, les cours en ligne *Skip to question 54.*
- Prioritairement, les cours en présence *Skip to question 54.*
- Aussi bien les cours en ligne que les cours en présence, sans distinction
Skip to question 54.

Skip to question 53.

52. **52. Si non, justifiez. ***

.....

.....

.....

.....

.....

53. **53. Sur la base de votre expérience d'étudiant d'un Master à distance, sur une échelle de 1 à 5, 1 étant « complètement en désaccord » et 5 « complètement en accord », quel est votre degré d'accord avec les affirmations suivantes concernant la dimension culturelle de votre secteur d'étude ? ***

Mark only one oval per row.

	1	2	3	4	5
Les enseignants universitaires et experts camerounais sont les mieux placés pour expliciter la dimension culturelle de mon secteur d'études	<input type="radio"/>				
Les enseignants universitaires et experts camerounais sont compétents pour expliciter la dimension culturelle de mon secteur d'études	<input type="radio"/>				
Les enseignants universitaires et experts camerounais s'emploient régulièrement à mettre en évidence la dimension culturelle de mon secteur d'études	<input type="radio"/>				
Les enseignants universitaires et experts camerounais s'emploient régulièrement à contextualiser les apprentissages en rapport aux réalités nationales	<input type="radio"/>				

54. **54. De manière générale, y-a-t-il selon vous des obstacles spécifiques à une bonne prise en compte de vos exigences culturelles ? ***

Mark only one oval.

- Oui *Skip to question 55.*
- Non *Skip to question 56.*
- Je ne sais pas *Skip to question 56.*

55. **55. Si oui, lesquels ? ***

.....

.....

.....

.....

.....

56. **56. De manière générale, y-a-t-il selon vous des obstacles spécifiques à une contextualisation suffisante des apprentissages par rapport à la réalité camerounaise. ***

Mark only one oval.

- Oui *Skip to question 57.*
- Non *Skip to question 58.*
- Je ne sais pas *Skip to question 58.*

57. **57. Si oui, lesquels ***

.....

.....

.....

.....

.....

PARTIE IV. PEDAGOGIE POSTCOLONIALE

58. **58. Avant ce Master, aviez-vous des connaissances sur le concept de "Pensée négro-africaine" ? ***

Mark only one oval.

- Oui
- Non

59. **59. Avant ce Master, aviez-vous des connaissances sur le concept de "Civilisation négro-africaine" ? ***

Mark only one oval.

- Oui
- Non

60. **60. Avant ce Master, aviez-vous suivi des enseignements universitaires sur le concept de "Pensée négro-africaine" ? ***

Mark only one oval.

- Oui
- Non

61. **61. Avant ce Master, aviez-vous suivi des enseignements universitaires sur le concept de "Civilisation négro-africaine" ? ***

Mark only one oval.

- Oui
- Non

62. **62. Qu'est-ce que ce Master vous a appris sur la civilisation négro-africaine? ***

.....

.....

.....

.....

.....

63. **63. Votre formation de Master vous aide-t-elle à mieux connaître votre pays et votre continent du point de sa civilisation ? ***

Mark only one oval.

b

- Oui *Skip to question 64.*
- Non *Skip to question 65.*
- Je ne sais pas *Skip to question 66.*

64. **64. Justifiez votre réponse ***

.....

.....

.....

.....

.....

Skip to question 66.

65. **65. Justifiez votre réponse. ***

.....

.....

.....

.....

.....

CONCLUSION

66. **66. Quelles sont les suggestions que vous pourrez faire afin que cette formation donne davantage de poids au Cameroun et à ses problèmes de développement ? ***

.....

.....

.....

.....

.....

MERCI POUR VOTRE COLLABORATION !

RESUME

Estratto per riassunto della tesi di dottorato

L'estratto (max. 1000 battute) deve essere redatto sia in lingua italiana che in lingua inglese e nella lingua straniera eventualmente indicata dal Collegio dei docenti.

L'estratto va firmato e rilegato come ultimo foglio della tesi.

Studente: Valérie Darjo
Dottorato: Scienze della formazione e della cognizione
Ciclo: 26° ciclo

matricola: 955890

Titolo della tesi⁴¹ : Formation hybride et coopération universitaire Nord-Sud pour le développement

Abstract:

Le début du XXIème siècle est traversé par un ensemble de mutations : développement des nouvelles technologies, avènement de la société de la connaissance et primauté accordée à l'innovation, remise en question d'une vision purement économique du développement et intérêt majeur porté vers les démarches ascendantes dont les notions improvement, empowerment et participation se font porteuses. Si les universités du Nord se repositionnent progressivement sur la base de cette nouvelle donne, ces mutations exigent des efforts substantiels pour les Universités du Sud. L'idée directrice de ce travail repose sur l'hypothèse que la mise en place de dispositifs de formation hybride, établis dans le cadre d'un processus de coopération universitaire Nord-Sud, permettrait de répondre aux besoins des universités du Sud et de leurs étudiants. Les résultats d'une enquête quantitative et d'une démarche de participation observation, valident cette démarche qui résulte plus pertinente qu'une approche didactique prévoyant uniquement l'enseignement à distance. Il n'en demeure pas moins que ce dispositif doit être perfectionné afin de mieux répondre aux exigences d'apprentissage expérientiel et transformationnel.

L'inizio del XXI° secolo è stato attraversato da un'insieme di cambiamenti : sviluppo delle nuove tecnologie, promozione della società della conoscenza e prevalenza accordata all'innovazione, messa in discussione di una visione strettamente economica dello sviluppo e maggiore interesse rivolto agli approcci di tipo bottom-up espressi attraverso i concetti di improvement, empowerment e partecipazione. Le università del Nord riescono a riposizionarsi progressivamente. Invece, questi mutamenti richiedono grandi sforzi per le università del Sud. L'ipotesi da cui muove questo lavoro è che i dispositivi di formazione blended, ideati nell'ambito di un processo di cooperazione universitaria Nord-Sud, consentono di rispondere alle esigenze delle università del Sud e dei loro

⁴¹ Il titolo deve essere quello definitivo, uguale a quello che risulta stampato sulla copertina dell'elaborato consegnato.

studenti. I risultati di un'indagine quantitativa e della partecipazione osservante, convalida la nostra ipotesi iniziale mettendo in rilievo il fatto che tale dispositivo sarebbe effettivamente più appropriato di una didattica che prevede solo l'erogazione di corsi online. Rimane che il dispositivo in oggetto deve essere potenziato in modo da rispondere maggiormente alle esigenze di apprendimento esperienziale e trasformativo.

Firma dello studente

A handwritten signature in black ink, consisting of several stylized, overlapping strokes, positioned below the text 'Firma dello studente'.