

Les obstacles rencontrés pour se former à distance du point de vue des apprenants du Sud (Abidjan, Niamey, Ouagadougou) de niveau Master 2

Obstacles to distance learning from the point of view of Southern learners (Abidjan, Niamey, Ouagadougou) at the Master 2 level

Inoussa Guire

INSS/CNRST, Ouagadougou, Burkina Faso

Résumé

Cette étude essaie de décrire les obstacles à la formation ouverte et à distance des campus numériques francophones et leurs solutions à partir des points de vue des apprenants du Sud précisément du Burkina, de la Côte d'Ivoire et du Niger. Des entretiens enregistrés au format audio et vidéo ont été réalisés auprès de 30 apprenants de niveaux Master2 à Niamey, à Ouagadougou et à Abidjan à partir d'un guide d'entretien. Les données ont été transcrites et traitées avec le logiciel CLAN, selon la démarche de l'analyse thématique des entretiens. Les résultats laissent entrevoir des obstacles tant au niveau des universités qui fournissent les formations qu'au niveau local impliquant généralement l'apprenant lui-même. Des propositions ont été faites, aussi bien à l'intention des apprenants que des institutions, pour l'amélioration de la formation ouverte et à distance offerte par les campus numériques francophones.

Mots clés : obstacles, solutions, FOAD, AUF

Abstract

This research tries to describe the barriers to open and distance learning in French digital campus of AUF and solutions from the perspectives of South learners. Interviews recorded in audio and video format were conducted with 30 students of Master 2 levels in Niamey, Ouagadougou and Abidjan according to an interview guide. After this collection, data were transcribed and processed with the CLAN software according to the approach of the thematic analysis of the interviews. Results suggest barriers at both universities that provide training and the local level usually involving the learner himself. Proposals have been made towards institutions and learners to improve the open and distance learning offered by French digital campus.

Key words: barriers, solutions, open and distance learning, AUF

I. Introduction

L'un des volets du numérique éducatif qui couvre tous les continents est la formation ouverte et à distance. Depuis l'inauguration du premier campus numérique à Yaoundé en 1999, les services en matière de formation à distance destinés aux étudiants et aux professionnels sont rendus à travers les campus numériques francophone (CNF) et permettent aux apprenants d'obtenir des diplômes en étant à distance. Les formations ouvertes et à distance ont été accueillies comme une solution à de multiples problèmes liés à l'accès à des formations diplômantes, et surtout aux crises que traversent certaines universités africaines depuis 1970 (Loiret et Oillo, 2013 : 7). Certaines universités du Sud commencent à proposer des formations à distance soutenues par l'AUF comme le Master droit de cyberspace de l'université Gaston Berger de Saint Louis au Sénégal en 2006 (Loiret et Oillo, 2013 : 19) et le Master en télécommunication (MASTEL) de Yaoundé ouvert en 2007. Parmi les apprenants qui profitent de l'ensemble de ces services, certains bénéficient d'allocations et d'autres supportent entièrement les frais de formation. Mais avec le temps, des échecs et des abandons sont constatés, ce qui nécessite une investigation.

A. Problématique

En 2010, trois apprenants de l'Afrique de l'Ouest ont bénéficié de l'allocation de l'AUF pour suivre la formation « *Informatisation des langues* » de l'Université de Nantes. En 2012, un seul de ces allocataires avait pu terminer avec succès cette formation. Aussi, nous avons constaté que deux autres inscrits sur titre du Burkina et de la Côte d'Ivoire avaient abandonné. L'un d'entre eux a abandonné avant la fin de la première année, le deuxième voulait une dérogation pour se réinscrire, mais l'université de Nantes ne le lui a pas permis au regard de sa moyenne qui était insuffisante. Ces deux derniers s'étaient pourtant acquittés de la totalité des frais de formation. Si chaque année l'AUF octroie des allocations d'études à distances en plus de la gamme de services offerts dans les CNF (Loiret et Oillo, 2013, p. 16), c'est pour mettre toutes les chances du côté des apprenants à distance afin de faciliter davantage leur succès. Mais la réalité est là, les apprenants FOAD, allocataire ou inscrits sur titre, ne terminent pas toujours avec succès leurs formations. Il serait intéressant de prendre en compte le point de vue des apprenants eux-mêmes sur les échecs et les abandons car on ne peut continuer à ignorer les particularités des apprenants, quand on sait que ces particularités peuvent être exploitées comme des atouts pour accroître le rendement des campus numérique en matière de formations ouvertes et à distance. On sait aussi que parmi les apprenants en Master 2, certains sont passés par le Master 1 en ligne. Souvent, leur licence même a été obtenue aussi à distance. Ce qui permet tout simplement de se poser la question suivante : Quelles sont les obstacles que disent rencontrer les apprenants FOAD des CNF de l'AUF en Afrique de l'Ouest ?

B. Objectif

Cette étude vise à déterminer les caractéristiques des difficultés perçues que disent rencontrer les apprenants FOAD du Sud de niveau Master 2 de l'AUF et les solutions qu'ils proposent durant les entretiens.

Ce qui revient plus spécifiquement à répondre aux questions suivantes ;

- Quelles sont les difficultés et obstacles (majeures et mineures) perçues que disent rencontrer les apprenants ?
- Quelles sont les propositions de solutions aux obstacles à la FOAD proposées par ces apprenants ?
- Quelle typologie pour ces obstacles ?

II. Orientation théorique et méthodologique

Dans cette section seront évoqués le fondement théorique de cette étude et la démarche adoptée pour collecter et analyser les données.

A. Contexte et Orientation théorique

Le contexte des formations de niveau Master auxquelles nous nous intéressons est à situer dans le numérique éducatif, dans son volet enseignement à distance. Nous retenons le fait que l'enseignement apprentissage se fait à distance et par Internet sous forme de « formation ouverte », c'est-à-dire une formation offrant une liberté d'accès aux diverses ressources proposées à l'apprenant une fois qu'il est inscrit, et lui permettant d'avancer « à son propre rythme dans la formation qui lui est proposée »¹. Le parcours de formation de la FOAD, notamment les contenus didactiques et leur structuration, est généralement calqué sur une formation déjà existante et accréditée dans une université ou un institut supérieur et adapté aux médias qui le supportent. Selon Frayssinhes (2011 : 34-36), la FOAD serait un modèle pédagogique construit autour de l'apprenant et qui engloberait trois acceptions complémentaires et indissociables à savoir, un concept, un processus et un dispositif. L'Agence Universitaire de la Francophonie est passée par plusieurs étapes de recherche de solutions aux crises dans certaines universités principalement du Sud pour aboutir à ce dispositif FOAD on peut citer entre autres, les centres SYFED (système francophone d'édition et de diffusion) destinés à faciliter la réception et la diffusion de document scientifiques entre université en 1991, le CIFFAD (consortium international francophone de formation à distance) avec l'AUF au Québec en 1993, le RESAFAD (réseau africain de formation à distance) en 1996, l'UNISAT (université par satellite) en 1992, l'UVF (université virtuelle francophone) et l'UVA (université virtuelle africaine) en 1997 et enfin les CNF avec pour activité prioritaire la Formation Ouverte et à Distance à partir de 2011 (Loiret et Oillo, 2013 : 8-16).

Nous orientons notre étude dans le cadre de la théorie de Kirkpatrick (1956) sur l'évaluation de formations qui est répartie en quatre niveaux. Cette théorie d'évaluation des formations basée sur les attentes des apprenants dénommée *Return of Expectation (ROE)* a fait récemment l'objet de publication par son fils James D. Kirkpatrick et sa belle-fille Wendy Kayser en 2010 et en 2011. Pour Yves Chochard (2014) cette théorie a des limites lorsque l'on veut appliquer les quatre niveaux de l'évaluation à une formation. Il s'agit de la possibilité de confusion avec le ROI (*Return On Investment* de Jack Phillips dans Pottiez, 2012) auquel pensent les dirigeants des organisations lorsqu'ils envoient leurs agents en formation, du manque d'études sur la possibilité d'application du ROE sur de grands groupes et de la tendance d'opposition du ROE au ROI par certains auteurs alors que ces deux théories sont complémentaires. Mais ces limites ne concernent pas notre démarche, dans la mesure où nous ne nous intéressons, pour évaluer le jugement des apprenants FOAD, qu'au premier niveau qui correspond à l'évaluation du ressenti. « Le premier niveau appelé « réactions » s'intéresse à la satisfaction des apprenants suite à la formation et ce sur plusieurs aspects de la formation » (Gilibert et Gillet, 2010 : 222). Comme cela a bien été souligné, « une attente exprimée par un client vis-à-vis d'une formation peut se limiter à la satisfaction des personnes formées, sans qu'un indicateur de résultat organisationnel en soit nécessairement calculé » (Chochard, 2014 : 5). Cette vision de l'évaluation sera complétée par le cadre de l'analyse du discours telle que décrite par Blanchet et Gotman (1992). Il s'agit de l'analyse thématique des entretiens qui « défait en quelque sorte la singularité du discours et découpe transversalement ce qui, d'un entretien à un autre, se réfère au même thème » (Blanchet et Gotman, 1992 : 77-98). Ce qui permet de sélectionner les thèmes et d'observer leur variation d'un entretien à un autre selon le contexte et d'en élaborer une typologie. Car, comme le dit Beaud et Weber (2010), « Le sens des paroles recueillies est strictement dépendant des conditions de leur énonciation. L'entretien ne prend sens véritablement que dans ce « contexte » immédiat. C'est en effet à lui que font référence les mots utilisés. Mais il vous faut aussi restituer un univers de références plus large, constitué par des allusions » (Beaud et Weber, 2010 : 254).

B. Méthodologie

La période de la collecte des données auprès des apprenants FOAD des CNF de Ouagadougou, de Niamey et d'Abidjan avec le soutien financier du projet AREN 2016 se situe entre juin 2016 et début août 2016. Le traitement de ces données a débuté vers la mi-août 2016.

¹ http://www.e-doceo.net/definition_foad.php

Pour la collecte, nous avons adopté la démarche de l'entretien individuel guidé et filmé. Mais sur le terrain, nous avons été quelques fois confronté à des réalités qui nous ont amené à adopter d'autres techniques. Certains apprenants sont hors des villes où se trouvent les CNF. Ce fût le cas à Niamey et à Ouagadougou. L'entretien par téléphone, enregistré automatiquement, a donc été utilisé. Il y a eu aussi des cas où le réseau téléphonique était tellement mauvais qu'il était difficile de bien saisir ce que disait l'interlocuteur. Pour ce dernier cas, nous avons alors proposé une enquête par questionnaire via les mails, procédé que nous avons voulu éviter au départ. Le guide d'entretien a alors été transformé en questionnaire. Le tableau intitulé auto-évaluation résumant les réponses à ces questions est donné dans la partie 3.2.

Le public cible était essentiellement les apprenants FOAD de niveau Master 2, anciens ou en situation d'apprentissage, qui dépendent des Campus numériques de l'AUF installés à Abidjan, à Niamey et à Ouagadougou.

Nous avons visé au départ un échantillon de 10 enquêtés dont 5 de sexe féminin par campus numérique AUF désigné et par pays, soit au total 30 apprenants à rencontrer. Mais avec les réalités du terrain nous n'avons pas pu avoir une parité du genre. Sur les 30 apprenants rencontrés, 11 sont de sexe féminin. Le choix des enquêtés est fait, sur la base des apprenants qui se sont signalés disponibles pour l'entretien après la prise de contact, au regard de la liste des inscrits par formation que nous avons obtenue auprès des responsables de chaque CNF. Le tableau I en annexe donne l'identité de chaque enquêté(e).

Le matériel de collecte des données était composé d'une caméra Sony de 20 mégapixels avec deux cartes mémoires de 16Gb et un téléphone portable Galaxy s4 avec le logiciel « Call Recorder » pour l'enregistrement des appels téléphoniques.

L'enquête s'est déroulée au même moment à Ouagadougou qu'à Abidjan. Des soucis techniques se sont posés avec l'enquêteur au CNF de Ouagadougou si bien que certains enregistrements vidéo n'étaient pas de très bonne qualité. L'idéal de qualité que nous avons fixé pour les images vidéo était au moins de 30 images par seconde, ce qui nous permettrait de ramener à 25 images par seconde après traitement pour le webinaire que l'IFIC demande aux bénéficiaires de AREN 2016 de faire à la fin des enquêtes.

Le guide d'entretien contient des questions ouvertes et des questions fermées. La première partie est consacrée à l'apprenant enquêté et au matériel qu'il utilise. La deuxième partie est constitué des questions fermées à choix unique où l'enquêté se donne une note allant de zéro à dix sur la représentation de sa maîtrise de certains éléments comme l'organisation de son temps et l'utilisation des outils informatiques. La troisième partie sous forme de questions ouvertes est consacrée aux difficultés que l'apprenant a rencontrées au cours de sa formation de Master 2 et les éventuelles solutions perçues de son point de vue. La dernière partie est consacrée point de vue des apprenants sur les causes possibles des abandons des formations par certains apprenants et les propositions de solutions pour pallier ces abandons. Ce sont aussi des questions ouvertes.

L'enregistrement de chaque entretien a été renommé avec le code identifiant l'apprenant enquêté. Ensuite ces entretiens ont été transcrits avec le logiciel CLAN.

L'analyse a consisté à réécouter les entretiens et à déceler des rubriques thématiques pour le ressenti des difficultés et les propositions de solutions dans chaque discours. Sept thématiques ont été identifiées. Ensuite une liste de codes de deux lettres identifiant chaque thématique a été établie et ces codes ont été affectés aux énoncés comme ligne secondaire dans les fichiers transcrits avec CLAN afin d'automatiser l'extraction. Ces codes sont : « aa » pour « difficulté d'autonomisation des apprentissages » « ac » pour « difficulté d'accès aux cours »

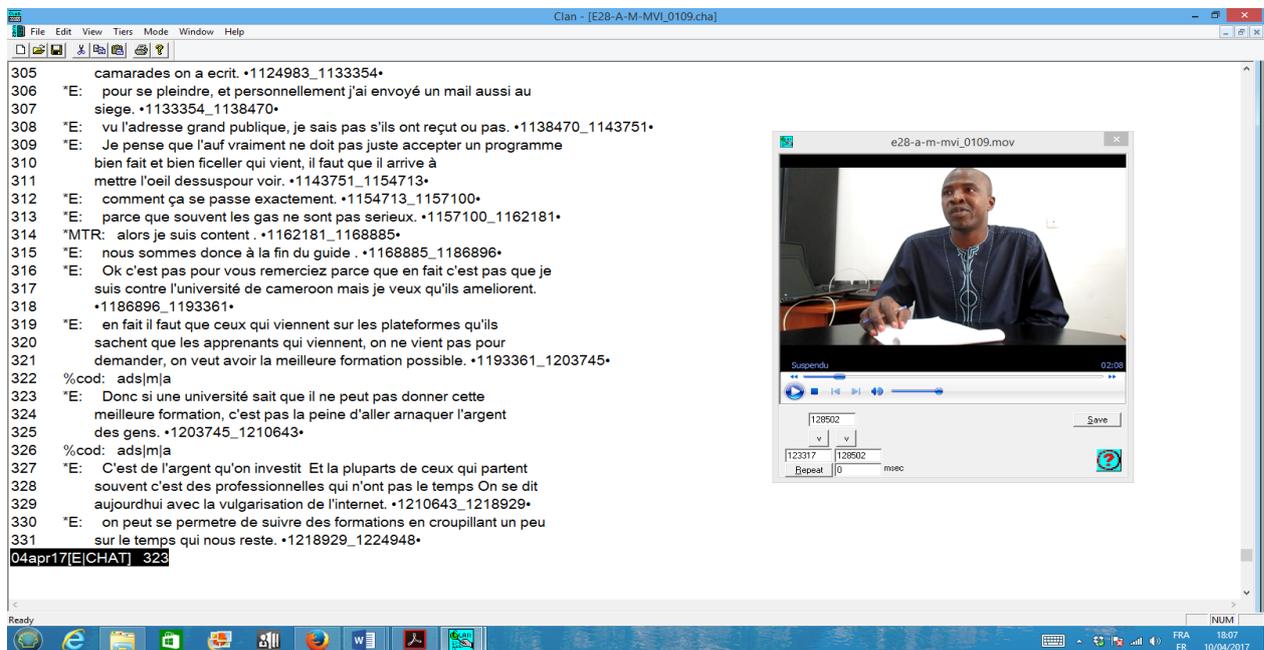
- « oi » pour « difficulté d'utilisation des outils informatiques »
- « do » pour « difficulté d'organisation »
- « cs » pour « contraintes sociales »

- « bl » pour « barrière linguistique »
- « ab » pour « cause d'abandon »

Pour les propositions de solutions, nous avons ajouté la lettre **s** à chaque code pour en identifier les énoncés. Nous avons ainsi obtenu les codes **aas**, **acs**, **ois**, **dos**, **css**, **bls** et **abs**. Le code pour l'extraction des propositions de solutions à l'autonomisation des apprentissages des apprenants féminin de Niamey se présente comme suit : « %cod : aas|f|n »

Le signe %cod : indique au logiciel que c'est une ligne secondaire liée à un énoncé transcrit, il doit être déclaré dans le *depfile* du logiciel pour une reconnaissance. Dans le signe aas|f|n on a trois parties. Et la barre latérale donne une possibilité de changement de code et de combinaison ; f est mis pour féminin et n est mis pour Niamey. On peut remplaçant **aas** par **ab** par exemple, on obtient le code identifiant les énoncés sur les raisons des abandons évoquées par les apprenants féminin de Niamey. On peut également remplacer f par m pour masculin et le n après la dernière barre latérale par o (Ouagadougou) ou par a (Abidjan). Et pour extraire les énoncés de la rubrique thématique aa de tous les apprenants (E) dans tous les fichiers transcrits (.cha) existant dans un emplacement sur mon pc, il suffit de lancer la commande suivante : *combo +t* +t%cod: *E*.cha +saa**.

Figure 1. Exemple de fichier transcrit avec CLAN



Ce qui permet de mettre en parallèles les réponses des apprenants par rubrique pour retenir les points saillants aussi bien pour les obstacles que pour les solutions proposées. Nous avons estimé que les réponses brutes, intuitives peuvent souvent être loin de la vérité, par une déformation volontaire ou involontaire de la réalité. Notre analyse médiate consiste à tenir compte des situations des apprenants. Mais dans la plupart des cas où le croisement des informations sur la situation de l'apprenant (niveau d'étude, possession/accès ou non au matériel informatique, compréhension du système d'évaluation, maîtrise des outils informatique, ...) ne contredit pas les difficultés évoquées, nous nous sommes contenté de paraphraser les discours émis comme éléments de la posture illustrative.

C'est cette démarche qui nous a permis de présenter les résultats selon la structure suivante : L'identité des apprenants, les ressentis des apprenants sur les difficultés rencontrées, les propositions de solutions et les points saillants

III. Résultats obtenus

Nous avons rencontré 19 hommes et 11 femmes, soit 30 apprenants comme prévu. Une étude sur le profil sociologique des apprenants inscrits en FOAD soutenu par l'AUF de 2008 à 2010 avait déjà montré que « Quel que soit l'échantillon considéré, la répartition entre les genres est de l'ordre d'un tiers de femmes pour deux tiers d'hommes » (Karsenti, Collin, Depover, Jaillet et Peraya, 2013 : 49). L'âge minimum était de 25 et le maximum de 49 pour les 18 personnes qui ont accepté de décliner leur âge. Parmi eux, 4 avaient déjà un doctorat dont 2 enseignants chercheurs en économie et en sciences du langage et 2 médecins. Ils se sont inscrits dans des formations de Master 2 plus ou moins liées à leur profession. 7 ont obtenu leur Master 2, 15 se sont inscrits après la maîtrise et 4 après le Master 1.

Le matériel réellement utilisé par les apprenants dans leur formation se présente comme suit : 6 apprenants (20%) utilisent en plus de leurs portables, des ordinateurs fixes généralement dans leurs bureaux institutionnels. Tous les 30 apprenants (100%) utilisent des ordinateurs portables, 5 d'entre eux (16,66%) des tablettes, 4 personnes (13,33%) utilisent des smartphones.

Nous présentons ici après le pré-test, le ressenti des apprenants sur les difficultés rencontrées et leurs propositions de solutions, ces difficultés sont exposées conformément à nos thématiques, ensuite les raisons des abandons suivis des propositions de solutions, et enfin les points saillants.

A. De l'auto-évaluation comme pré-test

Nous avons demandé aux acteurs de s'autoévaluer en se donnant une note comprise entre zéro et dix sur la maîtrise de certains éléments liés à la formation à distance. 5 apprenants (soit 17 %) se sont attribués une note inférieure à 5/10 pour l'organisation du temps, 21 (soit 70 %) ont estimé être au-delà de la moyenne avec une personne confiante qui s'attribue la note de 10/10 parce qu'elle a priorisé sa formation dans sa vie. Les différentes notes données pour les rubriques « maîtrise des outils informatiques », « compréhension du système d'évaluation » et « appropriation des cours » montrent que les apprenants se jugent différemment et cela témoigne certainement des difficultés existantes. Le tableau suivant en fait le point.

Tableau 1. Auto-évaluation (tableau des notes individuelles en annexe III)

Notes de 1 à 10	01-oct	02-oct	03-oct	04-oct	05-oct	06-oct	07-oct	08-oct	09-oct	10-oct	Total des réponses
Maîtrise de l'organisation du temps	0	0	2	4	3	3	6	7	4	1	30
Maîtrise des outils informatiques	0	0	0	0	2	1	2	11	10	4	30
Compréhension du système d'évaluation	0	0	0	1	3	2	7	9	5	3	30
Appropriation des cours	0	0	0	0	3	7	6	7	4	3	30

Dans le tableau, les chiffres zéro (0) correspondent aux cases qui n'ont pas été cochées. Ce tableau montre à la deuxième ligne que pour la maîtrise de l'organisation du temps au cours de leur formation, aucun apprenant n'a coché les deux premières colonnes réservées à la note de 1/10 et de 2/10, deux apprenants se sont donné la note de 2/10, quatre se sont attribués la note de 4/10, et pour la note 10/10, un seul apprenant se l'est attribuée. Entre 6/10 et 10/10, nous pouvons observer 18 apprenants qui pensent maîtriser plus ou moins leur temps. Au niveau de la troisième ligne, réservée à la maîtrise des outils informatiques, aucun des 30 apprenants ne s'est attribué une note inférieure à 5/10. Nous avons deux apprenants qui ont coché pour la note de 5/10, et quatre se sentent même comme experts, avec une note de 10/10, même si le domaine de l'informatique est large et relève de différentes réalités pour s'attribuer une telle maîtrise. En poursuivant l'entretien, nous apprenons que ces quatre apprenants ont des professions fortement liées à l'informatique, on trouve par exemple parmi eux un consultant et chef de projet informatique et un chargé de projets et formations dans un

centre numérique francophone.

Pour ce qui est de la compréhension du système d'évaluation et aussi de l'appropriation des cours, ils reconnaissent ne pas avoir de compétences parfaites dans la mesure où en regardant dans la colonne 10/10, seulement 3 apprenants reconnaissent comprendre parfaitement le système d'évaluation et 3 arrivent à s'approprier totalement les cours. 17 apprenants sur les 30 ont une note comprise entre 5/10 et 7/10 pour l'appropriation des cours. Ce qui prélude déjà qu'il y a des difficultés à signaler.

L'analyse croisée entre le sexe des apprenants et la réponse à la question sur les difficultés liées à l'acquisition et à la compréhension montre que 3 hommes sur 19 (15,8 %) se donne la note de 5/10 alors qu'aucune femme n'a une note inférieure à 6/10. Ce qui montre que les femmes de notre échantillon pensent avoir moins de difficultés et sont plus confiantes que les hommes à comprendre les cours à distance.

Pour la question sur la maîtrise de l'organisation du temps, 6 des femmes sur les 11 (soit 54,46 %) ont une note inférieure ou égale à 5/10 contre seulement 6 hommes sur 19 (31,6 %) pour la même fourchette de note. On pourrait évoquer les charges familiales comme l'entretien des enfants et du ménage qui influence sur la maîtrise du temps chez les femmes. Cependant, 3 femmes sur 11 (27,3 %) ont une note supérieure ou égale à 9/10 contre 2 hommes sur les 19 (10,5 %).

Dans la suite de l'entretien après ce pré-test, il a été demandé à chacun de parler de toutes les difficultés vécues au cours de leurs formations ou que d'autres apprenants de niveau Master 2 auraient rencontrées. Après chaque obstacle évoqué, qu'il soit sur l'accès aux cours, sur la barrière linguistique, sur les contraintes sociales ou autres, nous leur demandons d'en proposer des solutions. De temps en temps, nous nous référons aux domaines où chacun s'est donné une note inférieure à 10/10 pour l'inciter à parler de ses difficultés.

B. Les ressentis des apprenants sur les difficultés rencontrées

Les ressentis des apprenants sur les difficultés rencontrées au cours de leurs formations sont exposés selon les six rubriques thématiques suivantes ; l'utilisation des outils informatiques, l'accès au cours à distance, l'organisation du temps, l'autonomisation des apprentissages et la barrière linguistique.

1. Les obstacles à l'utilisation des outils informatiques

Les difficultés avec les outils informatiques concernent pour certains le manque d'aptitude d'auto apprentissage et d'appropriation des outils, l'incompatibilité de certains outils avec les ordinateurs personnels qui sont généralement sous Windows, la difficulté d'installation de certains plug-ins et de connexion à Internet.

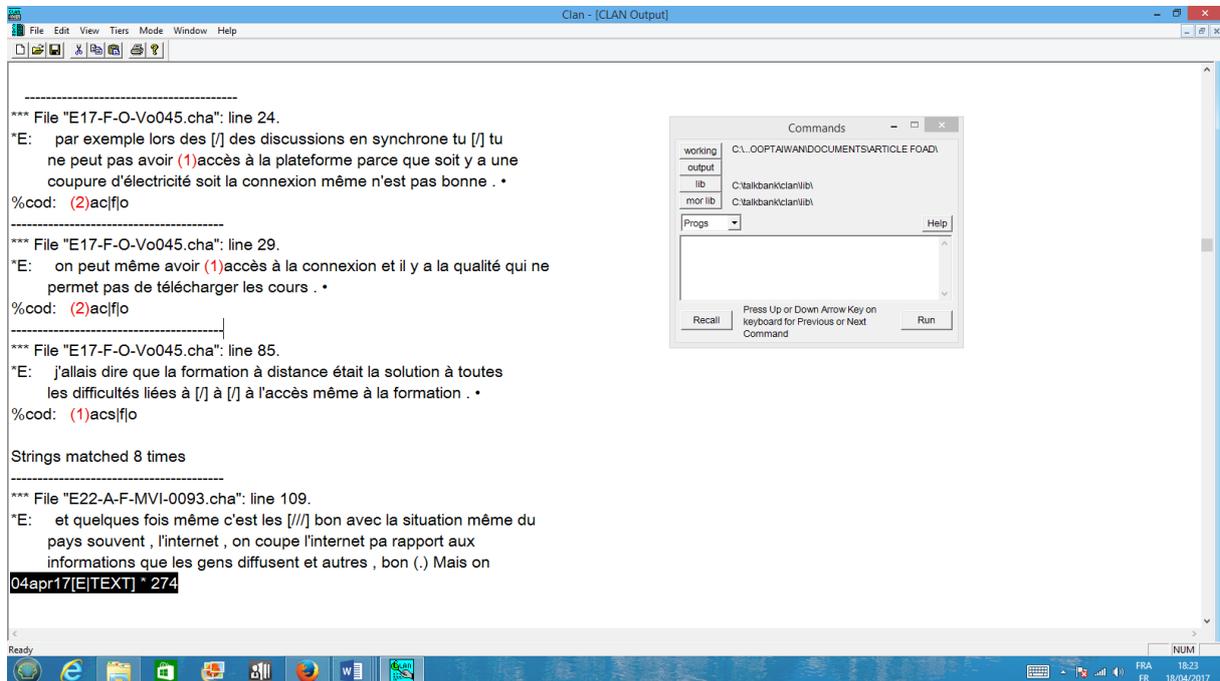
C'est dire donc que ce sont des soucis que l'on pourrait penser qu'ils sont fondamentaux pour qui veut apprendre en ligne. Pour l'apprenant E16, « tout est dit sur la plateforme », il faut plutôt inviter les apprenants à bien lire les tutoriels et autres aides. Le « tout » renvoie certainement à l'aide nécessaire auquel un inscrit pourrait s'attendre pour maîtriser la plateforme de sa formation.

L'idée commune qui se dégage des différentes propositions de solutions est qu'il faut « une formation initiale de prise en main du matériel pédagogique » (E3, E5, E8, E10, E11 et E13) pour amener les apprenants à maîtriser certains outils dès le début de la formation. Ce qui leur permettrait de participer plus aisément au travail collectif et au partage à partir des réseaux sociaux s'il le faut. Nous voyons là une solution à ce que Karsenti et Collin (2011) appellent « la distance technologique ».

2. L'accès aux cours à distance

De l'avis des apprenants (E3, E4, E9, E10, E17, E21, E27, E29), la difficulté d'accès au cours est liée principalement au débit de connexion qui baisse souvent au point où l'accès à la plateforme devient impossible ou bien aux coupures d'électricité qui sont souvent intempestifs. Il y a des fois où ces situations se généralisent si bien que même les CNF en sont victimes. L'extraction automatique du logiciel CLAN des différents avis sur les difficultés d'accès aux cours donne la page suivante en capture d'écran.

Figure 2. Capture d'écran d'une page de 4 énoncés sur 274 relatifs au code ac



On lit dans cet extrait, de l'avis de l'étudiant E22, que la coupure du réseau Internet peut avoir une cause nationale liée au besoin des autorités de contrôler l'information. C'est un point de vue difficile à vérifier, mais qui peut être vrai. Des efforts sont pourtant faits pour servir au mieux les apprenants qui fréquentent les campus numériques. Nous avons vu au CNF de Ouagadougou en 2012 quand nous étions encore apprenant FOAD en Master 2, des accumulateurs de relais en cas de coupures momentanées d'électricité. Pour les coupures d'électricité, l'énergie solaire peut être envisageable, mais cela n'a pas été mentionné. Les propositions de solutions de la part des apprenants se résument à « rendre facile l'accès à Internet », ou « doter chaque apprenant d'une bonne connexion ».

D'autres pensent que c'est à l'apprenant de se doter d'une clé de connexion personnelle complémentaire s'il tient à sa formation parce qu'il y a des situations où il y a simplement coupure d'électricité et non pas absence de connexion Internet. Pour les coupures de connexion Internet, les CNF sont souvent impuissant si c'est dû au fournisseur d'accès. A Abidjan comme à Ouagadougou (E9), certains apprenants proposent que le CNF obtienne les trois réseaux de télécommunication, de sorte que, si un réseau s'affaiblit momentanément au point de ne pas pouvoir fournir l'accès à Internet, que le CNF balance vers un autre afin de maintenir la connexion. L'apprenant E29 a vécu l'amère situation au CNF d'Abidjan lors de la présentation de son mémoire de fin d'études en visioconférence. La même proposition a été faite à Niamey par l'apprenant E26 qui trouve que le CNF a souscrit avec un fournisseur (SONITEL) qui semble être le moins stable parmi les trois réseaux disponibles. Ce souci de connexion Internet exprimé par ces apprenants FOAD contribue aussi à rendre difficile leur autonomisation par rapport aux apprentissages.

3. L'autonomisation des apprentissages

Apprendre seul est une qualité requise pour la formation ouverte et à distance. Dans son ouvrage sur l'enseignement à distance dans les pays en développement, Kember (2007) insiste sur le fait que les apprenants issus des pays du Sud sont généralement mal préparés à des modalités d'apprentissage exigeant d'eux un haut niveau d'autonomie et une certaine capacité à apprendre sans la présence d'un enseignant, voire sans celle d'autres apprenants. Un nombre non négligeable d'apprenants (E8, E10, E16, E20, E21, E23, E24, E27, E28) trouve qu'ils ont beaucoup de préoccupations et ont besoin d'accompagnement alors que certains enseignants ne sont pas accessibles. L'apprenant E9 pense qu'un coaching est nécessaire dans certains domaines d'apprentissage pour éviter les confusions. L'apprenant E11 trouve qu'il faut assister les apprenants ne serait-ce qu'au début pour les amener à être relativement autonomes.

Au-delà de ces allégations, on pourrait voir l'expression de la dimension socioaffective dont ces apprenants manquent dans l'accompagnement proposé. Le contexte africain est socialement très affectif. « En Afrique, le voisin est, en règle générale, un véritable 'frère de service' » (Fometeu, 2008 : 121) Autant le voisin est important par sa capacité à porter secours immédiatement en cas de besoin, autant l'ainé l'est pour son expérience dans la vie (accumulations de savoirs) qu'il peut partager et son aptitude à comprendre la situation des cadets. L'enseignant remplit cette double utilité de par sa proximité physique pendant le cours et de son savoir qu'il partage. Sa simple présence inspire une confiance à l'apprenant. « La confiance en l'autre contribue à créer un climat de sécurité en formation » (Dussarps, 2015, p.3). E21 trouve qu'Internet permet de voir à distance et ne comprend pas pourquoi cette possibilité n'est pas exploitée. C'est comme si certains apprenants n'ont aucune envie de se passer « du producteur de cours » (Wallet, 2006). L'apprenant E23 note « qu'on pourrait même permettre aux absents pour les cours en visioconférence, de revivre l'ambiance du cours en regardant sur la plateforme la vidéo des cours précédents ». Dans l'apprentissage à distance, l'enseignant n'est pas présent physiquement, les émotions et les sentiments sont vécus autrement pour ces apprenants. Ce qui peut influencer négativement sur le sentiment d'auto-efficacité.

Comme solutions aux préoccupations des apprenants en matière d'autonomisation, on note entre autres, les idées suivantes avec un besoin d'accompagnement : « que le professeur ait des rencontres avec les étudiants selon son temps pour échanger avec eux afin qu'ils exposent leurs difficultés plutôt que de faire des messages groupés » (E16), « Que chaque professeur puisse venir souvent sur la plateforme et échanger avec les étudiants sur leurs difficultés car les messages écrits ne suffisent pas » (E21), « il nous faut des tuteurs », « il faut accompagner les cours de leur version vidéo », « qu'il y ait des tuteurs avec qui les apprenants peuvent discuter » (E24), « le tutorat sur place serait intéressant, les enseignants doivent se rendre disponibles » (E30).

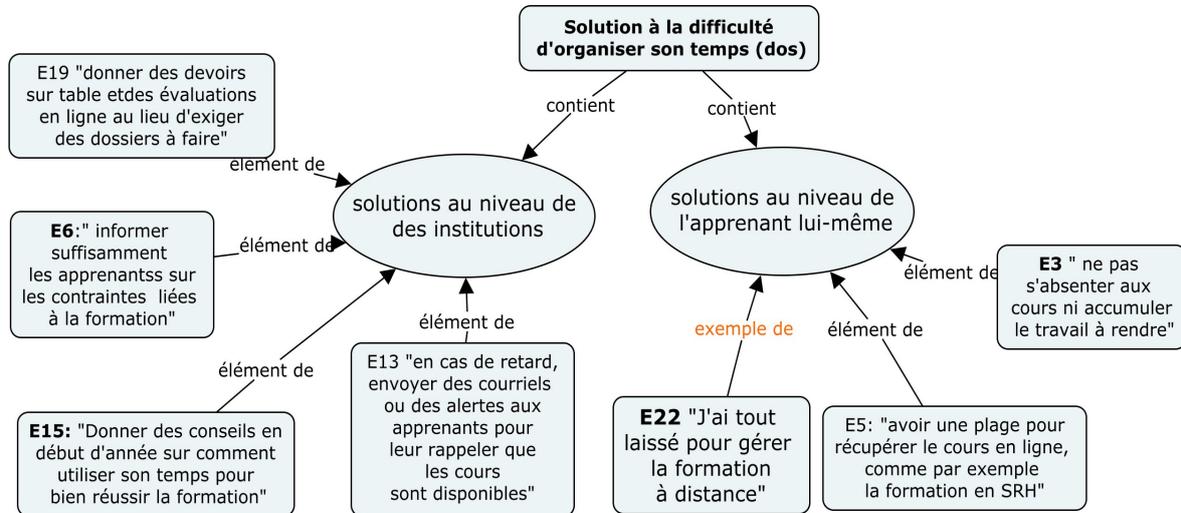
L'apprenant E29 est prêt à être tuteur(trice) locale pour les promotions à venir afin d'éviter aux autres la difficulté qu'elle a eue si l'AUF le lui demandait. On retient que le terme tuteur revient le plus souvent. Seul l'apprenant E28 note que l'apport d'un tuteur local n'est pas évident, dans la mesure où cela reviendrait à disposer encore du temps pour passer le rencontrer. Cependant, E10 qui est inscrit en Master (M2) « Géographie et Aménagements », option « Aménagement et Gouvernance dans les pays du Sud » à l'université Franche Comté, voit autrement cette question de l'autonomie et s'exprime en ces termes : « Comme solution c'est eh, je ne vois pas de miracle. Il appartient eh, à mon sens il appartient à l'étudiant de développer des stratégies pour être autonome ». C'est dire donc que chaque apprenant appréhende les solutions à l'autonomisation des apprentissages en fonction de sa situation ou de son expérience propre.

4. La difficulté d'organiser son temps

En formation à distance « Les apprenants ont souvent une vie de famille et un emploi. De ce fait, le mélange de ces différentes sphères de vie leur laisse moins de temps pour étudier » (Dussarps, 2015 : 7). L'ensemble de ces contraintes sociales rend difficile l'organisation du temps. Il ressort de nos entretiens que la difficulté d'organisation du temps est souvent le fait des imprévus mal gérés et surtout le décalage horaire entre les universités qui fournissent les formations et le lieu géographique

des apprenants. En cas d'évaluation par exemple, certaines périodes sont inopportunes. Selon l'apprenant E9, la difficulté d'organiser son temps se traduit par l'impossibilité de rendre le travail exigé à temps. On note entre autres solutions, les avis des apprenants E3, E6, E13, E15, E19 et E22 extraits avec CLAN et repris dans Cmap Tools comme il suit :

Figure 3. De la difficulté à organiser son temps²



5. La barrière linguistique

Les formations de niveau Master (M2) donnent une certaine ouverture au monde qui nécessite un minimum de connaissance en anglais aussi bien en master professionnel qu'en master de recherche. Pour ce qui est du master de recherche, la connaissance de l'anglais est appréciée. La plupart des revues indexées au niveau international en sciences humaines, sociales et naturelles sont en anglais. Hamel (2013) note qu'au niveau de l'enseignement supérieur et de la science en général, les domaines concernés par l'utilisation de l'anglais sont le domaine de la production ou de l'élaboration de la recherche, le domaine de la circulation notamment de la réception et diffusion des résultats et enfin le domaine de l'enseignement. Le monde francophone n'y échappe pas. L'enseignement supérieur et de la recherche de la francophonie constitue de ce fait un espace plurilingue. « Et l'enseignement, de son côté, fonctionne surtout en français, mais il doit intégrer des lectures de textes en anglais et dans d'autres langues » (Hamel, 2013 : 59). Nous avons pensé que l'anglais serait cité comme une barrière linguistique par les apprenants FOAD des campus numériques francophones. Mais cela n'a pas été le cas. Aucun des apprenants avec qui nous avons eu des entretiens ne mentionne l'anglais comme une barrière. Le contexte de notre enquête est francophone, les apprenants eux-mêmes choisissent des formations qu'ils pensent réussir, la langue ne constitue pas une barrière parce que tous semblent apprendre dans leur langue. Avec ces adultes qui ont déjà un assez long cursus scolaire, le français est devenu leur principale langue. Ils choisissent aussi de s'inscrire dans des formations et des universités francophones. Ce qui limite la barrière linguistique.

Le troisième cycle implique une certaine aptitude en anglais, mais l'anglais qui est souvent exigé, les apprenants le trouvent acceptable et n'ont aucun souci de compréhension. Le cas souvent évoqué par les apprenants E21, E28 et E29 est celui de la documentation en anglais dans certains domaines, mais là aussi, la langue ne constitue pas à vrai dire une barrière pour l'apprentissage.

² Lecture de la carte : Chaque concept est relié au concept suivant par un lien avec une flèche indiquant le sens de lecture et un mot de liaison qualifiant la relation entre les concepts. Le libellé des concepts reprenant comme tel le point de vue des apprenants commence par le code de l'apprenant (E1...En). Le concept en gras est la thématique principale de cette carte et les codes en gras identifient les apprenants de sexe féminin.

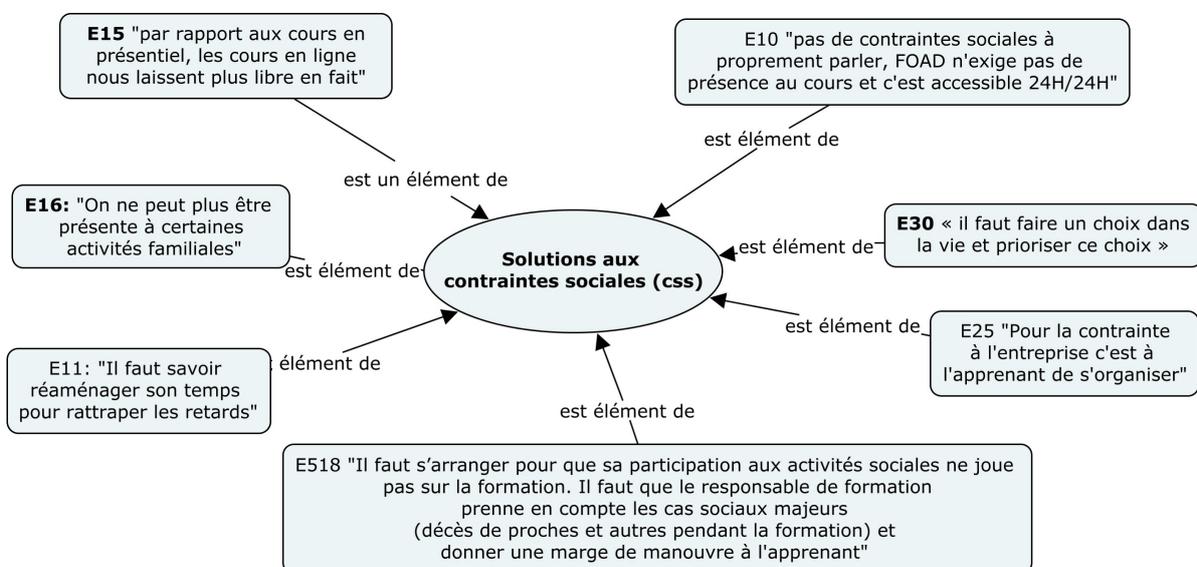
6. Les contraintes sociales

Par contraintes sociales, nous avons ciblé les situations socialement limitantes vis-à-vis de leur formation comme les baptêmes, les mariages, les funérailles, les oppositions de certains supérieurs hiérarchiques dans les services et les entreprises, et aussi la réticence de certains conjoints dans les couples à faciliter la formation du partenaire. Il semble y avoir deux groupes. Il y a des apprenants qui prétendent n'avoir pas rencontré des contraintes sociales à proprement parler dans leur formation à distance, tandis qu'il y en a qui admettent l'existence de contraintes sociales soit parce qu'ils en ont eux-mêmes vécues ou bien en ont entendu parler. Les apprenants E9, E10 et E15 pensent qu'en FOAD on ne peut pas parler réellement de contraintes sociales parce que ce n'est pas une formation en présentiel. Il y a cependant des apprenants qui en rencontrent. Aussi, les contraintes sociales sont multiples et variées. On note avec certains apprenants rencontrés que dans certaines entreprises, le fait de suivre une formation diplômante est mal perçue, parce que cela laisse présager une possibilité de départ. Ainsi, certains sont obligés de cacher à leur responsable le fait qu'ils suivent une formation. De l'avis de l'apprenant E11, on trouve certains responsables qui, parce qu'ils savent que tel agent suit une formation, le surchargent de travaux au point où il est obligé de s'y consacrer même les weekends pour le rendre le lundi suivant.

L'apprenant E24 dit avoir eu des difficultés pour avoir l'autorisation de venir à Abidjan soutenir son travail de fin de formation dans un module. Au niveau des conjoints dans les couples, la formation ouverte et à distance est vécue tout autrement. E23 trouve en sa femme compréhension et encouragement tandis que E28 note que la compréhension de la famille n'est pas évidente, mais il faut être déterminé pour sa formation. Certaines femmes interrogées trouvent en leurs conjoints un accompagnement et un soutien inconditionnel sans lesquels elles auraient des difficultés réelles à mener à bout leur formation.

On note cependant qu'il y a des cas, à Niamey et de l'avis de la responsable des formations du CNF, où des conjoints ne facilitent pas la tâche à leurs épouses qui veulent continuer les études. La solution aux contraintes sociales, selon l'apprenant E11, E15 et E18 est qu'il faut toujours réaménager son retard par rapport aux événements sociaux vécus et s'arranger pour que sa participation à ces événements sociaux ne joue pas sur sa formation. Ils invitent néanmoins les responsables des formations à tenir compte des cas sociaux majeurs comme la maladie, la perte d'un proche et support moral que certains apprenants peuvent subir afin de leur permettre de se rattraper. Pour la contrainte à l'entreprise il faut savoir s'organiser pour tout supporter (E25).

Figure 3. Répondre aux contraintes sociales³



³ Lecture de la carte : idem figure 3

Et de toutes les façons, l'apprenant E30 fait savoir que dans la vie, il faut savoir prioriser son choix pour réussir. C'est dire donc que la motivation reste pour elle la clé de la réussite en FOAD.

C. Les abandons

Il faut noter qu'il y a deux types d'abandons selon Dussarps (2014). Les « faux abandons » peuvent être des apprenants issus de « défaillances » administratives tandis que les « vrais abandons » concernent des apprenants qui n'ont pas initialement prévu d'abandonner la formation mais dont les causes de l'abandon sont dues à l'environnement ou au dispositif de FOAD (Dussarps, 2014 : 353). Nous résumons ici les raisons du point de vue des apprenants du Sud rencontrés.

1. Les causes des abandons

Nous avons pu recueillir l'avis d'un apprenant qui a totalement abandonné sa formation et un autre en phase d'abandon. Il s'agit respectivement de E1 et de E28.

a. Le manque de compréhension des cours et la contrainte de temps

Selon l'apprenant E1, ce sont les difficultés de « compréhension » et de « faisabilité des cours » qui sont à l'origine de l'abandon. Il n'a pas donné plus de détails sur ces deux expressions, mais la formation à laquelle il s'était inscrit et qui était destiné aux étudiants des sciences du langage comportait des modules informatiques comme le langage XML, les expressions régulières Perl. L'apprenant E28 a suivi avec succès un Master 2 en FOAD de l'université de Picardie et a obtenu son emploi actuel à Abidjan grâce à ce Master 2. Mais il reconnaît qu'il est en phase d'abandon si une solution n'est pas trouvée par l'université de Yaoundé pour sa formation actuelle en Master2. Nous y reviendrons plus loin. Pour E28 donc, c'est le « découragement » qui est la cause des abandons. D'autres apprenants en cours de formation comme E2, E4, E7, E10 et E14, évoquent en plus du découragement, la manque de temps, le manque d'informations suffisantes (E7), le manque d'interlocuteur direct sur les questions d'incompréhension alors que certains enseignants sont difficiles d'accès (E4) et l'utilisation de certaines ressources informatiques non explicitement prévues mais nécessaires pour la réussite (E10), la mauvaise qualité de certains équipements personnels (E14).

Pour l'apprenant E7, l'incompréhension des cours est aussi imputable au fait que les apprenants n'ont pas le temps de bien lire les cours et les documents y afférents. C'est donc un problème de gestion du temps qui empêcherait ces derniers d'être à jour des exigences de leur formation. Ce qui rejoint l'avis de l'apprenant E6 selon lequel la contrainte de temps serait effectivement un facteur d'abandon. Il souligne que le rythme des cours est tel que les apprenants n'arrivent pas à s'adapter au regard des pressions professionnelles. E14 est un apprenant de l'EBAD en voie d'abandon. Et cette situation est due à ses responsabilités politiques. « La difficulté personnelle que j'ai eue, et je la traîne jusqu'à présent, c'était que, à ma dernière année, je devrais soutenir et j'étais sur mon rapport. Et au même moment j'étais candidat à la députation en 2012 » confie-t-il. Il est devenu député à l'Assemblée et jusqu'au moment où nous bouclions cette enquête en juillet 2016, il n'a toujours pas pu se réinscrire. Il compte rentrer en contact avec son établissement de formation pour voir s'il y a une possibilité pour lui de terminer son Master.

De l'avis de certains apprenants qui ont terminé avec succès leur formation de Master 2 en FOAD comme E8, E15, E17, E29 et E30, il ressort que l'indisponibilité ou le manque de temps dû à la mutation, à la promotion ou à l'acquisition d'un emploi mieux rémunéré peuvent être cause d'abandon. E8 essaie de donner un avis plus fourni sur les raisons de l'abandon, en tant qu'ancien FOAD et responsable des formations de son CNF, en ces termes :

« à un certain moment on se rend compte qu'on a accumulé trop de devoirs non faits [...] avec un volume important de cours, facilement on peut céder à l'abandon, le 2nd point peut être un manque d'encadrement dû à l'indisponibilité d'un tuteur, il est lent ou ne répond pas aux messages, entraînant le découragement de l'étudiant. Le dernier point est lié au niveau de l'étudiant lui-même qui n'arrive pas à assimiler le cours. Il s'est inscrit à une formation et se rend compte qu'il y a trop de mathématique, trop de statistiques, lui-même ayant abandonné pendant longtemps les bancs et perdu

certaines aptitudes, il finit par laisser tomber »

b. Le coût élevé des formations

Le coût élevé des formations a aussi été mentionné comme facteur d'abandon par les apprenants E3 et E15. Il y a des apprenants qui n'arrivent pas à prendre en charge tous les frais directs et indirects liés à leur formation et qui finissent par abandonner. Il faut reconnaître que pour certaines formations, les coûts sont réellement élevés et il n'y a pas de palliatifs. Nous notons à la suite de Loiret que « Si les FOAD doivent se construire sur un modèle économique, ce n'est cependant pas un marché, même si dans notre environnement mondialisé la concurrence et la marchandisation frappent durement le secteur de l'éducation » (Loiret, 2013 : 3).

c. Les insuffisances en informatique

Un autre facteur d'abandon cité par les apprenants est la non maîtrise des outils informatiques dans certaines formations. CIFODEM avait déjà souligné que « les insuffisances en informatique de certains apprenants aussi constituent un obstacle » (CIFODECOM, 2014 : 25).

Nous retenons que plusieurs facteurs concourent à l'abandon de la formation ouverte et à distance par un apprenant, et de ce fait, des solutions adéquates doivent être trouvées. Il a été demandé aux apprenants rencontrés de proposer des solutions.

2. Les propositions de solutions aux abandons

Les solutions proposées par les apprenants FOAD pour pallier l'abandon des formations peuvent être regroupées en deux groupes ; les solutions imputables aux apprenants eux-mêmes et les solutions que les institutions responsables des formations doivent appliquer.

a. Les solutions imputables aux apprenants FOAD

La contrainte du temps évoquée par certains apprenants comme cause d'abandon peut être levée en partie par les apprenants eux-mêmes. C'est ce qui ressort de l'avis de l'apprenant E11 qui trouve qu'avant de s'inscrire à une formation, il faut s'assurer d'avoir un minimum de temps à consacrer aux cours et aux éventuelles évaluations. Il faut également s'assurer de disposer d'une connexion illimitée partout où l'on se trouve. Pour les apprenants E7 et E8, chacun doit éviter d'accumuler des cours sans les lire et des devoirs non faits. Pour le cas des apprenants qui n'arrivent pas à assimiler les cours parce qu'ils ont perdu l'aptitude d'apprendre, il n'y a pas d'autre solution car il faut avoir le niveau nécessaire pour suivre une formation avant de s'inscrire.

b. Les solutions à l'intention des institutions responsables des formations

Les apprenants E3 et E4 proposent comme solutions aux abandons dus aux coûts de formation, qu'il y a une réduction de ces coûts ou des mécanismes de flexibilité pour le paiement des frais de formation. Pour ce qui est de certaines formations, les apprenants demandent qu'il y ait des bourses de stages.

Pour le manque d'interlocuteur en cas de difficulté souligné par l'apprenant E2, la solution proposée est de trouver le moyen de favoriser la communication entre apprenants et enseignants d'une part, et entre apprenants et service de scolarité des établissements de formation d'autre part. Ceci parce qu'il y a des enseignants qui ne répondent même pas aux messages des apprenants alors qu'il n'y a pas de tuteur pour les assister. L'apprenant E5 trouve que l'on peut faire appel aux anciens apprenants qui ont réussi brillamment leur formation ou des étudiants en thèse pour accompagner localement les nouveaux apprenants.

Dans le but de faciliter la gestion du temps aux apprenants, il est proposé (par E5) que les modules ne soient pas donnés en même temps aux apprenants. L'apprenant ne doit accéder au module suivant que lorsqu'il a validé le module précédent.

La lecture est fondamentale pour la formation de niveau Master 2. Ce ne sont pas toutes les

formations qui peuvent proposer des cours en audioconférence ou en visioconférence. Ce sont des cours et des documents téléchargeables au format PDF qui sont le plus proposés. Il faut donc que l'apprenant lise beaucoup. Il ne s'agit pas de lire comme on pourrait le faire avec un journal, mais une lecture soutenue, avec des recherches complémentaires parallèles pour mieux comprendre la matière, le cas échéant.

IV. Les points saillants de l'avis des apprenants

Les thématiques dégagées des entretiens et les solutions proposées par les apprenants rappellent les différents défis auxquels se heurtent les apprenants africains en formation à distance évoqués dans Karsenti et Colin (2011). Il s'agit des défis principalement liés au temps et à l'espace, notamment la barrière de la distance spatiale dont les CNF sont censés résoudre la « distance géographique et temporelle » (Voulgre, 2011 : 27) par une flexibilité des cours qui ne sont plus en présentiel modifiant la gestion du temps et incluant une communication asynchrone entre apprenants et professeurs. Il faut noter qu'avec le temps, les CNF ne relèvent plus nécessairement ce défi. Comme le souligne Wallet, « aujourd'hui la plupart s'en passent » (Loiret, 2013 : 150). La suite de ces défis est : la distance technologique ou obstacle dû à la non maîtrise des outils informatiques (TIC), la distance socioéconomique marquée par le manque de matériel informatique et enfin la distance socioculturelle liée à l'autonomisation des apprentissages. Des propositions de solutions faites par les apprenants, on peut retenir quelques points saillants développés ci-dessous.

A. Des cours d'initiation

Des cours d'initiation ou de prise en main de certaines plateformes et outils pédagogiques restent nécessaires pour le succès des apprenants dans certaines formations. Les bénéficiaires ont tout intérêt à être informés et à se rendre disponibles pour suivre ces cours au début de leur formation soit dans les CNF comme cela se fait souvent, soit directement à partir de leurs universités de formation.

B. Du tutorat attendu par les apprenants

Nous notons que la notion de tutorat est évoquée aussi bien par certains apprenants rencontrés à Niamey qu'à Abidjan. Ces apprenants trouvent que leur formation se passerait mieux s'ils avaient un tuteur à qui s'adresser. Si certains parlent de tuteur en ligne, d'autres précisent qu'ils veulent un tuteur local. Cette proposition a même été faite comme solution aux abandons, car par moment, certains semblent abandonner parce qu'ils n'ont pas d'interlocuteur à qui se confier par rapport aux soucis rencontrés dans leur formation. Les apprenants E24 et E28 d'Abidjan, E20 de Niamey et E14 de Ouagadougou pensent qu'un tuteur aurait pu les aider à éviter l'abandon. Il nous semble que ceux-ci n'attendent pas seulement du tuteur une fonction pédagogique, mais aussi une fonction socioaffective. Si l'apprenant E29 se propose d'en être un malgré sa fonction d'enseignant chercheur à l'université de Cocodi, c'est parce qu'elle a vécu ce manque de tutorat au cours de sa propre formation en Master 2. Elle est prête à sacrifier son temps pour donner plus de chance aux autres. C'est dire que les apprenants accordent encore de l'importance au tutorat.

« Ainsi, même si, comme nous l'avons déjà souligné, c'est l'aide pédagogique qui est la plus recherchée par les apprenants à distance, la capacité des tuteurs à apporter un support technique permettant de pallier les faiblesses des infrastructures technologiques en Afrique est généralement considérée comme une contribution décisive pour le bon déroulement de la formation. Une autre caractéristique du tuteur qui est fréquemment mise en évidence concerne sa proximité avec les étudiants ainsi que sa capacité d'empathie qui lui permettront de mieux comprendre les problèmes que rencontrent les apprenants dans leur milieu local. L'importance accordée à cet aspect dans le suivi offert aux étudiants est d'ailleurs confirmée par le fait que, parmi les caractéristiques du tuteur jugées les plus favorables à un suivi de qualité, les apprenants citent en priorité le fait qu'il ait lui-même été apprenant à distance. » (Loiret, 2012 : 75).

Les découragements dus à plusieurs facteurs et qui conduisent à l'abandon pourraient être évités si certains apprenants FOAD ont l'accompagnement d'un tuteur. Souvent, lorsque la communication entre universités fournissant les formations et les apprenants est rompue, seul le tuteur semble en être la solution.

Mais, il faut nuancer cela, car ni l'entourage immédiat, ni le tuteur ne peuvent être d'une grande utilité pour un apprenant qui n'a pas le temps de lire et de s'appropriier les cours. Christian, dans l'étude de cas de Poellhuber, Chomienne et Karsenti (2008), a investi plus de temps dans son travail que dans ses études, en pensant avoir du temps après pour rattraper son retard. Il a eu recours à sa mère, puis à son tuteur. Mais ceux-ci n'ont pas pu l'aider dans la mesure où il ne s'est pas approprié les cours. Il reconnaît lui-même que « Lorsque tu ne sais pas exactement en quoi consiste le cours, ce n'est pas évident de demander des questions par rapport à ça. » (Poellhuber, Chomienne et Karsenti, 2008 : 19).

C. Du déficit de communication entre apprenants et certaines universités

Les FOAD ont été mis en place en partie pour résoudre les problèmes liés aux barrières institutionnelles rencontrées par les apprenants dans le système classique. Le conseil supérieur de l'Éducation du Québec note que « Les règles et procédures d'inscription et d'admission, les exigences de fréquentation, les dates fixes de début et de fin de cours ou de remise de travaux et les examens à une période déterminée sont aussi, pour nombre de personnes, un obstacle à la poursuite de leur formation » (CSEQ, 1988 : 7). Mais il se trouve que les apprenants de certaines formations en FOAD sont souvent confrontés à des difficultés pires que ce qui peut se rencontrer dans le système classique.

Il y a lieu d'évoquer notre entretien avec l'apprenant E28 à Abidjan qui nous a conduit au rapport intitulé « Rapport des difficultés et dysfonctionnements rencontrés par les étudiants FOAD MASSICO dans le cadre de leur formation ». Ce rapport est écrit par le groupe d'apprenants FOAD de la Côte d'Ivoire des promotions 2012, 2013 et 2014 de la formation MASSICO adressé aux responsables de l'AUF. On y retient entre autres plaintes, que le nombre d'unités d'enseignement (UE) présenté aux apprenants à leur inscription au Master 2 MASSICO était de 5 UE, ce nombre est passé à 16 UE lors des évaluations de fin de formation. Deux semaines avant les examens de rattrapage, le dossier contenant les copies des apprenants de Côte d'Ivoire n'était pas encore ouvert pour correction alors que les apprenants des autres pays avaient déjà leurs notes. Les devoirs et les compositions n'étaient pas encore corrigés lorsque le coordonnateur leur envoyait un mail fixant la date limite de dépôt et de soutenance des mémoires. Ces apprenants n'avaient pas non plus d'information sur les notes non validées au semestre 1.

L'apprenant E28 propose comme solution pour que de tels obstacles à la FOAD ne se produisent plus, que l'AUF insiste sur la signature des chartes de crédibilité et des conventions d'obligations entre elle et les établissements proposant des formations. De même, l'apprenant E9 propose que « pour offrir une formation à distance, il faut être sûr qu'on a toutes les ressources disponibles et que les apprenants qui viennent auront satisfaction ». Ce qui rejoint la position de CIFODECOM⁴ qui propose qu'il y ait « La mise en place d'une charte de qualité précisant les responsabilités et les droits de chaque acteur impliqué dans le processus de formation à distance ».

Ces difficultés peuvent être simplement organisationnelles et n'impliquer qu'un maillon de l'institution de formation, mais avoir un grand impact négatif sur la réussite des apprenants. Une université peut être très performante au niveau de la formation en présentiel et ne pas l'être pour la formation à distance. Pour assurer une qualité en termes de réussite aux diplômés en FOAD, l'une des conditions essentielles que les universités doivent prendre en compte est « la qualité du dispositif de formation lui-même et sa pertinence par rapport au public d'apprenants » (Fichez, 2007 : 49). Pour Karsenti (2006), l'efficacité des FOAD en Afrique subsaharienne passe aussi par « la motivation et la persévérance des étudiants » à travers des interactions nombreuses aussi bien entre les formateurs et les apprenants qu'entre les apprenants eux-mêmes (Karsenti, 2006 : 11). On peut supposer que ce qui a manqué dans la formation MASSICO, c'est « la régulation », c'est-à-dire, « le suivi des apprentissages des apprenants » (Galisson, 2004 : 91). Cette responsabilité peut revenir non seulement aux experts de contenu que sont les enseignants, mais aussi et surtout à l'ingénieur

⁴ <http://www.cifodecom.com.tn/etudes/>

pédagogique à qui Galison (2014) attribue la responsabilité de prévoir par exemple « des régulations permettant aux accompagnateurs du module de vérifier l'état d'avancement des apprenants et aux apprenants de faire des bilans réguliers s'ils le souhaitent. ». De toutes les façons, il ne serait pas intéressant que les apprenants soient abandonnés à eux-mêmes. Ils doivent avoir une rétroaction, des feedbacks des différentes tâches qu'ils accomplissent en ligne dans le cadre de leur formation.

Aussi, les difficultés d'organisations liées au décalage horaire que les apprenants disent rencontrer ne sont pas nouvelles même si elles sont réelles. Une autre manière de voir la solution est de considérer que les universités qui fournissent les formations ouvertes à distance ne ciblent pas toujours une région géographique. Les formations sont ouvertes aux publics de tous les horizons. Il revient à l'apprenant de mieux s'informer sur le décalage horaire en début de formation, et prendre des initiatives qui conviennent. Comme le souligne Galisson (2004 : 83). « L'apprenant à distance doit gérer une difficulté principale lorsqu'il est dans un contexte de formation à distance : la tension et l'interpénétration de plusieurs espace-temps parfois en décalage ». Mais pour ce qui est des dépôts des travaux d'évaluation, il serait bon de tenir effectivement compte des fuseaux horaires des apprenants.

IV. Conclusion

Nous pouvons noter que les entretiens avec les apprenants FOAD de niveau Master 2 des CNF d'Abidjan, de Niamey et de Ouagadougou ont permis de recueillir leurs ressentis sur les obstacles qu'ils rencontrent dans leur formation (Kirkpatrick et Wendy, 2010). Ces difficultés qui, du point de vue des apprenants du Sud, amènent souvent certains à l'abandon, sont assorties de propositions de solutions. Le corpus de données de 15Gb recueilli auprès de 11 femmes et 19 hommes, est composé de fichier audio et vidéo obtenu par la méthode d'entretien direct enregistré, d'entretien par téléphone et quelques fiches remplis pour ceux qui étaient difficilement accessibles.

A partir de la démarche de l'analyse thématique (Blanchet et Gotman, 1992) après la phase de transcription et de réécoute avec le logiciel CLAN, sept thèmes ont été dégagés et les énoncés qui appartiennent au même thème d'un entretien à un autre ont pu être extraits et regroupés. Les difficultés majeures que les apprenants prétendent rencontrer sont celles liées, par ordre d'importance, à l'organisation du temps (19 apprenants sur 30 soit 63 % sont concernés) due en partie aux événements sociaux, à l'autonomisation des apprentissages (17 apprenants soit 56,6 %) et enfin à l'accès aux cours (15 apprenants soit 50 %). Ont été aussi évoqués comme soucis pouvant conduire à l'abandon, le coût élevé de certaines formations, le manque d'interlocuteur en cas de difficulté, la non disponibilité des cours au format vidéo téléchargeables pour les formations en présentiel et en visio-conférence dans certaines filières liées à la médecine.

De façon presque unanime, les apprenants ne considèrent pas comme un obstacle à leur réussite, le fait linguistique international au niveau de l'enseignement supérieur et de la recherche qui fait que certains documents, cours ou tutoriels soient en anglais en contexte francophone. Certaines solutions sont imputables aux apprenants eux-mêmes ; ils reconnaissent qu'il ne faut s'inscrire à une formation que si on est suffisamment motivé à aller jusqu'au bout, car il faut un minimum de sacrifice en temps et en moyens. Les points saillants qui apparaissent de ces entretiens en termes des propositions de solutions sont les cours d'initiation ou de prise en mains des plateformes en début de chaque formation, le tutorat comme mode d'accompagnement pour les établissements qui n'en font pas, et enfin la signature d'une charte de crédibilité et des conventions d'obligations de qualité entre les établissements proposant des formations et l'AUF.

Références

- Beaud, S. et Weber, F. (2010). *Guide de l'enquête de terrain*. Paris : La découverte.
- Blanchet, A. et Gotman A. (2007). *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*. Paris : Armand Colin
- Choichard, Y. (2014). Nouvelle approche d'évaluation de la formation : le retour sur les attentes. *Bulletin de l'Observatoire Compétence Emplois*, 5(2).

Dussarps, C. (2014). *Dimensions socio-affective et abandon en formation ouverte et à distance*. Thèse de Doctorat. Université Bordeaux Montaigne.

Dussarps, C. (2015). L'abandon en formation à distance. Analyse socioaffective et motivationnelle. *Distances et Médiation des Savoirs*, 10. [En ligne] <http://dms.revues.org/1039>

Fometeu, J. (2008). Le voisinage en Afrique : plaidoyer pour la construction d'un droit africain du voisinage. *Revue internationale de droit comparé*, 60(1), 121-153. [En ligne] http://www.persee.fr/doc/ridc_0035-3337_2008_num_60_1_19579

Fichez, É. (2007). Campus numériques français : pertinence des notions de réussite ou d'échec. *Études de communication*, numéro spécial « L'intégration du numérique dans les formations du supérieur ». [En ligne] <http://edc.revues.org/567>

Frayssinhes, J. (2011). *Les pratiques d'apprentissage des adultes en FOAD : effet des styles et de l'auto-apprentissage*. Thèse de doctorat. Université Toulouse II le Mirail.

Galisson, A., Lemarchand, S. et Choplin, H. (2004). Concevoir et utiliser les formations ouvertes et à distance. Quelles nouvelles compétences pour l'enseignant ? *Distances et savoirs* 2(1), 77-92.

Gilibert, D. et Gillet, I. (2010). Revue des modèles en évaluation de formation, approches conceptuelles individuelles et sociales. *Pratiques psychologiques*, 16, 217-238.

Hamel, R. E. (2013). L'anglais, langue unique pour les sciences ? Le rôle des modèles plurilingues dans la recherche, la communication scientifique et l'enseignement supérieur. *Synergies Europe*, 8, 53-66.

Karsenti, T. et Collin, S. (2011). Les formations ouvertes à distance, leur dynamique et leur contribution en contexte africain. *Distances et savoirs*, 9(4), 493-514. [En ligne] <http://www.cairn.info/revue-distances-et-savoirs-2011-4-page-493.htm>

Karsenti, T., Collin, S., Depover, C., Jaillet, A. et Peraya, D. (2013). L'expérience de 2416 étudiants à distance : résultat d'une enquête longitudinale sur les formations à distance soutenues par l'AUF. Dans J.-P. Loiret (dir.), *Un détour par le futur : Les formations ouvertes et à distance à l'Agence Universitaire de la Francophonie 1992-2012*, (pp. 45-66). Paris : Éditions des Archives Contemporaines.

Kirkpatrick J. D. & Kirkpatrick, W. (2010). Rising stars, why return on expectations is getting so much attention. *Training and Development*, august 2010, 34-38.

Kirkpatrick, J. D. & Kirkpatrick, W. (2011). Creating ROE, the end is the beginning, *Training and Development*, november 2011, 60-64.

Loiret, J.-P. (dir.) (2013). *Un détour par le futur : Les formations ouvertes et à distance à l'Agence universitaire de la francophonie 1992-2012*. Paris : Éditions des Archives Contemporaines.

Loiret, J.-P. et Oillo, D. (2013). Histoire d'un dispositif de formation ouverte et à distance francophone. Dans J.-P. Loiret (dir.), *Un détour par le futur : Les formations ouvertes et à distance à l'Agence Universitaire de la Francophonie 1992-2012*. Paris : Éditions des Archives Contemporaines.

Poellhuber, B., Chomienne, M. et Karsenti, T. (2008). Quels sont les parcours menant à l'abandon en formation à distance au collégial ? *DistanceS*, 10, 1-33. [En ligne] <http://distances.telug.ca/archives/index.html>

Pottiez, J. (2012). Pour évaluer les formations, stop au R.O.I., vive le R.O.E. *Personnel*, 530, 72-74.

Voulgre, E. (2011). *Une approche systémique des TICE dans le système scolaire français : entre finalités prescrites, ressources et usages par les enseignants*. Thèse de doctorat, université de Rouen.

Wallet, J. (2006). A l'heure de la société mondialisée du savoir, peut-on supprimer les enseignants ? *Hermès, La revue*, 2(45), 91-98.

Annexes

Tableau 1. Les apprenants par formation

Formation suivie	Code /apprenants	Sexe	Situation de formation
Master (M2) Informatisation des langues Univ. De Nantes	E1	M	Abandon
Master (M2) Sciences de l'information documentaire EBAD, univ. Cheikh Anta Diop de Dakar	E2	F	En formation
	E30	F	M2 terminé
	E14	M	Non réinscrit En voie d'abandon
Master (M2) Management-Qualité-Sécurité-Environnement MQSE Univ. Ouagadougou	E3	F	En formation
Master (M2) Neurobiologie Univ. D'Alexandrie	E4	M	En formation
Santé de la reproduction Univ. D'Oxford	E5	M	En formation
Master (M2) Droit de l'homme Paris 2	E6	F	En formation
Master Pro (M2) GSE Formateurs des Directeurs des Établissements scolaires Univ. D'Alexandrie	E7	F	M2 terminée
Master (M2) Technologie de l'Information et de la Communication appliquée à l'Éducation univ. Montréal	E8	M	M2 terminée
Master (M2) Droit International et européen des Droits Fondamentaux Univ. De Nantes	E9	M	En formation
Master (M2) Géographie et Aménagements, option Aménagement et Gouvernance dans les pays du Sud. Univ. France Comté	E10	M	En formation
Master (M2) Ingénierie de la formation en des systèmes d'emploi, Univ. De Toulouse	E11	M	En formation
	E19	M	En formation
Master (M2) Communication et marketing à l'univ. Mohamed 2 du Maroc	E12	M	En formation
Master (M2) Éducation et formation option Gestion des systèmes éducatifs (GSE) Univ.	E13	M	En formation

Senghor d'Alexandrie	E17	F	M2 terminé
Master (M2) Formation des accompagnateurs en création d'entreprise, univ. De Spax en Tunisie	E15	F	M2 terminé
Master Pro(M2) Ingénierie et Conseil en Formation (ICF) Univ. Rouen	E16	F	En formation
Master (2) Formation des formateurs des chefs d'établissements, univ. D'Alexandrie	E18	M	M2 terminé
Master (M2) Méthodes quantitatives et économétriques pour la recherche en santé publique (MQERS) Univ. Aix-Marseille	E20	M	En formation
	E29	F	M2 terminé
Master 2 Management des Organisations de la Net Economie Université de Picardie	E21	M	En formation
	E23	M	En formation
Master (M2) Informatique Appliquée aux systèmes d'Information Géographique (IASIG) univ. Douala	E22	F	M2 terminé
Master (M2) Ingénierie pédagogique Multimédias (IPM) Univ. de Lille 1	E24	M	En formation
Master Pro (M2) Expertise et Ingénierie des systèmes d'Information en Santé (EISIS) Univ. Aix Marseille	E25	M	M2 Terminé
Master Pro (M2) Marketing et vente parcours Négociation et Direction d'équipes commerciales Univ. De Montpellier 1	E26	M	En formation
Master Pro (M2) Droit du cyberspace africain Univ. Gaston Berger de Saint Louis	E27	F	En formation
Master Pro (M2) MASTer Sécurité des Systèmes d'Information et de Communication (MASSICO) Douala	E28	M	En formation

Tableau 2. Type d'enregistrement par apprenant

Code apprenant /	Types et code d'enregistrement sur le terrain	CNF
E1	fiche	Abidjan
E2	fiche	Niamey
E3	fiche	Niamey

RESSOURCES, INSTRUMENTS, OUVERTURE

E4	fiche	Niamey
E5	Audio: (par téléphone) call_09-23-52_OUT_70630119.AMR	Ouagadougou
E6	Audio: (par téléphone) call_10-06-11_OUT_76684112.AMR	Ouagadougou
E7	Audio: (par téléphone) call_13-45-38_OUT_76641162.AMR	Ouagadougou
E8	Vidéo : + Audio : Vidéo7.wmv + Vidéo8.wmv +Vocal 036.m4a	Ouagadougou
E9	Vocal 035.m4a	Ouagadougou
E10	Vidéo + Audio : Vidéo 013 + Vocal 037.m4a	Ouagadougou
E11	Vidéo + Audio : Vidéo 016 + Vocal 039.m4a	Ouagadougou
E12	Audio: Vocal 038.m4a	Ouagadougou
E13	Audio: Vocal 040.m4a	Ouagadougou
E14	Vidéo + Audio : vidéo 018 + vocal 046.amr	Ouagadougou
E15	Vidéo + Audio : Vidéo 17 + Vocal 041.m4a	Ouagadougou
E16	Vidéo + Audio : Vidéo 019 + Vocal 048.amr	Ouagadougou
E17	Audio: Vocal 045.amr	Ouagadougou
E18	Audio: Vocal 044	Ouagadougou
E19	Audio: Vocal 047.amr	Ouagadougou
E20	Vidéo: MVI_0075.MOV	Niamey
E21	Vidéo : MVI_0097.MOV	Abidjan
E22	Vidéo : MVI_0093.MOV	Abidjan
E23	Vidéo : MVI_0094.MOV	Abidjan
E24	Vidéo : MVI_0095.MOV	Abidjan
E25	Vidéo : MVI_0096.MOV	Abidjan
E26	Audio: Call 10-42-48_OUT_96582747.AMR	Niamey
E27	MVI_0108.MOV	Abidjan
E28	MVI_0109.MOV	Abidjan
E29	MVI_0110.MOV	Abidjan
E30	Vocal 042.m4a	Ouagadougou

Tableau 3. Note individuelle du pré-test autoévaluée

	sexe-A	C NF	Maîtrise de l'organisation du temps	Maîtrise des outils informatiques	Compréhension du système d'évaluation	Acquisition et compréhension des cours	Situation de la formation
E1	H	Abidjan	5	8	5	6	Abandon
E2	F	Niamey	6	9	7	7	En formation
E3	F	Niamey	6	9	5	9	En formation
E4	H	Niamey	8	8	8	7	En formation
E5	H	Ouagadougou	8	8	8	6	En formation
E6	F	Ouagadougou	5	9	8	6	En formation
E7	F	Ouagadougou	8	9	7	8	M2 terminé
E8	H	Ouagadougou	9	10	10	9	M2 terminé
E9	H	Ouagadougou	7	8	7	7	En formation
E10	H	Ouagadougou	7	6	9	8	En formation
E11	H	Ouagadougou	8	10	7	9	En formation
E12	H	Ouagadougou	8	8	8	7	En formation
E13	H	Niamey	6	8	8	10	En formation
E14	H	Ouagadougou	9	8	9	8	En formation, non réinscrit
E15	F	Ouagadougou	5	6	8	6	M2 terminé
E16	F	Ouagadougou	8	8	7	6	En formation
E17	F	Ouagadougou	4	7	6	8	M2 terminé
E18	H	Ouagadougou	6	6	10	8	M2 terminé
E19	H	Ouagadougou	4	8	7	5	En formation
E20	H	Niamey	5	9	6	5	En formation
E21	H	Abidjan	7	9	7	6	En formation
E22	F	Abidjan	10	9	8	7	M2 terminé
E23	H	Abidjan	7	5	8	8	En formation
E24	H	Abidjan	3	8	4	5	En formation
E25	H	Abidjan	8	10	9	8	M2 terminé

RESSOURCES, INSTRUMENTS, OUVERTURE

E26	H	Niamey	7	9	10	6	En formation
E27	F	Abidjan	4	9	5	7	En formation
E28	H	Abidjan	3	9	9	10	En formation
E29	F	Abidjan	9	10	8	9	M2 terminé
E30	F	Ouagadougou	9	8	9	10	M2 terminé