

Mémoire de fin de Master

**Mise en place d'un dispositif d'enseignement à distance par les
TIC en Afrique de l'Ouest : le cas de l'Université Virtuelle du
Sénégal (UVS)**

-

Sous la direction de Jérôme VALLUY

MIEN Edouard

Département de science politique (UFR 11)

M2 Science Politique, parcours Études africaines

Année universitaire 2017-2018

Remerciements

Je souhaite tout d'abord remercier mon directeur de mémoire et enseignant, M. Jérôme Valluy, pour l'aide et les conseils qu'il m'a procurés durant mon enquête de terrain et tout au long de la rédaction de ce mémoire.

Je remercie également Mme Absa Gassama, sans qui ce mémoire n'aurait pas été possible, pour m'avoir accepté comme stagiaire et accompagné dans mon étude de terrain. Je remercie sincèrement toute l'équipe de la Direction des Etudes, de la Recherche et de l'Innovation de l'UVS pour leur accueil chaleureux et le temps qu'ils m'ont accordé face aux difficultés et besoins que j'ai pu rencontrer lors de ce stage, ainsi que les enseignants et personnels des autres services que j'ai eu la chance de rencontrer et dont les noms sont malheureusement trop nombreux pour être cités.

Je remercie mes camarades de la promotion 2017-2018 d'études africaines de l'université Paris 1 – Panthéon Sorbonne, pour leur présence et les réponses à mes questions. Je remercie aussi les membres du réseau GIRAF, ainsi que MM. Souleymane Ndiaye et Julien Rossi qui m'ont mis en contact avec l'Université Virtuelle du Sénégal.

Je remercie également mes parents pour leur soutien et leur compréhension, et pour m'avoir accompagné pendant toute la durée de ce travail.

Enfin, last but not least, je tiens à remercier Elsa pour sa confiance sans faille, son intérêt sincère et sa bienveillance constante.

Résumé

La nécessité de plus en plus présente des systèmes éducatifs de nombre de pays d'Afrique, de faire face à la massification scolaire, ainsi que les processus d'internationalisation de l'enseignement supérieur et de pénétration des technologies de l'information et de la communication en Afrique ont conduit à l'apparition de nouvelles formes d'enseignement à distance ces dernières décennies. Parmi ces innovations, les MOOCs comme l'Université Virtuelle Africaine ont déjà reçu un intérêt considérable de la part des travaux de recherches en sciences sociales. Au contraire, l'Université Virtuelle du Sénégal (UVS), l'une des plus récentes parmi ces expérimentations, est jusqu'à présent demeurée dans l'ombre de ces études. Cette étude vise essentiellement à combler ce manque dans la littérature existante. Tout en rappelant que la création de l'UVS s'effectue sur ce fond commun de développement des projets de e-learning au Sénégal et en Afrique en général, cette enquête s'attache à mettre en exergue les spécificités de cette institution.

Néanmoins, loin d'une simple description du système interne de l'UVS, il s'agit de se replacer dans une analyse centrée sur les acteurs et les stratégies mises en place par ces derniers, et par conséquent de s'éloigner de l'approche traditionnelle centrée uniquement sur les outils numériques. Ainsi, tout en ne négligeant aucun des éléments du triptyque outils / institutions / acteurs, cette étude insiste davantage sur le rôle des stratégies des acteurs pour contrôler ou contourner au mieux les outils et règles internes à l'UVS selon une approche microsociologique, ainsi que sur les conséquences de la distance propre à l'enseignement dispensé par l'UVS sur les interactions entre ces acteurs.

Enfin, cette étude met en exergue l'importance de prendre en considération la diversité des acteurs, d'une part en étudiant aussi bien les professeurs que les tuteurs ou les étudiants, et d'autre part en montrant comment l'enseignement à distance tel que proposé par l'UVS induit la création de plusieurs publics étudiants très hétérogènes ainsi que la mise en place de pratiques -individuelles ou collectives- diverses pour faire face aux mutations engendrées par le e-learning et la e-scolarité.

Mots-clés : Distance - E-learning - Enseignement supérieur - Etudiants - Innovations pédagogiques - Légitimation - Sénégal - Stratégies - Technologies de l'information et de la communication - Université Virtuelle

Table des matières :

REMERCIEMENTS.....	3
RESUME.....	4
LISTE DES SIGLES ET ACRONYMES	6
INTRODUCTION GENERALE	7
PARTIE I : LES CONDITIONS D'EMERGENCE D'UNE NOUVELLE INSTITUTION AU SEIN DU SYSTEME UNIVERSITAIRE SENEGALAIS	20
Chapitre 1. L'enseignement à distance comme solution aux problèmes de l'université africaine ?.....	23
1.A) Un enseignement universitaire en crise ?	24
1.B) Réformer les universités africaines : l'Enseignement à distance comme solution ?	29
1.C) La création de l'UVS résulte dans ce contexte d'un ensemble de logiques diverses	35
Chapitre 2. L'Université Virtuelle du Sénégal	39
2.A) Le système de l'UVS.....	40
2.B) L'UVS comme sujet de controverses	46
2.C) Un travail de légitimation permanent	53
Conclusion de la Partie I : L'UVS est caractérisée par d'importantes ambiguïtés	61
PARTIE II : LES ENJEUX DE LA DISTANCE SUR LES INTERACTIONS PEDAGOGIQUES ET L'EXPERIENCE UNIVERSITAIRE	63
Chapitre 3. Conséquences de la distance sur l'e-pédagogie et l'e-scolarité	64
3.A) Les espaces de cours de l'UVS.....	66
3.B) L'intérieur de la salle de cours : altération des interactions ?	70
3.C) Distance et pédagogie en dehors de la salle de cours.....	78
Chapitre 4. Les enjeux et inégalités de pouvoir autour de l'e-scolarité à l'UVS.....	84
4.A) Perception des distances dans l'e-scolarité et construction d'un vécu universitaire étudiant	86
4.B) Stratégies individuelles et collectives des étudiants.....	94
4.C) Un vécu étudiant très divers.....	99
Chapitre conclusif II : Que nous enseigne l'expérience de l'UVS sur l'enseignement à distance ?.....	105
CONCLUSION GENERALE :	110
ANNEXES :	114
BIBLIOGRAPHIE :.....	119

Liste des sigles et acronymes

ANSD : Agence nationale de la statistique et de la démographie
AUF : Agence universitaire de la Francophonie
CNAES : Concertation nationale sur l'avenir de l'enseignement supérieur au Sénégal
CNF : Campus numérique francophone
CNTEMAD : Centre national de télé-enseignement de Madagascar
EAD : Enseignement à distance
EBAD : Ecole de bibliothécaires, archivistes et documentalistes (Dakar)
ENO : Espace numérique ouvert
ENT : Espace numérique de travail
EPFL : Ecole polytechnique fédérale de Lausanne
ESP : Ecole supérieure polytechnique (Dakar)
FOAD : Formation ouverte à distance
LMD : Licence-Master-Doctorat
MOOC : Massive open online course
PAUVS : Programme d'appui à l'université virtuelle du Sénégal
PDESER : Plan de développement de l'enseignement supérieur et de la recherche au Sénégal
RAFADIS : Réseau des acteurs de la formation à distance du Sénégal
STEM : Science, technology, engineering, and mathematics
(N)TIC : (Nouvelles) Technologies de l'information et de la communication
TICE : Technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement
UCAD : Université Cheikh Anta Diop (Dakar)
UGB : Université Gaston Berger (Saint-Louis)
UNISAT : Université par satellite
UVA : Université virtuelle africaine
UVCIV : Université virtuelle de Côte d'Ivoire
UVS : Université virtuelle du Sénégal
UVT : Université virtuelle de Tunis

Introduction générale

« Tout le Continent doit s'engager dans le numérique et les sciences et technologies émergentes par une réorientation du système éducatif (du préscolaire au secondaire), du système de formation professionnelle, de l'enseignement supérieur, du système de recherche et d'innovation, vers les STEM, vers ces nouvelles sciences et technologies et contribuer ainsi à leur intégration dans les priorités de développement contenues dans les plans d'émergence économique, sociale et culturelle des pays africains. Le Sénégal a pris la mesure des défis que le numérique et les sciences et technologies émergentes posent. » (Pr Mary Teuw Niane¹)

Comme l'illustre cette citation du ministre sénégalais de l'Enseignement Supérieur, de la Recherche et de l'Innovation, le Sénégal a connu lors de la dernière décennie d'importantes mutations de son système éducatif, parmi lesquelles notamment l'introduction des Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) dans les pratiques éducatives. L'Université Virtuelle du Sénégal, sur laquelle portera cette étude, apparaît sous certains aspects comme l'aboutissement de ces politiques de réformes de l'enseignement supérieur et d'introduction des TIC dans l'éducation et la formation. Toutefois, en dépit de ses spécificités évidentes, elle n'est nullement la seule -ni même la première- expérience d'enseignement à distance menée au Sénégal mais s'inscrit bien au contraire dans un contexte général d'expansion des Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement (TICE). Ainsi, l'Université Virtuelle Africaine (UVA) dispose d'un bureau régional (pour toute l'Afrique de l'Ouest) à Dakar, l'Agence Universitaire de la Francophonie (AUF) dispose de deux Campus Numériques Francophones (CNF) à Dakar et Saint-Louis, le Programme « MOOCS4DEV » de l'Ecole Polytechnique Fédérale de Lausanne (EPFL) a organisé un programme de formations via MOOCs dans seulement deux pays d'Afrique que sont le Cameroun et le Sénégal... De même, la plupart des universités traditionnellement établies au Sénégal ont mis en place des systèmes d'enseignement à distance qui côtoient les programmes en présentiel traditionnels : l'Ecole de Bibliothécaires, Archivistes et Documentalistes (EBAD) avec sa plateforme FADIS (formation à distance), l'Ecole Supérieure Polytechnique (ESP) ou encore l'Université Gaston Berger de Saint-Louis qui a initié le premier master 2 à distance de « Droit du cyber-espace africain » du continent. En dehors du Sénégal, de nouveaux projets

¹ Ministre de l'Enseignement Supérieur, de la Recherche et de l'Innovation du Sénégal, discours devant la Commission économique africaine des Nations unies, <https://education.sn/discours-du-pr-mary-teuw-niane-commission-economique-africaine-des-nations-unies-51eme-session-de-la-commission-economique-pour-lafrique-et-la-conference-des-ministres-africains-des-finances-de-l/>

d'enseignement à distance semblent fleurir un peu partout en Afrique : l'Université Virtuelle Africaine avec son bureau principal à Nairobi (Kenya), le Centre National de Télé-Enseignement de Madagascar (CNTEMAD), l'Université Virtuelle de Tunis (UVT), l'Université Virtuelle de Côte d'Ivoire (UVCIV)... Comment expliquer un tel engouement pour l'enseignement à distance ? D'une part, ce type de formations offrirait de multiples avantages : flexibilité, coûts réduits, démocratisation de l'enseignement... D'autre part, la situation actuelle de l'Afrique serait marquée par ce que beaucoup d'observateurs considèrent comme étant une « crise éducative » [Roland et al., 2017] ou encore « crise scolaire » [Karsenti, 2009]. Cette crise, qui toucherait avant tout les systèmes universitaires, serait la conséquence de la conjonction de plusieurs phénomènes parmi lesquels la massification de l'accès à l'éducation, la faiblesse des capacités de financements de l'enseignement par les Etats et -ce dernier point étant surtout mis en exergue dans les pays d'Afrique francophone- le manque de professionnalisation des formations universitaires. Dans ce contexte, la formation à distance apparaît comme une solution idéale pour résoudre nombre de difficultés, par sa capacité à accueillir des effectifs étudiants importants à faibles coûts ainsi qu'en raison de la nature des formations proposées (souvent plus professionnalisantes et tournées vers le numérique que dans l'enseignement en présentiel). On assiste alors à un intérêt grandissant de la recherche en sciences sociales autant qu'en pédagogie pour cette nouvelle forme d'enseignement : « On considère actuellement le savoir à domicile, la formation à distance et surtout l'enseignement en ligne ou virtuel comme inéluctable [...] la formation à distance, longtemps méprisée dans les milieux universitaires, devient le lieu de la recherche et du développement de nouvelles approches pédagogiques » [Chouinard et Dridi, 2003, p. 440]

L'enseignement à distance en Afrique

Pourtant, il convient de souligner que l'Enseignement à distance n'est en rien nouveau en Afrique. L'Union Internationale d'Ecole par Correspondance, organisme fondé en 1958 à Liège et rebaptisé en 1983 *Educatel*, fournissait de fait dès les années 1960 des formations à distance en Afrique [Kane, 2008]. Au fur et à mesure que de nouvelles technologies apparaissent, l'enseignement à distance s'est adapté à ces nouveaux outils. Ainsi, selon Kane [*ibid.*], les années 1990 sont marquées par l'utilisation des nouvelles technologies, telles que la transmission par satellite. Un tel exemple est analysé par Loiret et Oillo avec l'Université par Satellite (UNISAT) créée en 1992 par l'AUPELF (l'équivalent d'alors de l'Agence Universitaire de la Francophonie actuelle) et disparue au tournant du siècle [Loiret et Oillo,

2006]. Dans le même temps, les institutions qui ne disparaissent pas s'adaptent au mieux à ces nouvelles technologies. Ainsi, l'Université Virtuelle Africaine déjà mentionnée renonce au milieu de la décennie 2000 à son modèle initial fondé sur la diffusion par vidéo-satellite au profit d'un modèle reposant sur internet [Loiret, 2008]. Dès lors, les deux premières décennies du 21^{ème} siècle sont caractérisées par l'arrivée de ce que l'on nomme désormais les Nouvelles Technologies de l'Information et de la Communication (NTIC). Qu'est-ce qui change alors ? C'est justement l'une des questions essentielles qu'il convient désormais d'élucider : l'enseignement via les outils numériques ou les NTIC n'est-il qu'une nouvelle forme d'enseignement voué à disparaître dès lors que les technologies auront progressé ? s'agit-il d'une forme véritablement révolutionnaire d'enseignement ? doit-on le considérer comme une simple méthode -plus moderne- pour transmettre un enseignement classique de manière plus efficace ou au contraire l'enseignement à distance consiste-t-il en une refonte en profondeur des pratiques pédagogiques et des interactions entre enseignants et étudiants ? Si nous ne prétendons évidemment pas donner un aperçu exhaustif de cette question, nous comprenons bien que l'Université Virtuelle du Sénégal sur laquelle porte cette étude doit être appréhendée à l'aune de ce contexte général de multiplication de projets mobilisant les NTIC dans l'enseignement supérieur, contexte qui doit lui-même être remis dans le temps long des projets d'enseignement à distance en Afrique en général et au Sénégal en particulier.

Travail de définition et de contextualisation du sujet

Il importe maintenant de définir les termes essentiels qui seront mobilisés tout au long de ce travail. Une première difficulté se pose dès lors en ce que certains d'entre eux, -tels qu'enseignement à distance, formation à distance, TIC et les mots apparentés-, sont entrés dans le langage courant et sont très rarement définis de manière précise, aussi bien dans les rapports internationaux que dans les travaux de recherches en sciences sociales ou en informatique. De cela résultent nombre de confusions parmi ces travaux : ainsi, enseignement à distance et e-learning sont parfois utilisés comme synonymes, la liste précise de ce qui est inclus dans la catégorie des Nouvelles Technologies de l'Information et de la Communication (par opposition aux « anciennes » TIC) peut varier d'une étude à l'autre... Pour cela, un premier travail de définition des principaux termes (au moins de l'acception qui en sera donnée dans cette étude, même si cela peut varier d'un auteur à l'autre) s'impose. Les TIC seront définis comme l'ensemble des outils (équipements et logiciels informatiques) permettant le traitement et la transmission d'informations par voie immatérielle (sans support papier par exemple). Le terme

de NTIC ne sera quant à lui pas utilisé dans cette étude, la notion même de nouveauté étant considérée comme beaucoup trop problématique car en perpétuelle mutation (tout particulièrement dans le domaine informatique et internet). L'expression « enseignement à distance » décrira toute forme d'enseignement insérant une distance physique entre l'enseignant et l'apprenant, ce qui inclut évidemment les méthodes d'enseignement utilisant les outils numériques mais également les cours par correspondance. Le « *e-learning* » désignera quant à lui l'enseignement à distance via internet. Pour les universités virtuelles, Faye et al. en proposent une définition : « A virtual university is a particular form of e-learning based on ICTs. The most Virtual University used web technologies platform to provide their courses. In virtual university model, all interaction between students and professors are based on ICTs and used virtual technic and internet » [Faye et al., 2015]. Dans le cas de l'UVS, il s'agit même d'une université au sens propre car elle fournit des formations diplômantes (licences et bientôt masters) comme n'importe quelle autre université publique. Plusieurs catégorisations peuvent ensuite être effectuées entre les différentes formes d'e-learning. Power en particulier distingue les universités « unimodales » créées uniquement dans une logique d'enseignement à distance (catégorie dans laquelle on peut inclure l'UVS) des universités « bimodales », plus nombreuses, correspondant au modèle des universités traditionnelles ayant décidé d'inclure des formations à distance à leur offre de formations en présentiel (que ce soit en complément ou en substitut) [Power, 2002]. Thibault et al. adoptent une démarche similaire mais en prenant comme unité de mesure non plus l'établissement mais la formation en elle-même : les auteurs distinguent ainsi entre le « présentiel enrichi » (formation essentiellement en présentiel avec une légère dimension à distance), l'enseignement mixte ou dual (entre 30% et 60% de la formation s'effectue à distance) et le véritable e-learning qui implique plus de 60% de la formation à distance [Thibault et al., 2006]. Ces deux typologies sont utiles à mobiliser car ne se superposent pas nécessairement : les *Massive Open Online Courses* (MOOC) sont ainsi des formations (souvent courtes) dispensée entièrement en e-learning mais le plus souvent proposées par des universités physiques (ou parfois des entreprises) via une plateforme numérique, pouvant mener à une certification mais non à un diplôme de grade universitaire (licence, master, doctorat). A partir de cela, une typologie générale des principales formes d'enseignement à distance peut être dressée (tableau 1).

Modèle de la formation	Présentiel enrichi ou enseignement dual	Formation à distance
Modèle de l'université		
Structure Bimodale	Formation traditionnelle enrichie par la distance, souvent à destination des étudiants de l'établissement. La distance et le présentiel sont complémentaires. <i>Ex : Espaces Numériques de Travail (ENT)</i>	Formation à distance distincte des formations traditionnelles qui continuent à être dispensées par l'établissement, souvent à destination des étudiants extérieurs à l'établissement. La distance et le présentiel sont substituables. <i>Ex : MOOCs, Diplôme à distance</i>
Structure Unimodale		Formation à distance comme seule formation proposée par l'établissement, à destination des étudiants de l'établissement. La distance et le présentiel sont substituables. <i>Ex : Universités virtuelles, Campus numériques</i>

Tableau 1 : typologie des enseignements à distance

Les projets de e-learning se développent aujourd'hui à une vitesse considérable dans le monde. L'Université Virtuelle du Sénégal s'impose pourtant comme unique, et ce sous plusieurs aspects. Historiquement, les projets d'enseignement à distance en Afrique ont souvent eu pour objectif de transmettre des cours créés dans les universités d'Europe ou d'Amérique aux étudiants africains (Le Centre National d'Education à Distance CNED, *Educatel* ou encore UNISAT étaient ainsi des projets basés en France ou en Belgique). Même un établissement se présentant comme africain, l'UVA, a été considérablement critiqué car limité pendant longtemps à proposer des formations issues seulement d'université canadiennes ou australiennes et par conséquent supposées déconnectées des réalités africaines [Loiret, 2008 ; Wolff, 2002]. L'UVS semble de prime abord bien être une exception puisqu'il s'agit d'une université publique sénégalaise *comme les autres* dispensant des formations universitaires données par des enseignants sénégalais. De même, en tant qu'institution publique classique, son modèle ne repose pas sur la transmission de MOOCs ou de cours non diplômants, mais bel et bien de licences et de masters officiellement reconnus par l'Etat (le Sénégal ayant adhéré au système LMD). Enfin, sa spécificité essentielle réside dans son organisation : l'UVS est en effet constituée d'Espaces Numériques Ouverts (ENO) répartis sur le territoire sénégalais dans lesquels les étudiants peuvent se rendre pour accéder au réseau internet afin de suivre leurs cours ou d'effectuer des recherches documentaires (il n'y a -à quelques exceptions près qui vont être détaillées dans cette étude- aucune obligation à se rendre dans ces ENO pour les étudiants

qui préfèrent se connecter depuis leur logement ou tout autre lieu disposant de réseau internet). Ces caractéristiques semblent donc faire de l'UVS une structure unique, aussi bien au niveau national que mondial, qui se distingue parfois considérablement des principaux autres projets d'e-learning déjà évoqués. Or, du fait de la relative jeunesse de l'Université Virtuelle du Sénégal, il n'existe pour l'heure que peu d'études portant sur cette institution, alors même que l'enseignement à distance sous toutes ses formes fait l'objet d'une littérature de plus en plus abondante en sciences sociales.

Brève revue de littérature

Plusieurs constats s'imposent à la lecture des principaux articles portant sur l'enseignement à distance et le e-learning en Afrique et dans le monde. D'une part, en ce qui concerne le e-learning, les études se sont essentiellement centrées sur deux formes spécifiques de formations : les Formations Ouvertes A Distance [Loiret et Oillo, 2006 ; Kane, 2008 ; Collin et Karsenti, 2011...] et les MOOCs [Dillahunt et al., 2014 ; Ezin, 2015 ; Riegert, 2015 ; Roland et al., 2017...]. Pour les premières, l'intérêt de ces études réside dans la spécificité de ces objets que sont les FOAD : comme leur nom l'indique, ces formations se veulent libres d'accès, donc gratuites, et sont par conséquent appréhendées dans le cas de l'Afrique comme un moyen de fournir des compétences à des populations n'ayant pas forcément les moyens de suivre des formations payantes. En ce qui concerne les MOOCs, la question de la démocratisation de l'enseignement qu'ils offriraient est aussi une question centrale, bien que relativement moins prégnante que pour les FOAD, mais a été surtout interrogée pour le cas des pays occidentaux. A l'exception de l'Université Virtuelle Africaine, qui a mobilisée une bibliographie non négligeable et ce dès le début de la décennie 2000, l'attention a été beaucoup moins portée sur des institutions ne dispensant que des formations à distance (Université Virtuelle de Tunis, Université Virtuelle de Côte d'Ivoire, Centre National de Télé-Enseignement de Madagascar...).

De manière générale, l'étude des formations de e-learning en Afrique se sont focalisées sur plusieurs thématiques. D'une part, la question de l'impact de ces formations sur la démocratisation de l'enseignement a beaucoup été étudiée [Hellman, 2003 ; Collin et Karsenti, 2011 et 2012 ; Hansen et Reich, 2015.], souvent pour être remise en cause en montrant comment la différence de maîtrise et d'accès à ces outils se révèle favorable aux étudiants issus des catégories socio-économiques les plus aisées. Cette dimension n'aura qu'un rôle mineur dans

cette étude, d'une part par manque de données statistiques sur les étudiants qui permettraient d'estimer l'effet en termes de démocratisation de l'UVS, et ensuite parce que cette approche conduit trop souvent à se focaliser sur les seuls outils numériques et sur les compétences des étudiants (en considérant celles-ci comme données) au détriment de l'analyse des comportements de ces agents. Une autre thématique fréquente est celle de l'analyse des modalités de développement des TICE en contexte africain. A partir des avantages et inconvénients de l'enseignement à distance et des TIC, plusieurs auteurs ont tenté d'expliquer les causes de réussite ou d'échec de projets de e-learning, ou de proposer des préconisations futures à la mise en place de tels projets [Hellman, 2003 ; Loiret et Oillo, 2006 ; Tiemtoré, 2007 ; Muhirwa, 2008 ; Diop, 2015...]. Enfin, la relation entre internationalisation de l'enseignement et émergence du e-learning a servi de base à plusieurs études, autant pour l'Afrique que pour le reste du monde. En dépit d'un intérêt évident pour la compréhension du contexte de mise en place de projets de e-learning, ce type d'études tend à se focaliser sur les acteurs institutionnels et extérieurs : impact des organisations internationales (Banque Mondiale, Unesco, Organisation Internationale de la Francophonie...) sur le développement de l'EAD en Afrique sub-Saharienne, rôle des pays développés et de leurs universités dans une logique de transfert d'un modèle de développement par les TIC [Benchenna, 2008 ; Moeglin et Tremblay, 2008 ; Tremblay, 2009 ; Lafrance 2018]... Bien que mobilisant ces études dans la première partie, ce mémoire sera plutôt axé sur les acteurs locaux, c'est-à-dire ceux qui s'approprient ou non les dispositifs de l'institution et participent en permanence de ses évolutions. Comme le souligne Didier Oillo, les acteurs institutionnels se préoccupent essentiellement des contenus à transmettre mais tendent à négliger les modalités de transmission ou d'appropriation, dimension qui n'est pourtant pas à négliger [Oillo, 2018].

Dans une revue de littérature, Hugues Choplin décrit les travaux de recherche sur l'enseignement à distance comme gravitant autour de trois méthodes idéaltypiques qu'il nomme « figures de pensée » : la *substance* (étudier les sujets en eux-mêmes), la *relation* (analyser ce qui se joue entre les sujets) et le *mouvement* (« considérer que l'essentiel tient à la manière dont les sujets sont emportés dans, ou débordés par, « quelque chose » ») [Choplin, 2009]. Bien que relativement ancienne, cette perspective semble encore correspondre à nombre de travaux contemporains et sera intégrée dans l'analyse. Comme il le conseille d'ailleurs lui-même à la fin de son étude, je tenterai ici de mobiliser en permanence (soit successivement, soit conjointement) ces trois approches, ce croisement des approches étant présenté comme le plus fécond pour l'analyse d'un dispositif de Formation à Distance particulier.

Construction d'une problématique de recherche

L'UVS existe depuis 5 années et les premières promotions d'étudiants arrivent à diplomation, nous commençons donc à disposer d'un recul suffisant pour en appréhender et analyser les principales caractéristiques. Comme le souligne Nicolas Roland dans un rapport pour l'Agence Universitaire de la Francophonie et l'Université Libre de Bruxelles [Roland et al., 2017], deux approches tendent à coexister dans l'étude des technologies en général : celle qui consiste à voir leur introduction comme une amélioration par rapport aux pratiques précédentes et celle qui consiste à les étudier comme impliquant une transformation de ces pratiques. La première, la plus fréquente dans les discours officiels, les rapports institutionnels et les journaux, s'ancre fréquemment dans une logique technophile consistant à rechercher les gains conférés par un passage de l'utilisation des outils « anciens » aux outils « modernes ». Il est toutefois possible de rattacher à cette vision l'approche opposée dite « technophobe », ainsi que l'approche de la voie medium cherchant à lister objectivement les avantages et les inconvénients de l'utilisation des technologies. En effet, ces trois méthodes ont pour point commun de ne voir les technologies que comme outil permettant de faire ce qui existait déjà auparavant (en plus ou en moins efficacement, en plus ou en moins cher, en plus ou en moins démocratiquement... selon les critères retenus) et adoptent souvent des postures descriptives visant à évaluer ces avantages et ces inconvénients. Si ces dimensions doivent évidemment être prises en compte, il peut sembler préférable de considérer que l'introduction de nouveaux outils et de nouvelles technologies *affecte* et *transforme* les pratiques et les relations entre les agents. Une hypothèse essentielle est donc que l'enseignement à distance via les TIC, au moins dans le cas de l'Université Virtuelle du Sénégal, n'est pas qu'un moyen de faire *mieux* ou *moins bien* l'enseignement tel qu'il a toujours existé mais de faire un *autre* enseignement ou au moins de le réaliser *autrement*.

Comme le soulignent Collin et Safari [2015], l'une des particularités de ce qu'ils nomment le déterminisme technologique, et qui s'inscrit dans la logique technophile précédemment évoquée, est qu'il tend à occulter le rôle que jouent les acteurs humains ainsi que les relations sociales entre ces acteurs, au profit d'une focale orientée presque exclusivement sur les outils numériques en eux-mêmes. Il conviendra donc de prendre en compte les dimensions historiques, économiques ou encore sociales qui précèdent la création de l'UVS et encadrent les transformations qu'elle rencontre. Toutefois, plutôt que d'avoir une approche par le simple « contexte » de mise en place des TICE qui apparaît comme l'approche dominante dans les travaux de sciences sociales sur le e-learning et qui tend trop souvent à faire des étudiants

comme des enseignants des observateurs passifs (voire des victimes) du e-learning, cette étude s'inscrit dans la lignée des travaux de Michel Crozier [Crozier, 1964 et 1977] car axée autour des stratégies que mettent en place ces acteurs pour se réapproprier, contourner ou modifier les règles internes à l'UVS. Sans pour autant nier le triptyque acteurs / institutions / outils, il sera donc postulé que la place des acteurs est prépondérante et que la compréhension de certains mécanismes internes à l'UVS ne peut se faire qu'à partir d'études au plus proche de ces acteurs (par observation participante et entretiens semi-directifs). De plus, il conviendra de prendre en considération les acteurs dans leur diversité. Les études se sont en effet souvent cantonnées aux seuls acteurs politico-institutionnels ou aux enseignants. Or, s'intéresser aux stratégies mises en place par les acteurs et à leurs conséquences implique de considérer que tous, même ceux qui sont théoriquement les plus bas au sein de la hiérarchie interne (en l'occurrence les étudiants), ne sont en réalité pas entièrement dénués de capacités d'action, d'influence ou d'expression.

Il s'agira alors d'étudier la conjonction d'une stratégie venue d'en haut de création d'une institution répondant à des objectifs et des logiques déterminées avec des acteurs locaux, animés de leurs propres objectifs, conceptions et méthodes. L'objectif sera par conséquent de comprendre comment des dispositifs, en se heurtant aux réalités du terrain et aux acteurs qui le composent, conduisent à des transformations involontaires et souvent imprévues des interactions sociales et à des comportements stratégiques tout aussi imprévus.

La méthodologie d'enquête

Cette enquête fut constituée en trois temps, chacun axé autour de la collecte d'un type de matériau spécifique. La première étape a consisté en une étude bibliographique. La bibliographie ainsi obtenue se distingue elle-même en trois catégories :

(i) Les articles de recherche en sciences sociales. Ont été notamment relevés les articles de science politique et d'anthropologie consacrés aux systèmes éducatifs en Afrique et à leur internationalisation, les articles de sociologie de l'éducation et les articles portant sur les techniques et les transformations numériques. D'autres thématiques seront également abordées, notamment celle de l'internationalisation de l'enseignement supérieur, ou des stratégies et processus de légitimation d'une institution nouvelle... Comme évoqué précédemment, la littérature portant sur l'Université Virtuelle du Sénégal est très restreinte du fait de sa jeunesse mais il existe une littérature beaucoup plus conséquente sur d'autres projets, notamment

l'Université Virtuelle Africaine [Wolff, 2002 ; Amutabi et Oketch, 2003 ; Loiret, 2006 et 2008 ; Munene, 2007 ; Mbarika et al., 2011...], sur les MOOCs [Kane, 2008 ; Muhirwa, 2008 ; Collin et Safari, 2015 ; Hansen et Reich, 2015 ; Riegert, 2015...] ou encore sur l'enseignement via les TIC en général [; Loiret et Oillo, 2006 ; Tiemtoré, 2007 ; Collin et Karsenti, 2011 ; Lat et Sidir, 2015...]. Je mobiliserai donc dans cette étude des analyses de divers projets d'enseignement à distance que je mettrai en parallèle et confronterai en permanence avec mes propres observations sur l'UVS, en essayant constamment de tenir compte des spécificités de cette université. Je m'appuierai également sur le travail d'Abdoul Malick Ba [2017], l'une des rares études portant sur l'UVS à présent, ainsi que sur les thèses de doctorat de Guilaine Thebault [2009] et d'Alexia Fournier Fall [2006] qui portent sur différentes expériences d'enseignement à distance en contexte sénégalais et se sont avérées de précieuses mines d'informations. Ma thématique de recherche ayant évolué tout au long de cette étude, il est notable que la bibliographie scientifique portant sur l'importance de la distance sur la transformation des pratiques pédagogiques n'est arrivée qu'une fois mon observation de terrain achevée. Cela a alors été l'occasion de confirmer par la littérature nombre de mes observations empiriques.

(ii) Les rapports officiels soit d'institutions ou de concertations internationales (Agence Universitaire de la Francophonie, Unesco, Banque Africaine de Développement, Conférences interministérielles africaines) soit spécifiquement nationaux (Rapport de la Concertation Nationale sur l'Avenir de l'Enseignement Supérieur au Sénégal CNAES ; Plan de Développement de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche au Sénégal PDESR). Ces documents permettent de comprendre dans quel contexte et avec quels objectifs a été créé l'Université Virtuelle du Sénégal, et il s'est avéré particulièrement fécond de comparer les discours officiels issus de cette littérature avec les discours des membres de l'Université rencontrés.

(iii) Les articles de journaux portant sur l'Université Virtuelle du Sénégal, qu'ils soient Sénégalais (*Le Quotidien, Le Soleil, Sud Quotidien, Wal Fadjiri, Dakar Matin...*) ou internationaux (*Le Monde Afrique, Jeune Afrique, AllAfrica*). Enfin, outre ces journaux institutionnels généralistes, le *Journal Universitaire* qui porte spécifiquement sur les Universités et Ecoles de formations sénégalaises. L'objectif était de constituer un corpus bibliographique permettant de saisir au moins partiellement l'image renvoyée par l'Université Virtuelle du Sénégal. En effet, comme nous le verrons par la suite, la maîtrise de cette image constitue un enjeu considérable pour cette université mais également pour ses étudiants ou à des niveaux politiques nationaux. A ces journaux, s'ajoute enfin le visionnage du journal

télévisuel universitaire réalisé par les étudiants de l'UVS et ouvert à tous sur la plateforme *YouTube*² : en tant qu'ensemble de reportages destinés à informer les étudiants de l'université où qu'ils vivent des principaux événements de l'établissement, il s'agit d'une source d'informations précieuse quant aux représentations que peuvent avoir certains étudiants de leur université.

Le deuxième temps de cette étude, qui va constituer le cœur des matériaux mobilisés, consiste en une enquête de terrain réalisée au sein même des locaux de l'université. Je privilégierai en effet l'approche de Jean-Pierre Olivier de Sardan consistant à réaliser « une épistémologie enracinée dans le terrain » et à faire du terrain où se déroule l'enquête ethnographique « le lieu central de la production des données » [Olivier de Sardan, 2004, p. 43], en accord avec l'approche microsociologique que je me propose d'adopter. Cette enquête de terrain, effectuée dans une durée malheureusement relativement courte de cinq semaines entre le 27 Mars et le 4 Mai 2018, m'a néanmoins permis de me plonger au cœur de cette institution et d'être en contact permanent avec ses principaux acteurs : enseignants, personnel administratif et étudiants. Il est à noter que cette enquête de terrain fut réalisée dans une période de transition de l'UVS : en effet, les futurs locaux du siège étant encore en construction dans les environs de Dakar, cette étude se déroula au sein de locaux temporaires situés en centre-ville de Dakar, et dont les membres de l'UVS n'avaient eux-mêmes pas encore l'habitude. Ayant à l'origine pour objectif de réaliser une étude sur la place de la langue française dans l'enseignement à distance dans un contexte officiellement francophone³, j'avais obtenu un stage sous contrat auprès d'une enseignante-chercheuse en sociologie de cette université. Or, je l'apprendrai par la suite, l'obtention de ce stage avait été grandement lié à mon sujet initial de recherche, la question linguistique étant considérée comme une question essentielle pour l'enseignement universitaire par plusieurs des enseignants de l'université. Si mon sujet a évolué tout au long de mon enquête de terrain, jusqu'à être totalement abandonné à mon retour, un grand nombre d'observations que j'ai pu effectuer peuvent ainsi être mises en lien avec la thématique linguistique. Néanmoins, cela ne sera *a priori* pas un obstacle pour ce travail car l'essentiel de mes observations demeurent interprétables pour l'étude de l'UVS en général. Dans le cadre de ce stage, on m'a confié plusieurs tâches administratives (rédaction de mails, aide à l'organisation d'événements, recherches de partenariats...) mais également surtout des cours de

² Disponible à l'adresse suivante : <https://www.youtube.com/channel/UC42wZbf9XSPDgmlBlfWIrtg/videos>

³ Bien que le Français soit une langue officielle et l'une des 21 langues nationales du Sénégal, il n'est parlé que par environ un tiers de la population, essentiellement dans les grandes villes. C'est pourtant la langue officielle d'enseignement universitaire (même si, comme dans de nombreux autres pays, des formations dispensées en Anglais commencent à apparaître).

« consolidation de la langue de transmission »⁴ à fournir en tant que tuteur à des étudiants en première année de licence de sociologie. Trente étudiants ont ainsi été sélectionnés de manière aléatoire parmi les étudiants de la L1 Sociologie (discipline dont dépendait ma directrice de stage), et un document de cours a été fait par une enseignante de Français de l'UVS, document sur lequel j'ai dû me baser dans la réalisation de 7 cours de 2 heures de tutorat, effectués directement à partir du local et du réseau du siège de l'UVS. A ces travaux divers d'observation participante, qui se sont avérés extrêmement féconds, s'ajoutent des observations plus extérieures d'évènements organisés par ou avec l'UVS auxquels j'ai pu assister. Le principal d'entre eux a notamment été la cérémonie de graduation de la première cohorte d'étudiants de l'Université Virtuelle qui s'est tenue au sein du Grand Théâtre de la ville de Dakar le Samedi 31 Mars 2018. En dépit d'un accueil immédiatement favorable par le personnel de l'Université Virtuelle du Sénégal, j'ai été rapidement confronté à une difficulté majeure dans le cadre de mon enquête de terrain : la volonté explicite de certains membres de l'UVS d'encadrer mon travail de recherche, point qui transparaîtra clairement dans l'organisation des entretiens.

En effet, j'ai dès les premiers jours de mon enquête fait part de mon intention de réaliser des entretiens auprès d'étudiants une fois mon stage achevé⁵, ce qui n'avait sur le moment pas semblé poser de difficultés quelconques. Néanmoins, au fur et à mesure que mon enquête avançait, le désir d'encadrer mes entretiens finaux s'est avéré de plus en plus pressant. Ainsi, lorsque j'ai émis pour la première fois de manière précise mon intention d'entrer en contact avec les étudiants via la plateforme de l'UVS pour leur demander s'ils pouvaient m'accorder des entretiens⁶, ma tutrice m'a demandé d'attendre quelques jours en m'expliquant qu'elle m'encadrerait afin de « m'aider » à mettre en place mon questionnaire d'entretien et à entrer en contact avec les étudiants. Or, quelques jours après, elle est d'elle-même revenue vers moi en m'expliquant qu'elle souhaitait « encadrer » mes entretiens en ayant accès à mon questionnaire d'entretien, exigence explicitement présentée comme incontournable. Toutefois, cela n'a pas donné lieu à de simples modifications à la marge comme je le pensais alors, mais bien à une réécriture totale de mon questionnaire : la quasi-totalité des questions avaient été supprimées

⁴ En d'autres termes, des cours de renforcement grammaticale en langue française

⁵ J'avais ainsi volontairement laissé quelques jours entre la fin de mon stage et mon départ de Dakar afin de me permettre de faire des entretiens.

⁶ Le seul moyen que j'avais pour entrer en contact avec les étudiants était en effet la plateforme de l'établissement sur laquelle enseignants, tuteurs et étudiants peuvent échanger soit via des espaces de chats dédiés soit via des messages privés ou des mails. N'ayant accès à cette plateforme qu'en tant que tuteur, il m'apparaissait évident pour des raisons déontologiques de demander l'autorisation à ma tutrice ou au directeur du département avant d'utiliser ce système pour les besoins de mon enquête. De plus, la plateforme étant évidemment gérée par les informaticiens de l'UVS, il me semblait difficile d'envisager de tenter de contourner les enseignants de l'université via la plateforme, cela aurait pu davantage nuire à mon enquête qu'autre chose si l'un d'entre eux l'avait découvert et en avait tiré la conclusion que j'avais des choses à cacher.

ou reformulées. J'analyserai plus en détail ces modifications mais il est important de noter que toutes les questions pouvant amener l'étudiant à critiquer l'UVS, même de manière très indirecte, avaient disparu. Enfin, il m'a été imposé de réaliser tous mes entretiens au sein des locaux de l'administration où j'effectuais mon stage (alors que ces entretiens étaient faits en dehors des heures de stage), pour des raisons « de sécurité » (l'argument invoqué étant que les étudiants pouvaient se montrer violents envers les enseignants et les tuteurs, il s'agissait donc de me protéger). En dehors de difficultés sociologiques évidentes (biais dans les étudiants rencontrés car seuls ceux habitant proches du centre-ville de Dakar étaient en mesure de se rendre dans les locaux alors les étudiants de l'UVS sont censés être répartis sur tout le territoire national ; difficulté d'accéder à un discours libéré et confiants de la part des étudiants quand la rencontre se fait dans un espace administratif plutôt que dans un lieu public...) l'obstacle le plus évident était dans l'impossibilité pour moi de contrôler mes entretiens. En effet, les locaux du siège sont tous constitués d'*open spaces* (même les espaces de réunion sont ouverts) où il est impossible de tenir une conversation privée sans être entendu par ses voisins, ce qui ne pouvait que nuire à la liberté de parole des étudiants interrogés. Ma seule marge de manœuvre a alors été de profiter des moments où les bruits du local étaient suffisamment élevés pour masquer ma voix ou des moments où les membres du bureau s'absentaient⁷ pour aborder de nouvelles questions. J'ai toutefois réussi à obtenir après mon enquête de terrain trois entretiens réalisés à distance alors que j'étais à Paris afin d'échapper au contrôle de l'UVS. Ainsi, les entretiens sur lesquels je m'appuie se résument à huit entretiens semi-directifs relativement courts organisés au sein des locaux dans les conditions décrites et trois beaucoup plus longs et complets effectués depuis Paris via les logiciels *Skype*® et *WhatsApp*®. Je me référerai constamment à mes entretiens par une lettre allant de A à K : les détails de chaque entretien (contexte de réalisation, caractéristiques de l'étudiant enquêté) sont donnés en Annexes.

Comme mis en évidence par Dominique Darbon [2004], la construction de savoirs en sciences sociales s'opère par la mise en tension constante entre observations empiriques obtenues par différentes méthodes (observation extérieure, observation participante, entretiens...) et données déjà constituées par d'autres chercheurs sur le même objet ou sur des terrains similaires. C'est donc cette approche visant à la cumulativité du savoir que je compte adopter ici par la conjonction de l'analyse en « grass-root level » et la mobilisation d'études antérieures. Cette démarche, également défendue par Beaud et Weber [2012], permet en effet de ne pas avoir à

⁷ J'ai notamment réussi à effectuer plusieurs entretiens à l'heure du repas du midi, lorsqu'il n'y a plus ou presque plus personne dans les locaux.

reconstruire un savoir à chaque nouvelle enquête mais au contraire à valider ou nuancer les observations réalisées par les auteurs qui nous ont précédé. De plus, cela me facilitera également le travail de réflexivité nécessaire à toute étude en comparant les résultats de mes entretiens, obtenus comme on l'a vu dans des circonstances difficiles, avec ceux d'entretiens passés réalisés dans des conditions bien différentes.

Plan de l'étude

Dans une première partie, je réaliserai un travail de contextualisation destiné à expliciter les logiques sous-tendant la création de l'UVS. Mais, au-delà de la simple description d'un contexte socio-politique sénégalais, je chercherai à comprendre quels sont les enjeux essentiels qui structurent la création ainsi que le maintien de l'UVS (Chapitre 1). Je montrerai alors les conséquences de ces enjeux sur le fonctionnement interne et la vision extérieure de l'UVS, afin d'introduire les voies par lesquelles ils continuent d'affecter les acteurs liés à l'UVS (Chapitre 2). La deuxième partie portera plus spécifiquement sur les acteurs eux-mêmes, en mobilisant plus intensément les matériaux issus de l'enquête de terrain. Elle portera d'une part sur les conséquences pédagogiques des choix effectués à la création de l'UVS (Chapitre 3), conséquences propres au e-learning en général ou spécifiques à l'UVS, puis élargira ces observations en étudiant plus spécifiquement le vécu étudiant de l'expérience universitaire à l'UVS ainsi que les comportements stratégiques qui peuvent en découler (Chapitre 4).

Partie I : Les conditions d'émergence d'une nouvelle institution au sein du système universitaire sénégalais

« Il est important de rappeler que l'Université Virtuelle du Sénégal a été créée dans un contexte de réforme profonde de l'enseignement supérieur. Celle-ci a été engagée par son altesse le Président de la République Macky Sall et son gouvernement. C'est dans ce cadre que des décisions ont été prises en 2013. Et l'une d'elles consiste à mettre les Technologies de l'Information et de la Communication au cœur de l'enseignement supérieur »⁸.

⁸ Extrait du documentaire « L'UVS après 5 ans » réalisé par les étudiants de l'UVS du journal *UVS Presse*, https://www.youtube.com/watch?v=52d-xjzj_vI

Cet extrait du journal étudiant *UVS Presse* ancre d'emblée la création de l'UVS dans un contexte sénégalais particulier, et nous permet surtout d'appréhender plusieurs logiques à l'œuvre derrière cette naissance d'une institution. Logique contextuelle d'une part, avec notamment la situation de mutations et de réformes profondes : adhésion du Sénégal au Processus de Bologne, internationalisation de l'enseignement supérieur, multiplication d'universités et d'établissements privés, développement de projets d'enseignement à distance portés aussi bien par les établissements sénégalais (Diop notamment, a réalisé une étude comparative de projets de TICE à l'École des Bibliothécaires, Archivistes et Documentalistes et à l'École Supérieure Polytechnique de Dakar, [Diop, 2015]) qu'internationaux (EPFL, AUF...). Logique politique ensuite, l'UVS s'imposant dès sa création, et continuant encore de s'imposer, comme un projet porté avant tout par le gouvernement en place depuis l'élection de Macky Sall en 2013. Logique modernisatrice enfin avec l'émergence des TIC et l'extension de leur application à un nombre de champs toujours plus grand, parmi lesquels le secteur éducatif occupe une place centrale. Néanmoins, d'autres logiques échappent encore à ce documentaire : développement économique, réduction des inégalités sociogéographiques, place des TIC dans l'internationalisation de l'enseignement...

Ainsi, l'analyse de la littérature scientifique existante sur les projets d'enseignement par les TIC, notamment en Afrique, révèle un contexte global et non seulement sénégalais de développement de cette nouvelle forme d'enseignement, avec des motivations parfois très diverses. Pourtant, l'UVS répond également à des considérations spécifiques et semble basée sur un modèle qui la distingue des autres projets déjà évoqués, via les Espaces Numériques Ouverts notamment ou encore par le caractère national de cette institution (présentée comme une véritable université publique sénégalaise au même titre que n'importe quelle autre). Le manque d'études sur cette institution est alors véritablement problématique en ce qu'elle ne peut pas être simplement considérée comme n'importe quel autre projet d'enseignement à distance. Néanmoins, si elles ne doivent pour autant pas être exagérées ces spécificités, ainsi que les problématiques auxquelles elles sont censées apporter des réponses, posent elles-mêmes problème, d'une part car elles justifient des critiques parfois très violentes de l'UVS, et d'autre part car elles peuvent mener à d'importantes contradictions dans le fonctionnement interne de l'UVS.

Cette partie va alors revenir sur le contexte de création de l'UVS et sur les motivations et arguments qui l'ont sous-tendue, avant d'appréhender plus en détails les principales conséquences qui peuvent en découler. L'objectif sera de comprendre comment la formulation

par divers acteurs de difficultés que rencontrerait l'enseignement supérieur sénégalais a conduit à la construction et la légitimation de l'UVS, et continue aujourd'hui encore de la placer au centre de débats et de stratégies de légitimation. En effet, les stratégies adoptées par les différents acteurs ne sont pas indépendantes de ces débats et témoignent d'inégales capacités d'action qui découlent partiellement des orientations et outils attribués à l'université.

Pour cela, nous nous appuyerons sur l'importante littérature qui existe sur l'enseignement supérieur en général, sur son internationalisation et sur l'introduction des TIC dans ce champ. Cette littérature sera composée aussi bien de travaux de recherche que de rapports officiels publiés par les organisations internationales (en particulier l'Unesco) ou par les gouvernements et ministères. Néanmoins, une place particulière sera accordée aux articles de journaux consacrés à l'UVS, ce qui permettra de dresser un aperçu de l'image renvoyée ou que tente de renvoyer l'UVS auprès des acteurs qui lui sont extérieurs, et d'insister sur l'importance de la maîtrise de cette image. Une telle revue de la littérature journalistique a déjà été grandement avancée par Ba [2017], dont les interprétations seront complétées en étendant cette littérature, à la fois dans le nombre de journaux pris en compte et en incluant des articles plus récents. Enfin, les données empiriques obtenues par observation participante et, dans une moindre mesure, à l'aide des entretiens réalisés seront mobilisées et confrontées avec cette littérature.

Cette première partie va avoir pour objectif principal de revenir sur le contexte et les conditions de création de l'Université Virtuelle du Sénégal comme institution spécifique du champ universitaire sénégalais afin de montrer comment celles-ci continuent à jouer un rôle dans la définition de cette université. Le premier chapitre sera consacré à la description du contexte de développement des TIC dans l'enseignement supérieur en Afrique, contexte dans lequel s'insère la création de l'Université Virtuelle du Sénégal, et à développer les principaux arguments et leurs limites en faveur de la création d'une telle institution. Nous constaterons alors que la fondation de cette université publique répondait autant à des besoins éducatifs qu'à des arguments économiques et politiques. Le deuxième chapitre retracera brièvement les caractéristiques de l'UVS en les mettant en lien avec le système universitaire sénégalais dans lequel elles s'insèrent et montrera comment les objectifs initiaux de l'UVS (mis en avant dans le chapitre 1) ont pu être par la suite critiqués ou défendus par les différents acteurs impliqués et ont conduit à des réponses et stratégies de légitimation de la part des membres de l'UVS. L'objectif essentiel sera alors de montrer comment le contexte politique, économique et social détermine les enjeux autour de la création de l'UVS qui, en retour, impacteront la façon même dont cette institution fonctionne.

Chapitre 1. L'enseignement à distance comme solution aux problèmes de l'université africaine ?

Le 9 Avril 2013 s'est achevée à Dakar la Concertation Nationale sur l'Avenir de l'Enseignement supérieur au Sénégal (CNAES). Si le projet de l'UVS n'est pas encore mentionné lors de cette concertation, il en ressort notamment d'une part l'idée de renforcer l'utilisation des TIC dans l'enseignement supérieur (la recommandation n°49 est ainsi de « Renforcer l'utilisation des TIC (e-learning) pour élargir l'accès à la formation ») et d'autre part la décision de procéder à la création d'un Plan de Développement de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche au Sénégal (PDESR). Le rapport du CNAES [CNAES, 2013] ainsi que le document de création du PDESR [PDESR, 2013] seront régulièrement mobilisés lors de cette étude. Ces deux documents recèlent en effet de précieuses sources d'informations quant au contexte d'émergence de l'idée d'une université virtuelle ainsi que vis-à-vis des objectifs qui lui sont assignés. Ils permettent entre autres de comprendre que la création de l'Université Virtuelle du Sénégal ne correspond pas qu'à un simple évènement isolé, la création d'une sixième université publique sénégalaise, qui se détacherait du contexte politique ou économique, national ou international. Bien au contraire, elle s'ancre dans un mouvement de transformations de l'enseignement supérieur qui dépasse largement les frontières du Sénégal. Ce chapitre introduira ce contexte, passage indispensable pour comprendre les choix effectués lors de ou après la création de cette université. Mais il ne s'agira pas de se limiter à une approche descriptive. Au contraire, les enjeux liés à la création de l'UVS apparaissent comme une réponse apportée à un certain nombre de problématiques que rencontre le système universitaire sénégalais, réponse autant fondée sur des bases scientifiques que sur des visions idéologiques.

La première sous-partie présentera brièvement les éléments propres au contexte de l'enseignement universitaire des pays d'Afrique qui sont également communs au cas du Sénégal et qui ont été mobilisés dans la légitimation des politiques éducatives menées ces deux dernières décennies (Chapitre 1-A). La deuxième sera quant à elle consacrée à l'analyse des arguments avancés en faveur de l'enseignement à distance comme solution possible aux difficultés évoquées dans la parité précédente (Chapitre 1-B). Ces deux premières sous-parties se fonderont en grande partie sur la littérature scientifique disponible à propos du développement des TIC en Afrique, ainsi que sur les rapports institutionnels. Enfin, la dernière portera plus précisément sur l'ensemble de logiques particulières ayant conduit à la création de l'institution

unique qu'est l'UVS et sur leur intrication. Elle mobilisera plus les rapports officiels nationaux, en particulier celui du CNAES et du PDESR (Chapitre 1-C).

1.A) Un enseignement universitaire en crise ?

L'idée d'une crise que traverserait depuis une dizaine d'années au moins l'enseignement supérieur africain a été considérablement documentée, aussi bien par des rapports internationaux [Unesco 2013 ; AFD, 2015] que dans des articles de sciences sociales [Benchenna, 2008 ; Kane, 2008 ; Muhirwa, 2008 ; Karsenti, 2009 ; Collin & Karsenti, 2011 et 2012 ; Ezin, 2015 ; Roland & al., 2017]. Il est à cet égard notable que cette idée n'est en rien un phénomène nouveau : Benchenna soulignait en 2008 que le constat d'une crise universitaire était déjà avancé dès le début de la décennie par les institutions internationales telles que l'Agence Universitaire de la Francophonie (AUF) ou l'Unesco [Benchenna, 2008]. Or, une telle idée n'est pas neutre puisqu'elle a conduit à des bouleversements des politiques éducatives dans nombre de pays. Pour cette raison, il semble important d'en expliciter les fondements.

Les causes de la crise universitaire

Plusieurs causes sont fréquemment avancées pour justifier l'idée d'une crise universitaire, mais parmi celles-ci, trois principales catégories sont généralement retenues. D'abord, la hausse des effectifs étudiants engendrée essentiellement par la croissance démographique des dernières décennies et, dans une moindre mesure, par la démocratisation de l'enseignement supérieur. Selon un rapport de l'Agence Universitaire de la Francophonie et de l'Université Libre de Bruxelles, l'accroissement moyen du nombre d'étudiants de l'enseignement supérieur a été en Afrique de 8,3% par an entre 1990 et 2006 et ne semble pas près de ralentir dans les prochaines années [Roland & al., 2017]. Pour le cas du Sénégal, un document émis par le ministère de l'Enseignement Supérieur, de la Recherche et de l'Innovation estimait ainsi en 2013 que le nombre de bacheliers allait plus que doubler d'ici 2022 [PDESR, 2013]. Or, cette augmentation ne peut a priori mener qu'à un maintien de la croissance des effectifs étudiants ou à une réduction du taux d'accès à l'enseignement supérieur, pourtant déjà peu élevé. Ainsi, selon le Président du Sénégal Macky Sall : « Le taux d'accès à l'enseignement supérieur n'est que de 7 % en Afrique, contre 76 % dans les pays occidentaux. Il y a urgence à faciliter cet accès et à

renforcer les capacités des universités africaines »⁹. En dépit de disparités évidemment fortes entre les pays, ce phénomène a marqué l'ensemble du continent lors des trois dernières décennies. L'un des défis essentiels est alors de faire face à la hausse des effectifs d'étudiants potentiels (les nouveaux bacheliers désirant entrer dans le système universitaire) sans pour autant réduire le taux d'accès à l'université (proportion de bacheliers accédant à l'université).

Cette première difficulté se conjugue à une deuxième qui est celle de l'importance des coûts et des besoins de financement de l'éducation dans un contexte de restrictions budgétaires. A partir des années 1990 en effet, nombreux sont les pays d'Afrique sub-Saharienne à connaître des programmes d'ajustement structurels (PAS) induisant la réduction des dépenses budgétaires. Or, ces réductions budgétaires ont particulièrement touché le secteur éducatif, et encore plus particulièrement l'enseignement supérieur. En effet, certaines institutions internationales, notamment la Banque Mondiale, du fait de leur capacité à financer les Etats, disposent de la possibilité d'intervenir dans la répartition des budgets nationaux alors même que l'enseignement supérieur n'est que rarement considéré comme prioritaire dans les investissements internationaux [Roland & al., 2017]. Cela s'expliquerait notamment par le fait que les catégories sociales les plus aisées sont celles qui tirent le plus de bénéfices de l'existence d'un système universitaire public à bas coût : il y a donc un argument à la fois économique (en termes de retour sur investissement et de capital humain) et un argument de justice sociale en faveur d'un investissement massif dans l'enseignement primaire, au détriment de l'enseignement supérieur dont la privatisation a été encouragée, en grande partie par la Banque Mondiale, à la fin du 20ème siècle et au début du 21ème siècle [Kane, 2008]. L'enseignement supérieur africain souffre par conséquent d'un manque de moyens investis comparativement aux besoins et à la diversité des projets de réformes structurelles [Ndiaye, 2011]. Ce manque de moyens, conjointement à la massification de l'enseignement supérieur, conduirait alors à la multiplication d'amphithéâtres surchargés, de matériel et d'infrastructures mal entretenus et d'universités accueillant un nombre d'étudiants allant bien au-delà de leurs capacités théoriques d'accueil.

Enfin, les formations actuellement proposées par les universités africaines sont perçues comme inadaptées aux besoins nationaux en termes d'emploi. Cet argument, très fréquemment avancé, est en réalité double car porte à la fois sur les objectifs assignés à l'enseignement supérieur (l'enseignement universitaire africain souffrant d'un manque de professionnalisation de ses

⁹ <http://www.banquemonde.org/fr/news/feature/2015/03/12/setting-goals-to-revitalize-africas-higher-education-systems>

formations) ainsi que sur les disciplines (les sciences humaines et sociales étant décrites comme sur-représentées au détriment des filières techniques ou de sciences de l'ingénieur). Si ces deux points sont souvent implicitement liés dans les discours, il convient ici de les distinguer : dans le cas de l'UVS et du Sénégal, la volonté de professionnaliser les formations pour les adapter aux besoins du marché du travail n'est pas forcément incompatible avec le maintien des filières traditionnelles de sciences humaines. Or, ce point aura son importance par la suite car, si l'argument de la professionnalisation joue un rôle essentiel, au moins dans les discours, dans les stratégies éducatives sénégalaises l'importance des SHS est quant à elle peu remise en cause dans les pratiques. A ces principales critiques, Roland et al. [*ibid.*] ajoutent que les formations universitaires seraient conçues en fonction des besoins du secteur public, au détriment du secteur privé. Pour toutes ces raisons, l'enseignement supérieur africain apparaîtrait comme inadapté aux besoins du marché du travail et, par conséquent, aux besoins économiques des Etats.

Ces trois causes, massification, manque de moyens et inadaptation de l'offre de formation aux besoins réels de l'économie, conduiraient alors à une dépréciation de l'enseignement universitaire, c'est-à-dire à un double phénomène de perte de qualité des formations dispensées par les universités africaines et de faible compétitivité de ces universités à l'échelle internationale. De plus, l'insertion des universités africaines dans un processus d'internationalisation au niveau mondial et de création de réseaux bilatéraux encouragerait les phénomènes de renforcement des inégalités entre étudiants du secteur privé et du secteur public, de fuite des cerveaux vers l'Europe et l'Amérique du Nord et de dépendance des universités africaines envers celles des pays dits du Nord [Benchenna, 2008 ; Loiret, 2013]. Dans un tel contexte, il peut apparaître urgent de procéder à des transformations des systèmes éducatifs afin de résoudre les trois problèmes évoqués et de faire face au processus d'internationalisation de l'enseignement. Comme l'a mis en évidence Djouda Feudjio pour le Cameroun [Djouda Feudjio, 2009], l'adhésion au Processus de Bologne et au « système LMD » qui en découle est notamment justifié dans plusieurs pays d'Afrique comme une réponse à cette mondialisation de l'enseignement supérieur. L'objectif est alors d'être en mesure de transformer au plus vite les systèmes universitaires nationaux afin de les adapter aux mutations internationales de l'éducation.

Le cas du Sénégal

Le rapport du CNAES déjà mentionné introduisait dès sa première partie les principales difficultés auxquelles était censé faire face l'enseignement universitaire sénégalais, difficultés ensuite confirmées dans le rapport du PDESR. Parmi celles-ci, on retrouve les difficultés précédemment évoquées : hausse des effectifs, sous-représentation des filières scientifiques, techniques et professionnelles, manque de moyens.... A ces difficultés s'ajoutent toutefois d'autres éléments spécifiques au contexte universitaire sénégalais. D'une part, la massification des effectifs étudiants a touché inégalement les différentes universités publiques. Pour comprendre ce phénomène, il est important de comprendre que depuis sa création, l'Université Gaston Berger (UGB) de Saint Louis est réputée pour adopter un *numerus clausus* strict dans la sélection de ses étudiants, au contraire de l'université Cheikh Anta Diop (UCAD) de Dakar, université également très demandée par les étudiants. Ce phénomène a conduit l'UCAD à absorber l'essentiel des flux de nouveaux étudiants entrants dans l'enseignement supérieur public : en 2013 (juste avant la création de l'UVS), 86% des nouveaux entrants dans l'enseignement universitaire public étaient dirigés vers l'UCAD, alors même qu'il existait dans le pays cinq universités publiques [PDESR, 2013].

Le système universitaire sénégalais est de plus jugé très inégalitaire, pour plusieurs raisons. Je n'évoquerai pas ici toutes les formes d'inégalités caractérisant ce système (et qui d'ailleurs sont communes à de nombreux pays) mais seulement celles qui jouent un rôle essentiel dans la légitimation de la création de l'UVS et dans la détermination de ses fonctions. D'une part, les universités sont localisées essentiellement dans les principales villes, toutes situées dans l'Ouest du pays : Bambey, Dakar, Saint-Louis, Thiès et Ziguinchor (voir carte ci-dessous). Ce point mène évidemment à des inégalités géographiques d'accès à l'enseignement supérieur.



<https://www.universalis.fr/atlas/afrique/senegal/>

Comme on le voit nettement sur la carte : trois des cinq universités publiques sont situées dans l'Ouest du pays (Dakar, Bambey et Thiès), une dans le Nord-Ouest (Saint-Louis) et une dans le Sud-Ouest (Ziguinchor), engendrant de grandes disparités régionales dans l'accès à l'université

A cela s'ajoutent des inégalités d'ordre socio-économique. Dia, en s'inspirant d'un certain nombre d'études statistiques sur les catégories socio-professionnelles des parents des étudiants, met en évidence une forte reproduction sociale dans le système universitaire sénégalais [Dia, 2016]. Les inégalités régionales et socio-économiques peuvent évidemment se compléter, d'une part du fait des disparités économiques entre les régions et ensuite par la possibilité offerte aux étudiants les plus aisés des régions non desservies en universités publiques de louer des logements dans les principales villes du pays ou bien d'accéder aux établissements privés. Le Sénégal dispose en effet d'un important réseau d'universités privées : en 2013, 32% des étudiants de l'enseignement supérieur étaient inscrits dans le secteur privé [PDESR, 2013]. Des inégalités genrées d'accès à l'éducation subsistent également : selon le rapport du PAUVS repris par Lat et Sidir, les filles ne représentaient en 2013 que 33% des effectifs étudiants alors même qu'elles composaient la même année 52% de la population nationale [Lat et Sidir, 2015 ; PAUVS, 2013]. Cette différence est d'autant plus notable que les taux de scolarisation dans l'enseignement primaire et moyen (12-15 ans) sont très proches entre garçons et filles selon l'Agence Nationale de la Statistique et Démographie (ANSD). Ce n'est qu'à partir de l'enseignement secondaire (lycée) que le taux de scolarisation des garçons (33,6%) devient

supérieur à celui des filles (28,6%). C'est donc essentiellement aux moments de l'entrée au lycée et encore plus à l'université que les inégalités d'accès se font sentir. Enfin, la question linguistique joue un rôle non négligeable dans l'accès à l'université et dans la réussite ou non de l'élève. Ainsi, le Français est la langue d'enseignement de toutes les universités publiques, alors même qu'elle n'est parlée que par 30% de la population, contre 80% pour le Wolof [Thiam, 2016]. L'incapacité du Français à servir de langue véhiculaire pour l'essentiel de la population joue alors un rôle considérable dans la reproduction des inégalités socio-économiques. Si Thiam souligne que les chiffres officiels sous-estiment probablement la présence réelle de la langue française, car « beaucoup de Sénégalais supposés non-locuteurs du Français ont une compréhension acceptable du Français » [ibid, p. 214], cela n'empêche tout de même pas que la différence de maîtrise de la grammaire et syntaxe de cette langue qui est la seule langue d'enseignement universitaire (parfois accompagnée de l'Anglais pour certaines formations) joue un rôle de barrière dans l'accès aux formations et dans la réussite aux examens, mais aussi jusque dans les interactions sociales : « la maîtrise des normes du français constitue un indicateur majeur du niveau intellectuel du locuteur ; sans fondement logique, le niveau d'expression en Français est mis en corrélation avec le niveau intellectuel » [ibid, p. 208].

1.B) Réformer les universités africaines : l'Enseignement à distance comme solution ?

De tels constats semblent évidemment appeler à la mise en place d'une réponse adaptée, les contraintes étant alors de trouver un dispositif permettant de faire face à moindres coûts à la demande croissante d'éducation universitaire sans nuire à la qualité des cours. C'est dans ce cadre qu'interviennent les Technologies de l'Information et de la Communication (TIC). Comme rappelé dans l'introduction, l'Enseignement à Distance n'est en rien nouveau en Afrique. Nous n'insisterons donc pas sur cette histoire ancienne de l'EAD en Afrique mais nous intéresserons aux arguments récents en faveur d'un enseignement à distance mobilisant les outils de l'information et de la communication modernes (plateformes internet, espaces numériques de travail...). Il convient malgré tout de garder à l'esprit que l'EAD ne se réduit pas à cette seule dimension du numérique et de l'internet : la radio et la télévision par exemple peuvent être employées à des fins d'enseignement à distance. Pourtant, c'est bien le choix des outils numériques qui a été fait, que ce soit en raison des avantages véritables dont peut disposer

l'internet par rapport aux autres outils ou plus simplement pour répondre à un contexte international de « modernisation » de l'éducation.

Les arguments en faveur de l'EAD et des TICE

Du 26 au 30 Juillet 2004, se tenait à Abuja (Nigéria) une conférence ministérielle des pays d'Afrique de l'Ouest sur le thème de l'« intégration des TIC dans l'éducation en Afrique de l'Ouest : les enjeux et défis ». Cette conférence concluait à la nécessité de mobiliser les TIC dans l'éducation afin de faire face à la massification de la demande d'éducation dans le secondaire et le supérieur [Traoré, 2007]. L'application des Technologies de l'Information et de la Communication au secteur éducatif est, depuis, inlassablement proposée comme une solution à toutes ces difficultés [Karsenti, 2009 ; AFD, 2015 ; Roland & al., 2017]. Moeglin et Tremblay identifient quatre arguments principaux parmi ceux avancés par les institutions internationales et les experts divers en faveur des TICE [Moeglin & Tremblay, 2008]. Le premier porte sur la cohérence entre cet outil et ce qui est enseigné : éduquer par les TIC est un moyen d'éduquer à la pratique des TIC. Encourager l'expansion des formations à distance apparaît alors comme un moyen parmi d'autres d'encourager les formations scientifiques (en particulier en informatique et dans les disciplines liées au numérique). Cet argument repose donc à la fois sur l'idée d'une intrication entre ce qui est enseigné et les moyens de l'enseigner, et sur l'hypothèse déjà mise en avant d'une surreprésentation des sciences humaines et sociales au détriment des sciences dures et surtout de l'informatique. Le deuxième argument décrit est celui de la qualité. Les auteurs attribuent cette croyance en une qualité des formations par les TICE au fait que les outils mobilisés sont le plus souvent issus d'acteurs privés, ce qui serait fréquemment appréhendé par les organisations internationales autant que par les Etats comme un gage de qualité. Le troisième argument porte sur les frais et leur relation à la qualité : l'enseignement à distance apparaît comme un moyen de fournir des enseignements à coût beaucoup plus faibles que l'enseignement présentiel sans pour autant nuire à la qualité des enseignements fournis. C'est donc un moyen pour le gouvernement de faire face à la hausse des effectifs étudiants sans que les dépenses éducatives n'augmentent à la même vitesse. Enfin, l'EAD serait perçu comme un moyen de freiner le phénomène de fuite des cerveaux en offrant la possibilité aux étudiants nationaux de suivre des formations supposées de qualité (et parfois même créées dans des universités de pays du Nord) sans avoir à quitter leur pays. Meyer reprend pour les MOOCs certains de ces arguments d'ordre autant quantitatif (massification étudiante) que qualitatif (qualité des enseignements produits) mais leur en ajoute un autre : la possibilité

qu'offrent ces dispositifs de se former à n'importe quelle période de sa vie en fonction des nécessités professionnelles [Meyer, 2017]. Les MOOCs permettent en effet d'associer travail et formation et d'adapter en permanence ses compétences aux besoins sans cesse mouvants du marché du travail. Or, en dépit de différences évidemment profondes, on observe que la plupart des formes d'enseignement à distance convergent sur ce point. Cet argument permet notamment de comprendre le lien fréquemment fait entre enseignement à distance et professionnalisation.

La principale logique à l'œuvre dans le développement des TICE en Afrique est donc bien de répondre aux problèmes de l'enseignement universitaire africain évoqués dans le chapitre 1-A. Un paradoxe s'impose d'emblée dans l'incompatibilité apparente entre certains objectifs. Ainsi, Thebault souligne la contradiction entre l'objectif disciplinaire (permettre via les TIC de développer l'enseignement de disciplines liées au numérique au détriment des sciences sociales qui seraient aujourd'hui dominantes dans l'enseignement universitaire) et l'objectif de désengorgement des universités traditionnelles surchargées : si les formations à distance n'offrent que des formations en sciences numériques et en informatique, elles ne permettront pas de désengorger les formations de sciences sociales des universités et réciproquement [Thebault, 2009]. Or, l'existence de tels paradoxes va avoir une importance dans le processus de construction et les transformations successives de l'UVS, processus qui sera étudié dans le deuxième chapitre.

Les TICE dans le processus de mondialisation

Un dernier argument parfois avancé, et qui revêt un rôle particulier dans tous les pays, porte sur l'idée que le développement de l'Enseignement à distance et du numérique dans l'éducation serait une conséquence inéluctable de la mondialisation : dans ce cadre, les pays d'Afrique se devraient d'investir dès maintenant dans cette forme d'enseignement, sous peine d'être dépassés dans les prochaines décennies. Comme le souligne Tremblay, le développement du libre-échange économique a encouragé le processus de libéralisation internationale de l'éducation, et par conséquent encouragé à des transformations en profondeur des systèmes d'enseignement, processus favorable au développement des TICE [Tremblay, 2009]. Les outils numériques de communication et de l'information permettent en effet une mise en relation étroite et surtout quasi-instantanée des institutions de différentes régions du monde. Pour cela, la question de la formation à distance joue un rôle prépondérant dans le processus de mondialisation. Ainsi, « Le Web et Internet ont réussi à capter l'imagination des éducateurs à

travers le monde, pour aboutir en moins d'une décennie à l'émergence d'un marché mondial de l'éducation » [Bon, 2010, p.69]. L'idée, aussi bien pour Tremblay que pour Bon¹⁰ est alors que la relation entre internationalisation des systèmes éducatifs et développement des technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement est étroite et surtout fonctionne dans les deux sens, chacun des deux processus entretenant l'autre. La mise en relation de plus en plus étroite des systèmes éducatifs à laquelle nombre de pays africains, parmi lesquels le Sénégal, ont déjà adhéré, comme l'illustre par exemple son adhésion au Processus de Bologne, doit ainsi être compris comme un des éléments expliquant le développement accéléré des technologies de l'information et de la communication dans les systèmes éducatifs. A cet égard, il est notable que les TICE soient considérablement plus présentes dans le supérieur que dans le secondaire ou le primaire, l'enseignement supérieur étant beaucoup plus inséré dans les réseaux internationaux que les autres. L'Université Virtuelle Africaine ou les Campus Numériques Francophones déjà évoqués sont à cet égard des exemples caractéristiques des formes nouvelles que peut prendre l'internationalisation de l'enseignement supérieur en Afrique.

Or, la croyance en une inéluctabilité de l'internationalisation de l'enseignement transparaît clairement dans les rapports officiels des diverses organisations internationales depuis le début de la décennie 2000 et donc également dans les stratégies mises en place par les décideurs publics [Benchenna, 2008]. L'internationalisation, et par conséquent l'utilisation des TICE, sont désormais présentés comme des processus inévitables, mais également indispensables au développement économique de l'Afrique, nécessitant donc l'investissement massif de ces pays dans ce type de technologies. Aux arguments d'efficacité en faveur de l'utilisation des NTIC dans l'université -qualité, coûts etc-, s'ajoute donc une logique de modernisation dans un contexte de plus en plus internationalisé.

Une diversité de projets en cours aux résultats pourtant peu concluants

Les raisons évoquées permettent de comprendre le phénomène général de développement d'universités virtuelles, de MOOCs, de plateformes d'e-learning et d'autres formes d'enseignement par les TIC. En Afrique notamment, il est possible de citer parmi beaucoup d'autres exemples : l'Université Virtuelle Africaine (présente dans 27 pays et dont le siège est

¹⁰ Bien que ces deux auteurs s'opposent par ailleurs en ce que Tremblay adopte une posture critique envers ce phénomène de mondialisation de l'enseignement et de développement des TIC alors que Bon voit dans l'apprentissage en ligne « le développement le plus révolutionnaire dans les pratiques éducatives » [*ibid*]

basé à Nairobi), les Campus Numériques Francophones gérés par l'Agence Universitaire de la Francophonie, le Centre National de Télé-enseignement de Madagascar (CNTEMAD) ou encore le projet MOOCs4DEV de l'Ecole Polytechnique Fédérale de Lausanne.

Pourtant, les succès d'expériences d'enseignement à distance semblent paradoxalement peu nombreux, aussi bien en Afrique que dans le reste du monde, ce qui n'empêche pas les initiatives dans ce domaine de continuer à se multiplier. Le cas de l'Université Virtuelle Africaine en particulier apparaît comme le plus évocateur. Nous n'aborderons ici que très brièvement l'histoire de cette université¹¹. Créée en 1997 à l'initiative de la Banque Mondiale et destinée avant tout à offrir des enseignements de qualité via les NTIC, dans le domaine des sciences naturelles, de l'ingénierie et de gestion notamment, ses succès apparents (31 centres dans 17 pays d'Afrique au début de la décennie 2000 et des partenariats avec la Royal Melbourne University ou l'Université de Laval) n'ont empêché ni la multiplication de critiques à son égard, parmi lesquelles les plus importantes furent celles de Loiret [2006 ; 2008], ni une refonte totale de son système au tournant du siècle. En ce qui concerne le projet d'Université Numérique Francophone Mondial, finalement abandonné et remplacé par des Campus Numériques Francophones, les critiques semblent moins nombreuses que pour l'UVA mais tout aussi acérées [Benchenna, 2008]. Ce constat amène ainsi Muhirwa à conclure que « Les indicateurs vitaux du plus ambitieux des projets d'EAD en ASS¹² se sont éteints les uns après les autres après dix années d'une existence coûteuse. L'UVA est morte en laissant derrière elle peu de réalisations durables et beaucoup d'espairs déçus. L'UNFM et la FOAD¹³ sont encore en activité mais les résultats de cette étude ont montré que les deux projets d'EAD sont vulnérables aux maux qui ont emporté leur concurrent l'UVA. » [Muhirwa, 2008, p. 139]. Ces auteurs reprochent notamment à ces institutions de s'être beaucoup trop ancrées dans une logique internationale, en réalité d'exportation de modèles du Nord vers le Sud, ainsi que de s'être enfermés dans des approches purement technologiques. Du côté des MOOCs, les études destinées à mesurer leurs capacités à démocratiser l'enseignement donnent des résultats extrêmement mitigés, concluant même parfois à une absence de démocratisation du savoir même dans des pays industrialisés où les inégalités d'accès aux réseaux internet sont beaucoup plus faibles qu'au Sénégal [Hansen et Reich, 2015 ; Riegert, 2015].

¹¹ Pour un historique plus complet ou pour un résumé des principales critiques adressées à cette institution, on peut se référer aux travaux de Amutabi et Oketch [2003], Loiret [2006 ; 2008] ou encore Wolff [2002]

¹² L'Université Virtuelle Africaine

¹³ L'université Numérique Francophone Mondiale et les Formations Ouvertes A Distance

Un autre paradoxe s'impose dans l'inégalité de l'intérêt accordé par les études de sciences sociales sur ces projets mis en œuvre. Ainsi, alors qu'un rapport de l'AUF et de l'Université Libre de Bruxelles pouvait conclure que « Face à ces obstacles, les MOOC semblent, de prime abord, la solution idéale. La littérature scientifique traitant de cet aspect est d'ailleurs assez prolifique, alors que les études critiques sur leur usage en Afrique subsaharienne sont plus rares » [Roland & al., 2017, p. 15]. De plus, certaines initiatives telles que l'Université Virtuelle Africaine (UVA) ou, dans une moindre mesure, le projet de Campus Numériques Francophones, semblent monopoliser l'attention de la sociologie, au détriment d'autres expériences telles que le CNTEMAD.

Tremblay résume les principales études sur les expériences d'enseignement à distance mobilisant les outils numériques par trois conclusions : « Premièrement, les projets campus numériques prolifèrent un peu partout sur la planète mais les politiques publiques et les stratégies organisationnelles qui les accompagnent ne leur assurent pas partout le même succès. Deuxièmement, l'expansion des campus numériques ne semble pas produire, pour l'instant du moins, les mutations pédagogiques qu'on en attend. Troisièmement, mis à part quelques exceptions, les programmes d'aide internationale destinée aux pays africains, inspirés trop souvent par les mêmes attitudes paternalistes face au développement, ont une fois de plus coûté cher et donné des résultats décevants » [Tremblay, 2009, pp. 724-725]. Si cette affirmation de l'absence de résultats significatifs des diverses initiatives menées à ce jour peut paraître excessive (comme il le souligne d'ailleurs lui-même, certains projets tels que le Centre National de Télé-Enseignement de Madagascar peuvent prêter à l'optimisme), elle a le mérite de souligner une apparente déconnexion entre les stratégies éducatives menées et les résultats effectivement obtenus, témoignant probablement d'une vision idéalisée et idéologique des TICE. L'UVS a quant à elle été considérablement peu étudiée à ce jour, notamment du fait de son jeune âge. Pourtant, si sa création s'ancre bien dans ce même contexte de multiplication de projets à distance, elle se distingue des autres principaux projets tels que les campus numériques francophones ou l'UVA, ne serait-ce que du fait de son caractère d'université publique nationale (certes en grande partie financée par le Fonds Africain de Développement) fournissant des cours créés sur place et non issus d'universités du Nord (ce qui était le principal reproche fait à l'UVS). Sous cet aspect, elle semble se rapprocher davantage du CNTEMAD, qui a lui aussi fait l'objet d'une attention limitée dans les travaux de sciences sociales.

1.C) La création de l'UVS résulte dans ce contexte d'un ensemble de logiques diverses

En cohérence avec ce qui a été vu dans les chapitres 1.A et 1.B relativement au contexte d'émergence des universités à distance, l'objectif sera ici de s'attacher à montrer que l'UVS ne doit pas être considérée comme une simple sixième université venant compléter l'offre de formations existantes et permettre un désengorgement de l'Université Cheikh Anta Diop (même si cette dimension n'est évidemment pas à négliger) mais répond dès sa création à un ensemble de buts et de logiques d'ordre politique, économique ou encore socio-culturel. Nous étudierons notamment ici trois documents : les rapports de la CNAES et du PDESR déjà évoqués ainsi que le document du *Senegal Virtual University Support Project* [PAUVS, 2013], document mis au point par le Fonds Africain de Développement afin de décrire les objectifs et modalités de fonctionnement du projet de l'UVS dont elle finance la création.

L'argument économique et modernisateur

Le principal argument mobilisé lors et en amont de la mise en place de l'UVS dans les différents documents officiels était d'ordre économique. Parmi la liste d'orientations donnée par le CNAES, la première est de mener « Une politique de développement des STEM » et la quatrième « Une politique d'orientation et d'investissement résolu dans la technologie du virtuel ». Il est alors possible d'y lire que « Nous sommes à l'ère des sociétés du savoir, nous vivons une époque où la science et la technologie ont pour le développement des sociétés une importance décisive comme jamais auparavant, mettant tous les pays, des plus riches aux plus pauvres, au défi d'adapter leurs systèmes d'enseignement à cette réalité nouvelle » [CNAES, p. 12]. Il s'agit alors clairement, comme l'indique Abdoul Malick Ba, de « diffuser une culture du numérique » [Ba, 2017] et de moderniser les systèmes d'enseignement. Toutefois, il est intéressant de souligner que cet objectif n'est pas indépendant de l'argument macro-économique de développement national. En effet, les STEM (*science, technology, engineering, and mathematics*) et technologies du numérique sont associées tout au long de ces rapports à l'idée de développement du Sénégal, le CNAES et le PDESR étant d'ailleurs eux-mêmes dans le prolongement du *Plan Sénégal Emergent*¹⁴. Il est à cet égard possible de lire toujours dans la même partie du rapport du CNAES : « Si les USA font des STEM une urgence nationale, il en

¹⁴ Plan Sénégal Emergent : Document économique rédigé par le gouvernement de Macky Sall en 2013 destiné à dresser un aperçu des principaux chantiers (santé, éducation, infrastructures, emplois, croissance...) à mettre en place pour faire du Sénégal un « pays émergent »

va encore plus ainsi dans les pays émergents [...] Taiwan, Singapour, la Corée, la Chine et l'Inde en Asie, le Brésil en Amérique du Sud ou, sur notre continent, l'Afrique du Sud, sont autant de pays que l'on pourrait ainsi citer. Il est des raisons, aujourd'hui, de penser que l'Afrique est 'la prochaine frontière des investisseurs' » [CNAES, *op. cit.*, pp. 12-13]. De la même manière, on peut lire dans le rapport du PAUVS : « The project [de l'UVS] is consistent with Government's objective of making higher education the main lever for socio-economic development » [PAUVS, *op. cit.*, p. 1]. L'idée était ainsi clairement de faire de l'UVS un levier pour le développement économique du Sénégal et la réussite de son projet d'émergence économique. Cet argument repose donc à la fois sur le caractère modernisateur des NTIC (jugées indispensables au développement économique) et sur l'approche économique de l'éducation en termes de capital humain (en investissant dans l'éducation aujourd'hui, on s'assure une population mieux formée et par conséquent plus productive à long terme). De plus, cette idée ne va pas rester cantonnée uniquement aux rapports officiels car, comme me l'affirmera une enseignante de l'UVS lors de mon enquête : « *On est plus qu'une université, on est un outil de développement du Sénégal* ». L'argument économique est cependant double : il s'agit d'une part de faire en sorte que le Sénégal trouve sa place dans un monde en perpétuelle mutation mais, de l'autre, il s'agit d'adapter l'enseignement aux nécessités du marché du travail. L'idée est de répondre à la fois au manque de professionnalisation des formations mais aussi à celui de la nécessité de maîtriser les outils numériques et les technologies de l'internet. Or, un tel argument est d'autant plus légitime que l'extension généralisée de ces technologies est appréhendée comme inéluctable (voir chapitre 1-B). Les trois rapports (CNAES, PDESR et PAUVS) insistent ainsi chacun sur l'employabilité des jeunes diplômés, dont le taux de chômage avoisinait les 16% en 2013 [PAUVS, *op. cit.*]. Ce rappel du taux de chômage des jeunes diplômés n'est pas anecdotique dans ces rapports en ce qu'il permet d'introduire l'idée essentielle de la nécessaire professionnalisation des formations. Et en effet, cette thématique de la professionnalisation ainsi que le vocabulaire économique seront constamment au cœur des discussions lors de la Conférence Sénégal-France de l'Enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation. Tous ces éléments permettent alors de comprendre la volonté de réorienter l'enseignement supérieur sénégalais et d'expliquer pourquoi, selon le secrétaire de l'Académie nationale des sciences et techniques du Sénégal et ancien directeur général de l'enseignement

supérieur Oumar Sock, « L'Etat sénégalais ne veut plus financer des formations sans rapport avec les besoins de notre économie »¹⁵.

L'enjeu social de démocratisation de l'enseignement

Parmi les 6 défis majeurs mentionnés par Mary Teuw Niane à la 51^{ème} session de la Commission Economique pour l'Afrique et la conférence des ministres africains des Finances, de la planification et du développement économique à propos du développement économique du Sénégal, est présent l'objectif de « déployer la carte universitaire et de formation professionnelle pour assurer l'équité territoriale et donner la chance à tous les citoyens d'accéder à un métier »¹⁶. Et en effet, cet objectif d'assurer un accès à tous à l'enseignement est une constante dans les discours des différents acteurs liés à l'UVS. En me présentant à un étudiant agriculteur qui cultivait son champ tout en suivant sa formation à l'UVS, une enseignante de l'établissement ne cessera par exemple de répéter que « *C'est tout l'UVS [...] c'est ce que fait l'UVS* ». De même, lors de la cérémonie de remise des diplômes de licence (étudiée en détail dans le chapitre 2-C), fut visionnée une vidéo de présentation de l'UVS qui insistait particulièrement sur cet aspect en décrivant le parcours de trois étudiants « types » de l'UVS : l'agriculteur déjà mentionné, une femme au foyer mère de famille et un jeune homme handicapé ne pouvant marcher qu'avec des béquilles, trois catégories de personnes fréquemment écartés de l'enseignement universitaire quand celui-ci n'est pas en mesure de leur offrir les infrastructures adéquates à leur poursuite d'études. Or, cette idée d'un rôle fondamentale du travail de démocratisation ne semble pas s'imposer comme une reconstruction *a posteriori* des objectifs de l'UVS. De fait, le document du PAUVS décrit ainsi le projet de l'UVS : « The Senegal Virtual University Support Project (UVS) aims to promote the equitable access of young GCE 'A' Level holders of both sexes to higher education in Senegal and foster their professional integration. », avant de préciser les deux principaux obstacles du système universitaire sénégalais : « State-sponsored higher education in Senegal faces a two-fold challenge: regional and gender-based disparities in access and a high rate of unemployment among graduates, standing at around 15.9%. » [PAUVS, 2013, p. iv]. A la logique économique déjà mentionnée d'adaptation des formations au marché de l'emploi s'ajoute donc bien l'objectif social d'accès pour tous à l'éducation, deux types d'inégalités étant spécifiquement

¹⁵ « L'Afrique veut faire naître le prochain Einstein », Le Monde Afrique, 9 Mars 2016, http://www.lemonde.fr/afrique/article/2016/03/09/l-afrique-veut-faire-naître-le-prochain-einstein_4879103_3212.html?xtmc=universite_virtuelle_du_senegal&xtcr=2

¹⁶ <https://educationn.com/discours-du-pr-mary-teuw-niane-commission-economique-africaine-des-nations-unies-51eme-session-de-la-commission-economique-pour-lafrique-et-la-conference-des-ministres-africains-des-finances-de-l/>

visées ici : les inégalités régionales et celles de genre. Or, cet objectif continuera à jouer un rôle essentiel dans les discours tout au long de cette enquête.

Le projet politique

Le 25 Mars 2012, le Président de la République sortant, Abdoulaye Wade, perdait le second tour de l'élection présidentielle et était remplacé par Macky Sall. Or, le contexte d'augmentation du nombre d'étudiants accompagnée du taux de chômage élevé des diplômés et d'une réduction des bourses pouvaient facilement conduire à une hausse des mouvements de contestation étudiants. L'arrivée au pouvoir de Macky Sall nécessitait alors des actions de la part du gouvernement : Plan Sénégal Emergent initié en 2013 pour l'économie et les institutions politiques, CNAES et PDESR la même année pour le système éducatif. La création de l'UVS (déjà en projet dans le rapport du PDESR mais pas encore dans celui du CNAES) répond à une même logique. Cela mène Modou Diome à affirmer que « By opening the doors of UGB and universities other than UCAD, and promoting the www.campusen.sn platform and Senegal Virtual University (Université virtuelle du Sénégal – UVS), the state wanted to solve a political and economic problem once and for all. The political solution to the problem would address the hunger strikes, riots and other demonstrations triggered by the issue of the non-registered baccalaureate holders, which the opposition exploited under Wade's regime and would like to continue doing so during the tenure of Macky Sall » [Diome, 2015, p. 1192]. Sans réduire l'UVS à un pur projet politique comme semble le faire Diome, il est possible d'affirmer que la création de l'UVS dans un contexte post-élection répond bien à un ensemble de logiques dont le dimension politique en est une essentielle, ce qui sera d'ailleurs confirmé par les différents agents interrogés eux-mêmes.

Comme le souligne Ba dans son mémoire : « Il est important alors de noter que l'UVS ne s'établit pas uniquement dans le paysage éducatif sénégalais comme une université désirant faire des TIC le cadre d'organisation de ses enseignements. Plus que cela, cet établissement se pose et s'impose comme une réponse à des problèmes spécifiques » [Ba, 2017, p. 89]. Je reprendrai ici cette même idée selon laquelle l'UVS se veut avant tout porteuse d'un projet : il ne s'agit pas simplement de créer une sixième université publique utilisant les TIC comme outils d'enseignement à distance mais bien de répondre à des besoins spécifiques (ou du moins des éléments perçus comme des besoins). Ces divers éléments ont permis de comprendre dans

quelle mesure l'Université Virtuelle du Sénégal s'insère dans un contexte international (aussi bien en Afrique que dans le reste du monde) de développement de projets d'enseignement à distance sous toutes les formes possibles, sans pour autant nier un certain nombre de spécificités nationales (aussi bien socio-économiques que politiques). Bien que projet très récent (initié en 2013) et novateur sur plusieurs aspects que nous évoquerons, l'UVS ne rompt donc pas avec les stratégies éducatives globales mises en œuvre depuis plusieurs décennies.

Chapitre 2. L'Université Virtuelle du Sénégal

Finally, le 23 Septembre 2013, l'UVS est officiellement créée sur décret présidentiel : « Elle a pour mission de délivrer au moyen des TIC, des formations adaptées aux besoins des communautés d'apprenants et de favoriser l'accès aux connaissances partout et tout au long de la vie »¹⁷. Elle reçoit l'année suivante des financements de la Banque africaine de développement afin d'assurer son extension. Ce chapitre portera exclusivement sur la façon dont l'UVS s'est construite ainsi que sur les critiques et stratégies de défense dont elle a fait l'objet. Comme expliqué en introduction, il n'existe pratiquement pas de littérature sur l'UVS en particulier. Pour cette raison, ce chapitre sera essentiellement composé de matériaux obtenus lors de l'observation de terrain ainsi que durant les entretiens réalisés. Néanmoins, la question de la légitimation de l'UVS et de son intégration dans le système universitaire sénégalais joue un rôle majeur dans les politiques menées et, par conséquent, un intérêt particulier sera accordé à la thématique des stratégies de légitimation menées.

Il s'agira donc de souligner comment les objectifs énoncés dans le chapitre précédent expliquent certains principes de fonctionnement de l'UVS mais aussi conduisent à faire de l'UVS un enjeu central de débats conduisant les décisions des acteurs liés à cette institution. Je détaillerai d'abord les éléments essentiels à la compréhension du fonctionnement interne de l'UVS puis, à partir de l'analyse des critiques adressées à l'encontre de ce fonctionnement, je montrerai que l'origine et la nature de ces critiques (internes et externes) font de l'UVS un objet considérablement politique. Cela permettra enfin de comprendre les choix et stratégies de légitimation mis en place par ses membres.

¹⁷ Site internet de l'UVS : http://www.uvs.sn/?page_id=2959

2.A) Le système de l'UVS

Ce chapitre débutera par une première sous-partie plus descriptive destinée à bien détailler le fonctionnement interne de l'Université Virtuelle du Sénégal, ce qui sera une étape indispensable pour la compréhension de la suite de ce travail, et permettra également d'introduire la réflexion sur la façon dont les motivations liées à la création de l'UVS déterminent partiellement sa structure et comment celle-ci va affecter en retour le vécu des étudiants.

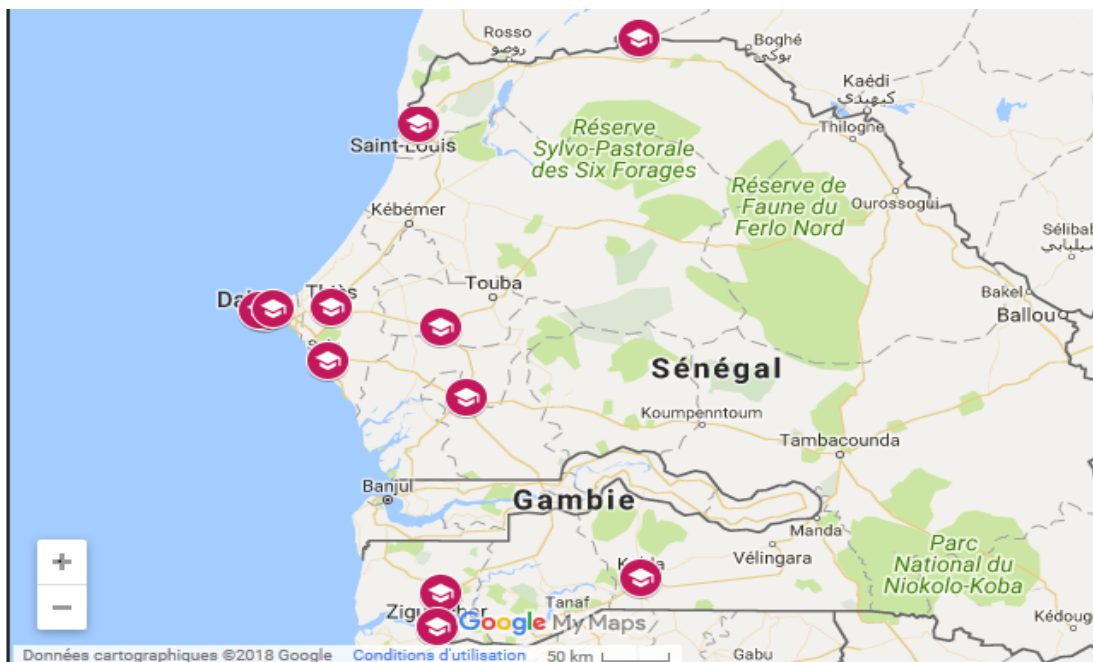
La structure fonctionnelle et technique

L'Université Virtuelle du Sénégal repose sur un modèle technique spécifique consistant en l'utilisation conjointe d'Espaces Numériques Ouverts (ENO) et de clés 3G. Ainsi, douze ENO sont répartis sur tout le territoire sénégalais : Bignona, Dakar, Diourbel, Guediawaye, Kaolack, Kolda, Keur Massar, Mbour, Podor, Saint-Louis, Thiès et Ziguinchor (voir carte ci-dessous¹⁸). Ces ENO sont des structures disposant d'un réseau en wifi et de salles de cours équipées d'ordinateurs à partir desquelles les étudiants peuvent se connecter pour suivre leurs cours ou effectuer des recherches personnelles. Outre ces ENO accessibles librement, les étudiants reçoivent un ordinateur dans le cadre du programme « Un étudiant, un ordinateur » ainsi qu'une clé 3G rechargée tous les mois par l'université et qu'ils peuvent utiliser pour se connecter via leur ordinateur (ou tout autre équipement informatique). Cette clé leur offre donc la possibilité de suivre leurs cours sans avoir à se déplacer jusqu'à leur ENO, avantage appréciable pour les étudiants résidant loin de cet espace, à condition néanmoins de disposer de réseau là où ils vivent. Evidemment, les étudiants peuvent aussi s'ils le souhaitent utiliser n'importe quel réseau privé (s'ils ont accès au wifi depuis leur domicile ou leur lieu de travail par exemple) ou public (comme un café internet) afin de se connecter à la plateforme de l'UVS et d'assister à leurs cours : ils ne sont pas contraints d'utiliser les ENO ou leur clé 3G s'ils disposent d'un autre moyen d'accéder à internet. Il faut toutefois souligner que certains cours de première année ainsi que tous les examens de fin de semestre doivent s'effectuer en présentiel au sein des ENO (nous en étudierons les raisons dans le Chapitre 4), limitant donc relativement la possibilité des étudiants de résider trop loin de leur ENO. Ce système d'ENO répond clairement à l'objectif exprimé de l'UVS d'assurer une démocratisation de l'enseignement supérieur, mais également à une stratégie de répartir autrement les étudiants entre les universités. Ainsi, comme l'a

¹⁸ Remarque : cela n'est pas visible sur la carte en raison de l'échelle de mesure mais il existe trois ENO dans la région de Dakar qui sont les ENO de Dakar, de Guediawaye et de Keur Massar.

expliqué une enseignante : « En fait, l'UVS a été créée pour désengorger les grandes villes et pour permettre de maintenir les gens dans leur terroir donc il y a beaucoup d'étudiants qui viennent de la campagne ». Cette idée semble cohérente avec l'importance accordée dans les rapports du CNAES et du PDES à la surutilisation de l'Université Cheikh Anta Diop (Dakar) en comparaison des effectifs étudiants qu'elle devrait en théorie être en mesure d'accueillir.

Ainsi, le siège central, situé dans le centre-ville de Dakar et où l'essentiel du travail de terrain s'est déroulé, n'est en théorie utilisé que pour l'administration, par les enseignants et pour accueillir divers événements (conférences de presse ou colloques de chercheurs par exemple). Les étudiants ne sont invités à s'y rendre que pour certaines formalités administratives (telles que leurs inscriptions). Notons toutefois que la plupart des difficultés administratives que les étudiants peuvent rencontrer sont en théorie résolubles en s'adressant aux membres de l'administration de leur ENO mais, comme le soulignera un étudiant interrogé en entretien « *si tu soumetts ce problème à l'ENO ou à l'administration qui se trouve à Thiès [ville de son ENO] ça va prendre peut-être une semaine, maximum deux semaines. Mais si tu te déplaces jusqu'à Dakar, ça se règle vite* » [entretien I]. Les étudiants peuvent donc être fréquemment amenés à se déplacer jusqu'à Dakar pour diverses raisons de ce type, ce qui peut évidemment s'avérer complexe quand ils résident loin de la capitale.



Cartographie des ENO obtenue sur le site de l'UVS (http://www.uvs.sn/?page_id=3112) et modifiée¹⁹

¹⁹ Pour une raison inconnue, l'ENO de Saint-Louis n'apparaît pas sur la cartographie du site alors même qu'il est mentionné dans les différentes listes d'ENO existants, j'ai donc dû modifier cette carte afin d'y faire apparaître cet ENO

Un emploi du temps type de L1 se répartit entre des cours en Présentiel Synchrones qui sont des cours magistraux réalisés au sein de l'ENO (le cours du professeur est retransmis en direct dans tous les ENO en format audiovisuel) et des cours Synchrones à Distance lors desquels un tuteur donne cours (en utilisant les différents outils écrits et audio de la plateforme que je détaillerai dans le paragraphe suivant) que les étudiants peuvent suivre à distance depuis leur ENO ou tout autre lieu et sont incités à poser autant de questions qu'ils le souhaitent (sur un mode donc plus proche des travaux dirigés). Il est ici important de préciser un point essentiel qui est que tous les cours sont enregistrés et disponibles pour les étudiants à tout moment sur la plateforme internet de l'UVS. Or, si dans les cours en Présentiel Synchrones il est exigé des étudiants qu'ils soient présents, cela n'est pas le cas des cours Synchrones à Distance (qui sont les plus nombreux). L'avantage principal pour les étudiants d'un tel système est qu'ils peuvent ne pas assister aux cours pendant la journée mais les visionner ou télécharger le soir même ou en week-end (ou à tout autre moment selon les disponibilités), s'octroyant donc la possibilité de suivre une formation universitaire tout en ayant un emploi en parallèle ou sans que cela n'interfère avec une vie familiale par exemple. Le fait de ne pas assister à ces cours empêche l'étudiant de poser les questions qu'ils souhaiteraient à l'enseignant (même s'il peut l'interroger par mail ou message privé) mais il s'agit de la seule limite car il n'est privé ni du cours de l'enseignant ni des questions posées par les autres étudiants qui eux étaient présents. Or, comme nous le verrons par la suite, cela implique une véritable transformation à la fois de la pratique d'enseignement (par l'enseignant) et d'apprentissage (par l'étudiant).

Une fois sur la plateforme en ligne de l'université, l'étudiant voit apparaître la liste des cours auxquels il est inscrit, comme sur l'image ci-dessous :

Capture d'écran de la plateforme de l'UVS

A partir de là, il peut ensuite consulter son emploi du temps (espace de droite sur l'image) ou bien se connecter à un cours en cliquant sur l'icône associée (espace central) afin de pouvoir se connecter aux salles de cours, télécharger divers documents (soit les documents écrits mis en ligne par l'enseignant soit les séances de cours précédentes qui ont été enregistrées) ou bien envoyer des messages publics (sur des espaces accessibles à tous et prévus à cet effet) ou privés (à l'enseignant ou bien à un autre étudiant). Ce petit aperçu rapide du fonctionnement de l'espace va être complété dans le chapitre 3, quand sera étudié plus en profondeur le déroulement d'un cours. L'essentiel est ici de rappeler que l'étudiant a en théorie constamment accès aux enregistrements des sessions de cours précédentes et dispose également de la possibilité d'entrer en contact via cette plateforme avec les enseignants et les autres étudiants inscrits aux mêmes cours.

La structure organisationnelle et hiérarchique

Comme pour toute université, l'UVS est composée de différents personnels parmi lesquels on retrouve notamment le personnel administratif, les professeurs et les tuteurs. Cette université se distingue néanmoins en ce que, outre le personnel administratif, les enseignants cumulent aussi des fonctions administratives qui s'additionnent à leurs fonctions d'enseignement. Cela peut être partiellement lié à la faiblesse numérique du personnel, seulement 21 enseignants-chercheurs selon les enquêtés interrogés durant ce travail de terrain. Ce faible nombre pourrait également expliquer l'absence d'école doctorale au sein de l'université. Toutefois, absence d'école doctorale ou de laboratoire de recherche ne signifie évidemment pas absence de recherches, les enseignants de l'UVS étant parfois affiliés à d'autres institutions en parallèle ou pouvant publier des travaux de recherche individuellement. Néanmoins, les analyses sociologiques des universités distinguent traditionnellement les trois fonctions que sont l'administration, l'enseignement et la recherche (ou la création de savoir, la transmission de savoir et l'accompagnement). L'absence de laboratoire de recherche ainsi que l'effacement de la frontière entre les deux autres fonctions de l'université peuvent indiquer que, bien qu'institution unique de par ses modalités d'enseignement (e-learning via les ENO), l'UVS se distingue peut-être autant des autres universités publiques de par son organisation interne. Or, cette organisation interne répond bien aux logiques ayant précédé sa création : la structuration autour d'ENO peut être appréhendée comme répondant à la volonté de démocratiser l'enseignement tandis que l'absence d'école doctorale et de laboratoire de recherche, bien

qu'également liée à la jeunesse de l'établissement, peut aussi être partiellement la conséquence d'une stratégie de professionnalisation des formations proposées.

Malgré la présence d'enseignants-chercheurs (en faible nombre on l'a vu), la transmission du savoir repose, comme dans beaucoup d'universités, également considérablement sur les tuteurs. La structuration de l'UVS en ENO conduit toutefois à une transformation des activités tutorales. Ainsi, de même que les étudiants peuvent étudier à distance, les tuteurs n'ont pas besoin d'être présents dans le siège de l'UVS, ni même au sein des ENO, pour tutorer mais peuvent au contraire effectuer cette activité à partir de n'importe quelle région du pays (il se pourrait même selon plusieurs enseignants que certains tuteurs l'effectuent depuis un pays étranger). Or, cette distance peut conduire à des difficultés de communication et de surveillance : les professeurs n'ayant presque aucun échange direct avec les tuteurs qui résident loin, ces derniers disposent d'une certaine marge de manœuvre pour échapper à la surveillance de leur travail et, selon une enseignante rencontrée, il était fréquent que des tuteurs « *ne fassent pas cours et prennent l'argent* [de leur salaire] ». Ce constat a alors conduit à une réorganisation de l'UVS et à la création d'une nouvelle catégorie de tuteurs, les « tuteurs-relais ». Ces tuteurs-relais, au nombre d'environ 3 ou 4 par enseignant, sont essentiellement chargés d'assurer la surveillance des tuteurs placés sous la supervision de l'enseignant et de réaliser un compte-rendu régulier des activités de ces tuteurs (comptabiliser leur nombre d'heures de cours réellement données par exemple). Contrairement aux tuteurs traditionnels payés à l'heure, ces tuteurs-relais disposent d'un salaire fixe et sont tolérés au sein des locaux du siège de l'UVS. Ce système contribue également à la spécificité de l'UVS, les tuteurs-relais jouant un rôle essentiel à son fonctionnement. La création récente de ces tuteurs-relais (en 2016 ou 2017 selon les enquêtés) témoigne également de la capacité de mutation de l'UVS, destinées à apporter des réponses aux limites liées à son organisation interne au fur et à mesure qu'elles se révèlent.

La carte de formations et l'admission à l'université

L'admission au sein de l'UVS s'effectue de la même manière que pour toutes les autres universités publiques, à savoir via la plateforme *Campusen*. Les futurs bacheliers déposent ainsi leurs vœux d'universités et de formations et les classent par ordre de préférence puis sont sélectionnés en fonction de leurs résultats scolaires. Or, il semblerait que peu d'informations avaient été transmises aux lycéens quant à l'UVS lors de sa création en 2013 ce qui peut expliquer que cette année-là beaucoup de futurs étudiants ont découvert l'existence de cette

université au moment de leurs inscriptions et l'avaient par conséquent classée parmi leurs derniers choix (dans les entretiens auprès des plus anciens étudiants de l'université, ceux-ci m'ont en effet souvent expliqué ne pas avoir souhaité à l'époque de leur inscription s'engager au sein d'une université venant tout juste d'être créée et dont ils ne savaient rien). Il apparaît important de comprendre le fonctionnement de la plateforme *Campusen* ainsi que les raisons pour lesquelles certains étudiants ont pu se retrouver à l'UVS contre leur volonté car cela reviendra plusieurs fois lors des entretiens.

L'UVS, comme toute université publique sénégalaise, adhère au principe LMD (Licence-Master-Doctorat) issu du Processus de Bologne en ne proposant toutefois jusqu'en 2017 (pour les premières promotions puisque l'entrée au sein de l'UVS ne peut s'effectuer qu'immédiatement après le baccalauréat) que des licences mais à partir de 2018 également des masters. En dépit de l'insistance accordée dans les débats aux sciences naturelles, de l'ingénieur et de l'informatique (voir chapitre 1), la carte de formation est majoritairement tournée vers les sciences sociales²⁰. La première promotion (celle des étudiants qui ont eu leur baccalauréat en 2013) avait ainsi accès à seulement cinq filières : Anglais ; Mathématiques Appliquées et Informatique ; Sciences Economiques et de Gestion ; Sciences Juridiques et Politiques ; et Sociologie. Sur ces cinq filières, une seule se rapportait à des disciplines strictement scientifiques (Mathématiques Appliquées et Informatiques, MAI) et aucune aux sciences naturelles ou de l'ingénieur. La filière MAI fut de plus celle enregistrant le plus faible nombre d'inscrits cette année (avec 231 étudiants contre 584 pour la filière de Sciences Juridiques et Politiques), et par conséquent aussi de diplômés en 2017 (avec 53 ayant validé leur licence contre 174 en sociologie). Si ce constat semble à nuancer pour les années suivantes, il n'est pour autant pas invalidé. En 2017, les formations proposées se répartissent en 7 catégories différentes : l'Anglais, les MAI, les SEG, les SJP, la Sociologie, l'Administration Economique et Sociale (AES) et Multimédia, Internet et Communication (MIC), les deux formations les moins fournies en nombre d'étudiants étant les MAI et les MIC (chacune représentant presque trois fois moins d'étudiants qu'en SJP et presque deux fois moins qu'en Sociologie ou en Anglais).

L'université virtuelle du Sénégal alterne donc, parfois en cohérence avec ses objectifs initiaux et parfois en opposition apparente avec eux, entre un fonctionnement spécifique (basé sur l'enseignement à distance et surtout sur les ENO qui constituent son exceptionnalité même au

²⁰ Remarque : la carte de formation de l'UVS est évidemment en fréquente mutation, nous nous intéressons donc ici aux formations qui ont été accessibles aux cinq premières promotions de l'UVS.

niveau international) destiné à un souci d'assurer une démocratisation de l'enseignement supérieur par la réduction de la distance, comme l'atteste d'ailleurs son slogan *foo nekk foofu la*²¹, et des caractéristiques destinées à en faire une université comme les autres (carte de formation, sélection via la plateforme *Campusen*, frais de scolarités classiques...)

2.B) L'UVS comme sujet de controverses

Toutefois, ces choix initiaux ont été et continuent d'être sujets à controverses, et ont d'ailleurs par conséquent connu des évolutions dans le temps, en raison de limitations évidents, certaines d'ordre technique et technologique mais d'autres également d'ordre organisationnel. Pourtant, il est ici important de préciser que ces critiques peuvent être tout autant des enjeux extérieurs à la simple question de « l'efficacité », l'UVS se posant en effet au centre de débats ouvertement politiques.

Des limitations et des critiques internes importantes

Comme toute institution nouvelle, l'UVS a été confronté à ses débuts à un certains nombres d'obstacles qui ont pu s'avérer sources de stress ou de tensions pour les acteurs impliqués, les étudiants mais également les enseignants. Le premier, et sans doute l'un de ceux qui a le plus marqué les étudiants si l'on en croit les entretiens, réside dans l'organisation de la première année d'inscription au sein de l'UVS. Pour comprendre ce point, il faut expliquer que la mise en place très rapide de l'université (imaginée au début de l'année 2013 en vue de la rentrée universitaire de cette même année) a impliqué notamment que lorsque cette université a pu être accessible aux étudiants, les locaux destinés à accueillir les enseignants et le personnel administratif n'étaient toujours pas achevés. En d'autres termes, les étudiants se sont retrouvés inscrits dans une université qui n'était pas encore prête à fournir des enseignements. La conséquence principale en a été un décalage dans le temps d'une année : les étudiants étaient inscrits officiellement en première année à l'Université virtuelle mais ne suivaient que deux cours (de développement personnel et de leadership) en présentiel au sein des ENO et n'ont pu véritablement débiter leur première année de licence qu'à partir de l'année suivante (en 2014). Or, ce problème s'est maintenu sur les deux promotions suivantes : les trois premières

²¹ Slogan en Wolof de l'UVS exprimant la possibilité d'étudier où que l'on soit.

promotions de l'UVS ont donc mis chacune quatre ans pour effectuer et valider leur diplôme de licence d'un niveau de BAC+3 (à condition de ne pas redoubler). Comme l'explique un étudiant de Sciences juridiques et politiques issu de la première promotion et interrogé à distance à propos de sa première année :

« Ca ne se passait pas bien, à sincèrement parler. Parce qu'on a perdu une année sans rien faire. De va et vient. Parce que les cours tardaient. Tu venais là-bas, tu faisais rien. Parce que même les étudiants ne savaient pas exactement quoi faire. Tu passais de gauche à droite les informations, de fausses informations. On a passé une année sans rien faire, sans rien du tout faire. Après bon, on a eu des cours : développement personnel, leadership... Après cela, on est resté trois mois, c'est là que les choses commencent à venir. On commence à donner les cours à travers nos boîtes. »
(entretien I)

Sans surprise, cela a pu générer des sentiments d'angoisse pour les étudiants de première année qui n'assistaient à aucun cours ainsi que de frustration, voire d'injustice, quand ils connaissent des étudiants inscrits dans d'autres universités publiques, et qui n'ont donc pas connu cette situation. Le même étudiant déclare ainsi quelques instants plus tard :

« Parce que les mêmes personnes avec qui vous étiez en première, en terminale, et que vous étiez meilleurs qu'eux, ces étudiants ont passé le premier semestre, le deuxième semestre, et vous n'avez pas encore démarré vos cours. Ca donne quelque chose de... je veux pas dire rancunier mais bon... Comme tu as une vocation d'étudier, si l'Etat ou une structure ne donne pas cette possibilité, ça te donne une frustration. »
(ibid.)

Or, en raison des discussions et transmissions d'informations entre membres, ce sentiment semble aussi s'être transmis à des étudiants de cohortes plus récentes. Une étudiante interrogée elle aussi à distance mais issue de la promotion 5²² et donc non concernée par cette situation (elle était inscrite en L1 lors de l'entretien et assistait aux cours prévus pour cette année universitaire) a ainsi fait part de son inquiétude à ce sujet :

« - l'année universitaire est très longue, contrairement à d'autres

-Longue ? C'est-à-dire qu'elle va de quand à quand ?

-Tu vois la première promotion de 2013 vient récemment de recevoir leur licence cette année

-Mais ça ne te concerne pas toi ?

-Si parce que si ça ne s'arrête pas, je serai victime dans l'avenir »
(entretien K)

²² Donc de la promotion la plus récente de l'université. Rappelons que cette situation de la première année blanche ne concernait que les trois premières promotions et non plus les suivantes.

Par l'apparente incompréhension quant à la raison pour laquelle les études de la première promotion ont duré plus longtemps (qu'elle semble attribuer à une année universitaire plus longue), cet entretien révèle bien l'inquiétude qui peut surgir même chez des étudiants non concernés par ce cas de figure, soulignant l'importance de cette année blanche dans le vécu universitaire et comme point potentiel pour critiquer l'UVS.

Comme cela transparait dans le premier extrait d'entretien, cette année blanche s'est inscrite dans un contexte général de manque d'information : les étudiants ne savaient pas s'ils devaient venir jusqu'à l'ENO ou rester chez eux et faisaient circuler de « fausses informations ». La thématique du manque d'informations est en effet une constante dans nombre d'entretiens, notamment pour les premiers entrants de l'UVS :

*« Donc on m'a orienté à l'UVS. C'était en 2013 donc on ne savait pas ce que c'était l'UVS. Parce qu'il n'y avait personne pour nous dire que c'est ça l'université de l'UVS, ou quelque chose comme ça. »
(entretien E)*

*« L'UVS je ne la connaissais pas après l'obtention de mon bac. En 2013. Sur la page Campusen, là où on connecte les nouveaux bacheliers, une fois j'ai vu l'université virtuelle. Je ne savais pas c'est quoi exactement l'université virtuelle, ça venait tout juste de naître [...] Mais auparavant je ne connaissais pas. Il n'y avait pas de publicité. Rien. Juste quand vous rentrez sur Campusen vous voyez le logo UVS. Pour parler sincèrement, je m'attendais pas à cela. Parce que, bon, je croyais que l'UVS se trouvait à Dakar, que c'était une université... bon... palpable, concrète »
(entretien I)*

*« Moi je m'attendais à [...] Une classe, c'est pas vraiment le cas. Comme j'étais en terminale, je voyais des professeurs au tableau, c'est à ça que je m'attendais la première fois à l'université. Et donc c'était le contraire. Devant la machine tu es chez toi. »
(entretien J)*

Un deuxième aspect des critiques internes envers l'UVS, et peut être le plus évident car il s'agit du reproche le plus fréquent envers les institutions de e-learning en Afrique, est d'ordre technique et porte sur la qualité du réseau internet et des infrastructures (en l'occurrence celles des ENO). Les critiques journalistiques reprennent fréquemment ce constat, également mis en évidence par Ba dans ses entretiens [2017]. J'ai pendant la durée de mon stage moi-même été fréquemment confronté à des ralentissements, voire des interruptions totales, du réseau internet, phénomène très problématique lors d'un cours. Or, les déconnexions et reconnexions fréquentes des étudiants pendant les séances laissent supposer qu'eux n'étaient pas non plus épargnés par ces phénomènes. Lorsque l'on m'a expliqué pour la première fois comment utiliser la plateforme et réaliser les cours, l'enseignante a dû mettre fin à ma formation faute de réseau (ma formation a été achevée le lendemain) et a à l'occasion critiquée la fréquence de ces

interruptions : « *dès qu'il y a plusieurs utilisateurs, la plateforme est lente, des fois elle plante et tout [...] les problèmes de connexion ça nous retarde beaucoup pendant notre travail* ». Elle a d'ailleurs également précisé que la faiblesse de la bande passante était la principale, si ce n'est la seule, raison pour laquelle les enseignants n'utilisaient pas la fonction vidéo de la plateforme pour faire leurs cours mais uniquement la fonction audio (les étudiants pouvant les entendre mais non les voir). Pourtant, il convient d'une part de ne pas surestimer l'importance de ces difficultés et d'autre part de tenir compte de la différence conséquente entre les ENO. Ainsi, lorsqu'interrogés sur les principales difficultés rencontrées à l'UVS, seulement trois étudiants enquêtés mentionnent directement la connexion, en insistant toutefois considérablement sur ce point, alors que les autres étudiants mettent davantage en avant des obstacles organisationnels, de transport (pour se rendre jusqu'à leur ENO) ou d'ordre financier. Quatre d'entre eux affirmeront même plus tard bénéficier d'une bonne qualité de la connexion au sein de leur ENO. Cette différence peut avoir plusieurs causes : des disparités dans la qualité du réseau entre les différents ENO (celui de Podor étant fréquemment décrit comme le moins bien doté), des différences d'attentes entre les étudiants (suivant la qualité de réseau internet auquel ils ont pu être habitués chez eux par exemple) ou encore selon l'intensité de l'utilisation de l'ENO (l'étudiant résidant loin ou ayant des contraintes l'empêchant de se rendre fréquemment à son ENO va utiliser essentiellement sa clé 3G n'a que peu de raisons de critiquer le réseau de l'ENO, contrairement à celui qui compte utiliser cet espace tous les jours).

Les difficultés mentionnées par les étudiants sont donc plutôt orientées sur des questions administratives, avec là encore des disparités entre les étudiants. Tous les étudiants boursiers interrogés ont en effet déclaré faire face à des retards importants pour l'obtention de leur bourse, et indiquent se rendre régulièrement au sein de leur ENO ou bien au siège de Dakar afin de faire avancer les procédures, le plus souvent en vain. Toutefois, il faut rappeler que je ne suis pas en mesure de déterminer dans quelle mesure certaines de ces difficultés dépendent de l'UVS : beaucoup d'étudiants ont par exemple dit attendre leur bourse depuis des mois, voire près d'une année, mais, ne disposant pas d'entretiens auprès d'étudiants d'autres universités, rien ne permet de savoir s'il s'agit d'un problème spécifique à l'UVS ou d'ordre national. Un autre exemple de ce cas de figure est dans les disciplines d'inscription des étudiants : un élément qui revient souvent dans les entretiens ainsi que dans les articles de journaux est que l'étudiant s'est retrouvé inscrit dans une discipline qui n'est pas celle désirée. Or, bien que ce problème soit fréquemment assimilé à une défaillance de l'administration de l'UVS, il peut simplement être une conséquence du système de sélection de la plateforme *Campusen* (puisque les formations

sont sélectives et le nombre d'universités publiques relativement restreint, les lycéens souhaitant continuer leurs études sont fortement incités à soumettre leur candidature pour plusieurs disciplines et il n'est alors pas surprenant que certains se retrouvent inscrits dans des formations qui n'étaient qu'en toute fin de leur liste de préférences). Le point essentiel de ce constat réside plutôt dans la possibilité que ce problème puisse être imputé à l'UVS (et nous verrons dans le paragraphe suivant qu'il l'a été) et dans les conséquences que cela peut avoir sur le vécu étudiant et sur la capacité de légitimation de cette institution (l'impossibilité de fournir des bourses aux étudiants en ayant besoin peut effectivement apparaître comme problématique pour une institution censée faciliter la démocratisation de l'enseignement supérieur).

Comme illustré par un enquêté, toutes ces difficultés conduisent à des taux d'abandon ou de départ de l'UVS élevés : « *Le début était difficile, sincèrement. Il y avait beaucoup d'étudiants qui ont abandonné, qui ont laissé.* » (entretien I). S'il ne semblent pas exister de chiffres précis sur le taux d'abandon par année, j'ai pu obtenir les statistiques du nombre d'étudiants par disciplines inscrits chaque année à l'université virtuelle et il apparaît que sur les 2090 étudiants inscrits pour l'année 2013-2014 (promotion n°1), seuls 494 ont validé leur licence pour l'année 2016-2017 (donc après les quatre années d'étude), soit un taux de 23,6% (bien que ce taux n'intègre pas les potentiels redoublants pour lesquels nous n'avons aucune donnée). L'absence de données quantitatives empêche cependant de confirmer ou d'infirmer l'affirmation du coordonnateur de l'UVS Moussa Lô selon qui « l'abandon noté que chez les étudiants de 1^{ère} année est inexistant à partir de la 2^{nde} »²³.

Des critiques externes depuis sa création

Lors de ma première semaine sur le terrain de l'UVS, j'ai été présenté à un enseignant de l'UVS qui m'a conseillé de m'intéresser aux articles de journaux et à l'image médiatique qu'avait l'Université, expliquant que celle-ci avait à ses débuts considérablement souffert de critiques plus ou moins justifiées mais que cette image véhiculée commençait lentement à s'inverser, les médias étant selon lui de plus en plus favorables à l'UVS. Si le premier constat d'une critique médiatique intense semble vérifié par la lecture d'articles des principaux journaux nationaux et internationaux, l'idée d'une évolution de cette critique dans le temps ne m'est quant à elle

²³ « Université virtuelle du Sénégal : Orange déconnecte « plus de 1000 étudiants » », Le Quotidien, 7 Juillet 2017, <http://www.lequotidien.sn/universite-virtuelle-du-senegal-orange-deconnecte-plus-de-1-000-etudiants/>

nullement apparue. Au contraire, l'essentiel des journaux ne mentionnent que peu l'UVS et, quand ils le font, s'attachent plus à en mettre en avant les défauts et critiques qu'à la défendre. J'ai alors constitué une bibliographie d'articles réunissant à la fois des journaux sénégalais et des journaux internationaux. A la lecture de ces articles, l'UVS devient ainsi l'« Université des Vies Sacrifiées »²⁴, voire même « le plus grand scandale de toute l'histoire de l'enseignement supérieur »²⁵ tandis que ses étudiants deviennent les « agneaux du sacrifice d'un système qui a atteint son impasse »²⁶, « se sentent aujourd'hui les cobayes et peut être demain les victimes »²⁷.

Il apparaît clairement que deux défauts supposés inhérents à l'UVS sont mis en avant dans les médias : les insuffisances d'infrastructures et de réseau ainsi que la faible qualité supposée des enseignements, ces deux obstacles étant censés amputer l'avenir des étudiants. Le premier problème, d'ordre technologique, est une constante des critiques envers les projets de e-learning en Afrique. Le deuxième semble plus spécifique à l'UVS, et ce d'autant plus que l'enjeu de la qualité de l'enseignement était au centre des préoccupations initiales des rapports officiels (CNAES, PDESR, PAUVS). A ces deux points s'ajoutent également les remarques relatives à la première année des promotions 1, 2 et 3. Cela permet aux journaux une critique de l'UVS fondée sur des anecdotes, des « récits de vie » d'étudiants inscrits en 2013 et n'ayant toujours pas, trois ou quatre ans plus tard, obtenus de diplôme quelconque (dont le plus connu est l'article extrêmement critique de Mamadou Diop sobrement intitulé « Mon neveu étudiant à l'UVS »²⁸). L'opinion véhiculée est alors que l'UVS serait une « voie de garage forcée pour les étudiants n'ayant pas eu la chance d'obtenir une véritable place en université »²⁹. Ba [2017] met bien en avant cette tension entre un des objectifs initiaux de l'UVS qui est d'assurer un accès à tous à l'éducation et de permettre le désengorgement de l'Université Cheikh Anta Diop et la volonté évidente de répondre à la critique qui est facilement tirée de cet objectif selon laquelle l'UVS ne ferait qu'admettre les étudiants « en surplus ». La difficulté est donc de concilier cet objectif

²⁴ « UVS, une Université des vies Sacrifiées ? », 26 Octobre 2017, <https://senedico.com/2017/10/26/uv-s-universite-vies-sacrifiees/>

²⁵ « Université Virtuelle du Sénégal, Le Plus Grand Scandale De Toute 'L'histoire De L'enseignement Supérieur, Selon Yankhoba SEYDI », Wal Fadjiri, 4 Janvier 2018, <http://www.walf-groupe.com/universite-virtuelle-senegal-plus-grand-scandale-de-toute-l-histoire-de-l-enseignement-superieur-selon-yankhoba-seydi/>

²⁶ « Budget du ministère de l'Enseignement supérieur : Plus de 12 milliard de francs Cfa de hausse », *Le Quotidien*, 5 Décembre 2016, <http://www.lequotidien.sn/budget-du-ministere-de-l-enseignement-superieur-plus-de-12-milliards-de-francs-cfa-de-hausse/>

²⁷ « Le calvaire des étudiants de l'Université virtuelle du Sénégal », *Le Monde Afrique*, 23 Juillet 2015, http://www.lemonde.fr/afrique/article/2015/07/23/le-calvaire-bien-reel-des-etudiants-de-l-universite-virtuelle-du-senegal_4695253_3212.html?xtmc=universite_virtuelle_du_senegal&xtcr=4

²⁸ « Mon neveu étudiant à l'UVS », *Senenews*, 12 Octobre 2015, https://www.senenews.com/actualites/mon-neveu-etudiant-a-luvs-par-mamadou-diop_141911.html

²⁹ « A Kigali, Macky Sall et Mary Teuw Niane défendent l'Université virtuelle du Sénégal », *Jeune Afrique*, 28 Mars 2018, <http://www.jeuneafrique.com/emploi-formation/546538/a-kigali-macky-sall-et-mary-teuw-niane-defendent-l-universite-virtuelle-du-senegal/>

d'augmentation de l'accès à l'enseignement sans que l'UVS ne soit perçue comme l'université destinée à accueillir les étudiants qui ont été refusés partout ailleurs.

La saisie de l'UVS comme enjeu politique

Néanmoins, la comparaison des articles de journaux portant sur l'UVS permet également de prendre conscience d'un point souvent omis dans les travaux de recherche et indirectement lié au contexte même de création de l'UVS qui est que la répartition des critiques et des défenses de l'UVS dans le champ médiatique *n'est pas neutre* politiquement. En effet, il apparaît notable que les journaux les plus critiques envers l'UVS sont également ceux qui se positionnent ouvertement dans une posture d'opposition au gouvernement sénégalais, alors même que les journaux favorables à Macky Sall défendent eux des approches présentées comme plus neutres, descriptives, tels notamment les articles du *Soleil*, quotidien sénégalais géré par la Société Sénégalaise de Presse et de Publication (SSPP) à caractère national (placée sous la tutelle du ministère de la Communication, des Télécommunications, des Postes et de l'Economie numérique).

Pour comprendre ce phénomène, il peut être utile de rappeler le contexte de mise en place de l'UVS : il s'agissait comme évoqué précédemment de la première année du Président Macky Sall et cela s'inscrivait dans une logique politique de répondre aux problèmes qu'était censé rencontrer l'enseignement supérieur sénégalais. Or, l'assimilation de l'UVS à un projet de Macky Sall, et encore plus de son ministre de l'Enseignement Supérieur, de la Recherche et de l'Innovation Mary Teuw Niane, et par conséquent cette logique de politisation de la critique de l'UVS, transparait dans les discours des agents, comme l'illustrent les multiples débats politiques auxquels j'ai pu assister (mon enquête s'étant déroulée en 2018, soit un an avant l'élection présidentielle sénégalaise). Ainsi, lors d'un dîner avec différents membres de l'UVS, l'un des convives a expliqué qu'Idrissa Seck, le principal concurrent de Macky Sall à la course électorale, aurait placé la suppression de l'université virtuelle en tête de son programme électoral³⁰, suscitant sans surprise l'ire des autres membres de l'UVS présents, sans pour autant donner l'impression de les étonner. Il est alors apparu que ces membres ont tous soutenu le bilan de Macky Sall et de son ministre, quelque soient leurs opinions politiques : plusieurs ont déclaré en effet ne pas soutenir le bilan Macky Sall mais envisager de voter pour lui au nom de

³⁰ Déclaration qu'il m'a été impossible de confirmer ou d'infirmer en effectuant des recherches.

la défense de l'UVS, car « *on ne veut pas que le ministre parte [...] sinon comment on fera pour régler nos problèmes ?* ». Un élément encore plus caractéristique de cette association de l'UVS avec le gouvernement en place vient d'une enseignante de l'UVS qui a répété plusieurs fois pendant ce travail de terrain avoir dû rassurer certains de ses étudiants à propos d'une possible disparition de l'UVS en cas de victoire électorale d'un opposant : « *Il y a même des élèves qui nous ont demandé est ce que si Macky Sall n'est pas réélu l'UVS n'existera plus ?* ».

Or, cette perception d'un clivage entre les soutiens de Macky Sall favorables au projet de l'UVS et ses opposants qui en souhaiteraient la disparition semble bien corroborée par les déclarations politiques :

« Il n'y a pas un scandale plus grand et plus grave que cette affaire d'université virtuelle, dans toute l'histoire de l'enseignement supérieur du Sénégal » [Yankhoba SEYDI, coordonnateur du Syndicat autonome des Enseignants du Sénégal (SAES) de l'université de Dakar, qui supporte ouvertement Idrissa Seck]³¹

La critique de l'UVS s'impose alors presque comme une stratégie politique de critique du gouvernement en place, et réciproquement pour sa défense. Cela témoigne de l'importance de l'assimilation par les acteurs nationaux comme locaux de l'UVS à un symbole de la politique menée par Macky Sall : il semble alors évident que la question de réussite ou d'échec par rapport à ses objectifs sera un enjeu crucial et que les stratégies et orientations futures de l'UVS seront pensées en conséquence.

2.C) Un travail de légitimation permanent

« Depuis son lancement, l'Université virtuelle du Sénégal (Uvs) peine à attirer les étudiants pas du tout convaincus par ce système. Mais, l'Etat continue à investir dans ce secteur à l'image de la réalisation d'Espaces numériques ouverts (Eno) »³². A cet égard, il semble en effet que les critiques importantes mentionnées précédemment puissent jouer en défaveur de l'UVS, nécessitant des stratégies visant à redorer son image extérieure. Ce sont ces stratégies que nous allons ici analyser. Dans son travail sur les voies et logiques de légitimation des institutions nouvelles, Cullière reprend la définition de la légitimité comme « une perception ou une

³¹ <https://educationsn.com/regardez-universite-virtuelle-senegal-plus-grand-scandale-de-toute-lhistoire-de-lenseignement-superieur-selon-yankhoba-seydi/>

³² « Admission à l'Université virtuelle du Sénégal : le Gouvernement veut vaincre les réticences », Le Quotidien, 28 Novembre 2016, <http://www.lequotidien.sn/enseignement-superieur-admission-a-luniversite-virtuelle-du-senegal-le-gouvernement-veut-vaincre-les-reticences/>

représentation généralisée selon laquelle les actions d'une entité sont désirables, justes et appropriées, à l'intérieur d'un certain système socialement construit de normes, de valeurs, de croyances et de définitions » [Cullière, 2005]. Or, l'enjeu de l'acquisition de légitimité par l'UVS va jouer un rôle essentiel dans ses orientations. Cela peut s'expliquer d'une part comme une réponse individuelle aux critiques avancées envers cette institution (c'est-à-dire comme une défense par les acteurs de l'université à laquelle ils se rattachent) et d'autre part comme une stratégie de légitimation politique (en raison de la logique politique qui sous-tend aussi bien la défense que la critique de l'UVS). Cullière distingue quatre stratégies essentielles de légitimation, que nous mobiliserons dans notre analyse du travail de légitimation de l'UVS : la stratégie de conformation, la stratégie d'apparence, celle de partenariat et celle de réseau [*ibid.*].

Empêcher ou nier la critique

Un des éléments notables de ce besoin de légitimation, pourtant peu évoqué par Cullière, apparaît dans le travail de contrôle de l'image extérieure et intérieure par un blocage des critiques possibles. Deux exemples de situations auxquelles j'ai été confrontés peuvent illustrer ce blocage. D'une part, la tentative de contrôle de mon enquête de terrain peut refléter un désir de maîtrise de l'image extérieure, en l'occurrence internationale puisque les acteurs savaient que mon objectif était de réaliser un mémoire de recherche pour l'Université Panthéon-Sorbonne. Il m'a ainsi été explicitement demandé de ne pas me rendre dans les Espaces Numériques Ouverts et mes questionnaires d'entretien ont été surveillés et modifiés (excluant au passage les questions pouvant conduire à des critiques de l'UVS), toutes ces exigences étant présentées comme un moyen de m'aider (à construire un questionnaire d'entretien) ou de me protéger (des étudiants qui pourraient être agressifs à l'encontre des enseignants). Tous ces points ressemblent bien au constat fait par Beaud et Weber : « certains milieux vont vous accueillir à bras ouverts parce que votre enquête sera perçue comme pouvant légitimer ou valoriser leur existence et leurs activités. On pense par exemple [...] aux divers groupements en termes de reconnaissance sociale, notamment lorsqu'ils viennent de se créer (cybercafés, nouveaux clubs sportifs, et plus généralement nouveaux entrants en position de concurrents dans un champs social). [...] Dans ce cas, le démarrage est immédiat, très facile. [...] Le revers de la médaille ne tarde pas en général à apparaître : la liberté de l'enquêteur est réduite, on vous suit (gentiment) de près, on contrôle étroitement la progression de l'enquête, et surtout on vous guide » [Beaud et Weber, 2012, p. 100]. Ainsi, mon stage à l'UVS peut illustrer ce cas de figure : il s'agit bien d'une institution qui « [vient] de se créer » et en quête de reconnaissance

extérieure, devant en outre faire face à de récurrentes critiques médiatiques parfois exagérées. Dans le même temps, la pression ne s'est pas effectuée de manière ouverte, comme dans certaines institutions où il peut être explicitement demandé de ne pas publier telle ou telle information pour des raisons de sécurité ou de vie privée par exemple, mais bien toujours implicitement, présentée comme une aide destinée à me guider.

L'autre exemple réside dans la volonté d'empêcher les étudiants de donner leur avis sur ce qu'ils vivent tous les jours au sein de cette université. Cette volonté s'exprime notablement dans les modifications apportées à mon questionnaire d'entretien ainsi que dans l'exigence qui m'a été faite de réaliser ces entretiens, pour me protéger, au sein des locaux administratifs ou encore dans les justifications apportées par ma directrice de stage à ces demandes. La mauvaise foi supposée des étudiants est ainsi constamment mise en avant comme un obstacle à mon étude : « *si tu les interrogues dessus [sur la façon dont leurs premiers jours à l'UVS se sont déroulés] ils ne vont faire que se plaindre et vont te dire que les débuts se sont mal passés mais cela ne te servira pas pour ton étude* », « *les étudiants se surestiment donc ils vont forcément te dire qu'ils sont surpris [de leurs notes] cela ne va rien t'apprendre* », « *les étudiants te disent que leur tuteur n'est pas là [ne fait pas cours] alors que si* »... Or, cette mauvaise foi est constamment opposée à « l'objectivité » des enseignants : « *ils vont te raconter tous leurs problèmes mais moi je t'en ai donné des difficultés, et si tu veux je peux te lister les problèmes qu'ils rencontrent mais si tu les interrogues tu vas avoir droit à tout et n'importe quoi* », « *objectivement ils ont des problèmes [de maîtrise de la langue française] mais ils ne vont jamais te le dire* ». Enfin, un dernier exemple qui semble assez significatif de cette mauvaise foi attribuée aux étudiants porte sur la question des clés 3G. Comme souligné dans le chapitre 2-A, les étudiants disposent de clés 3G fournies par l'UVS et rechargées tous les mois. J'avais alors l'intention de les interroger afin de savoir si la quantité de Go offerte leur semblait suffisante mais ma directrice m'a conseillé de ne pas le faire en argumentant que « *Des fois, ils utilisent leur clé 3G pour télécharger des films ou de la musique et du coup après ils n'en n'ont plus à la fin du mois mais c'est ça, qu'ils n'ont plus d'internet, qu'ils vont te dire. Ils ne vont pas te dire pourquoi. Mais il y a des causes que nous on connaît et que je peux te donner. Mais ils ont assez de 3G.* » Or, j'ai décidé de poser malgré tout cette question et ma surprise a alors été de découvrir que les étudiants enquêtés ont tous répondu soit disposer de suffisamment d'accès internet sur leur clé, soit ne pas en avoir assez mais en ajoutant immédiatement (et d'eux-mêmes) que cela était de leur faute car ils avaient l'habitude de télécharger d'autres types de documents pour des usages personnels. La seule exception fut celle des étudiants

d'informatique, que nous étudierons plus en détail dans le chapitre 4, qui déclaraient ne pas avoir assez d'accès internet car devant télécharger d'autres types de documents en plus des cours mais en rapport cette fois-ci avec leurs études. Ainsi, le constat fait par les enseignants de l'UVS d'une mauvaise utilisation du matériel par les étudiants est conforté par les étudiants eux-mêmes mais le présupposé implicite de la mauvaise foi de ces étudiants apparaît quant à lui infirmé par les entretiens. Tous ces exemples permettent cependant de s'interroger sur la façon dont la critique interne est appréhendée par les membres de l'UVS : on peut en effet bien sûr y voir une simple volonté de maîtrise de mon questionnaire en écartant toutes les questions qui semblent gênantes mais peut-être y-a-t-il également une croyance véritable dans l'idée que ces critiques ne seraient pas pertinentes ni légitimes et ne mériteraient par conséquent pas d'être entendues.

Ces deux grands exemples évoqués peuvent se rapprocher de la stratégie de présentation mais s'en distinguent en ce qu'il s'agit ici moins de mettre en avant les qualités de l'UVS que de fermer la porte aux critiques, notamment par la remise en question du droit à s'exprimer de ceux qui pourraient porter cette critique, et car ce contrôle s'exprime de manière aussi bien interne qu'externe.

L'importance de l'image renvoyée : l'exemple de la cérémonie de graduation

Or, c'est avant tout sur la question de la transmission des connaissances (puisqu'il s'agit d'une université) et surtout sur sa capacité à remplir les objectifs initiaux que se joue l'enjeu essentiel pour la quête de reconnaissance. « Pédagogie de l'efficacité » et « accès à tous » de l'éducation semblent ainsi les maîtres mots des discours de présentation de l'UVS lors des conférences de presse, ou des événements divers auxquels des représentants de cette université participent. S'il m'a été impossible d'obtenir des données quelconques sur la répartition des étudiants par ENO, sur leurs origines sociales ou sur leurs taux de réussite, il a été toutefois constamment répété au long de cette enquête que l'UVS est « *au plus près des communautés* ». Il y a surtout une insistance particulière des membres de l'UVS sur l'aspect pédagogique et formateur de cette institution (selon une enseignante, « *L'UVS va faire partie des choses qui vont beaucoup pousser les jeunes à faire quelque chose* ») alors que les détracteurs vont insister sur les aspects technologiques (manque de réseau etc), organisationnels et de manque de débouchés.

Comme mentionné auparavant, l'année 2017 fut l'année de validation de la licence des étudiants de la première promotion de l'UVS. A cette occasion fut notamment organisée une cérémonie de graduation à laquelle j'ai eu la possibilité d'assister. Cette cérémonie fut parfaitement représentative de ces stratégies de légitimation menées, en représentant en même temps la plupart des aspects de l'UVS que ses membres désirent mettre en évidence.



Carton d'invitation à la cérémonie de Graduation du 31 Mars 2018

Plusieurs points vont être évoqués successivement. (1) Le rôle que jouerait l'UVS dans la démocratisation de l'enseignement supérieur est constamment mis en avant, en particulier par la vidéo de présentation qui, comme cela a déjà été souligné, présentait trois étudiants typiques de l'UVS déclarant avoir pu accéder à un enseignement universitaire grâce à son format de e-learning (étudier en présentiel n'ayant pas été possible pour eux). (2) La question de la qualité de la formation transparait grandement, essentiellement dans l'insistance accordée aux meilleurs étudiants de l'établissement : les majors reçoivent tous un prix spécial tandis que la « major des major » réalise le premier discours de la cérémonie puis est récompensée (en plus de son prix en tant que l'une des majors) par un prix supplémentaire décerné par le ministre de l'Enseignement Supérieur, de la Recherche et de l'Innovation en personne. Cet accent mis sur l'aspect méritocratique de l'UVS peut effectivement s'interpréter comme une réponse aux critiques de la faible qualité des formations dont elle a été victime. (3) Une insistance particulière est mise sur le fait que l'UVS est une institution *sénégalaise* : hymne national, slogan en Wolof (*foo nekk foofu la*), représentation théâtrale des étudiants axée sur la culture et l'histoire du pays... Comme nous l'avons vu, l'UVS se distingue d'autres projets d'enseignement à distance en Afrique en ce qu'elle repose sur des enseignements réalisés à l'échelle nationale, et non pas simplement un transfert vers les étudiants sénégalais de cours créés dans des universités occidentales. Dès lors, cet aspect national de la formation peut être un enjeu essentiel de légitimation de l'institution. (4) Enfin, cet aspect d'université nationale se

retrouve mêlé avec des éléments ouvertement internationaux, parmi lesquels notamment le lancer de chapeaux par les étudiants ou encore le serment final, élément typique des remises de diplôme des universités nord-américaines. Lorsqu'interrogés sur cette pratique, plusieurs enseignants ont alors répondu que celle-ci n'existait traditionnellement pas au Sénégal (au moins dans les universités publiques) mais avait été adoptée pour cette cérémonie car « *il s'agit de la première promotion de l'UVS* » et que celle-ci « *avait été très critiquée à ses débuts* ». L'assimilation entre la cérémonie et la stratégie de légitimation de l'université par rapport aux acteurs extérieurs est ainsi appréhendée et défendue par les membres de l'institution eux-mêmes.

Néanmoins, une autre hypothèse que celle de la médiatisation de l'Université virtuelle par cette cérémonie peut également être formulée, selon laquelle la légitimation de cette institution serait autant tournée vers l'intérieur (les étudiants) que vers l'extérieur (les médias). En effet, toute la construction de cette cérémonie semble destinée à assurer un sentiment d'unité entre les étudiants, comme le souligne d'ailleurs le fait que plusieurs étudiants enquêtés m'ont parlé de cette cérémonie en présentant des sentiments de fierté. Comme le soulignent Lagroye et Siméant, le sentiment d'appartenance des membres revêt un rôle essentiel dans la légitimation et la construction d'une institution [Lagroye et Siméant, 2003]. Le fait de récompenser les majors, de faire organiser des spectacles et concerts par les étudiants, de leur remettre à tous le même vêtement et le même chapeau contribuent à la création d'un sentiment d'appartenance à une institution : il convient de ne pas négliger le rôle du symbolique dans le processus de légitimation d'une institution.

La construction de partenariats nationaux et internationaux

Comme rappelé par Cullière [2005], la construction d'une légitimité passe en grande partie par la capacité de l'institution à s'intégrer dans les réseaux déjà construits et à nouer des partenariats extérieurs afin d'obtenir une reconnaissance de la part des institutions déjà perçues comme légitimes. Bien que Cullière distingue la stratégie de partenariats et celle de réseau, j'étudierai ici ces deux stratégies en même temps, en distinguant cependant entre le niveau institutionnel (UVS) et le niveau individuel (ses membres).

Ainsi, l'université virtuelle se positionne malgré son jeune âge au sein de plusieurs réseaux d'institutions, parmi lesquels deux exemples caractéristiques sont le RAFADIS (Réseau des Acteurs de la Formation A Distance du Sénégal) et le MOOCs4DEV (projet initié par l'Ecole

Polytechnique de Lausanne). Néanmoins, ces réseaux se complètent également par des partenariats avec la Francophonie ou la coopération française. Lors de la troisième semaine d'enquête, une réunion s'est de fait tenue entre des représentants de l'Ambassade de France ou de l'Institut Français au Sénégal et des enseignants de l'UVS, réunion dont l'objectif était la création d'une formation de type MOOC en Français à destination des étudiants. De même, un colloque fut organisé les 21 et 22 Juin au sein de l'UVS sur la thématique du numérique éducatif et réunissant de nombreux partenaires ou co-financeurs parmi lesquels l'Agence Universitaire de la Francophonie, l'Ambassade de France, l'Ambassade de Suisse, le RESCIF (Réseau d'Excellence des Sciences de l'Ingénieur de la Francophonie), l'Autorité nationale de Régulation des Télécommunications et des Postes et même des entreprises privées telles qu'Expresso® ou Tigô®³³. En dépit de critiques fortes adressées envers l'UVS, cette dernière ne semble par conséquent nullement isolée. Ces partenariats appartiennent de plus en plus (si ce n'est plus) au niveau international que national.

Or, cette stratégie de représentation de l'UVS passe également par celle de ses membres. Un exemple concret peut en être donné : après la réunion mentionnée précédemment avec les représentants de l'Ambassade de France, l'un d'entre eux nous a expliqué organiser une conférence sur la coopération France-Sénégal dans le champ universitaire et nous a proposé de nous y inviter (l'entrée se faisant sur invitation). Etant intéressé, j'ai accepté alors que ma directrice de stage a quant à elle décliné l'invitation. Pourtant, quelques jours plus tard, elle m'a demandé de lui transmettre le lien vers le site d'inscription car elle disait avoir changé d'avis. Ce n'est qu'après avoir exprimé ma surprise face à ce revirement qu'elle m'a expliqué que cela lui avait été demandé par le directeur du département, qui souhaitait que l'UVS soit la mieux représentée possible lors de cette conférence réunissant aussi bien des universitaires que des représentants politiques ou d'organisations internationales. En fin de compte, il s'est avéré qu'il y eut à ce colloque plus de membres de l'UVS que de toute autre université. Cette anecdote permet d'introduire cette notion de la représentation individuelle, c'est-à-dire des acteurs de l'UVS, en soulignant qu'elle n'est pas dissociable de la représentation de l'université en elle-même. Un autre exemple peut être fourni par une activité qui m'a été confiée lors de la première semaine de stage et qui consistait notamment à rechercher toutes les conférences, colloques, appels à communication et appels à projet partout dans le monde en lien plus ou moins direct avec le numérique et l'éducation et pouvant intéresser des enseignants de l'UVS (quelque soit leur discipline), afin de leur transférer. Les institutions universitaires étant fréquemment

³³ <https://numed2018.uvs.sn/>

hiérarchisées et classées en fonction de leur participation à la recherche et de leurs publications scientifiques, l'absence de laboratoire de recherche peut être un handicap majeur pour la reconnaissance de cette institution dans le champ universitaire sénégalais et, surtout, international. Or, comme évoqué plus tôt, absence de laboratoire de recherche ne signifie pas nécessairement absence de recherche. Dès lors, l'attention portée par l'institution à la participation individuelle des enseignants à des colloques et travaux de recherche internationaux (c'est en effet à moi que l'on a demandé de dresser une liste de tous les projets en cours ou à venir afin de la transférer aux enseignants pouvant être intéressés, ce qui témoigne d'un intérêt de l'institution pour la participation de ses enseignants à ce type d'évènements) peut être interprétée comme une volonté de faire reconnaître l'existence d'une communauté scientifique de chercheurs au sein de l'UVS.

Ainsi, il apparaît de plus en plus nettement que les origines de l'UVS, comme projet représentatif de l'introduction des TIC dans l'éducation au Sénégal, ne sont pas dissociables du fonctionnement actuel de cette université pour au moins plusieurs raisons. D'une part, les enjeux associés à cette origine permettent de comprendre les objectifs de l'UVS et, par conséquent, servent de fondement aussi bien aux critiques qu'aux défenseurs de l'UVS. A cet égard, il est possible de souligner que le processus de légitimation et de remise en cause de l'université s'effectue à la fois sur la question des fins (dans quelle mesure les objectifs de démocratisation de l'enseignement supérieur et celui de maintien de la qualité sont-ils conciliables ?) et sur celle des moyens (principe des ENO comme spécificité de l'UVS, qualité des infrastructures et du réseau internet...) D'autre part, ces enjeux conduisent à la mise en place d'un système nouveau sous de nombreux aspects qui va notamment, on peut déjà s'en douter, conduire à une transformation des pratiques des acteurs.

Conclusion de la Partie I : L'UVS est caractérisée par d'importantes ambiguïtés

Nous avons donc étudié les processus ayant mené à la construction puis à la (dé)légitimation de l'institution, et surtout du projet, qu'est l'UVS. Nous avons vu que la création de l'UVS n'est pas neutre mais répond à un certain nombre de logiques particulières, voire parfois même idéologiques, qui sont par la suite récupérées par les différents acteurs. Des différentes logiques étudiées dans le chapitre 1 (économique, sociale, politique), nous avons essentiellement retenue la logique politique dans le chapitre 2, non parce que celle-ci dominerait les autres (bien au contraire les motifs politiques eux-mêmes ne peuvent être distingués du contexte socio-économique national et international, et les enseignants de l'UVS ne sont évidemment pas tous des électeurs de Macky Sall) mais parce que cette dimension est fréquemment omise dans les études sur les projets de e-learning et également parce qu'elle permet d'appréhender plus clairement les décisions et stratégies menées par les membres de l'UVS en quête de légitimité institutionnelle. Or, c'est bien de cette imbrication de logiques multiples que découlent de nombreuses ambiguïtés, si ce n'est des contradictions, dans les orientations et principes de l'UVS qui vont en partie contribuer à faire de l'enseignement à distance fourni par l'UVS une expérience universitaire particulière pour ses membres. Ce sont ces ambiguïtés qui vont maintenant être examinées à l'aune de ce qui a été expliqué tout au long de cette partie. Nous en verrons successivement trois, ce qui permettra de faire un retour sur la définition et la place de l'UVS dans le champ universitaire sénégalais.

Cette tension entre des objectifs, plus ou moins définis, présentés comme étant compatibles par les défenseurs de l'UVS mais contradictoires par ses détracteurs a déjà été évoquée à plusieurs reprises dans le chapitre 2 mais il apparaît important de revenir dessus, tant ces deux questions de la démocratisation de l'accès à l'enseignement supérieur et de la qualité des formations occupent des places essentielles dans les discours institutionnels comme privés. Cette tension s'incarne bien dans l'affirmation du ministre Mary Teuw Niane « Ce projet n'a pas été créé pour absorber le trop plein d'étudiants mais pour rendre les études accessibles sur tout le territoire »³⁴. Or, cette question interroge bien à la fois les objectifs de l'UVS ainsi que le public visé. Elle peut alors être mise en relation avec le paradoxe évoqué par Thebault [2009] sur

³⁴ « A Kigali, Macky Sall et Mary Teuw Niane défendent l'Université virtuelle du Sénégal », Jeune Afrique, 28 Mars 2018 (<http://www.jeuneafrique.com/emploi-formation/546538/a-kigali-macky-sall-et-mary-teuw-niane-defendent-luniversite-virtuelle-du-senegal/>)

l'apparente incompatibilité entre l'objectif du e-learning d'offrir de nouveaux types de formation d'un côté et de désengorger les formations traditionnelles d'autre part. Nous pouvons désormais comprendre dans quelle mesure ces débats et ces interrogations, de toute évidence non résolues, sur les objectifs de ce type de projet sont importants à éclaircir : c'est bel et bien à partir de ces principes initiaux que sont construites la structure interne actuelle de l'UVS ainsi que ses mutations futures (car, comme pour toute institution, elle ne peut être appréhendée comme définie par une essence qui serait immuable dans le temps). La question du public visé ne semble pas non plus clairement résolue. Ainsi, en tant qu'université publique comme les autres, l'UVS se veut ouverte à tous les futurs bacheliers s'inscrivant sur la plateforme *Campusen*. Pourtant, la souplesse même offerte par cette université (dans les horaires notamment) semble en faire un établissement adapté pour les travailleurs en reprise d'études, ou souhaitant travailler en parallèle. Cela est encore renforcé par l'aspect censé être professionnalisant des formations à distance et auxquelles les formations de l'UVS ne semblent pas échapper. Un dernier paradoxe s'impose dans le constat que l'UVS est se présente comme un système novateur d'enseignement à distance tout en se revendiquant sous certains aspects comme une université classique, conférant les mêmes diplômes que toute autre université publique sénégalaise.

L'Université Virtuelle du Sénégal naît donc autant comme université publique « comme les autres » que comme institution politique destinée à offrir une réponse aux interrogations et difficultés censées caractériser le système universitaire sénégalais. Or, cette tension permanente entre pratiques éducatives, innovation technologique, économie et politique continue encore aujourd'hui à structurer les débats et discussions autour de l'UVS. Tout cela permet de mettre en avant le fait que l'étude d'un projet comme l'UVS ne peut se défaire de la prise en compte d'un contexte général (il ne s'agit pas que d'une expérience universitaire nouvelle et déconnectée de la situation politico-économique) et par conséquent ne peut se restreindre à l'analyse en termes purement techniques (qualité du matériel et des infrastructures) ou éducatifs (qualité de la formation, capacité de démocratiser l'accès à l'enseignement et d'assurer un certain taux de réussite aux étudiants) ou même économiques (taux de rendement de l'investissement en capital humain, taux de chômage sur la marché de l'emploi). Si chacune de ces dimensions doit être prise en considération, il ne faut pas non plus négliger l'importance des institutions existantes, pas plus d'ailleurs que l'approche sociale et interactionnelle des relations entre les agents. C'est sur cette dimension que l'accent sera tout particulièrement mis dans la deuxième partie de ce travail.

Partie II : Les enjeux de la distance sur les interactions pédagogiques et l'expérience universitaire

Dans un article de 2015, Diop compare deux projets sénégalais d'enseignement à distance : l'un porté par l'Ecole des Bibliothécaires, Archivistes et Documentalistes (EBAD) et l'autre par l'Ecole Supérieure Polytechnique (ESP), deux centres d'enseignement officiellement rattachés à l'Université Cheikh Anta Diop de Dakar [Diop, 2015]. Cette étude conclue à la réussite du premier projet et à l'échec du second, différence de résultats attribuée par l'auteur à l'investissement supérieur des acteurs, avant tout les enseignants, dans le premier projet par rapport au second. Par cette mise en parallèle de projets sous certains aspects très proches et instaurés dans des contextes similaires, Diop révèle l'importance du facteur humain dans la détermination des résultats d'un projet d'enseignement à distance donné, et s'oppose ainsi à une partie de la littérature existante, particulièrement focalisée sur les aspects techniques et technologiques (la focalisation sur ces aspects techniques d'accès au réseau et de qualité des outils et infrastructures étant d'autant plus prégnante dans les sciences sociales africanistes). Nous reprendrons ici l'affirmation de Fournier Fall selon qui « Le e-learning n'est pas simplement une innovation ou un renouveau dans l'enseignement, il dénote un véritable changement de paradigme pédagogique » [Fournier Fall, 2006, p. 20]. Or, une telle affirmation positionne d'emblée ce travail à la fois contre la vision technophile et la vision technophobe, qui toutes d'eux accordent une place souvent essentielle aux technologies utilisées, au détriment de la dimension sociale.

Ce point de vue est défendu par de nombreux travaux [Karsenti, 2006 ; Tiemtoré, 2007 ; Lat et Sidir, 2015...]. Cependant, une limite essentielle de ces études qui refusent l'analyse des simples outils utilisés (les TIC) est qu'elles opposent à cette analyse l'idée d'étudier le contexte de mise en place des TIC. Or, cette notion même de « contexte », très générale, n'est jamais clairement définie : contexte politique, socio-économique, socio-culturel, géographique, éducatif... ? contexte local ou national ? De plus, un tel choix peut conduire à un risque d'essentialisme et surtout à expliquer a posteriori les échecs ou les succès d'un projet par le contexte de mise en place. A cette notion de contexte, cette étude privilégiera l'approche par les comportements des acteurs, c'est-à-dire les interactions sociales qui se jouent au sein de l'UVS et les stratégies mises en place vis-à-vis des autres acteurs ou des dispositifs de l'UVS.

Cette vision axée autour de l'agent et des relations sociales se rapproche donc de l'analyse de Diop d'un rôle majeur et trop souvent sous-estimé des acteurs locaux, de leurs motivations et

de leurs capacités d'action [Diop, 2015]. Toutefois, son analyse sera également contestée sur deux points essentiels. D'une part, il s'agira de prendre en compte la diversité des acteurs internes de l'UVS et donc de ne pas se focaliser sur les seuls enseignants comme il le fait. D'autre part, il explique les différences de résultats des deux projets étudiés par les degrés d'implication des acteurs mais ne semble pas en mesure d'expliquer cette différence, ce qui le conduit à proposer une explication par la différence de revenus. Or, ce critère peut sembler limité, d'où l'importance de chercher à le compléter et à l'élargir.

Je vais pour cette partie revenir sur la notion de distance, afin d'insister sur la diversité des formes que celle-ci peut prendre dans les dispositifs mis en place par l'UVS et sur la diversité des comportements et stratégies qui peuvent en découler. L'objectif étant de déterminer comment la distance intrinsèque aux dispositifs de l'UVS s'incarne dans les comportements des acteurs, autant par la façon dont elle affecte les interactions sociales que par les stratégies mises en place pour tirer parti de ou encadrer la distance.

A partir des dispositifs précédents ayant permis de comprendre les objectifs préexistants à la création de l'UVS ainsi que la façon dont ces objectifs ont orienté les dispositifs mis en place, nous allons voir comment ces dispositifs conduisent à une transformation même de l'expérience pédagogique universitaire, aussi bien du point de vue des étudiants que des enseignants (Chapitre 3). Cela permettra d'appréhender les stratégies des acteurs face aux problèmes et phénomènes engendrés par la distance, pour montrer que tous les acteurs disposent de marges de manœuvre, bien qu'inégalement répartie (Chapitre 4). En conclusion, l'analyse de terrain sera élargie afin d'en tirer des réflexions plus générales sur le e-learning au Sénégal et dans le monde et sur les analyses qui en ont été faites.

Chapitre 3. Conséquences de la distance sur l'e-pédagogie et l'e-scolarité

En dépit des nombreuses caractéristiques de l'UVS énoncées précédemment (structure interne, formations proposées, origines et légitimations, publics visés...), il est nécessaire de revenir sur celle qui définit avant toute autre chose les projets de e-learning : la distance. En effet, l'Université Virtuelle du Sénégal est bien avant toute chose une institution d'enseignement à distance. Pourtant, deux questions peuvent immédiatement se poser à l'esprit : de quelle distance parlons-nous et qu'est-ce qu'implique véritablement pour les membres de cette université le fait qu'elle soit une université à distance ? Afin de répondre à la première question, Geneviève Jacquinet dresse une typologie des différentes formes que peut prendre la distance,

ou plutôt les distances, dans les projets de FAD [Jacquinot, 1993. Collin et Karsenti, 2011]. La première distance, celle qui définit l'enseignement à distance, est la distance spatiale (appelée plutôt distance géographique dans la suite) : « suivre une FOAD vise en premier lieu à se défaire d'une contrainte spatiale : celle d'être physiquement présent aux côtés de l'enseignant. En contexte africain, la distance spatiale permise par les FOAD permet de compenser l'offre réduite de formation en présentiel. Elle peut toutefois devenir une barrière si les apprenants africains ne sont pas nécessairement à proximité d'un équipement technologique nécessaire au suivi d'une FOAD. » [Collin et Karsenti, *op. cit.*, p. 496]. Elle se distingue toutefois de la distance pédagogique qui caractérise essentiellement l'espace du cours et les interactions entre acteurs en dehors des cours (si l'étudiant souhaite poser une question à son enseignant par exemple). Afin de différencier plus précisément ces deux notions, nous parlerons ici de la distance pédagogique entre acteurs (entre étudiant et enseignant mais aussi entre étudiants) comme absence d'une présence physique de chacun pour l'autre dans une relation donnée. La distance pédagogique existe en tant qu'absolu par le simple fait que les acteurs ne sont pas en situation de face-à-face direct, elle ne dépend donc pas de l'importance de cette distance (peu importe que l'étudiant soit à quelques centaines de mètres ou à plusieurs centaines de kilomètres de l'enseignant il y a quand même distance pédagogique, c'est-à-dire absence de l'enseignant pour l'apprenant et réciproquement), elle peut être entre enseignant et étudiant ou entre étudiants (travaux de groupe entre des étudiants de différents ENO par exemple). La distance géographique s'exprime quant à elle entre un acteur et une entité administrative ou physique et est mesurable en unités précises (kilomètres...). Par conséquent, elle diffère selon les étudiants (ils peuvent être plus ou moins loin de leur ENO, de même qu'ils peuvent être plus ou moins loin du siège central à Dakar), ce qui génère des inégalités entre les étudiants (l'étudiant qui habite à côté de son ENO peut y passer tous les jours pour étudier, celui qui habite à une heure de transport doit se reposer essentiellement sur sa clé 3G). Une troisième distance majeure est la distance temporelle qui caractérise l'a-synchronicité des rapports entre acteurs. Enfin, d'autres distances caractériseront cette partie, dans une moindre mesure toutefois : la distance technique (capacité d'utilisation des outils numériques), la distance socioculturelle et la distance socioéconomique.

Cette typologie sera remobilisée afin de répondre à la seconde question posée qui porte sur la conséquence *des* distances sur tous les aspects (pédagogique, administratif, fonctionnel...) du système que représente l'UVS. La difficulté réside alors dans le fait d'appréhender les transformations occasionnées par ces distances sans tomber dans l'écueil de croire que les

individus sont des agents passifs, se contentant d'exploiter les outils à leur disposition tel que les dispositifs initiaux l'ont prévu, voire même des victimes impuissantes de ces dispositifs.

Je dresserai dans un premier temps une présentation plus descriptive du fonctionnement de la plateforme numérique de l'UVS pour comprendre les questionnements qui s'imposent d'emblée aux acteurs qui l'utilisent, puis à partir de cette observation il s'agira de mettre en évidence la façon par laquelle les interactions entre ces acteurs au sein de l'espace de cours s'avèrent profondément remodelées par l'existence de distances. Cette analyse sera ensuite étendue à toute la dimension pédagogique à l'extérieur de la salle de cours afin d'appréhender les transformations de l'enseignement qui se jouent à l'UVS ainsi que les pratiques des acteurs et les choix dont ils disposent pour répondre à ces évolutions.

3.A) Les espaces de cours de l'UVS

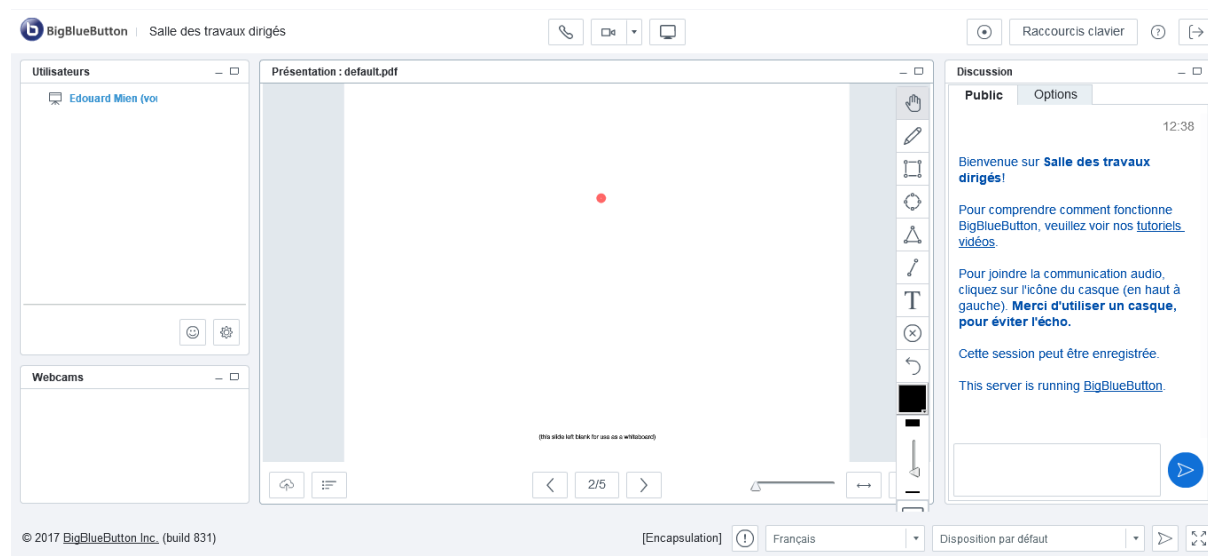
Nous allons ici nous attacher à décrire le déroulement traditionnel des cours de l'UVS. Comme mentionné précédemment, la plateforme numérique de l'université permet aux étudiants d'assister aux séances de cours en direct mais aussi en différé autant de fois qu'ils le souhaitent, de même qu'elles permettent d'envoyer des messages ou de télécharger les documents mis en ligne par les enseignants. Seules les séances de cours seront ici présentées, à partir notamment des notes d'observation participante. Deux espaces différents sont utilisés par les enseignants pour les séances de cours : la salle de TD et le salon de discussion.

La salle de TD

L'espace normalement réservé à l'enseignement est la salle de TD (voir image ci-dessous). Lorsque l'enseignant se connecte sur la plateforme, il doit ouvrir une nouvelle session, permettant aux étudiants de s'y connecter, et qu'il devra fermer une fois le cours terminé. Il doit également appuyer sur un bouton pour démarrer l'enregistrement au moment de l'ouverture de la session³⁵. Les étudiants auront alors possibilité de retrouver cette session enregistrée sur leur espace quand bon leur semble. La salle de TD se compose d'un tableau central composé de plusieurs pages que l'enseignant peut faire défiler à sa guise, sur lesquelles il peut écrire, dessiner ou insérer des images. A gauche de cet espace il est possible de voir la liste des

³⁵ En cas d'oubli de démarrage de l'enregistrement par l'enseignant, les étudiants présents sont en général là pour lui rappeler.

personnes actuellement connectées tandis que la droite est constituée d'une zone où chacun peut poster des messages écrits, cette zone est notamment utilisée par les étudiants qui ne peuvent écrire sur le tableau central réservé à l'enseignant.



Capture d'écran de la salle de TD

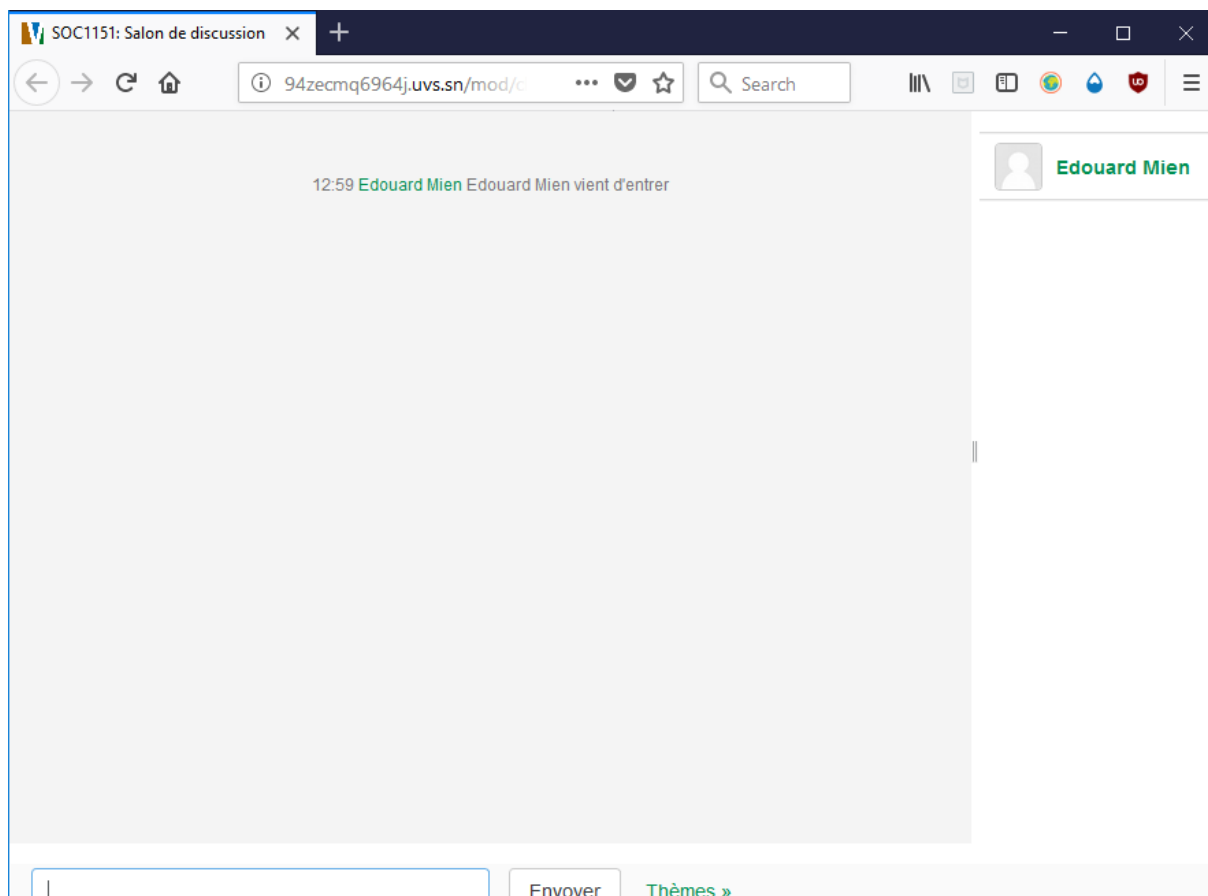
En théorie, chacun peut brancher un micro ainsi que des écouteurs pour entendre l'enseignant et poser des questions comme pour une séance de cours en face-à-face. Il est même possible à l'enseignant d'activer la fonction de vidéo-conférence afin que les étudiants puissent le voir via la webcam de son ordinateur (il n'est pas possible à l'enseignant de voir ses étudiants en revanche). Toutefois, cette dernière possibilité n'est que très peu utilisée par les enseignants car elle nécessite une qualité du réseau internet très élevée. De plus, l'enseignant peut aussi, s'il le désire, bloquer la fonction audio de ses étudiants afin que ces derniers puissent l'entendre mais ne soient pas en mesure de se faire entendre, c'est alors que l'espace de chat joue un rôle essentiel car permet aux étudiants de poser à l'écrit leurs questions qui vont être répondues à l'oral par l'enseignant. Déconnecter le micro des étudiants est un conseil qui m'a été fortement recommandé par les collègues de l'institution, deux raisons étant avancées : d'une part pour éviter un brouhaha général dans le cas où tous les élèves poseraient des questions en même temps³⁶, d'autre part car certains étudiants assisteraient à leur cours dans de mauvaises conditions et entourés de bruits (s'ils sont chez eux ou dans un café internet par exemple), bruits que par conséquent tout le monde pourrait entendre et qui risqueraient de perturber la séance. Néanmoins, dès mon premier cours il m'est apparu que les étudiants étaient incapables de m'entendre, mon matériel étant pourtant fonctionnel, et m'ont expliqué ne jamais entendre les

³⁶ Dans le cas d'un enseignement en présentiel, l'enseignant dispose de la possibilité de maîtriser la distribution de la parole en n'interrogeant que les étudiants qui lèvent la main par exemple, ce qui n'est pas possible ici.

tuteurs. J'ai donc effectué la totalité de ces cours à l'écrit, en profitant notamment au début du tableau central et de l'espace de discussion de droite, dont l'intérêt devenait alors essentiel. Or, il m'a été à plusieurs reprises possible d'observer d'autres enseignants donnant leurs cours de la même manière, que cela soit par contrainte ou par choix, soulignant une déconnexion évidente entre le fonctionnement théorique des outils de la plateforme et leur utilisation effective par les acteurs. Une telle façon de faire cours impose alors d'importantes contraintes temporelles à l'enseignant (il est plus lent d'écrire que de s'exprimer à l'oral, donc une durée de cours déterminée mènera à une quantité d'informations transmises différenciée selon que la transmission s'effectue à l'oral ou à l'écrit) tout en réduisant la synchronicité théorique des cours (décalage entre l'envoi d'un message et sa réception par les étudiants, avec une différence qui varie selon la qualité du réseau internet dont dispose chaque étudiant, impliquant que des messages envoyés à différents moments par des étudiants vont être reçus au même instant par l'enseignant et réciproquement).

Le salon de discussion

Il existe également un autre espace, théoriquement réservé à des échanges plus informels entre étudiants et enseignants ou entre étudiants, et accessible à n'importe quel moment (même en l'absence d'enseignant connecté, contrairement à la salle de TD) : le salon de discussion. Bien que cela n'était pas sa fonction originelle, j'ai plusieurs fois utilisé cet espace pour les séances de cours. En effet, après les premières séances réalisées via la salle de TD, plusieurs étudiants m'ont fait la demande de passer sur ce salon de discussion en m'expliquant qu'ils ne parvenaient pas depuis leur ENO à se connecter à la salle de TD. Après avoir interrogé les collègues présents ce jour-là, il est apparu que ce genre de demandes n'était pas rare. Deux principes opposés étaient prônés par les enseignants : certains conseillaient d'accepter afin de ne pas exclure les étudiants souhaitant assister aux cours tandis que d'autres refusaient de se plier à cette demande, argumentant que le salon de discussion n'était ni conçu pour ni adapté à des sessions de cours et refusant de laisser les étudiants décider de leur manière de faire cours. Après quelques hésitations, j'ai pris la décision d'accepter de faire les cours suivants sur cet espace. Le salon de discussion se compose d'une grande zone sur laquelle s'affichent tous les messages envoyés, ainsi que d'une petite zone sur la droite de l'écran où l'on peut lire les noms des personnes connectées (voir image ci-dessous). Comme la salle de TD, tous les messages publiés sur le salon de discussion sont enregistrés.



Capture d'écran du salon de discussion

Ainsi, il n'est possible sur cet espace ni d'utiliser microphone ou casque, ni d'insérer des documents (comme des images), ni d'effacer des erreurs (comme pour le tableau central de la salle de TD), ni de dessiner ou tracer des tableaux ou formes diverses. Contrairement à la salle de TD sur laquelle il est possible de noter les cours sur l'espace central pendant que les étudiants posent des questions sur l'espace de droite, ici tous les messages postés par toutes les personnes présentes apparaissent au milieu dans l'ordre où ils ont été postés. Il n'est donc pas rare d'être en train de poster des messages destinés à expliquer un point du cours et de voir apparaître au milieu des explications une question ou bien un « bonjour » posté par un étudiant retardataire. Tous ces points qui nuisent à la compréhension et au suivi du cours expliquent en grande partie le refus de certains professeurs de faire appel à ce salon. Enfin, cet espace est beaucoup plus instable que la salle de TD et les déconnexions y sont considérablement plus fréquentes, une telle situation étant d'autant plus difficile à gérer que, contrairement à la salle de TD, une fois reconnecté il n'est pas possible de voir les messages qui avaient été postés avant la déconnexion ou pendant la période entre la déconnexion et la reconnexion. Il n'est donc pas rare de devoir répéter plusieurs fois une question d'exercice posée car à chaque fois un étudiant était déconnecté au moment où la question était formulée ou juste après. Or, toutes ces difficultés

affectent considérablement les interactions entre les acteurs et, tout en nuisant à la qualité du suivi du cours, peuvent même conduire à des tensions entre l'enseignant et les étudiants ou entre les étudiants : par exemple, les enseignants et les étudiants disposant d'une bonne connexion internet préféreront utiliser la salle de TD tandis que les étudiants mal connectés au réseau demanderont à utiliser le salon de discussions. Il peut dans de telles circonstances s'avérer très complexe pour le professeur ou le tuteur de gérer les inégalités d'accès internet de ses étudiants.

La construction de la plateforme numérique, axée autour de différents espaces ayant chacun des fonctions spécifiques, n'empêche donc nullement l'existence de marges de manœuvre de la part des acteurs ni le détournement de ces espaces de leur fonction initiale. Néanmoins, ces pratiques dépendent avant tout de la volonté de ces acteurs (certains enseignants accepteront d'utiliser le salon de discussion mais d'autres refuseront catégoriquement ; les étudiants pourront accepter d'utiliser un espace, demander à l'enseignant par mail d'en utiliser un autre ou même -j'ai pu observer des collègues confrontés à une telle situation- déclarer refuser de se rendre dans un espace quitte à ne pas assister aux cours) mais également de capacités d'action inégales (les étudiants peuvent protester s'ils le souhaitent mais en dernière instance c'est bien l'enseignant qui décide quel espace ou moyen de communication utiliser).

3.B) L'intérieur de la salle de cours : altération des interactions ?

Comme l'explique Daniel Peraya : « Communiquer ne consiste pas seulement à transmettre un message, un contenu : communiquer constitue fondamentalement un acte social et implique une interaction sociale entre l'émetteur et le récepteur » [Peraya, 1999, p.155]. Or, l'acte de communication entre les différents membres de l'UVS est particulièrement affecté par la nature même de l'institution et par les diverses distances qui séparent ces acteurs. Cette observation s'observe jusqu'au sein de la salle de classe (même si elle n'est pas physique dans ce cas) : l'espace social utilisé pour faire cours (qu'il s'agisse de la salle de TD ou du salon de discussion) est ainsi caractérisé, comme nous allons le voir immédiatement, par un ensemble de distances, en particulier la distance pédagogique et la distance temporelle, qui transforment la façon dont l'enseignement est réalisé par les professeurs et tuteurs et reçu par les étudiants.

Interactions entre acteurs

Deux formes de distance jouent un rôle considérable sur les interactions lors des cours : la distance dite pédagogique et la distance temporelle. La distance pédagogique entre étudiants et enseignant (ainsi qu'entre étudiants) désigne ici le fait que ceux-ci ne soient pas en situation de face-à-face mais soient au contraire physiquement éloignés, ce qui est en effet le propre de l'enseignement à distance. Cette distance doit être distinguée de la distance proprement géographique qui sera étudiée plus loin, notamment en ce qu'ici seule l'absence physique de l'enseignant (ou de l'étudiant selon le point de vue) importe et non l'intensité de la distance. Les conséquences de cette distance sur les relations pédagogiques ont déjà été fréquemment documentées en sciences sociales et sciences de l'éducation [voir notamment Albero et Charignon, 2008] mais elles sont également confirmées par les entretiens auprès d'étudiants. Après la surprise de certains étudiants des premières cohortes à la découverte du fait que les enseignements étaient tous réalisés à distance (voir chapitre 2-B), plusieurs d'entre eux ont insisté sur la difficulté qu'il peut y avoir à suivre un cours sans la présence effective, physique de l'enseignant. Une étudiante a particulièrement fait part de sa déception face à ce fonctionnement :

*« Avant j'avais l'habitude de travailler en face-à-face, on s'explique entre étudiants. [...] L'absence de face-à-face pose vraiment problème [...] C'est ça [le présentiel] qui manque »
[Entretien B]*

Ce constat fut confirmé, avec toutefois moins d'intensité, par d'autres étudiants, et parfois nuancé par différents arguments en faveur de la distance ou par l'idée que cette absence physique serait désormais le propre de l'enseignement :

*« En situation de face-à-face on comprend mieux mais actuellement, on est au 21^{ème} siècle, c'est à nous de s'adapter »
[Entretien D]*

*« Ce qui est facile, c'est le face-à-face, c'est beaucoup plus facile, mais si je devais choisir aujourd'hui je choisirais l'EAD pour plusieurs raisons. A l'UCAD ils sont dans des amphis pleins, il y a beaucoup trop d'élèves, ils ne peuvent pas bien travailler. A l'UVS on est tranquille devant son ordinateur et on peut faire autre chose en même temps grâce aux enregistrements. A distance c'est mieux, mais avec de temps en temps de la pratique ou tu tutorat en face-à-face »
[entretien F]*

Ainsi, mêmes les étudiants favorables au maintien d'un système d'enseignement à distance mettent en avant les mutations de la pédagogie qu'un tel système implique et peuvent exprimer une certaine nostalgie de l'enseignement en présentiel, jugé plus facile, même si ce dernier est

perçu comme un modèle du passé. Le dernier extrait d'entretien est d'autant plus intéressant que l'enquêté fait la distinction entre les séances de cours avec le professeur et celles avec tuteurs, le tutorat étant d'après lui plus adapté au face-à-face. Or, la décomposition de l'enseignement universitaire entre cours magistraux et tutorat est fréquemment marquée par l'idée que les seconds doivent beaucoup plus intégrer des éléments interactionnels entre étudiants et tuteur que les cours magistraux. Cette idée que les cours magistraux sont adaptés pour l'enseignement à distance, en permettant entre autres de mettre fin au problème des « *amphis pleins* » alors que les séances de tutorat s'adapteraient mieux au face-à-face est donc compatible avec les conséquences de la distance sur les interactions pédagogiques. Didier Oillo met en avant une autre conséquence de la distance pédagogique qui est l'impossibilité pour le professeur ou le tuteur d'adapter sa conduite en permanence aux besoins des étudiants qui ne sont pas explicitement exprimés mais qu'il peut déceler en situation de face-à-face : « Lors d'une formation en présentiel, le formateur dispose de divers indicateurs qui lui permettent, non seulement de mesurer l'impact de son enseignement sur l'apprenant, mais surtout de remédier instantanément à toutes pertes de l'attention, aux incompréhensions ou aux réactions face à son discours. À distance, ces indicateurs spontanés n'existent plus et il est indispensable d'en imaginer d'autres et de trouver un compromis sur la durée, naturellement plus longue, entre l'émission d'un message d'alerte ou d'une demande d'aide et sa résolution. » [Oillo, 2018, p. 112]. Il est par exemple très difficile pour l'enseignant à distance, qui n'observe pas directement les comportements de ses étudiants, de savoir s'il va trop vite ou trop lentement pour eux, ou de mesurer leur degré d'attention. Il ne faut enfin pas non plus négliger l'impact de la distance sur les interactions entre étudiants : à l'exception des étudiants des mêmes ENO qui peuvent être côte à côte au sein de leur ENO pour assister au cours, les étudiants sont également absents les uns aux autres. Il m'a à cet égard été possible de constater un nombre très faible d'interactions via les messages écrits de la salle de TD ou du salon de discussion entre les étudiants (par exemple pour apporter une réponse à une question d'un autre étudiant ou pour corriger un autre élève qui aurait fait une erreur) : les seules interactions directes auxquelles j'ai pu être témoin étaient au début et à la fin des séances (les étudiants se souhaitant parfois bonjour et au revoir) et lors d'un conflit entre étudiants³⁷.

La distance temporelle réside quant à elle dans le décalage entre l'envoi et la réception des messages. Il est important de souligner que cette distance est quant à elle considérablement

³⁷ Occasionné lorsque je leur ai demandé s'ils préféreraient que je réalise mes cours à l'aide de la salle de TD ou du salon de discussion : cette confrontation partiellement engendrée par ma faute était la première et seule véritablement interaction directe que j'ai pu observer entre étudiants pendant un cours.

réduite dans le cas des cours de l'UVS par rapport à d'autres formes d'enseignement à distance ou même de e-learning (comme les MOOCs). Effectivement, les formats d'enseignement à distance avant l'application de technologies (comme l'internet mais aussi la radio) résidaient nécessairement sur un décalage temporel dans les interactions : c'est notamment le cas des cours par correspondances donnés par le CNED. De même, les MOOCs résident encore sur un tel décalage temporel puisque l'enseignant se filme en train de lire son cours et que les étudiants ont accès à l'enregistrement après. Au contraire, les enseignements de l'UVS sont censés reposer à la fois sur la distance temporelle et l'absence de cette distance : il n'y aurait pas de distance temporelle au sein de la salle de TD ou du salon de discussion mais les étudiants peuvent par la suite réviser les sessions de cours autant de fois qu'ils le désirent (qu'ils aient ou non été absents lors de la session) avec la possibilité de poser leurs questions sur le forum interne à la plateforme ou par email, ce qui rapproche ce système du modèle des MOOCs (les conséquences et modalités de cette distance temporelle assumée seront approfondies au chapitre 3-C). En raison de difficultés techniques et d'accès internet, une distance temporelle, même faible, subsiste malgré tout au sein de la salle de cours et peut impacter considérablement les interactions entre acteurs. En effet, lorsque les cours ne sont pas faits via l'audio-diffusion mais à l'écrit (et même dans une moindre mesure quand le cours est fait ainsi car les étudiants doivent toujours poser des questions à l'écrit), la vitesse de communication se trouve considérablement réduite. Ainsi, plusieurs dizaines de secondes, voire parfois même plusieurs minutes selon le réseau internet de l'étudiant, peuvent être nécessaires pour qu'un message soit envoyé à tous les membres de la séance. Or, cela peut mener à des incompréhensions, par exemple quand un étudiant souhaite poser une question mais que celle-ci n'arrive qu'une ou deux minutes plus tard, alors même que l'enseignant a changé de sujet. De telles situations, très fréquentes, ralentissent le cours et conduisent à s'interroger en permanence sur ce qui est demandé ou non, menant parfois à répondre à côté à certaines questions. D'un autre côté, la connaissance par les élèves de cette distance temporelle, peut les désinciter à poser des questions quand ils n'ont pas compris un point, s'ils savent que cette question arrivera plus tard que souhaité et risquera de freiner le déroulement du cours. Cette simple distance temporelle, en apparence très courte, ne doit donc pas être sous-estimée car elle modifie les façons mêmes de se comporter dans une salle de cours. La distinction entre synchronicité et a-synchronicité n'est donc peut-être pas aussi binaire que les études tendent parfois à le faire croire. Enfin, une contrainte de vitesse s'ajoute quand le cours est effectué à l'écrit : une même durée conduit en effet à une quantité d'informations transmises considérablement plus faible selon que celles-ci le sont à l'oral ou par messages écrits. Néanmoins, cette contrainte de vitesse peut également

favoriser les échanges en ce qu'elle s'avère dissuasive envers la tenue d'un cours sur un format de « cours magistral » : l'aspect visuel de l'espace (ressemblant à un forum internet) ainsi que la difficulté à transmettre un cours entier par courts messages écrits (de type chat) et la possibilité pour chacun de poser une question sans avoir à lever la main ou à demander la parole³⁸ (sans même compter la fatigue de l'enseignant à écrire pendant une longue durée) tendent à encourager une sessions sur le format de la discussion, où l'enseignant se voit plutôt conféré un rôle d'animateur ou de modérateur. Dès lors, le rôle de l'enseignant et le travail qui est attendu de lui (par les étudiants surtout) est altéré par les modalités de transmission des cours : c'est alors à l'enseignant de faire le choix d'assumer cette transformation de ses fonctions en adaptant ses pratiques en conséquence ou au contraire de la refuser en tentant de maintenir un format plus traditionnel d'enseignement. Cette contrainte de vitesse est par conséquent particulièrement importante : il ne s'agit pas que d'une contrainte temporelle qui serait due à la lenteur de la transmission et pourrait être résolue allongeant la durée des cours mais bien d'une contrainte pouvant modifier la structure du cours et rendre les échanges plus complexes, plus heurtés...

Modification du suivi des cours

L'absence de présence physique de l'enseignant mène donc à une évolution de la façon de percevoir les enseignements, tout en offrant aux étudiants une certaine liberté d'avoir en parallèle des sessions de cours des activités qu'ils n'auraient pas nécessairement si le cours s'effectuait en présentiel. Par exemple, plusieurs étudiants ont dit préférer, lorsqu'ils ne comprenaient pas un point du cours, faire une recherche sur internet plutôt que d'interroger leur enseignant : « *Quand on ne comprend pas quelque chose, on peut chercher sur internet* » [entretien D]. S'il est vrai que dès l'instant où l'étudiant peut suivre un cours en ayant son ordinateur il est en mesure d'utiliser internet en parallèle du cours, cela est d'autant plus vrai dans ce cadre où l'absence physique de l'enseignant réduit la pression à suivre et participer au cours. Ainsi, bien qu'aucun étudiant ne me l'ait dit en entretien, il n'est pas non plus impossible que ces derniers soient tentés de profiter de l'absence de surveillance directe de l'enseignant (ou des autres étudiants) pour effectuer des activités sans rapport direct avec le cours, et ce d'autant plus que la contrainte de vitesse déjà mentionnée ralentit le cours et que le décalage

³⁸ Ce point est une conséquence du choix de la plupart des enseignants de déconnecter l'audio-diffusion des ordinateurs des étudiants afin de ne pas perturber le cours (voir chapitre 3-A)

temporel entre les envois et réceptions de messages peuvent servir à justifier une réponse tardive d'un étudiant à une question posée par l'enseignant (lorsqu'un étudiant ne répond que longtemps après à une question posée par l'enseignant, il est presque impossible à ce dernier de déterminer si ce décalage doit être mis sur le compte de l'étudiant ou de la connexion internet).

Or, cela peut parfois poser des problèmes aux enseignants, dont certains se plaignent d'un manque d'éducation des étudiants qui n'auraient selon eux pas intégré les règles normales d'enseignement et d'apprentissage. Ce point apparaît également dans les comportements des étudiants directement observables par l'enseignant (en d'autres termes les messages postés). Par exemple, comme l'a souligné une professeure et en accord avec mes observations de la salle de cours, il n'est pas rare que les apprenants arrivés en retard envoient un message commun (comme « bonjour à tous », parfois suivi d'une excuse pour être arrivé en retard, voire même d'une explication pour justifier ce retard) alors qu' « *en présentiel, quand on est en retard on rase les murs* ». Un paradoxe apparaît alors dans les discours des enseignants en ce qu'ils attendent des étudiants un comportement qui soit le même que pour les enseignements en présentiel, alors même qu'ils mettent en avant l'importance des différences pédagogiques entre ces deux formes d'éducation. Il y a par conséquent nécessité d' « apprendre à apprendre » [Trebbi, 2009], l'idée essentielle derrière cette expression étant que le fait de savoir comment assister à un cours et s'y comporter ne relève nullement de l'acquis mais dépend à la fois de la capacité des enseignants à transmettre ces comportements et de la motivation de l'apprenant à les respecter. Cependant, si cette dimension de l'apprendre à apprendre n'est pas nouvelle en sciences de l'éducation, la plupart des études ignorent qu'elle recoupe deux logiques différentes. Il s'agit d'une part d'apprendre à apprendre selon les nouvelles méthodes et avec les nouveaux outils. C'est bien l'approche étudiée par Trebbi qui met au centre l'autonomisation de l'étudiant et « l'évolution des représentations des apprenants quant à la matière enseignée et des méthodes d'apprentissage » [Soubrié, 2007]. D'autre part, il s'agit pour les enseignants de continuer à enseigner aux apprenants la manière traditionnelle d'apprendre, et ce en dépit des évolutions apparentes du format et des fondements du cours. C'est cette approche qui est mise en avant dans les discussions informelles avec les enseignants, et c'est notamment ce qu'implique la professeure à l'instant évoquée quand elle insiste sur la capacité de « *réussir la civilisation du virtuel pour tenir nos classes* ». Ce constat explique la mise en place de cours en présentiel obligatoires de « développement personnel » pour les étudiants de L1. Or, ces deux dimensions peuvent évidemment s'opposer, conduisant à des incohérences, voire des tensions entre acteurs selon la dimension sur laquelle chacun désire insister.

Mais pourtant les enseignants eux-mêmes voient leurs méthodes évoluer

Toutefois, si l'évolution des pratiques étudiantes a déjà été beaucoup étudiée, peu d'analyses semblables ont été faites en ce qui concerne les enseignants. Or, le travail d'observation participante s'est avéré extrêmement pertinent en ce qu'il permet de relever que ces transformations s'opèrent également chez ces derniers. Ce paragraphe va donc quitter la dimension de l'apprentissage (point de vue de l'apprenant) pour celle de l'enseignement (point de vue de l'enseignant). Une différence fondamentale avec le format du présentiel est que la possibilité offerte aux étudiants de faire autre chose en parallèle de leur cours est désormais aussi accessible à l'enseignant. L'étudiant n'est en effet plus sous la surveillance du professeur mais ce dernier n'est plus non plus sous le regard permanent de ses élèves : l'enseignant à qui un apprenant pose une question à laquelle il ne sait pas répondre est par exemple en mesure de regarder dans ses documents de cours, ou même de chercher sur internet, sans que les étudiants ne le sachent (le temps de réponse pouvant être mis sur le compte du décalage temporel entre envoi et réception des messages) et donc sans perdre la face. Cela conduit notamment à une pression à la baisse sur le travail de préparation des cours, comme l'ont souligné plusieurs enseignants qui expliquaient ne peu, voire pas du tout, préparer leurs séances à l'avance. Les mutations portent alors à la fois sur le cours en lui-même et sur le travail en amont. Il est également à noter que cette explication se conjugue avec le fait que les enseignants cumulent les activités de transmission des connaissances avec des activités administratives (ce qui réduit évidemment le temps disponible pour la préparation des séances de cours). J'ai pour ma part plusieurs fois pu observer des enseignants n'hésitant pas à discuter avec leurs collègues alors même qu'ils étaient en train de faire cours, et j'ai moi-même été dans des situations où, venant de poser une question afin de tester la compréhension du cours par mes élèves et sachant qu'il faudrait plusieurs minutes avant qu'ils ne me répondent, je pouvais profiter de ce laps de temps pour réaliser d'autres activités.

Comme mis en avant par Roland et al. [2017], les professeurs doivent être en mesure de changer et d'adapter leur paradigme de communication vis-à-vis des étudiants ainsi que leur façon même de penser la pédagogie éducative. Cette idée de devoir transformer sa façon de transmettre le savoir est constamment au cœur des préoccupations des enseignants, comme l'indiquent nombre de leurs déclarations :

« *Je ne pourrais plus faire cours comme avant maintenant* »
« *Il faut réadapter le cours qu'on faisait en présentiel* »

Cela implique même pour certains de devoir se former afin de pouvoir tirer pleinement partie du potentiel offert par les formations à distance, comme l'illustre le cas d'un enseignant rencontré qui a expliqué suivre une formation en ligne dispensée par une université française pour apprendre à enseigner à distance, lui faisant donc occuper en alternance les statuts de professeur et d'élève. Ce cas de figure ne semble d'ailleurs pas exceptionnel, comme l'atteste l'article de Collin et Karsenti sur les Formations Ouvertes A Distance, l'inscription à des FOAD peut chez les enseignants répondre à un sentiment de besoin de formation [Collin et Karsenti, 2011]. Le passage d'un enseignement fondé sur le présentiel à un fondé sur la distance fait donc appel aux capacités des acteurs, étudiants comme enseignants, à adapter leurs conceptions de ce qu'est l'enseignement et à modeler leurs pratiques en conséquence.

Or, les enseignants ne réagissent évidemment pas tous de la même manière, comme en témoigne l'anecdote de l'étudiante qui m'avait demandé de faire mes cours sur le salon de discussion et non sur la salle de TD (chapitre 3-A). Alors qu'une enseignante me conseillait de ne pas me plier aux exigences des étudiants, un autre collègue préconisait au contraire de se rendre sur le salon de discussion. Ce cas de figure est également survenu quelques jours plus tard pour ce professeur qui a expliqué à ses collègues que ses étudiants ne souhaitaient pas quitter le salon de discussion pour se rendre dans la salle de TD : face à cela, sa collègue lui a conseillé de se rendre sur la salle de TD sans tenir compte de leurs revendications en affirmant qu'« *ils te rejoindront* ». Les enseignants sont donc confrontés à une diversité de situations totalement inédites pour ceux d'entre eux qui n'ont été formés que par des enseignements en présentiel, situations face auxquelles ils disposent d'une certaine marge de manœuvre (plus ou moins limitée), conduisant à des stratégies différentes et par conséquent à des évolutions différentes des pratiques éducatives : changer entièrement sa façon d'enseigner ou mélanger des caractéristiques de l'enseignement à distance avec des pratiques plus traditionnelles ? s'adapter au fait que les étudiants voient également leurs pratiques évoluer ou au contraire exiger des étudiants qu'ils s'adaptent ?

Deux points semblent alors importants à mettre en évidence. D'une part, Albero et Charignon distinguaient les pratiques éducatives en trois activités : transitive (former autrui), passive (être formé) et réflexive (se former soi-même) [Albero et Charignon, 2008]. Bien que cette trichotomie demeure pertinente, il est possible remettre en cause l'affirmation des auteurs selon laquelle c'est essentiellement la dimension réflexive qui est soumise à évolution. Au contraire, dans le cadre de l'UVS, la nature de l'enseignement ainsi que les contraintes liées (notamment

d'ordre technique) affectent bien chacune de ces trois activités. D'autre part, les enseignants sont apparus soumis à une tension constante entre l'acceptation du fait qu'ils ne peuvent plus enseigner comme avant (dimension de l'enseignement) et le désir de maintenir certaines approches pédagogiques anciennes ainsi que des pratiques étudiantes (dimension de l'apprentissage).

3.C) Distance et pédagogie en dehors de la salle de cours

Les universités ne sont néanmoins pas définies uniquement par l'espace de la salle de cours. En effet, la pédagogie s'exprime également dans les relations entre étudiants, professeurs et tuteurs hors des heures de cours ainsi que dans les méthodes utilisées par chacun pour apprendre, travailler ou préparer les cours en dehors des séances. A cet égard, il est important d'essayer de retracer les impacts de la distance sur les différents aspects de l'enseignement universitaire. Nous nous intéresserons ici essentiellement aux étudiants, en liant littérature de sciences sociales et résultats de nos entretiens, mais en prenant également en considération les avis et arguments des enseignants rencontrés.

La distance temporelle : un atout éducatif

La distance temporelle s'exprime de deux manières différentes. La première, déjà étudiée, est celle qui se joue à l'intérieur de la salle de cours. La seconde, qui sera centrale ici, est celle qui s'exprime en dehors et assure une flexibilité du suivi des cours. En effet, la mise en ligne de toutes les séances de cours offre aux étudiant la possibilité (i) d'assister en différé aux sessions de cours qu'ils ont manqué et (ii) de revoir ces sessions autant de fois qu'ils le désirent, facilitant un travail de révision et d'apprentissage sans avoir à dépendre de leur prise de notes écrites. Ces deux caractéristiques rapprochent d'ailleurs les enseignements dispensés par l'UVS des formats plus traditionnels de e-learning, tels que les MOOCs (la seule différence étant que les étudiants ont ici la possibilité d'assister en direct à la séance de cours afin de poser leurs questions, contrairement aux MOOCs où ces séances sont obligatoirement suivies en différé).

La première caractéristique offre une plus grande flexibilité aux étudiants, qui peuvent désormais cumuler en parallèle de leurs études d'autres activités extérieures. Cet enjeu apparait crucial pour les divers étudiants qui souhaitent travailler en plus de leurs études. Ainsi, sur les

onze entretiens réalisés, cinq étudiants ont déclaré travailler en parallèle et trois autres ont affirmé ne pas travailler mais être à la recherche d'un emploi ou être prêts à en prendre un si l'occasion se présentait. Cette possibilité offerte de cumuler travail et études n'est donc nullement négligeable pour les étudiants, en particulier pour ceux rencontrant des difficultés financières à payer leurs études et subissant des retards dans leurs bourses (voir chapitre 2-B). Ce système présente également un grand attrait pour des travailleurs en reprise d'études, désirant par exemple se former alors qu'ils disposent déjà d'un emploi, qui est d'ailleurs l'un des arguments fréquemment mis en avant en faveur des formations en ligne à distance dans les articles et rapports officiels. Mais cette flexibilité est plus large car peut aussi bénéficier aux étudiants qui ne travaillent pas. Elle offre par exemple la possibilité à ceux qui résident loin de leur ENO et ne disposent pas chez eux d'un réseau internet suffisant de ne pas avoir à s'y rendre tous les jours mais simplement une ou deux fois par semaine. Comme l'a expliqué un étudiant de la première promotion :

« A l'UVS on nous balance les cours et on se débrouille après nous-même. Je suis les cours en direct normalement, mais quand ce n'est pas possible je les rattrape après »

[Entretien D]

Un autre étudiant (entretien E) a également mentionné l'existence d'étudiants qui ont validé deux licences en parallèle (une à l'UVS et une au sein d'un établissement privé), même s'il ne m'a pas été en mesure de rencontrer des étudiants dans un tel cas de figure. A cet égard, la création pour les étudiants de première année de cours en présentiel dans les ENO et obligatoires, si elle est motivée par divers arguments (voir chapitre 3-B notamment), peut s'avérer en opposition avec cette caractéristique essentielle de l'UVS. Collin et Karsenti mettent en avant cet argument dans leur analyse d'une formation à distance mais synchrone (donc nécessitant que l'étudiant soit présent à une heure fixe devant son ordinateur) : « Paradoxalement, les apprenants se retrouvent donc confrontés à des contraintes temporelles qu'ils souhaitaient précisément éviter en s'inscrivant à une FOAD plutôt qu'à une formation en présentiel. Il est ainsi possible de penser que les modalités pédagogiques synchrones, bien qu'elles soient sans doute bénéfiques par certains aspects, n'en privent pas moins les apprenants du plus gros avantage des FOAD : leur flexibilité temporelle. » [Collin et Karsenti, 2011, p. 502]. C'est donc bien cet aspect de la non-synchronicité (l'une des formes que revêt ce que nous appelons la distance temporelle) qui non seulement modifie la nature de l'enseignement mais également peut permettre d'attirer de nouveaux publics d'apprenants. Ainsi, une solution à un problème, ou du moins à un phénomène identifié comme tel par certains acteurs, (ici la

mise en place de cours en présentiel afin de faciliter l'apprendre à apprendre des étudiants) peut aller à l'encontre d'un des principes et avantages essentiels de l'UVS (ici, la souplesse du suivi des cours).

La seconde dimension de la distance temporelle hors de la salle de classe est tout aussi importante, car elle transforme la pratique même de l'apprentissage. Cette dimension est souvent soulignée par les étudiants enquêtés comme l'un des avantages principaux de l'enseignement à distance, mais n'est pas défendue que par les étudiants. Lors de la conférence sur l'enseignement supérieur déjà évoquée, l'un des enseignants représentants l'UVS a notamment avancé cet argument pour décrire le modèle de l'UVS comme reposant sur une « *pédagogie de l'efficacité* ». Son idée était que, tandis que les formations classiques sont définies par un nombre d'heures de cours déterminées laissant ensuite les étudiants apprendre à leur rythme (on définit un « volume horaire » et la variable est ensuite la « qualité »), l'UVS définirait au contraire un ensemble de connaissances et compétences à acquérir et laisserait les étudiants assister au même cours autant de fois qu'ils le souhaitent jusqu'à avoir acquis les connaissances et compétences désirées (la variable est donc le volume horaire). Si ce discours n'est évidemment pas exempt d'un désir de défendre l'UVS, comme l'atteste par exemple l'emploi du terme « qualité » qui est opposé à celui du « volume horaire », il y a en effet un intérêt à prendre en compte cette dimension d'une relative liberté de l'étudiant à revoir les mêmes cours et réviser les connaissances sans devoir dépendre de ses prises de notes écrites (*relative* liberté car dépendant évidemment de son emploi du temps et du nombre d'heures dont il dispose en dehors de sa formation universitaire, la variable temporelle n'est pas extensible à l'infini). Plusieurs étudiants ont également souligné cet avantage, mettant en avant la dimension *temps* de l'UVS :

« Parce que comparé aux autres étudiants [ceux des universités en présentiel], ils n'ont pas ce temps. Ils font des cours de 8h à 18h. Alors que l'UVS, les cours c'est calé. On te donne le temps de bien travailler, on te donne aussi le temps d'apprendre, on te donne aussi le temps de faire tes recherches et on te laisse aussi le temps d'aller chercher du travail, d'accueillir d'autres connaissances à l'extérieur. »

[Entretien I]

La répétition du terme « temps » est bien révélatrice de l'importance accordée par l'étudiant à cette dimension. Coexistent au sein de l'UVS trois formes de distances temporelles : celle qui s'exprime pendant les cours mais également celles qui s'expriment en dehors, chacune participant à transformer la nature et les méthodes de la transmission et de la réception du savoir par les acteurs. La dimension « passive » (être formé) de l'éducation [Albero et Charignon,

2008] ne peut donc plus être véritablement considérée comme une passivité car dépend considérablement de la façon que l'étudiant aura d'appréhender et d'accueillir les cours qui lui sont offerts.

Suivi, enseignement par les pairs, isolement et motivation

Toutefois, cette dimension nouvelle du processus d'apprentissage implique une capacité d'autonomisation et d'adaptation de la part des étudiants mais requière également un encadrement pédagogique de ces étudiants par les divers éléments du personnel éducatif (professeurs, tuteurs et personnel administratif). L'importance de cet encadrement est fréquemment mise en avant dans les travaux de recherche qui mobilisent plus l'aspect social ou individuel que technologique des formations à distance pour en déterminer les conditions de réussite ou d'échec des projets entrepris. Albero et Charignon affirment en effet que « Les témoignages sont depuis trop longtemps récurrents sur ce point : la quasi-absence de reconnaissance des efforts pédagogiques accomplis par les enseignants-chercheurs constitue un frein considérable au développement de cette activité à des niveaux de professionnalisation satisfaisants. Les personnels engagés dans ces missions sont perçus et se vivent comme ayant renoncé à toute carrière universitaire. » [Albero et Charignon, 2008, p. 52] et proposent par conséquent de revaloriser l'activité de la pédagogie pour faire réussir les projets de formation à distance. Ce qui est mis en avant, ce sont donc les motivations des enseignants et leur arbitrage entre un investissement dans le suivi des élèves, la transmission du savoir et le travail de recherche. Si chacune de ces activités est essentielle dans toute université, les établissements ont plus tendance à valoriser la recherche dans leur évaluation du travail des enseignants, au détriment des activités de suivi et d'encadrement. Le e-learning nécessitant une réadaptation des méthodes et pratiques de la part des étudiants, l'aspect d'encadrement en est d'autant plus important, d'où l'importance de le revaloriser.

Or, cet aspect est régulièrement présenté comme défaillant dans les articles de journaux et constitue alors un élément de critique potentiel contre l'UVS : « La plupart de ses camarades font comme elle. La qualité des cours n'est pas mise en cause mais sans professeurs pour les guider, ils se sentent tout simplement, « largués », « perdus ». »³⁹. L'importance de la capacité

³⁹ « Le calvaire des étudiants de l'Université virtuelle du Sénégal », Le Monde Afrique, 23 Juillet 2015, https://www.lemonde.fr/afrique/article/2015/07/23/le-calvaire-bien-reel-des-etudiants-de-l-universite-virtuelle-du-senegal_4695253_3212.html

des professeurs et des tuteurs à encadrer les étudiants est alors acquise comme une dimension essentielle de ce que fait le succès ou l'échec d'une institution universitaire, et ce indépendamment de la « qualité » même des enseignements en question. Du côté des enseignants en revanche, un paradoxe émerge en ce que la critique de la passivité supposée des étudiants et de leur manque d'autonomie va de pair avec un accompagnement faible. Ma directrice de stage va exprimer de manière récurrente l'idée que les étudiants doivent être constamment encadrés car ne sont pas suffisamment autonomes d'eux-mêmes : « *Nos étudiants sont un peu des bébés* », « *Ils attendent un peu qu'on les prenne par la main* » ... Pourtant, si des cours destinés à apprendre aux étudiants à se servir des outils à leur disposition au sein des ENO ont été instaurés en L1, le travail d'encadrement est surtout transféré aux tuteurs (les enseignants n'ayant presque aucun contact avec leurs élèves) et il m'a été fréquent d'observer des cas de figure où les étudiants étaient laissés à eux-mêmes sans véritable explication⁴⁰. Or, la « culture de l'autonomisation » qui manquerait aux étudiants ne peut pas être considérée comme une simple caractéristique individuelle qui serait de nature innée. Une sorte de contradiction émerge alors dans les discours enseignants qui d'une part insistent sur l'importance de transmettre cette autonomisation aux étudiants et de l'autre reprochent aux étudiants de manquer de cette capacité d'autonomie.

Le rôle des tuteurs, qui sont chargés de l'aspect pédagogique de la formation, devient par conséquent essentiel. Ainsi, « On peut constater que l'enseignant/ le tuteur n'a plus une place aisée entre l'apprenant et la construction des savoirs. Son rôle de fournisseur de savoir est fortement affaibli par le caractère d'autoaccès à l'information par les TIC. [...] D'un autre côté et d'un point de vue socioconstructiviste, le rôle du tutorat se réaffirme pour assurer la qualité de l'apprentissage. » [Trebbi, 2009, p. 592]. Et effectivement, la fonction de l'enseignant s'est trouvée fortement modifiée par la forme de l'enseignement et l'utilisation des outils, en témoigne l'affirmation de cet étudiant qui déclarait préférer chercher sur internet une réponse à une question plutôt que de la poser à son enseignant pendant le cours (voir chapitre 3-B). L'enseignant comme le tuteur semblent perdre alors leur rôle de « fournisseur de savoir ». Pourtant, les tuteurs conservent un rôle fondamental pour les étudiants, aussi bien ceux qui s'estiment satisfaits de leurs tuteurs que ceux qui déclarent n'être pas suffisamment encadrés :

« Les tuteurs étaient tout le temps présents. A l'exception de, bon... Parfois, il y a des tuteurs qui s'absentent mais... pour des raisons professionnelles... A part ça, ils te donnent aussi leur

⁴⁰ Pour mes cours de « consolidation de la langue de transmission » par exemple les étudiants inscrits ont été prévenus la veille de la première séance et sans explication (sur l'utilité de ces cours ou sur la façon dont ils ont été sélectionnés) qu'un nouveau cours venait d'être ajouté à leur emploi du temps.

boite email. Et leur numéro de téléphone. A chaque fois que tu as besoin d'eux, besoin d'appeler, c'est possible d'envoyer aussi les TD ou des travaux que vous avez. »

[Entretien I]

« Ce qui m'a beaucoup marqué à l'vs au début je me disais : comment faire cours sans tuteur ? [...] Il y a aussi certains cours dont on a vraiment besoin de la présence de tuteurs »

[Entretien K]

Cette thématique de l'encadrement n'est pas indépendante de la question de la capacité d'auto-motivation et d'auto-contrainte de l'élève. En effet, encadrement et accompagnement ne sont pas le seul fait du travail des enseignants, mais aussi les conséquences de la mise en relation des étudiants entre eux, que cela soit par l'entraide ou par la « pression par les pairs » à travailler. Il ne faut pas négliger l'apport des dynamiques de groupes d'étudiants dans l'acquisition du savoir et de pratiques pédagogiques chez les étudiants [Collin et Karsenti, 2011 et 2012]. Dans notre cas, l'absence de communication directe avec les autres étudiants peut considérablement affaiblir cette dimension. L'existence des ENO est évidemment un moyen de réduire la distance pédagogique entre étudiants (puisque'ils peuvent se retrouver au sein de cette structure) mais cet effet est limité par le fait que la répartition par ENO ne recouvre évidemment pas la répartition par discipline (par exemple, il n'y avait que 53 étudiants ayant validé leur licence de MAI en 2017 répartis sur 12 ENO, soit une moyenne de quatre ou cinq étudiants d'une même « classe » au sens large par ENO) et par le fait que tous les étudiants ne viennent pas nécessairement étudier au sein de leur ENO. Le sentiment d'isolement revient ainsi fréquemment dans les déclarations des étudiants, celui affaiblissant la motivation de l'apprenant et la pression qu'il subit à se rendre en cours tous les jours, pouvant partiellement expliquer l'importance quantitative du taux d'abandon lors de la première année d'étude (voir chapitre 2-B). Il est donc nécessaire d'appréhender tous les espaces où la distance affecte la pédagogie et les dimensions affiliées, et non la seule salle de classe (même dématérialisée la salle de classe existe toujours).

Il convient de revenir ici sur deux conclusions principales pouvant être tirées de ce chapitre. La première s'inscrit dans le prolongement de la première partie de ce mémoire et consiste à mettre en avant le rôle que joue la distance dans la redéfinition des rôles et des pratiques (attendues ou effectivement mises en œuvre) aussi bien du personnel enseignant que de leurs élèves. La distance introduit en effet des changements dans les interactions qui se jouent au sein ou à l'extérieur de la salle de classe, conduisant parfois à des incompréhensions mutuelles voire à

des conflits, tout autant que dans les pratiques individuelles. Les acteurs peuvent alors se retrouver dans des situations où plusieurs rôles et conceptions se superposent et même s'opposent : c'est par exemple le cas des étudiants à qui il est demandé d'être en mesure de s'adapter à l'aspect novateur de l'enseignement à distance (rappelons que pour la plupart des étudiants il s'agit du premier vécu de e-learning) et dont les professeurs attendent en parallèle qu'ils adoptent les mêmes pratiques que les étudiants des formations en présentiel ; c'est également le cas des enseignants qui voient de nouvelles responsabilités leur incomber (notamment administratives ou de suivi) au détriment de la dimension de recherche ou de transmission des savoirs mais qui souhaitent dans le même temps maintenir une séparation entre leur fonction et celle des tuteurs. La deuxième conclusion introduit quant à elle d'introduire les chapitres suivants, car il s'agit de mettre en avant la capacité des acteurs à choisir les pratiques qu'ils désirent mettre en place, ainsi qu'à contourner ou se réappropriier les outils à leur disposition, en les détournant parfois de leur fonction originelle (comme dans le cas de la plateforme numérique).

Chapitre 4. Les enjeux et inégalités de pouvoir autour de l'e-scolarité à l'UVS

Après avoir examiné en détail les mutations pédagogiques des divers acteurs impliqués dans les formations de l'UVS, ainsi que les principales causes de ces mutations, il reste à étudier comment les acteurs se saisissent des outils et « des zones d'incertitude » [Crozier, 1964] à leur disposition pour contourner les difficultés qu'ils rencontrent. En effet, le système nouveau instauré avec l'UVS ne se limite pas à la seule dimension pédagogique. Au contraire, une université est une institution recouvrant un ensemble de dimensions telles que la gestion administrative ou les difficultés financières (par exemple les problèmes posés aux élèves boursiers du retard de distribution des bourses), qui participent autant d'un vécu universitaire des étudiants. Face à cette expérience, les acteurs ne demeurent toutefois pas passifs mais au contraire participent de la reconstruction permanente de ce vécu, en tirant partie au maximum des avantages qui leur sont offerts et en essayant de contourner les éléments de l'UVS qui peuvent leur apparaître comme des obstacles.

Il s'agira alors dans ce chapitre de mettre en tension les difficultés rencontrées par les étudiants lors de leurs études à l'UVS, hors de la dimension proprement pédagogique mentionnée dans

le chapitre précédent, avec les stratégies que ces derniers mettent en place pour y faire face afin de souligner qu'ils ne sont pas dépourvus de capacités d'action, sans négliger les conséquences de ces stratégies sur les autres acteurs. Néanmoins, il conviendra de ne nier ni les limites de ces capacités d'action, ni surtout l'importance des inégalités qui demeurent entre les acteurs, l'objectif étant de montrer comment une prise en considération de la diversité de ses acteurs et, surtout, de leurs motivations, est nécessaire pour appréhender les tensions et enjeux internes à l'institution. Ce chapitre sera également l'occasion d'approfondir d'autres formes de distances déjà évoquées, en particulier la distance proprement géographique (le fondement de l'enseignement à distance).

Ce chapitre se focalisera ici surtout sur les étudiants en confrontant leurs déclarations avec les différents travaux de recherche sur l'EAD. Cette insistance sur les étudiants est volontaire et répond à deux objectifs. Dans un premier temps, il s'agit de combler un vide dans la littérature existante sur l'enseignement à distance en Afrique. Comme le soulignent Albero et Charignon [2008], cette littérature a trop souvent négligé l'étude des aspirations et conceptions des étudiants (alors qu'elles ont pourtant été relativement bien documentées dans les études portant le e-learning en Europe ou Amérique du Nord), au profit d'autres acteurs plus institutionnels. Mais il s'agira aussi surtout d'insister sur la capacité des étudiants à agir et à participer au fonctionnement de l'UVS : les étudiants sont ainsi souvent pensés comme des victimes passives de règles ou d'incohérences bureaucratiques, comme des agents à qui s'imposeraient ces règles édictées de l'extérieur, par opposition aux enseignants et au personnel administratif qui édictent ces règles. Ce point de vue est d'ailleurs partagé par les médias, comme l'illustre dans les articles critiques envers l'UVS les citations et témoignages d'étudiants, présentés comme « les cobayes et peut être demain les victimes »⁴¹ du système ayant mis en place l'UVS. Or, il s'agira ici bien plutôt d'appréhender les étudiants comme des acteurs en mesure de contourner, détourner ou même modifier ces règles. En mettant en avant les possibilités d'agir des membres les moins dotés de pouvoir, ce travail se positionne dans la lignée des travaux de Michel Crozier en soulignant l'importance de la prise en compte de tous les acteurs dans l'analyse de ce type d'institution. Ce chapitre mobilisera donc plus les résultats de mes entretiens auprès d'étudiants, et moins la littérature de sciences sociales sur le e-learning, que les chapitres précédents. Pour la même raison, nous nous intéresserons également aux stratégies des tuteurs (disposant de moins de pouvoir hiérarchique que les professeurs), sans trop les approfondir toutefois car les

⁴¹ « Le calvaire des étudiants de l'Université virtuelle du Sénégal », Le Monde Afrique, 23 Juillet 2015, http://www.lemonde.fr/afrique/article/2015/07/23/le-calvaire-bien-reel-des-etudiants-de-l-universite-virtuelle-du-senegal_4695253_3212.html?xtmc=universite_virtuelle_du_senegal&xtcr=4

seules données empiriques disponibles sur les tuteurs proviennent des témoignages d'autres acteurs et sont considérablement moins nombreuses.

J'essaierai alors, à partir d'observations extérieures et de déclarations des acteurs, de présenter et comprendre le vécu universitaire des étudiants, pour ensuite analyser les stratégies mises en place en fonction de ce vécu et face aux obstacles rencontrés. Cela permettra notamment de réfléchir aux motivations étudiantes, afin de comprendre comment ces motivations déterminent l'investissement et le ressenti étudiant face à l'expérience universitaire au sein de l'UVS.

4.A) Perception des distances dans l'e-scolarité et construction d'un vécu universitaire étudiant

Cette première sous-partie visera à appréhender la perception que les étudiants peuvent avoir de leur université à l'aune des discours, critiques ou non, formulés par rapport à cette institution. Elle conduira donc à étudier les difficultés rencontrées ainsi que les avantages mis en avant, pour les replacer dans un contexte plus général de vécu étudiant auquel ils participent. L'idée est dès lors de se baser sur les déclarations des étudiants pour dresser un aperçu des problématiques qui structurent leur expérience universitaire, en intégrant toutes les dimensions qui participent de cette expérience (administrative, financière...) et non la seule dimension pédagogique.

Les difficultés

Après les questions techniques et de réseau internet, les principales difficultés mises en avant par les étudiants de l'UVS lors des entretiens concernent l'administration et le manque de circulation des informations par la hiérarchie de l'université. Ce point n'est évidemment pas spécifique à l'UVS (ce type de critiques par les étudiants est commun à beaucoup d'universités), mais la distance joue ici un rôle important, d'une part en ajoutant des contraintes aux élèves, et d'autre part en limitant leurs capacités de communiquer leurs difficultés auprès d'autres acteurs. Les étudiants ont en effet en théorie la possibilité de se rendre auprès de l'administration de leur ENO pour résoudre leurs problèmes administratifs (inscriptions, emplois du temps, incompréhensions face aux notes, obtention de bourses...) mais, comme l'affirme un enquêté :

« Si tu as un problème, l'UVS n'est pas trop réactive sur ce point parce que tu dois insister, persister. Si tu es à Thiès et que tu as un problème, si tu veux que ça se règle vite il faut venir à Dakar. Mais si tu laisses ce problème, si tu soumetts ce problème à l'ENO ou à l'administration qui se trouve à Thiès ça va prendre peut-être une semaine, maximum deux semaines. Mais si tu te déplaces jusqu'à Dakar, ça se règle vite sincèrement. »
[Entretien I]

Il n'est donc pas rare que des étudiants se rendent au sein du siège central de Dakar, comme j'ai d'ailleurs pu l'observer fréquemment lors de mon travail de terrain. En effet, ayant réalisé mon étude pendant une période de réinscriptions, j'ai pu constater la présence constante d'étudiants au sein des locaux, dont certains étaient issus d'ENO parfois très éloignés de Dakar. La distance géographique est alors un obstacle considérable, qui engendre des disparités entre les étudiants car ceux-ci peuvent être situés plus ou moins loin de leur ENO ou surtout de Dakar : ainsi, contrairement à l'objectif affiché des projets d'enseignement à distance de mettre fin à la distance géographique en lui substituant une distance pédagogique, l'UVS n'a pas entièrement effacé cette distance géographique, qui demeure dans quelques cours (les enseignements de « développement personnel » et de « leadership » dans les ENO obligatoire pour les L1) ainsi que dans certaines démarches administratives. Or, cette distance peut également engendrer des tensions, comme l'illustre l'exemple auquel j'ai pu assister d'un étudiant venu d'un ENO éloigné car rencontrant des problèmes d'inscription et à qui le référent lui expliquait que ce problème devait être résolu auprès de l'administration de l'ENO et non du siège central. Cet étudiant, qui disait avoir mis plusieurs heures pour venir à Dakar, n'avait aucune envie de rentrer auprès de son espace numérique sans avoir au préalable réglé son problème, au risque de se voir à nouveau orienté vers le siège par le personnel de l'ENO, refus de partir ayant mené à une irritation évidente de la part du personnel présent. Ce type de situations, pouvant parfois mener à des interactions conflictuelles entre les divers acteurs impliqués, peut partiellement expliquer les opinions parfois très négatives exprimées par certains enseignants sur les capacités des élèves à être autonomes ou sur leur implication dans leurs études (voir chapitre 3-C).

La troisième catégorie de difficultés mentionnées est d'ordre financier et concerne essentiellement les élèves boursiers. Cette catégorie est toutefois plus surprenante car la possibilité pour les étudiants de travailler en parallèle de leurs cours pourrait conduire à penser ce que les difficultés d'ordre financier soient moins présentes dans cette université que dans les universités physiques. Elle ne se distingue pas entièrement des questions administratives toutefois car les étudiants se plaignent fréquemment de la lenteur administrative dans la remise

des bourses d'études, bien qu'il ne me soit pas possible d'identifier à quoi serait due cette lenteur :

*« C'est dur de rester des mois et des mois sans argent »
[Entretien B]*

*« Moi je suis boursière mais jusqu'à présent je n'ai rien reçu
[...]
Tu fais comment alors pour tes problèmes de bourse ?
J'attends pour qu'on puisse m'envoyer un sms [de la banque] »
[Entretien K]*

Or, la distance continue de jouer un rôle important car, les ENO n'étant pas en mesure de répondre aux interrogations des étudiants quant à leurs demandes de bourses, ces derniers doivent se rendre au sein du siège central de l'UVS de Dakar, ce qui implique évidemment un coût temporel et financier d'autant plus important que l'étudiant réside loin de la capitale. Ce coût supplémentaire à assumer pour résoudre les problèmes financiers peut évidemment s'avérer prohibitif pour l'étudiant qui rencontre déjà des contraintes financières importantes, ce qui peut expliquer que l'enquêtée de l'entretien K (issue de l'ENO de Podor, ville située à plus de 400 km de Dakar) se contente d'« attendre » de recevoir le message lui annonçant avoir reçu sa bourse tandis que celui de l'entretien B (ENO de Guediawaye dans la banlieue de Dakar) se soit rendu dans les locaux du siège central pour savoir où en était sa demande de bourse. Le paradoxe de l'UVS est alors, qu'en s'ouvrant à de nouvelles catégories d'étudiants, issus de milieux économiques plus défavorisés ou géographiquement éloignés des grandes universités physiques, des inégalités de capacité de suivi des cours et de réponse aux difficultés administratives s'installent entre les étudiants selon ces mêmes critères socio-économiques et géographiques.

La question de la circulation des informations n'est pas à négliger non plus, bien que mise en avant par moins d'étudiants. Cette thématique fonctionne cependant sur plusieurs niveaux, nous en étudierons successivement deux : entre les étudiants et l'administration et entre les tuteurs et les professeurs. Le manque de transmission par l'administration d'informations importantes apparaît pour certains étudiants, en particulier dans les ENO les plus reculés par rapport à Dakar, comme un obstacle :

*« Une fois à Thiès d'abord l'administration n'avait pas les bonnes informations, ne disposait pas des informations. Suite à cela on m'a dit d'aller à Dakar. »
[Entretien I]*

Encore une fois, se rendre directement à Dakar apparaît comme une solution pour puiser les informations jugées indispensables mais indisponibles dans les ENO mais, encore une fois, cela n'est évidemment pas accessible à tous. L'autre difficulté de circulation et d'obtention des informations que nous allons examiner est intéressante car s'effectue dans l'autre sens, c'est-à-dire en défaveur de ceux censés être le mieux placés dans la hiérarchie de l'institution. Rappelons ici que les tuteurs sont tous associés à un professeur dont ils reprennent le cours pour leur activité de tutorat. En plus de ces tutorats, ils sont en charge de la correction de copies d'étudiants. Or, la distance géographique (contrairement aux professeurs, les tuteurs n'ont pas de raison de venir dans le siège de l'UVS) associée au nombre très important de tuteurs (environ 1000 selon un enseignant rencontré) leur octroient la possibilité d'échapper partiellement à la surveillance et au contrôle des enseignants. Comme l'a expliqué une enseignante, il n'était donc pas rare que les tuteurs « *ne fassent pas cours et prennent l'argent* » ou encore ne fassent pas correctement leur travail de corrections des copies. Il peut ainsi être très difficile d'identifier des responsables lorsque des activités ne sont pas effectuées. Ce cas de figure est d'autant plus critique quand l'ENO est éloigné et que les étudiants n'ont pas la possibilité d'entrer en contact avec le siège central pour se plaindre d'un tuteur absent. Pour cette raison, la même enseignante a expliqué que l'UVS s'est trouvée contrainte de changer son modèle avec la création de tuteurs-relais chargés de la surveillance des autres tuteurs (et donc sur qui repose grandement la réussite du système) et par une vérification plus systématique du travail de correction des copies. Il y a donc un enjeu de pouvoir lié au contrôle de la distance, les tuteurs ayant pu bénéficier de cette distance géographique pour échapper à la surveillance des enseignants qui, ayant pris conscience de ce phénomène, ne se sont eux-mêmes pas comportés en observateurs passifs mais ont édicté de nouvelles règles afin de reprendre le contrôle de cette distance. En raison de la jeunesse de ce dispositif et du manque de recul qui en découle, il n'est toutefois pas permis d'affirmer (comme le font certains enseignants) que celle-ci a eu les effets escomptés ou au contraire qu'elle s'est traduite par de nouvelles stratégies de contournement de la part des tuteurs, conduisant à terme à la mise en place d'un « cercle vicieux bureaucratique » [Crozier, 1977].

Enfin, la distance technique doit être prise en compte. Nous ne nous attarderons que peu dessus car elle a déjà été considérablement étudiée (c'est d'ailleurs l'une des dimensions du e-learning les plus fréquentes dans les études africanistes). Cette dimension touche de manière différenciée les élèves, selon leur expérience antérieure avec le matériel informatique :

« J'ai rencontré beaucoup d'étudiants qui m'ont dit que c'était la première fois qu'ils touchaient à une machine. Même ils avaient des problèmes avec la souris, manœuvrer la souris. Donc il y avait beaucoup de problèmes. »
[Entretien E]

Néanmoins, cette dimension semble aussi être celle qui a été le plus prise en considération par les membres de l'UVS, comme l'atteste la création de cours pour former à l'utilisation des outils numériques mis à la disposition des étudiants.

Mais des avantages évidents

A partir de ses questionnaires d'entretiens, Fournier Fall [2006] identifie quatre catégories d'avantages des e-formations selon les étudiants sénégalais⁴². Le premier, et le plus important, a déjà été abordé et porte sur la flexibilité offerte par ce type de formations aux étudiants, en mesure de travailler ou de suivre d'autres types de formations en parallèle. Sur ce thème, les dispositifs étudiés par Fournier Fall peuvent être comparés à l'UVS car ils reposent également sur des formations diplômantes de long terme (une année ou plus) : il s'agit bien ici de l'opportunité pour les travailleurs souhaitant reprendre les études, compléter leur formation initiale ou bien acquérir des compétences nouvelles d'effectuer des formations sanctionnées par des diplômes reconnus par l'Etat sans avoir à interrompre leur activité professionnelle, mais aussi de la possibilité pour les étudiants de disposer d'une plus grande marge de manœuvre dans les horaires de suivi de leurs cours et donc d'une plus grande liberté pour compléter leurs études à l'UVS avec toute autre activité. On peut remarquer que cet avantage (ou reconnu comme tel par les étudiants) est en accord avec l'orientation traditionnellement donnée aux enseignements à distance, notamment en Afrique, de professionnalisation et d'adaptation aux besoins nouveaux du marché du travail par la formation continue (voir chapitre 1).

Le deuxième avantage réside dans la maîtrise approfondie des technologies de l'information et de la communication. Il est donc ici question d'un apprentissage des TIC *par* les TIC, c'est-à-dire de l'idée fondamentale que le format même de l'enseignement et les méthodes d'enseignements ne sont pas indissociables du contenu. Cette thématique était d'ailleurs aussi présente dans les rapports préexistants à la création de l'UVS, même si moins détaillée que l'avantage précédent. Or, on constate bien d'après les questionnaires d'entretiens que cet

⁴² Son enquête porte sur cinq dispositifs de formation virtuelle : l'UVS, le Campus numérique francophone de Dakar, le programme LEAD-Afrique francophone ainsi que des formations de e-learning proposées par l'EBAD et l'ESP Dakar.

argument est défendu de manière inégale selon les étudiants. Sans surprise, les étudiants qui valorisent le plus cette particularité viennent du département de Mathématiques appliquées et informatique (MAI) :

« Les avantages c'est que l'UVS c'est une nouvelle forme d'enseignement. Mise sur pied pour permettre aux étudiants d'être plus flexibles, d'être aussi au diapason avec les nouvelles technologies de l'information et de la communication »
[Entretien I]

« Les avantages parce que... Le monde tourne autour de l'informatique, ça nous permet de connaître les ordinateurs, de savoir... C'est l'informatique... »
[Entretien J]

Ces deux points sont ainsi les deux avantages sur lesquels insistent les étudiants enquêtés, surtout les étudiants en informatique dans le deuxième cas. Le troisième mentionné par Fournier Fall consiste en l'idée d'enseignements de qualité et nouveaux pour le Sénégal et ne semble pas vraiment s'appliquer dans le cas des étudiants de l'UVS probablement car, l'UVS se voulant une université publique comme les autres, ses formations ne se distinguent que peu de celles qui peuvent être trouvées au sein d'universités comme l'UCAD ou l'UGB (contrairement aux formations étudiées par Fournier Fall et issues d'institutions internationales comme l'UVA ou l'AUF). On retrouve donc ici la tension entre l'un des objectifs traditionnels du e-learning d'offrir des formations différentes des formations en présentiel (bien qu'il ne semble pas avoir été justifié pour quelle raison les formations proposées par e-learning et en présentiel seraient nécessairement différentes) et le fait que l'UVS se veuille une université comme les autres, offrant par conséquent des formations classiques. Enfin, le dernier avantage supposé est celui de la reconnaissance institutionnelle et par les employeurs potentiels du diplôme obtenu. Rappelons que dans le cas de l'étude de Fournier Fall, l'enseignement à distance est censé pouvoir offrir des diplômes d'universités internationales prestigieuses, d'où l'intérêt de la reconnaissance du diplôme : la formation à distance apparaissait comme un moyen d'acquérir un diplôme qui n'aurait été auparavant accessible qu'en partant étudier à l'étranger. Dans le cas de l'UVS, la question ne se pose pas de la même manière car les diplômes proposés sont bien des diplômes sénégalais, et l'université étant encore jeune, il peut sembler prématuré de s'interroger sur le prestige dont peuvent jouir ses diplômés. Il est d'ailleurs notable qu'aucun étudiant interrogé n'a jamais déclaré penser que les diplômes délivrés par l'UVS seraient plus réputés que ceux d'autres universités ni à l'inverse exprimé sa crainte de se retrouver sur le marché du travail avec un diplôme dévalorisé par rapport aux étudiants des autres universités.

Le vécu étudiant face aux acteurs extérieurs à l'UVS

Tous les éléments mentionnés dans les chapitres précédents, -avantages de l'UVS perçus par les étudiants, limites, problèmes rencontrés, critiques externes et internes, stratégies de légitimation...- peuvent contribuer à la mise en place d'un vécu étudiant très particulier de tensions entre sentiment d'appartenance à une institution et dévalorisations venues de l'extérieur. Un élément commun à beaucoup d'étudiants réside dans la difficile défense de la légitimité de ses études faites vis-à-vis de ses proches. Ainsi, plusieurs d'entre eux ont expliqué que beaucoup de leurs amis ou des membres de leur famille ne comprenaient pas le modèle de l'UVS, et par conséquent ne comprenaient pas ce qu'ils y faisaient. Ce constat peut conduire chez des étudiants à des souffrances quand il s'accompagne de critiques de la part de proches, voire de remise en cause du fait que l'étudiant travaille réellement. Il s'agit d'ailleurs d'un des rares constats sur lesquels les articles de journaux étudiés s'accordent avec l'essentiel des entretiens réellement effectués :

« Rester seule toute la journée devant mon ordinateur, c'est trop dur. J'ai l'habitude d'aller à l'école et puis mes parents ne comprennent pas ce que je fais. Ils pensent que je ne travaille pas »⁴³

« Bon, pour mes proches, mes parents ne connaissaient pas l'UVS le jour où je suis devenu un étudiant de l'UVS. Après, je leur ai expliqué, ils ont bien compris. [...] Par contre, à mes copains, tous aussi connaissent l'UVS, d'autant plus... Il y a des sceptiques, qui pensent que l'UVS ne fait que... que l'UVS n'a pas d'avenir, que ça ne fait que te perdre ton temps, parce que tu as passé une année sans étudier alors que ça c'est pas normal. Alors que la méthode que l'UVS aussi pour dispenser les cours, ça c'est pas encore acquis pour le Sénégal, sincèrement. Parce qu'ils pensent que le Sénégal ne dispose pas des ressources et des moyens pour disposer d'une université comme l'UVS. »

[Entretien I]

« Et qu'est-ce que votre famille pense de l'UVS ? Comment elle la voit ?

Ici c'est que les mamans donnent une mauvaise image envers l'UVS

Pourquoi ?

Pour elles nous sommes sacrifiés car elles disent : eux ils choisissent les orientations des élèves les fils des Richards dans les universités classiques, et pour les pauvres dans les universités non classique »

[Entretien J]

Les étudiants doivent donc être en mesure de subir les incompréhensions que plusieurs de leurs proches expriment vis-à-vis de leurs études. Même des étudiants parfois sceptiques quant à leur

⁴³ « Le calvaire des étudiants de l'Université virtuelle du Sénégal », Le Monde Afrique, 23 Juillet 2015, [http://www.lemonde.fr/afrique/article/2015/07/23/le-calvaire-bien-reel-des-etudiants-de-l-universite-virtuelle-du-senegal_4695253_3212.html?xtmc=universite virtuelle du senegal&xtcr=4](http://www.lemonde.fr/afrique/article/2015/07/23/le-calvaire-bien-reel-des-etudiants-de-l-universite-virtuelle-du-senegal_4695253_3212.html?xtmc=universite+virtuelle+du+senegal&xtcr=4)

formation (c'est notamment le cas de l'entretien J) expliquent défendre l'UVS face aux critiques formulées par leurs proches. D'autres, plus favorables, s'attachent à mettre en avant des critères « objectifs » pour répondre aux critiques dont ils sont victimes. C'est par exemple le cas de l'étudiant de l'entretien I qui déclare répondre en mentionnant ses compétences quand ses amis critiquent l'UVS : « *Je leur dis que bon il faut regarder par rapport à mes compétences. Parce que l'UVS ça m'a permis d'acquérir plus de connaissances, de me donner la capacité à étudier, aussi à faire des recherches, à accroître ma connaissance [...] Parce que, eux, ils viennent me voir pour que je les aide, pour que je puisse entrer sur internet pour leur faire des recherches* ». Ce point indique que les critiques ainsi formulées ne nuisent pas nécessairement à la création d'un sentiment d'appartenance à l'UVS. Comme le soulignent Lagroye et Siméant, la valorisation de et l'attachement à une institution par ses membres ne sont nullement incompatibles avec un faible prestige externe de cette institution [Lagroye et Siméant, 2003]. Un élément notable est que cette difficile reconnaissance de l'extérieur n'est pas propre aux étudiants. Ainsi, une enseignante de l'université m'a elle-même déclaré avoir été confrontée à des phénomènes d'incompréhension et de méconnaissance de son activité professionnelle de la part de ses proches. Pour illustrer ce point, elle a relaté une anecdote vécue lors de laquelle, alors qu'elle donnait cours depuis chez elle (en 2013 il n'y avait pas de locaux physiques donc même les enseignants travaillaient fréquemment à partir de leur domicile), sa mère, qui attendait des amies, lui a demandé de se cacher afin qu'elle ne soit pas vue en plein milieu de la journée chez elle. Le sentiment de honte exprimé par sa mère à l'idée que sa fille soit vue par ses amies est révélateur d'une vision selon laquelle les activités effectuées à distance par l'enseignante ne peuvent pas véritablement être considérées comme du travail véritable.

Dans tous les cas, il apparaît que les étudiants témoignent de ressentis très différents par rapport à l'UVS mais aucun n'y semble neutre. Alors que certains étudiants n'hésitent à rappeler les difficultés qu'ils rencontrent (« *être étudiante à l'UVS c'est très difficile* », Entretien B), d'autres insistent au contraire sur l'aspect positif d'une telle expérience (« *L'UVS c'est vraiment une université d'avenir* », Entretien H), voire adoptent des positions intermédiaires en mettant en avant l'idée d'un devoir (« *on est des pionniers donc on a des responsabilités* », Entretien F).

4.B) Stratégies individuelles et collectives des étudiants

A rebours des fréquentes critiques du personnel de l'UVS envers le manque d'autonomie des étudiants, leur paresse supposée et leur absence de volonté de d'implication, il m'est apparu pendant cette enquête que certains élèves mettent en place des stratégies parfois au contraire très élaborée pour faire face aux principaux obstacles qu'ils rencontrent. Ces stratégies se définissent en général par rapport à la distance ou aux difficultés rencontrées et ont pour rôle soit de réduire la distance et de faire face à ces obstacles, soit au contraire d'exploiter les zones d'incertitude et de se réappropriier les dispositifs en place.

Faire face aux difficultés technico-administratives

Comme souligné plus tôt, les difficultés d'ordre technique comme administratives sont parmi les principaux obstacles déclarés par les étudiants. Or, aucun des étudiants interrogés ne semble faire preuve de passivité face à ce type de problèmes. Face à l'inaccessibilité des ENO ou aux problèmes d'accès internet, plusieurs ont déclaré avoir connaissance d'autres structures que celles de l'UVS où pouvoir se rendre, qu'il s'agisse de cafés internet, d'autres universités (par lesquelles accéder à l'aide de connaissances y étudiant par exemple), voire même d'autres lieux plus surprenants :

« Vous allez souvent dans votre ENO ?

*On est tout le temps à l'ENO. Quand l'ENO est inaccessible on trouve des écoles. »
[Entretien H]*

*« On préfère aller dans les lycées pour se voir parce qu'on n'est pas tous dans le même ENO. »
[Entretien G]*

*« Mais j'ai des problèmes avec ma clé 3G : la connexion ne marche pas. Il faut donc aller chercher des Wifi de gauche à droite ». »
[Entretien D]*

Ainsi, plusieurs étudiants n'hésitent pas à utiliser les locaux de leur ancien lycée ou école primaire. Qu'il s'agisse de trouver des structures où travailler pour faire face aux problèmes de distance géographique par rapport à l'ENO ou pour faire face aux problèmes d'inaccessibilité, les étudiants semblent donc disposer de « trucs » pour pouvoir s'adapter aux différentes

situations qu'ils peuvent rencontrer, trucs qui peuvent d'ailleurs être partagés avec d'autres étudiants.

La connaissance du système interne de l'UVS et des démarches donnant les meilleurs résultats peut également permettre à certains d'entre eux de résoudre leurs difficultés administratives. Cela est notamment le cas pour cet étudiant qui expliquait se rendre au siège de Dakar chaque fois qu'il était confronté à des problèmes d'inscription ou autre, en théorie résolubles auprès de l'administration de son ENO, car sachant que cela prendra beaucoup moins de temps en se rendant à Dakar (voir chapitre 2-C).

Des méthodes plus élaborées peuvent aussi être mobilisées face à des problèmes d'ordre supérieur rencontrés dans le cadre de leurs études. Ainsi, comme l'affirme un enquêté, certains étudiants n'ont pas hésité à s'inscrire dans une université privée afin de passer en parallèle de leur première année (la fameuse année blanche déjà évoquée) à l'UVS un diplôme, l'objectif étant de ne pas être pénalisé par les dysfonctionnements initiaux de l'université :

« Donc il y a eu des étudiants [...] qui ont eu deux diplômes en même temps. Qui ont même terminé leur master, leur licence ou leur master, avant d'avoir la licence de l'UVS, parce qu'ils se sont inscrits là-bas, dans l'autre école de formation. »
[Entretien E]

Ces étudiants ont donc mis à profit la première année 2013 de l'UVS pour valider une L1 au sein d'un autre établissement, puis ont continué leurs études à l'UVS en parallèle de leurs études dans cet établissement, le système d'enseignement à distance de l'UVS leur octroyant en effet une liberté suffisante pour réaliser un tel parcours.

Deux points sont à souligner : d'une part, les étudiants ne se posent pas comme des acteurs passifs face aux difficultés qu'ils rencontrent mais au contraire disposent de moyens ou de capacités à exploiter des outils extérieurs à l'UVS afin de pouvoir continuer à étudier ; d'autre part, il est notable que les étudiants n'ont pas tous la même capacité à mobiliser certaines stratégies et que des disparités subsistent. Ainsi, tous n'ont pas nécessairement accès à des cafés internet à proximité de chez eux ou la possibilité d'utiliser des écoles ou lycées, de même que la possibilité d'étudier au sein d'un établissement privé en plus de la formation à l'UVS dépend grandement des ressources financières à la disposition de l'étudiant en question.

Méthodes informelles de coopération et d'acquisition du savoir

Des stratégies de type coopératif sont également parfois mises en place par les étudiants. On peut notamment distinguer les méthodes informelles, essentiellement pour faire face aux situations de manque d'information, des méthodes plus formelles, ayant des objectifs plus larges. Comme évoqué dans la partie précédente, les étudiants de l'UVS disposent de certaines connaissances officielles sur les méthodes à mettre en place. Néanmoins, celles-ci peuvent aussi être partagées par des pratiques de bouche-à-oreille entre ces acteurs. Cette pratique peut viser à combler le manque d'informations transmises par l'établissement mais également recouvrir d'autres fonctions extérieures à l'UVS, telles que l'obtention de stages ou d'emplois : « *Cela c'est grâce à l'UVS. Mais aussi dans le cadre du travail parce que eux me disent « j'ai trouvé du travail viens postuler », c'est ça le partage* » [Entretien I]. De manière plus formelle, il est surtout apparu que les étudiants se sont rapidement réunis en collectifs, à raison d'un collectif d'étudiant par ENO selon certains enquêtés, destinés à collecter et transmettre aux autres étudiants les informations jugées importantes non ou mal transmises par l'administration. Ces collectifs participent également de l'accompagnement aux plus jeunes étudiants, afin de les faire bénéficier de l'expérience de leurs aînés et surtout de les encadrer dans leurs études. Ba note dans son mémoire le fait que plusieurs étudiants n'hésitent pas à se cotiser afin de payer un tuteur ou un enseignant extérieur pour le faire venir dans les ENO afin de les aider [Ba, 2017], élément confirmé par nos entretiens :

« Il y a des étudiants qui se sont regroupés pour payer un tuteur. Des étudiants en Master 2 ou des professeurs. Chaque mois. Ces professeurs viennent aux ENO pour leur donner des cours. [...] J'étudiais avec des amis qui sont à l'université Cheikh Anta Diop. Mais bon il y a des étudiants qui se sont regroupés en collectif. 15 ou 16 étudiants qui paient un étudiant en master ou un professeur qui vient chaque deux jours pour leur faire des exercices, des cours de renforcement aussi »
[Entretien I]

Toutefois, à cela s'ajoute aussi des services de cours ou d'exercices par un ancien étudiant auprès des plus jeunes étudiants. Un enquêté (entretien E) nous a par exemple expliqué encadrer de manière bénévole les étudiants les plus jeunes (ceux de L1 et L2) de son ENO en les aidant à comprendre leurs cours, mais aussi en créant pour eux des exercices et en les corrigeant. Ainsi, la création de systèmes d'entraide et de coopération entre étudiants peut être un moyen pour faire face aux problèmes liés à la distance (qu'il s'agisse de l'absence de certains tuteurs, de l'impossibilité de suivre certains cours ou de la difficulté à poser des questions directement aux enseignants). Les groupes de travail sont un autre exemple notable destiné à réduire la distance

pédagogique entre étudiants. Ainsi, dans la plupart des ENO et disciplines existent des groupes d'étudiants se réunissant de manière régulière (le plus souvent au sein de l'ENO) pour travailler de manière collaborative. Ces formes de coopération semblent malgré tout s'observer bien plus à l'échelon de l'ENO qu'à celui de l'université, conséquence essentielle de la distance géographique entre les ENO que la possibilité de communiquer via la plateforme numérique n'a pas tout à fait effacée.

Enfin, de manière encore plus formelle et encore plus large, plusieurs étudiants ont également créé un journal étudiant nommé *UVS Presse*, en ligne gratuitement sur la plateforme internet *Youtube* (et donc hors des systèmes numériques internes de l'UVS), dont le but principal est d'informer tous les étudiants de l'UVS, quelque soit leur ENO, des principales informations, qu'il s'agisse d'informations « officielles » (d'ordre administratif notamment), d'informations plus locales (les problèmes que rencontrent les étudiants de tel ENO) ou participant de la création d'une expérience universitaire des étudiants (comme les résultats des matchs de foot organisés entre les étudiants des ENO).

Stratégies contestataires et mobilisation d'acteurs extérieurs

Lors de mon enquête, j'ai rapidement appris que nombreuses étaient les manifestations d'étudiants de l'UVS, les membres du personnel comme les journaux nationaux en faisant fréquemment mention. Ainsi, les journaux critiques envers l'UVS accordent un intérêt particulier à ces formes d'organisation contestataires destinées à critiquer les problèmes rencontrés. Ces articles témoignent d'une relative diversité et surtout d'un degré d'organisation élevé de ces actions : sit-in réunissant grâce à la communication par les outils numériques des étudiants de plusieurs ENO⁴⁴, manifestations impliquant des actes de violence⁴⁵... S'il est difficile d'estimer la capacité d'impact des protestations étudiantes sur le fonctionnement interne de l'UVS, il apparaît net que ces dernières bénéficient d'un écho médiatique conséquent, leur offrant une certaine résonance parmi la population et contribuant à leur donner un caractère politique. Le Journal étudiant *UVS Presse* met lui aussi en avant les manifestations

⁴⁴ « L'Université virtuelle du Sénégal va mal : les étudiants se connectent à la manifestation », *Le Quotidien*, 23 Mars 2017, <http://www.lequotidien.sn/enseignement-superieur-luniversite-virtuelle-du-senegal-va-mal-les-etudiants-se-connectent-a-la-manifestation/>

⁴⁵ « Université Virtuelle – Noirs de colère : les étudiants réclament leurs notes et leurs bourses », *Le Quotidien*, 5 Février 2018, <http://www.lequotidien.sn/universite-virtuelle-noirs-de-colere-les-etudiants-reclament-leurs-notes-et-leurs-bourses/> ; « Les étudiants en grève, université virtuelle du Sénégal saccagée », *Journal Universitaire*, 9 Mars 2018, <https://www.journaluniversitaire.com/uv-saccagee/>

étudiantes, participant encore à la médiatisation de leurs revendications. Les fréquentes citations d'étudiants de l'UVS dans les articles de journaux critiques révèlent également la capacité qu'ont ces étudiants de faire appel à des acteurs extérieurs (en l'occurrence les journalistes) pour faire porter leurs voix auprès de l'opinion publique, pratique qui n'est pas à négliger car elle peut par la suite conduire à des pressions de l'extérieur sur des réformes de l'UVS : dans une institution traversée de logiques politiques comme l'UVS, l'image renvoyée par les médias est évidemment un enjeu majeur.

Une enseignante a aussi expliqué que les actions violentes de la part des étudiants étaient fréquentes lors de la création de l'UVS, notamment pour critiquer l'absence de cours : « *les étudiants ayant eu le bac en 2013 ont perdu un an donc ils n'ont pas été contents. Ils ont même cassé les locaux* » ; et continue en parlant de la capacité d'influence dont disposeraient les étudiants : « *Les étudiants de l'enseignement supérieur au Sénégal font de la pression, font du lobbying : ils réclament l'accès au master pour tous, même quand ils ne sont pas inscrits dans le public on leur paie le privé...* » Ce constat serait évidemment à replacer dans une analyse plus fine des formes et capacités d'actions contestataires organisées des étudiants sénégalais, mais il semble bien que les étudiants de l'UVS bénéficient aussi de possibilités d'action (qu'elles soient violentes ou non) et ne font donc pas exception sur ce point.

Il est d'ailleurs possible de lier ce constat à l'argument utilisé lors du contrôle de mon enquête pour me dissuader de réaliser des entretiens hors des locaux du siège selon lequel « *les étudiants sont dangereux* » et donc qu'il ne serait pas prudent pour un professeur ou un tuteur de se rendre sans accompagnement au sein d'un ENO. Si la volonté de me maintenir dans les locaux afin de surveiller le déroulement des mes entretiens ne me semblait que difficilement contestable, il n'en demeure pas moins que l'emploi d'un tel argument n'est en soi pas anecdotique mais peut bien témoigner d'une vision des enseignants, exagérée ou non, d'un danger potentiel que représenteraient leurs étudiants, donc supposés capables de s'organiser pour mener des actions violentes en signe de protestation.

Stratégies individuelles de contournement des dispositifs de l'UVS prévus, stratégies collectives d'entraide et d'accompagnement entre étudiants d'un même ENO, circulation de l'information par des voies officieuses (bouche-à-oreille) ou officielles (journal étudiant en ligne), formes contestataires et médiatisation de leurs revendications par les journaux incarnent la palette de stratégies diversifiées à la disposition des étudiants pour se faire entendre ou

simplement pour faire face aux difficultés rencontrées. Il est notable que ces stratégies recouvrent une grande diversité de caractéristiques : individuelles ou collectives, dirigées contre l'UVS ou au contraire comme complément aux dispositifs mis en place, localisées ou générales... Dans tous les cas, il semble bien que même les acteurs les moins dotés en pouvoir et en légitimité ne peuvent être appréhendés comme des acteurs passifs qui ne feraient que subir des règlements qui leur serait extérieur, comme ils le sont trop souvent aussi bien dans le discours médiatique que dans les travaux de recherche ou les déclarations du personnel administratifs et des enseignants. Evidemment, des inégalités de capacité d'action subsistent, mais celles-ci se jouent aussi bien de manière verticale (entre étudiants, tuteurs et enseignants par exemple) qu'horizontale (les étudiants ne disposent pas tous des mêmes atouts et capacités de contournement).

4.C) Un vécu étudiant très divers

Je m'intéresserai ici à un point, qui peut sous certains aspects sembler évident, mais qui n'a pourtant paradoxalement que très peu été pris en compte dans les études sur le e-learning en Afrique : les différences entre étudiants. Un élément qui ressort très nettement des entretiens est en effet que, en dehors de certains traits communs assez généraux, les ressentis déclarés de étudiants apparaissent très diversifiés. L'objectif est alors d'étudier les disparités de vécu et de choix selon certains critères (quel enseignement pour quel étudiant ?). Trois caractéristiques semblent se démarquer nettement : les inégalités socio-économiques et régionales, les disparités entre les disciplines et enfin les différences selon les motivations initiales de l'étudiant.

Les inégalités socio-économiques et géographiques

Cet aspect apparaît fondamental en ce qui concerne l'UVS. Cette université a effectivement été créée partiellement dans un objectif de démocratisation de l'enseignement supérieur et de désengorgement des universités des grandes villes (en particulier l'UCAD de Dakar). Il ne s'agit pas ici d'examiner si cet aspect de démocratisation a bien été réalisé, pour une part car cela nous éloignerait de nos questions de recherches et ensuite car nous ne disposons de toute façon pas des données statistiques nécessaires⁴⁶. Il est toutefois possible à partir des

⁴⁶ Les membres de la division statistique ont affirmé ne pas collecter de données sur les origines socio-économiques des étudiants, ce qui n'est pas forcément surprenant en soi, mais n'ont également, en dépit de mes demandes répétées, pas transmis de chiffres sur la répartition des étudiants par ENO.

observations ethnographiques du travail de terrain de mettre en avant quelques pistes de réflexion concernant cette dimension. D'une part, la distance géographique joue un rôle considérable dans l'accès à l'information et dans la possibilité d'avoir accès aux différentes instances administratives. Cette distance géographique recouvre en réalité deux distances différentes : la distance entre l'étudiant et son ENO et la distance entre l'étudiant et le siège central de l'UVS. La première distance a des conséquences essentiellement sur le suivi des cours et sur l'efficacité du travail des élèves, puisqu'un ENO à proximité de la résidence de l'étudiant est un avantage pour venir assister aux cours ou pour venir utiliser le wifi de la structure. La deuxième distance est sur la possibilité de régler les différentes problématiques administratives, point souvent négligé dans les analyses d'universités mais pourtant essentiel : l'étudiant qui a déclaré ne pas hésiter à venir au sein des bureaux de Dakar car les démarches y seraient plus rapidement effectuées que dans son ENO bénéficiait ainsi du fait de résider près de la capitale [Entretien I, voir chapitre 4-A], contrairement à cette autre étudiante de l'ENO de Podor qui expliquait simplement attendre un sms de la banque lui annonçant qu'elle avait reçu sa bourse [Entretien K, voir chapitre 4-A]. Evidemment, ces deux types de distances (distance à la structure de cours et distance à la structure administrative principale) se posent, et encore plus fortement, pour toutes les universités (même si pour beaucoup d'universités physiques cours et administration centrale se situent dans les mêmes locaux) mais le modèle de l'UVS est censé reposer sur l'effacement de la distance géographique et des inégalités qui en découlent par la création d'une distance pédagogique. Or, si ici la distance géographique est partiellement réduite, surtout la distance aux cours car les ENO sont tout de même répartis dans plusieurs régions du pays, elle n'a pour autant pas disparu. De plus, les ENO apparaissent inégalement dotés : l'ENO de Podor est par exemple décrit par les enseignants mêmes de l'UVS comme celui disposant des plus faibles capacités d'accueil et d'accès internet. A cet égard, il n'est d'ailleurs peut être pas entièrement dû au hasard que l'étudiante qui se soit montrée la plus clairement critique à l'encontre de l'UVS soit issue de l'ENO de Podor.

Il est alors possible de se demander si les inégalités d'accès à la formation d'ordre à la fois géographique et économique (ceux qui vivent hors des grandes villes *et* qui n'ont pas les moyens de louer ou de trouver des logements dans ces villes ne peuvent s'inscrire dans les universités physiques) ne pourraient pas se transformer en inégalités de suivi de la formation (tous peuvent s'inscrire mais les disparités géographiques entre étudiants bénéficient aux étudiants des ENO les mieux dotés et les plus proches de la capitale, facilitant la réussite de ces derniers). Un étudiant issu de l'ENO de Bignona de la filière MAI a ainsi déclaré entrer l'année

suiuante en master 1 d'informatique à l'UVS et à cette occasion a décidé de déménager afin de se trouver rattaché à l'ENO de Dakar, car il expliquait être le seul de son ENO à continuer dans ce master :

« Pourquoi vous demandez à changer d'ENO ?

Pour les discussions entre étudiants et pouvoir travailler avec les autres élèves de mon master : je suis le seul de Bignona à avoir continué en M1 MAI. Avant je vivais à Bignona mais maintenant je vais vivre à Dakar. »

[Entretien F]

L'absence de données statistiques larges empêche évidemment de confirmer une telle hypothèse mais il pourrait être utile lors d'une étude future de s'interroger sur des disparités de taux de réussite entre ENO, point d'autant plus important que la pression par les pairs joue un rôle majeur dans l'expérience universitaire et pédagogique (l'étudiant en question quitte ainsi son ENO afin de ne pas se retrouver seul).

La différence selon les disciplines

Une autre différence majeure entre les étudiants, également très peu prise en considération dans les études sur les institutions de e-learning, réside dans les disciplines choisies. Ainsi, nous avons vu que le e-learning peut être pensé comme un moyen d'enseigner l'informatique et les sciences liées aux TIC par l'utilisation des TIC, et comment l'UVS n'a semble-t-il pas insisté sur cette dimension en proposant des types de formations somme toute assez semblables à celles des autres universités publiques. Pourtant, ce phénomène de « *learning technology with technology* » n'est pas pour autant à négliger et peut conduire à rendre l'enseignement de l'UVS diversement avantageux selon la discipline de l'étudiant. Et en effet, l'un des avantages souvent mis en avant par les étudiants de l'enseignement à distance à l'UVS est l'apprentissage de l'utilisation des TIC, avantage bien plus souvent présenté par les élèves de MAI que des autres départements.

Mais d'autres disparités entre disciplines, pratiquement impossibles à appréhender autrement que par des entretiens auprès d'étudiants, subsistent. L'exemple le plus fondamental de ce point réside dans l'utilisation des clés 3G. Rappelons que l'UVS met à la disposition de ses étudiants des clés 3G rechargées mensuellement leur permettant d'accéder à internet sans avoir à se rendre dans les ENO. Rappelons également que les enseignants, comme plusieurs étudiants, affirmaient que la quantité d'internet distribué était largement suffisante, à condition que la clé

3G ne soit employée que pour des motifs d'études et non pour des usages personnels. Cette affirmation témoigne d'une conception de l'internet comme espace de loisirs et non de travail, une recherche internet en dehors de la plateforme de l'UVS étant perçue par les enseignants rencontrés comme sans rapport avec les études, en opposition avec les enquêtes auprès d'étudiants qui insistaient sur l'importance de pouvoir faire des recherches internet afin de mieux comprendre les cours (point qui n'est d'ailleurs nullement spécifique aux universités virtuelles). Sans nier la dimension de loisirs que peut constituer internet, il convient donc d'éviter la simple dichotomie entre d'un côté accès aux cours et documents de travail transmis par les enseignants et de l'autre loisirs indépendants des études. Le dépassement de cette logique binaire est en effet essentiel pour comprendre la disparité entre étudiants en informatique et autres étudiants. De fait, plusieurs enquêtés interrogés sur leur utilisation de leur clé 3G ont expliqué ne pas manquer d'internet pour leurs études mais en ajoutant que les étudiants d'informatique de leur ENO avaient des besoins supérieurs que la clé 3G n'était pas en mesure de couvrir :

« [à propos du manque d'internet sur la clé :] Moi ce n'est pas mon cas mais pour d'autres oui Ca dépend : pour ceux qui sont en MAI il faut beaucoup plus de connexion et la clé 3G c'est pas suffisant »

[Entretien A, étudiante en Anglais]

Or, cette idée est confirmée par les étudiants en informatique :

« Est-ce que votre clé 3G est suffisante pour tout le mois ?

(hésitant) pour la plateforme ça suffit mais dans les autres recherches -youtube, pour chercher des vidéos explicatives...- c'est insuffisant »

[Entretien F, étudiant en MAI]

« Est-ce que votre clé 3G dure tout le mois ?

Ce serait bien si on pouvait augmenter la clé 3G : les vidéos ça prend beaucoup de connexion. »

[Entretien G, étudiant en MAI]

« Le plus gros problèmes c'est la connexion, c'est la connexion. Des fois il y a des jours ça va... mais s'il y a pas de connexion... Parce qu'on n'arrive pas à travailler à la machine. C'est la connexion.

Et vous parlez de la connexion de la clé 3G ou de l'ENO ?

La clé 3G. Oui c'est ça. Pour un mois c'est pas suffisant. »

[Entretien J, étudiant en MAI]

Certains de ses étudiants parlent de la difficulté à télécharger des vidéos ou autres, en précisant toutefois plus loin qu'il peut s'agir de vidéos explicatives, les aidant dans leurs études. Il n'est évidemment pas impossible d'envisager que ces étudiants mentent ou au moins exagèrent

l'importance des recherches pour motifs non personnels. Toutefois, il est notable que les trois étudiants à avoir expliqué ne pas avoir assez d'internet et à avoir dissocié recherches personnelles et recherches destinées à les aider à comprendre leurs cours sont tous issus de MAI ou de MIC⁴⁷, aucun enquêté de sciences sociales ou d'Anglais n'ayant fait un tel constat. Il peut donc exister des besoins variés selon les disciplines, les étudiants d'informatique ayant, en raison même de la nature de leurs études, plus souvent besoin que les autres étudiants d'accéder à des documents en ligne hors de la plateforme numérique pour des motifs autres que de divertissement. Or, ces besoins différenciés ne semblent nullement considérés par l'université, qui continue de transmettre des outils homogènes à ses élèves.

Qui étudie à l'UVS ?

La dernière question à prendre en compte dans ce chapitre est celle du public étudiant de l'UVS. Nous l'avons déjà vu : l'Université Virtuelle du Sénégal est particulière par la liberté qu'elle offre en parallèle des études, à tel point que cet aspect est même le premier avantage mentionné par les enquêtés en ce qui concerne l'EAD. Néanmoins, cela peut avoir des effets en aval, en amenant les étudiants inscrits à l'UVS à rechercher des activités en plus de leur formation (dimension souvent étudiée), mais également en amont, en encourageant des Sénégalais exerçant déjà des activités et qui ne se seraient pas inscrits dans le système universitaire sinon à venir étudier à l'UVS. Un tel effet n'est pas à négliger car implique la formation d'un public universitaire potentiellement très différent, et beaucoup plus hétérogène, du public des autres universités publiques du pays. Nous avons vu que cette dimension, tout en étant un des objectifs initiaux du projet de l'UVS, faisait partie de la stratégie de légitimation de cette institution : la présence de travailleurs occupant déjà un emploi avant leur inscription à l'UVS et de femmes mères de famille cumulant études et travail domestique était présentée lors de la cérémonie de graduation comme un succès de l'UVS. Pourtant, plusieurs dispositifs par la suite mis en place par les membres de l'UVS ne semblent que peu tenir compte de ce public, et donnent l'impression d'être plus tournés vers les élèves « traditionnels » de l'université. Nous avons enfin évoqué l'obligation d'assister à certains cours en présentiel au sein des ENO la première année, ce qui apparaît comme étant en opposition avec le principe même de l'UVS, mais il y a aussi les devoirs notés qui exigent la présence de l'étudiant dans son ENO, sans que de système

⁴⁷ MAI : Mathématiques Appliquées et Informatique
MIC : Multimédia, Internet et Communication

parallèle (adapté à ceux qui ne peuvent se déplacer un jour en semaine dans leur ENO) ne soit envisagé. De même, les discours des enseignants ne tenaient que peu compte de l'hétérogénéité de leur public potentiel. Un autre paradoxe de ce phénomène ressort dans un autre objectif de l'enseignement à distance qui était de faire face à la massification étudiante. Investir dans la formation continue de nouveaux publics risque alors essentiellement de conduire à l'arrivée d'un nombre plus conséquent de nouveaux étudiants, allant totalement à l'encontre de cet objectif : au lieu d'assurer une répartition plus homogène des étudiants de l'enseignement supérieur sur le territoire national, l'UVS absorberait alors un nouveau public étudiant qu'elle aurait elle-même contribué à créer. L'importance d'éviter un tel scénario peut alors expliquer le faible investissement de l'UVS dans cet aspect de la formation continue, en dépit de sa publicisation évidente.

Dans tous les cas, la question de la diversité du public étudiant est cruciale car témoigne d'une différence de motivation initiale entre les étudiants, pouvant conduire à des différences d'implication. Effectivement, le système de sélection d'universités *Campusen* a conduit vers l'UVS lors des premières générations un grand nombre d'étudiants qui n'avaient mis cette université que parmi leurs derniers choix (voir chapitre 2-B). Or, il convient de ne pas négliger dans l'étude du vécu étudiant cette différence essentielle entre des nouveaux bacheliers ayant été inscrits à l'UVS dans leur dernier choix (parfois sans même savoir précisément en quoi consistait cette université) pouvant en conséquent avoir le sentiment d'avoir été envoyés contre leur gré dans l'établissement, et des travailleurs (d'entreprises, autonomes ou domestiques) ayant souhaité se rendre à l'UVS, seule université leur octroyant l'opportunité d'une reprise d'études. L'investissement de tous les acteurs, incluant les étudiants, dans un projet tel que l'UVS joue un rôle essentiel dans les orientations futures, l'abandon ou le maintien de ce projet : il est donc important de souligner les différences initiales d'attentes et de motivation des étudiants en fonction, car ce phénomène s'observe bien en amont du travail proprement pédagogique. En conclusion deux constats essentiels sont à retenir de ce chapitre : tous les agents sont concernés par les formes de distance au cœur de l'UVS mais tous ne sont pas concernés de la même manière ; face à cela, les agents adaptent leurs comportements en exploitant les outils et marges de manœuvre à leur disposition bien qu'inégalement répartis. Il reste maintenant à élargir cette analyse afin de savoir ce que l'étude de l'UVS peut enseigner sur les projets de e-learning en général et sur les travaux de sciences sociales qui ont été faites de ces projets.

Chapitre conclusif II : Que nous enseigne l'expérience de l'UVS sur l'enseignement à distance ?

Les travaux de recherche ayant voulu étudier les modalités de réussite d'un EAD se sont focalisés en général sur les critères purement techniques, négligeant les facteurs sociaux, particulièrement en contexte africain. Ainsi, les principales interrogations des publications (articles de sciences sociales et de sciences de la communication comme rapports officiels) sur le e-learning en Afrique portent sur l'accès au réseau internet et sur la capacité des Etats à financer des outils numériques puissants. Si cette dimension technologique ne peut évidemment pas être négligée (il est évident que l'accès à un ordinateur ou un réseau internet conditionne la possibilité d'accéder à des formations en ligne), elle ne devrait pourtant pas monopoliser l'attention pour plusieurs raisons évoquées tout au long de cette étude. D'un autre côté, les travaux ayant voulu prendre en considération ces aspects sociaux se sont focalisés avant tout sur les personnels administratifs et enseignants, d'une part en négligeant les distinctions entre les différents membres de ce personnel (enseignants et tuteurs par exemple), mais aussi en négligeant les autres acteurs que sont les étudiants. Selon Diop par exemple, déjà mentionné dans l'introduction de cette partie, ce qu'il nomme la réussite du projet de l'EBAD et l'échec de celui de l'ESP s'expliquent par la différence de motivation des enseignants. A partir de ce qui a été vu dans les deux chapitres précédents, il est possible de proposer un complément d'analyse pour le cas de l'UVS, en montrant comment cet exemple de l'UVS fournit un éclairage sur d'autres projets de e-learning au Sénégal.

Par conséquent, ce chapitre conclusif aura plutôt pour but de conduire à des réflexions sur la notion d'enseignement à distance via les outils numériques en contexte sénégalais, en incluant à la fois des exemples concrets propres à l'UVS et des questionnements plus généraux relatifs à toutes formes d'enseignement à distance ou de e-learning.

Le modèle de l'UVS comme conjonction d'outils, d'institutions et d'acteurs

Lors d'un entretien, il m'est arrivé de poser à une enquêtée une question qui a de toute évidence été mal comprise mais dont la réponse n'en demeure pas moins éclairante sur la conception de cette étudiante des critères qui permettraient ou non de permettre un maintien de l'UVS :

« A votre avis ce sont quoi les compétences qu'il faut avoir pour suivre un enseignement à distance ?

Il faut avoir de bonnes machines en premier lieu et l'Etat doit veiller à notre étude parce que pour moi notre université est un peu négligée par l'Etat »

[Entretien K]

Ainsi, alors que j'essayais de savoir quelles compétences personnelles étaient selon les étudiants les plus importantes pour suivre des cours à distance, cette étudiante a interprété ma question comme portant sur les éléments extérieurs confiés aux étudiants pour leur assurer une réussite dans leurs études et a désigné comme essentiels la qualité du matériel ainsi que l'investissement de l'Etat. Cette étudiante faisant partie de l'ENO de Podor, celui qui avait déjà été décrit par plusieurs agents comme le plus faiblement doté, l'insistance sur la qualité du matériel utilisé n'apparaît pas véritablement surprenante. En revanche, l'idée d'un manque de volonté de l'Etat, alors même que nous avons vu l'enjeu politique que représente l'UVS, semble plus inattendue. Interrogée sur ce qu'elle entendait par là, elle a répondu que l'année scolaire était plus longue comme illustré par le fait que la première promotion venait tout juste d'arriver à diplomation, tout en confiant ses craintes que cette année de perdue vienne aussi à la concerner. Sa remarque portait donc sur la mise en place de l'UVS, plus ou moins bien pensée, et sur le rôle que jouent les institutions politiques dans le développement de cette université.

Partant de cette idée, de la bibliographie existante et des conclusions des deux chapitres précédents, il apparaît donc que l'étude de projets de e-learning doit se faire en intégrant les trois dimensions du triptyque qui lie outils (les TIC), institutions (par exemple politiques) et acteurs, sans se focaliser uniquement sur une dimension au détriment des autres. Néanmoins, il semble également indispensable de ne pas isoler ces dimensions en les étudiant de manière trop distincte. Ainsi, l'enjeu politique que représente l'UVS ne peut être distingué de la question technologique du développement des TIC comme projet modernisateur, pas plus que les questions des transformations pédagogiques ne peuvent être isolées de celles des technologies employées et de leur qualité. Par exemple, la qualité du réseau internet influence considérablement les interactions entre agents, conduisant ces derniers à s'adapter en permanence (par exemple par la décision de réaliser des cours par écrit et non à l'oral ou encore d'utiliser le salon de discussion plutôt que la salle de cours elle-même), et mène par conséquent à des transformations des pratiques pédagogiques. Les différentes dimensions communiquent bien entre elles et doivent par conséquent être appréhendées dans leurs relations plutôt que comme des entités indépendantes. L'accent particulier sur les comportements des acteurs a alors

été notamment l'occasion d'appréhender les actes qui se jouent entre ces éléments (par les interactions sociales au sein de l'UVS ou le détournement par les acteurs d'outils de l'utilisation qui leur avait été attribuée initialement par exemple).

Rôle et diversité des acteurs de l'UVS

La prise en compte des acteurs et de leurs relations (entre eux et avec les outils mobilisés) doit également intégrer la différence entre les catégories d'acteurs. Nous en avons étudié trois internes à l'UVS (enseignants, tuteurs, étudiants) tout en soulignant le rôle d'acteurs extérieurs (politiques, journalistes, institutions internationales...). Mais il aurait également été possible de considérer de manière plus approfondie que je n'ai été en mesure de le faire (faute d'observations empiriques) le personnel administratif ou les familles des étudiants. L'insistance sur les étudiants a permis de souligner que même ces agents représentent un enjeu essentiel dans le maintien ou l'abandon sur le long terme d'un projet comme l'UVS. A cet égard, il semblerait que les journaux ne s'y sont pas trompés puisque les critiques à l'égard de l'UVS sont essentiellement justifiées à partir d'entretiens et de déclarations d'étudiants et jamais de professeurs ou de tuteurs⁴⁸. Il convient donc de penser la diversité des acteurs, ainsi que surtout l'opposition ou la complémentarité qui se jouent entre ces acteurs, chacun ayant ses propres stratégies, ses propres zones de pouvoir et ses propres objectifs.

Néanmoins, la différence ne se joue pas qu'entre des larges catégories d'acteurs mais aussi au sein de ces catégories. Nous avons à cet égard mis en évidence l'importance des disparités, économiques, sociales, géographiques ou même de motivations, entre étudiants. Or, cette prise en compte des différences entre étudiants permet aussi d'estimer l'impact de l'UVS sur les inégalités et la démocratisation de l'enseignement, un des enjeux essentiels dans sa quête de légitimité. De nombreux articles et rapports d'organisations internationales (Unesco, Banque mondiale, Agence Universitaire de la Francophonie, Banque Africaine de Développement...) voient dans le e-learning un levier de réduction des inégalités tandis que d'autres pointent les avantages que confère un tel système d'enseignement aux catégorisées les plus favorisées. Or, une telle divergence d'opinions réside peut-être avant tout dans la nature des inégalités considérées : inégalités géographiques, genrées ou socio-économiques peuvent être affectées

⁴⁸ La possibilité qu'une pression s'exerce sous une forme ou une autre sur ces acteurs pour éviter qu'ils ne critiquent l'UVS est évidemment envisageable pour les professeurs mais semble plus difficile à justifier dans le cas des tuteurs en raison de la distance importante établie entre ces derniers et leurs supérieurs, de leur très grand nombre et de la facilité d'anonymisation de leurs déclarations qui en découlent.

différemment. Fournier Fall conclut ainsi dans son étude sur l'enseignement à distance au Sénégal (à partir d'exemples antérieurs à l'UVS) que si l'EAD est une solution pertinente pour la réduction des inégalités géographiques, elle l'est beaucoup moins en ce qui concerne les inégalités économiques. Le système des ENO de l'UVS semble offrir un accès plus large des étudiants à l'enseignement supérieur d'après leurs origines géographiques. De plus, les chiffres fournis par l'UVS indiquent un taux de 39% de filles inscrites à l'UVS en 2013 et de 47% pour l'année 2016, contre seulement 33% pour l'enseignement supérieur public sénégalais dans sa totalité en 2013 [PAUVS, 2013]. Pourtant, aucune information ne permet d'étudier les disparités d'accès à l'UVS sur le plan économique, alors même que nous avons vu le rôle que la distance géographique peut avoir sur les étudiants ainsi que l'inégale capacité de contourner cette distance qui subsiste entre les étudiants. Cette question conduit donc à celle de la détermination du public de l'UVS, question qui ne semble pas avoir été véritablement approfondie par les membres de l'université.

Quel enseignement à distance pour quel public ?

Nous avons déjà vu les contradictions entre certains objectifs de l'UVS de formation aux TIC par les TIC et la réalité des formations proposées, minoritairement en informatique et outils numériques, qui découlent notamment d'incohérences entre ces objectifs de formation et l'autre objectif de faire de l'UVS une université comme les autres. Néanmoins, ces contradictions se répercutent évidemment sur le public de l'université, puisqu'en fonction de ce public ce ne sont pas les mêmes études qui sont privilégiées : le fait de proposer des formations traditionnelles, les mêmes que celles proposées dans les autres universités publiques, semble orienter l'UVS vers les étudiants habituels de l'enseignement supérieur public, et non vers les travailleurs cherchant un complément de formation par exemple. Ces deux catégories (étudiants nouveaux bacheliers inscrits à l'UVS comme ils auraient pu être inscrits dans toute autre université publiques sénégalaise ; travailleurs et travailleurs domestiques recherchant une formation à distance afin de maintenir en parallèle leurs activités) ne sont évidemment que des idéaux-types mais malgré tout pertinentes pour détailler la diversité des publics de l'UVS et de leurs motivations.

Ce point peut enfin mener à envisager une réponse à l'article de Diop [2015] mentionné tout en long de cette partie. Comme souligné à maintes reprises, il expliquait le succès du projet d'enseignement à distance de l'EBAD et l'échec de celui de l'ESP par l'investissement des

enseignants. Sans s'interroger sur la pertinence de ces notions de réussite ou d'échec, il apparaît que Diop négligeait la prise en compte des motivations des étudiants eux-mêmes. Or, Diop présentait la formation de l'ESP comme une contrainte imposée aux étudiants, déjà admis à l'ESP, pour valider leur diplôme. Elle n'était donc qu'un complément de la formation présentielle traditionnelle de l'école qui se retrouvait inscrite dans l'emploi du temps d'étudiants ayant fait le choix de venir à l'ESP, mais pas nécessairement de suivre une formation à distance. Au contraire, la formation de l'EBAD était une formation entièrement à distance destinée à fournir les mêmes enseignements et le même diplôme que la formation en présentiel (qui continue à exister) et par là même s'adressait presque exclusivement à des travailleurs ou des personnes ne pouvant se rendre à Dakar (où se situent les locaux de l'EBAD). Il existe donc entre ces deux dispositifs des publics, et par conséquent des motivations et niveaux d'implication des apprenants, très différents, publics que l'on retrouve également au sein de l'UVS. Or, nous avons pu prendre conscience du rôle des comportements des acteurs, même les étudiants, au sein d'un dispositif tel que l'UVS, ce constat pouvant être élargi à d'autres programmes similaires, incluant ceux étudiés par Diop. La conclusion, formée à partir d'observations sur le cas de l'UVS mais extensible à bien d'autres projets, est donc bien que l'étude de tels dispositifs ne peut négliger les comportements, (stratégiques, coopératifs, interactionnels...) de *tous* les acteurs impliqués, d'où l'intérêt d'une approche par observation participante ou entretiens, et par conséquent qu'une réflexion en amont plus large sur le public visé est un moyen pour ces projets d'échapper à certaines des contradictions qui marquent encore le dispositif de l'UVS.

Conclusion générale :

Les technologies de l'information et de la communication connaissent depuis plusieurs décennies une extension ininterrompue de leurs domaines d'applications. Parmi ces nouveaux secteurs, l'éducation occupe une place essentielle. Nous avons vu que, si l'enseignement à distance n'est au Sénégal pas nouveau, la mobilisation des outils numériques et des technologies liées à internet est aujourd'hui perçue par de nombreux acteurs comme un moyen de révolutionner, pour le meilleur ou pour le pire, cette forme d'enseignement. Les initiatives se multiplient donc, et ce alors même que les travaux de recherche en sciences sociales sont très inégalement répartis (avec un intérêt plus grand pour les projets occidentaux et les MOOCs au détriment des initiatives africaines et des universités virtuelles par exemple). Or, l'Université Virtuelle du Sénégal s'impose à cet égard comme un projet d'importance car il s'agit de l'une des rares institutions africaines et de la seule institution sénégalaise uniquement dédiée aux formations à distance, tout en reposant sur un système traditionnel composé d'enseignants et de tuteurs réalisant des cours synchrones et délivrant des diplômes nationalement reconnus. Ce modèle, s'il est jeune, semble rencontrer quelques réussites, en dépit des nombreuses difficultés et résistances rencontrées, comme l'illustre la cérémonie de diplomation organisée pour célébrer la première cohorte de licenciés ou encore sa croissance exceptionnelle (d'environ 2.000 inscrits pour l'année scolaire 2013-2014, elle est passée à près de 15.000 pour 2016-2017 et plus de 22.000 l'année suivante). Pourtant, cette institution est également, comme mis en évidence dans le chapitre 1, au cœur de nombreux débats et est source de tensions, d'où la nécessité de se livrer à une analyse de terrain de ce qui se joue réellement au sein de cette institution, avec un double objectif d'en examiner les spécificités et de confronter les discours de tous les acteurs (internes comme externes) entre eux et aux observations du terrain.

Ainsi, nous avons vu comment la création de l'UVS s'inscrit dans un faisceau de logiques propres au contexte social, économique ou encore politique du Sénégal, et comment ces logiques ont partiellement conditionné la structure interne de cette université. L'UVS s'impose bien comme une solution à des problèmes particuliers (ou du moins des constats identifiés comme tels), dont certains sont communs au développement du e-learning en général et d'autres beaucoup plus spécifiques au contexte sénégalais. Pour cette raison, l'UVS se distingue du réseau des autres universités sénégalaises, réseau dans lequel elle s'inscrit pourtant. Or, ce point

est essentiel pour comprendre pourquoi et comment la structure des enseignements de l'UVS affecte par la suite les interactions entre les acteurs, mais aussi pour analyser les mutations permanentes de cette institution. La mise en place d'une distance pédagogique afin d'effacer la distance géographique -ou plutôt de la réduire comme cela a été mis en évidence dans le chapitre 3- se traduit par exemple par des altérations dans l'apprentissage *et* dans l'enseignement, qui nécessitent la mise en place de nouvelles pratiques et la réadaptation des pratiques anciennes par tous les acteurs impliqués. De même, les distances temporelles (au sein de la salle de classe et en dehors) contribuent à transformer l'expérience étudiante ainsi que les rapports entre acteurs. Cette étude a constamment tenté de mêler les trois approches recommandées par Choplin [2009]. Plus d'attention a probablement été accordée à la question des interactions entre acteurs, car celle-ci était centrale aussi bien dans la dimension pédagogique que pour l'étude des stratégies mises en place par les étudiants et les enseignants. Néanmoins, elle a également, autant que cela était possible, tenté de ne pas écarter la dimension individuelle (par exemple en montrant que l'étude de l'origine des étudiants et des motivations qui les a conduits à l'UVS était indissociable de l'analyse de leur vécu universitaire) ni la dimension de mouvement. Cela a notamment été l'occasion de mettre en évidence le rôle du facteur humain : l'EAD semble conduire à une transformation des rapports entre les acteurs (y compris vis-à-vis des individus extérieurs à l'UVS) : l'idée essentielle est alors bien que la mise en place d'un dispositif d'enseignement à distance *ne peut pas se réduire uniquement à la question des outils mobilisés (les TIC)*.

Malgré tout, l'UVS est, un espace caractérisé par la présence d'un certain nombre de traits communs à toutes les institutions. D'une part, l'UVS s'impose comme une jeune université créée au sein d'un système d'enseignement supérieur déjà structuré. Pour cela, elle est confrontée sans cesse à la nécessité de justifier son existence, de « mériter » sa place, ce qui induit des dynamiques de légitimation oscillant entre l'insistance sur sa nature d'université normale et la revendication de ses spécificités, et de sa capacité à répondre aux objectifs qui lui étaient initialement attribués (comme sa capacité à démocratiser l'enseignement supérieur). Ensuite, l'UVS demeure caractérisée par des espaces : il est d'ailleurs notable que même la dématérialisation de ceux-ci (par exemple la salle de classe est un espace virtuel) ne signifie pas leur disparition : au contraire, la salle de classe demeure un espace soumis à des règles (comme l'illustre le désir des enseignants de voir leurs étudiants continuer à adopter certaines règles de bienséance caractéristiques des cours en présentiel) tandis que ces espaces

dématérialisés continuent de côtoyer des lieux physiques, comme les ENO. Comme toute institution, l'UVS est également composée d'acteurs qui participent de son fonctionnement mais qui sont dotés d'objectifs propres et de capacité d'action. Le point central du dernier chapitre de cette étude a ainsi été de souligner le caractère actif dont peuvent disposer ces acteurs, ainsi que l'importance cruciale de prendre en considération les stratégies de tous les acteurs, même ceux disposant en théorie de peu de possibilités d'action, sans évidemment nier les inégalités de répartition des pouvoirs. Enfin, l'UVS est soumise à des mutations constantes, davantage renforcées ici par le fait qu'elle est encore en cette année 2018 en phase de construction (par exemple les locaux définitifs sont toujours en travaux et les premiers masters viennent tout juste d'être créés), mutations permettant en permanence de répondre aux et d'encadrer les stratégies mises en place par les agents. L'objectif de cette étude de souligner la transformation des interactions et des stratégies internes qui se jouent dans le e-learning ne doit donc pas faire oublier que l'UVS est comme toute institution un espace où se jouent des interactions entre acteurs ainsi qu'une structure autant caractérisée par les règles formelles que par des habitudes informelles ou des stratégies individuelles et collectives.

La compréhension et l'analyse de ces phénomènes a été rendue possible par le choix d'une enquête de terrain complétée par la confrontation entre les documents administratifs et rapports officiels (pour accéder aux discours des acteurs « d'en-haut ») et les entretiens formels ou informels (pour ceux « d'en bas »). Pour autant, il est important d'éviter l'autre écueil d'une approche trop micro-située qui n'enseignerait rien sur le e-learning en général, d'où l'importance tout au long de cette étude de replacer l'UVS dans son contexte et ses logiques de création ainsi que la mobilisation à des visées comparatives des travaux de recherches larges ou portant sur d'autres initiatives. La comparaison avec l'analyse faite par Diop de l'ESP et de l'EBAD a dans ce but été l'occasion de souligner que l'étude de l'UVS réalisée ici pouvait permettre d'éclairer d'autres initiatives, mais une comparaison plus large avec d'autres types de projets similaires, au Sénégal ou dans les pays voisins, apparaît évidemment comme indispensable, dans la logique de « cumulativité du savoir » défendue par Dominique Darbon ainsi que Stéphane Beaud et Florence Weber [Darbon, 2004 ; Beaud et Weber, 2012].

Dans son rapport destiné à préconiser des pistes d'études sur l'intégration des TIC dans l'éducation, Karsenti expliquait que « C'est plutôt la manière dont sont conçus ces dispositifs de formation à distance qui conditionnera – ou non – leur efficacité. » [Karsenti, 2006, p 21]. Dans le cadre d'une réflexion sur les critères de réussite ou d'échec (réflexion que je n'ai pas souhaité adopter dans ce travail car jugée trop prescriptive et surtout inadaptée compte-tenu des observations empiriques dont je disposais, mais qui pourrait tenir lieu de prolongement à de telles études de terrain) il semble donc plutôt possible de conclure à partir de ce mémoire que c'est avant toute autre chose l'appropriation et l'acceptation par (tous) les acteurs du dispositif qui définira en dernier recours le maintien ou non d'un tel dispositif sur le long terme.

Annexes :

Annexe 1 : Descriptifs des séances de cours

Premier cours (Mardi 17 Avril 11h-13h) : Conformément à ce qu'on m'avait expliqué, j'avais prévu de faire ce cours via l'enregistrement audio mais sans vidéo. Comme mon bureau est organisé en open space et qu'il y a constamment du bruit dans les bureaux, j'ai demandé à A.G. si je pouvais utiliser des salles de réunion (comme j'ai vu qu'elle le faisait parfois) afin d'avoir un minimum de tranquillité (remarque : les salles de bureau privé aussi bien que de réunion, à l'exception évidente de la grande salle conférence du 9^{ème} étage, sont entourées de vitres très fines qui ne montent pas jusqu'au plafond. On entend donc quand même les collègues des bureaux voisins parler, mais cela m'était quand même rassurant d'être dans une salle « fermée »). Elle m'a dit que cela n'était pas possible mais m'a tout de même proposé d'utiliser son bureau (elle devait en effet partir de 10h à 13h), ce que j'ai fait.

Je me connecte donc sur le site internet depuis son bureau un peu avant 11h et ai ouvert la salle de TD comme prévu. Voyant qu'à 11h05 il n'y avait toujours aucun étudiant, j'ai envoyé un message commun comme on me l'avait conseillé. Aucun élève ne se présentant, je suis allé demander conseil à mon voisin F.N. (je vais devoir lui demander plusieurs fois de l'aide pendant ce cours mais cela n'a pas eu l'air de le déranger, bien au contraire il semblait presque s'en amuser), qui m'a conseillé d'aller voir sur l'espace de chat (le « salon de réunion »). J'y suis allé et en effet plusieurs étudiants étaient connectés, je leur ai alors demandé de rejoindre la salle de TD comme F.N. me l'a expliqué. Ils le font tous à l'exception d'une étudiante (je ne comprendrai que plus tard que sa connexion internet ne lui permettait pas de se connecter à la salle de TD). M'étant déconnecté du salon de discussion, je tente alors de leur parler via le micro sur la salle de TD comme on me l'a expliqué. Malgré plusieurs tentatives, il apparaît évident que les étudiants ne m'entendent pas et B.B. m'explique alors que cela est normal car « on n'entend jamais les tuteurs ici ». Je me résigne donc à faire ce cours uniquement à l'écrit. Au final, je retiens deux constats quant à la réalisation de ce cours : seulement trois à cinq étudiants présents tout au long du cours (certains se déconnectant parfois et ne revenant que longtemps après) et nombreux problèmes techniques. En effet, outre l'impossibilité de communiquer par audio, j'ai été confronté à 4 déconnexions involontaires du site pendant mes deux heures de cours (il faut à chaque déconnexion de me reconnecter sur la salle de TD, ce qui peut prendre jusqu'à 5 minutes ; ma dernière déconnexion s'est d'ailleurs faite cinq minutes avant la fin du cours et le temps que je me reconnecte, deux étudiants étaient partis, pensant probablement que le cours était fini) ; le tableau central était en réalité quasiment inutilisable (les copier-coller donnaient des résultats très étranges et il était très difficile d'insérer un espace pour pouvoir taper du texte) ; enfin il était parfois impossible d'écrire sur la boîte de dialogue, je devais dans ces cas changer d'onglet internet puis revenir sur l'onglet de cours. En ce qui concerne l'absence de 25 élèves sur 30, F.N. m'a expliqué que cela était normal, beaucoup de cours étant comme ça mais sans vraiment être en mesure de m'expliquer pourquoi. En dépit de ces problèmes, les étudiants semblaient plutôt satisfaits du cours et ne semblaient pas avoir de difficultés à comprendre ce que j'expliquais.

Deuxième cours (Jeudi 19 Avril 17h-19h) : Je n'ai pas beaucoup de commentaires à faire quant à ce cours : comme pour le premier cours, j'ai dû aller chercher les étudiants moi-même (cette fois-ci directement en leur envoyant un message commun car il n'y en avait aucun sur le salon de discussion) mais la qualité de la connexion internet était bien meilleure (aucune

déconnexion de mon côté et assez peu chez les étudiants, j'ai même réussi à utiliser le tableau central sans difficulté). Il y avait entre 3 et 5 étudiants (certains arrivent après 45 minutes de cours, d'autres repartent bien avant la fin du cours mais j'ai mis ce dernier point sur le fait que ce cours avait lieu de 17h à 19h, d'où un désir évident des étudiants de rentrer chez eux plus tôt), intervenant assez peu dans le cours comme la première fois mais dans l'ensemble le cours s'est bien passé. A la fin, je leur demande s'ils ont bien reçu mon message sur le test de FLE et tous me répondent oui (bien qu'aucun ne l'ait passé à ce moment là). Ayant compris que les cours allaient désormais tous se faire uniquement par écrit et non via le microphone, j'ai réalisé ce cours (ainsi que les suivants) directement depuis mon bureau.

Troisième cours (Vendredi 20 Avril 11h-13h) : De 11h à 13h, je tutore finalement mon cours, où ne seront présents que 4 étudiants. Quelques constats que j'ai notés pour ce cours qui confirment les impressions que j'avais eues lors des séances précédentes : (i) il faut sans cesse aller chercher les étudiants au début du cours en leur envoyant des messages pour qu'ils viennent ; (ii) temps de réponse très long des étudiants quand on leur pose des questions qui peut être due à de nombreux facteurs : connexion internet très lente, activité qu'ils auraient en parallèle (l'étudiant étant seul devant son ordinateur il peut évidemment être tenté de faire autre chose en parallèle et de ne suivre le cours que de manière irrégulière)... ; (iii) ces deux éléments précédents font que l'on perd facilement 15 minutes, voire même plus, au début de chaque cours ; (iv) il y a beaucoup de déconnexion chez les étudiants (mais une seule, bien que très longue, de mon côté). Je me pose pour la première fois la question des relations entre les étudiants pendant et en dehors des cours en constatant qu'ils n'échangent jamais de messages entre eux pendant ces cours (par exemple pour corriger un autre étudiant qui aurait fait une erreur). Les seuls « contacts » qu'ils entretiennent sont au début et à la fin du cours quand ils disent « bonjour à tous » ou « au revoir à tous » (l'un d'entre eux, B.B., a également l'habitude de me remercier et de remercier tous ses camarades à la fin du cours mais aucun d'entre eux ne lui répond).

Quatrième cours (Lundi 23 Avril 15h-17h) : A 13h30, je reçois un message sur la plateforme de l'UVS d'une étudiante, M.B., qui me demande si je peux faire cours sur le salon de discussion plutôt que sur la salle de TD car elle a des difficultés à accéder au salon de discussion (il s'agit de l'étudiante du premier cours qui n'avait pas suivi ses camarades sur la salle de TD). Je demande son opinion à F.N. qui me dit qu'il n'y a aucun problème à cela (le cours sur le salon de discussion est aussi enregistré) : même si la salle de TD est plus adaptée à un cours, certains élèves n'ont parfois pas accès à cette dernière pour des raisons de réseau internet donc il est fréquent que les professeur(e)s fassent le choix de faire cours sur le salon de discussion (remarque : cette affirmation s'opposait à ce que me disait A.G. qui expliquait qu'il fallait sans cesse chercher les étudiants sur le salon de discussion pour leur dire de se rendre sur la salle de TD et ne pas entrer dans des négociations avec eux, mais de toute évidence chaque professeur a ses méthodes et est relativement libre dans la manière d'assurer ses cours).

J'accepte finalement de faire mon cours sur le salon de discussion. Je n'ai que deux élèves pendant mon cours : M.B. et K.T. Voyant cela, je décide de faire quelques révisions des séances précédentes (il s'agit de mon premier contact avec chacun de ces deux étudiants). Un moment, N.B. entre mais -peut être parce qu'elle constate qu'il ne s'agit que de révisions pour l'instant ? ou bien alors simplement car elle rencontre des difficultés de connexion ?- se déconnecte et ne reviendra pas. Il y a de très fréquentes déconnexions chez les étudiants mais aussi de mon côté (remarque : contrairement à la salle de TD, quand on est déconnecté et reconnecté, on ne peut

plus voir ni ce qui a été écrit avant notre déconnexion ni ce qui l'a été pendant, ce qui ne facilite pas le cours car je dois par exemple à chaque fois répéter mes questions quand je leur envoie des exercices et que quelqu'un se trouve déconnecté). Vers la fin du cours, K.T. m'explique qu'il n'a pas été correctement inscrit et n'a pas accès aux documents du cours. Après le cours, je décide donc d'en parler à A.G. qui me conseille de vérifier si cet étudiant est bien sur la liste : en effet, elle m'explique qu'elle a reçu des messages d'étudiants souhaitant accéder aux cours de Français (puisque les étudiants choisis ont été sélectionnés aléatoirement) et elle pense qu'il est très probable que cet étudiant ne soit en réalité pas inscrit mais ait quand même réussi à accéder à la salle de TD (donc soit il m'aurait menti pour assister au cours soit il n'aurait pas compris que le cours n'est pas ouvert à tous et donc aurait pensé avoir été mal inscrit). Après vérification, je constate qu'il est bien dans la liste des étudiants du cours, elle me conseille alors d'en parler avec un collègue O.R., qui travaille à la DFIP. Je vais donc le voir et lui explique le problème. Il me répond immédiatement que tous les étudiants sont toujours bien inscrits sans problème mais que certains ne savent juste pas bien se servir de la plateforme de l'UVS. Il me demande aussi si je suis certain que cet étudiant doit bien être inscrit. Je lui réponds que oui et lui répète ce que m'avait expliqué cet étudiant : il a accès à la salle de TD et au salon de discussion et reçoit les messages groupés que j'envoie mais n'a pas accès aux documents papier mis en ligne par moi ou la professeure. O.R. me demande alors de noter le nom de cet étudiant et de le laisser car son collègue qui est en charge de cela n'est pas présent pour l'instant. Nous discutons ensuite pendant plusieurs minutes : il me demande comment se passent mes cours et mon stage, il m'apprend aussi suivre une formation en ligne de l'Université de Cergy-Pontoise sur la façon de donner des cours à distance. Remarque : A.G. comme O.R. ont immédiatement eu la même réaction quand je leur ai expliqué le problème de K.T. qui a été de supposer que le problème vient de l'étudiant lui-même (il m'aurait menti ou ne saurait pas se servir de la plateforme correctement) et n'envisagent que dans un deuxième temps la possibilité d'une erreur administrative de la part de l'UVS.

Remarque : O.R. me dira le lendemain que le problème a été réglé mais je ne verrai plus jamais K.T. dans mes cours et il ne répondra à aucun de mes messages par la suite.

Cinquième cours (Mardi 24 Avril 11h-13h) : Je passe le début de matinée à préparer mon cours et à lire pour mon mémoire. Je décide finalement de faire à nouveau le cours sur le salon de discussion. Sont présents pendant la séance : B.B., M.B. et C.N. Une autre étudiante, P.M., se connecte un moment mais disparaît au bout de quelques minutes puis se reconnecte de nouveau pour cinq minutes environ une heure plus tard. Enfin, N.B. se connecte après plus de 45 minutes de cours mais restera jusqu'à la fin. Je constate à nouveau le réflexe qu'ont les étudiants de dire bonjour au moment de leur arrivée sur le serveur (ce qui n'est évidemment pas pratique car souvent ce message arrive alors même que je suis en train d'expliquer quelque chose et n'est pas utile non plus car je peux voir en permanence les noms des personnes connectées). Je suis déconnecté 4 fois, B.B., C.N. et M.B. sont connectés au moins trois fois chacun. Il m'apparaît nettement qu'il y a plus de déconnexions sur le salon de discussion que sur la salle de TD (et en plus il est moins pratique pour donner des cours) donc à la fin de la session je redemande aux étudiants présents comment ils préfèrent que je continue les cours (C.N étant déjà parti, il ne reste que trois étudiant(e)s) : M.B et N.B préfèrent le salon de discussion et m'expliquent rencontrer des limitations de connexion qui les empêchent de se connecter à la salle de TD (elles me disent aussi que tous les tuteurs font cours sur le salon de discussion et me demandent pourquoi je ne veux pas faire pareil), B.B. qui n'a aucune difficulté à accéder à la salle de TD préfère que je fasse mes cours là (logique car cet espace est beaucoup plus clair et organisé et surtout les déconnexions y sont moins fréquentes car l'espace est plus

stable). Remarque : ce début de conflit entre étudiants est la seule fois (à l'exception des bonjour et au revoir de début et fin de séances) où j'ai observé des étudiants communiquer directement entre eux sur un espace de cours (B.B. s'est adressé directement à M.B. et N.B. pour les convaincre que la salle de TD est mieux).

Sixième cours (Jeudi 26 Avril 17h-19h) : A 17h05 il n'y a toujours personne de connecté sur l'espace donc j'envoie un message commun (comme pour les sessions précédentes). A.M. est la première à se connecter à 17h08. Dix minutes plus tard, M.B. se connecte à son tour en me demandant la permission de partir plus tôt de la séances aujourd'hui car elle habite très loin de son ENO et que le cours de Jeudi se termine déjà tard (19h). J'accepte sans problème et reprend mon cours. C.N. arrive quant à lui encore plus tard (17h37) mais n'interrompra pas le cours lors de son arrivée et le suivra en restant discret excepté à un moment où il m'interrompra en plein milieu d'une explication pour me dire qu'il n'arrive pas à lire le mail que j'avais envoyé à tous les étudiants le matin même. Je lui réponds que je lui ré-enverrai ce message par une autre voie et reprend mon cours. Enfin, ce cours est marqué par l'arrivée d'une nouvelle étudiante (que je n'ai encore jamais vue) à 17h54 (soit près d'une heure après le début du cours) qui ne postera qu'un seul message : « j'ai pas compris expliquez-moi » sans me donner aucun détail supplémentaire. M'ayant interrompu en pleine explication (qui n'est d'ailleurs qu'une révision des séances précédentes), je lui répond de lire mes cours (les séances précédentes sont à sa disposition) et ceux de son enseignante avant de me poser des questions précises sur ce qu'elle ne comprend pas plutôt que de me demander de réexpliquer depuis le début les éléments du cours auquel elle n'avait pas assisté. Elle se déconnectera une dizaine de minutes plus tard et ne reviendra pas par la suite. J'ai au total été confronté à deux ou trois déconnexions pendant cette séance.

Dernier cours (Vendredi 27 Avril 11h-13h) : Dernière journée de stage. J'ai donc préparé mon dernier cours qui s'est déroulé de la manière suivante : aucun étudiant quand j'arrive (comme d'habitude) donc j'envoie un message commun vers 11h05 pour préciser que je suis prêt à commencer mon cours (sur le salon de discussion toujours). A.M. et M.B. arrivent avant 11h15, puis à 11h17 arrive une étudiante que je n'ai jamais vue depuis le début mais qui repart une minute plus tard et ne reviendra pas. C.N. arrive à 11h27 (et dit bonjour à tout le monde en arrivant) et enfin K.T. à 12h26. Le cours se passe plutôt bien en dépit des nombreuses déconnexions (4 pour moi, 4 pour K.T., 3 pour C.N., 5 pour M.B. et 7 pour A.M.). M.B. me précise à un moment recevoir mes messages avec un trop long délai, ce qui l'empêche de répondre à mes questions (le temps qu'elle reçoive la question, quelqu'un y a déjà répondu). Il ne reste à la fin qu'elle et C.N., à qui je demande leur avis sur les séances que j'ai effectuées jusqu'à présent : ils en semblent satisfaits.

Pendant mon cours, un homme (assez âgé) vient pour rencontrer Monsieur S., apparemment c'est un étudiant qui rencontre des difficultés d'inscription. Comme S. est déjà avec un étudiant, il attend et commence à relater ses problèmes à F.N. (qui, étant déjà occupé sur son ordinateur, fait à peine semblant d'écouter) : il souhaitait être inscrit en mathématiques ou en informatiques mais a été inscrit en économie par erreur.

Annexe 2 : Détails sur les entretiens réalisés

Entretien A : Etudiante en Anglais, Promotion 2, actuellement en Licence 2 (elle a redoublé une année), ENO de Guediawaye, réalisé dans les locaux de l'UVS.

Entretien B : Etudiante en Anglais, Promotion 2, actuellement en Licence 2 (idem), ENO de Guediawaye, réalisé dans les locaux de l'UVS

Entretien C : Etudiant en Mathématiques Appliquées et Informatique, Promotion 2, actuellement en Licence 3, ENO de Kaolack, réalisé dans les locaux de l'UVS

Entretien D : Etudiant en Sciences Juridiques et Politiques, Promotion 1, actuellement en Licence 3, ENO de Thiès, réalisé dans les locaux de l'UVS

Entretien E : Etudiant en Anglais, Promotion 1, entre en master cette année, ENO de Dakar, réalisé dans les locaux de l'UVS

Entretien F : Etudiant en Mathématiques Appliquées et Informatique, Promotion 1, entre en Master 1 cette année, ENO de Bignona, réalisé dans les locaux de l'UVS

Entretien G : Etudiant en Mathématiques Appliquées et Informatique, Promotion 1, entre en Master 1 cette année, ENO de Guediawaye, réalisé dans les locaux de l'UVS

Entretien H : Etudiant en Multimédia, Internet et Communication, Promotion 4, entre en Licence 2 cette année, ENO de Keur Massar, réalisé dans les locaux de l'UVS

Entretien I : Etudiant en Sciences Juridiques et Politiques, Promotion 1, actuellement en Licence 3, ENO de Dakar, réalisé à distance

Entretien J : Etudiant en Mathématiques Appliquées et Informatique, Promotion 4, actuellement en Licence 2, ENO de Bignona, réalisé à distance

Entretien K : Etudiante en Sociologie, Promotion 5, actuellement en Licence 1, ENO de Podor, réalisé à distance

Bibliographie :

Articles de recherche

AMUTABI and OKETCH (2003) « Experimenting in distance education: the African Virtual University (AVU) and the Paradox of World Bank in Kenya », *International Journal of Educational Development*, 23, pp. 57–73.

BA A.-M. (2017), Mémoire de Master en Science Politique, *sous la direction de VALLUY J.*, Université Paris 1 – Panthéon Sorbonne.

BENCHENNA A. (2008), « Universités à l'ère numérique. Vers de nouveaux rapports entre pays du nord et pays du sud ? », *Distances et savoirs*, Vol. 1, n° 6, pp. 99-116.

CHOPLIN H. (2009), « Les trois figures de la recherche sur l'enseignement à distance : mouvement, relation, substance », *Distances et savoirs*, Vol. 7, n°4, pp. 553-570.

CHOUINARD R. & DRIDI H. (2003), « La transformation de l'université : vers une université virtuelle », *Revue des sciences de l'éducation*, Vol. 29, n°2, pp. 439-458.

COLLIN S. & KARSENTI T. (2011), « Les formations ouvertes à distance, leur dynamique et leur contribution en contexte africain », *Distances et savoirs*, Vol. 9, n°4, pp. 493-514.

COLLIN, S. & KARSENTI, T. (2012), « Using IT for Distance Learning : Benefits and Challenges for African Learners. Teachers & Teaching », *Formation et profession*, Vol. 20, n°2, pp. 9-18.

COLLIN S. & SAFARI H. (2015), « Le MOOC et le « hype » : analyse critique des discours médiatiques sur les MOOC », *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, Vol. 12, n°1-2, pp. 124-137

CULLIERE O. (2005), « Accompagnement et formes de légitimation des nouvelles entreprises technologiques innovantes », IVème congrès de l'Académie de l'Entrepreneuriat, Paris.

DARBON D. (2004), « Pour une socio-anthropologie de l'administration en Afrique II. Retour méthodologique à propos d'un article de Jean-Pierre Olivier de Sardan », *Politique africaine*, Vol. 4, n°96, pp. 163-176.

DILLAHUNT T., TEASLEY S. & WANG Z. (2014), « Democratizing Higher Education Exploring MOOC Use Among Those Who Cannot Afford a Higher Education », *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, Vol 15. n°5, pp. 177-196.

DIOP M. (2015), « E-learning dans l'enseignement supérieur au Sénégal, entre succès et tensions : cas de deux établissements de l'université de Dakar », *Adjectif*, <http://www.adjectif.net/spip/spip.php?article352>

DJOUDA FEUDJIO Y. B. (2009), « L'adoption du « système LMD » par les universités du Cameroun : enjeux, contraintes et perspectives », *JHEA/RESA*, Vol. 7, N° 1-2, pp. 141–157.

EZIN E. (2015), « Les ressources éducatives libres et les MOOCs : Perspectives pour l'Université d'Abomey-Calavi », *Colloque sur La recherche scientifique face aux nouveaux défis du développement en Afrique*, Abomey-Calavi.

FAYE P., LISHOU C., MOUSSAVOU D., NIANE M. & OUYA S. (2015), « Remote Laboratory experience for STEM education : the case of Senegal Virtual University », International Conference on Interactive Collaborative Learning (ICL), Florence.

FICHEZ E. (2007), « Campus numériques français : pertinence des notions de réussite ou d'échec », *Etudes de communication*, numéro spécial, pp. 49-71.

FOURNIER FALL A. (2006), « Enseignement à distance supporté par les NTIC au Sénégal : Vers l'accès d'un public nouveau à l'enseignement supérieur ? », Thèse de doctorat présentée à la Faculté des lettres, sous la direction de GURTNER J.-L., Université de Fribourg.

HANSEN J. & REICH J. (2015), « Democratizing Education ? Examining Access and Usage Patterns in Massive Open Online Courses », *Science*, Vol. 350, n°6265, pp. 1245-1248.

JACQUINOT G. (1993), « Apprivoiser la distance et supprimer l'absence ? ou les défis de la formation à distance », *Revue française de pédagogie*, Vol. 102, pp. 55-67.

KANE O. (2008), « La FAD en Afrique francophone. Éléments historiques et enjeux récents », *Distances et savoirs*, Vol. 6, n°1, p. 69-82.

LOIRET P.-J. (2006), « L'université virtuelle africaine : ambitions sans limite, limites d'une ambition », *Hermès, La Revue*, Vol. 2, n°45, pp. 123-128.

LOIRET P.-J. (2008), « L'université virtuelle africaine, l'enseignement à distance en trompe-l'œil ? », *Distances et savoirs*, Vol. 6, n°2, pp. 187-209.

LOIRET P.-J. & OILLO D. (2006), « Histoire d'un dispositif francophone de formation ouverte et à distance », *Distances et savoirs*, Vol. 4, n°1, pp. 113-121.

MBARIKA I. & al. (2011) « TeleEducation Initiatives for Sub-Saharan Africa : The Case of the African Virtual University in Kenya », *Journal of STEM Education*, vol. 12, Issue 5 & 6, pp. 78-90

MEYER J. (2017), « MOOCs et mobilités étudiantes : vers une nouvelle circulation des connaissances ? Observations au regard de l'Afrique francophone », *Journal of international Mobility*, Vol. 5, n°1, pp. 75-92.

MUNENE I. (2007) « Experimenting in distance education : The African virtual university (AVU) and the paradox of the World Bank in Kenya – A rejoinder », *International Journal of Educational Development*, 27, pp. 77-85

MUHIRWA J.-M. (2008), « Performance des projets d'enseignement à distance destinés au sud. Le cas du Burkina Faso et du Mali », *Distances et savoirs*, Vol. 6, n°1, pp. 117-142.

NDIAYE N. (2011), *Les technologies de l'Information et de la Communication et l'Enseignement à distance dans un environnement de massification des effectifs d'étudiants : le cas de l'Université de Cheikh Anta Diop de Dakar (UCAD)*. Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, sous la direction de BAUDRIT A., Université Victor Segalen Bordeaux 2.

OILLO D. (2018), « L'innovation en éducation, un enjeu majeur pour les pays francophones », *Communication, technologie et développement*, n°5, pp. 108-115.

OLIVIER DE SARDAN J.-P. (2004), « La rigueur du qualitatif. L'anthropologie comme science empirique », *Espaces Temps*, 84-86, pp. 38-50.

PERAYA, D. (1999), « Médiation et médiatisation : le campus virtuel », *Hermès*, Vol. 25, pp. 153-167.

POWER M. (2002), « Générations d'enseignement à distance, technologies éducatives et médiatisation de l'enseignement supérieur », *Journal of Distance Education*, Vol. 17, n°2, pp. 57-69.

RIEGERT A. (2015), « L'éducation numérique peut-elle réduire les inégalités dans l'enseignement supérieur ? », *Regards croisés sur l'économie*, Vol. 1, n°16, pp. 237-253.

SOUBRIE T. (2007), « Le présentiel allégé à l'université pour les grands groupes. Un dispositif au service de l'autonomisation des apprenants », *Distances et savoir*, Vol. 5, n° 1, pp. 13-28.

THEBAULT G. (2009), « Internet et dynamiques de l'institution universitaire : Rôle de la formation à distance – l'exemple des universités sénégalaises », Thèse de doctorat en Science Politique, *Sous la direction de COULON C.*, Institut d'études politiques de Bordeaux.

THIBAUT F., ALBERO B., KESS P., TOLONEN P., SALOVAARA H., & al. (2006), *Les universités européennes à l'heure du e-learning : regard sur la Finlande, l'Italie et la France*, Conférence des présidents d'université italienne.

TREBBI T. (2009), « Le potentiel des TIC pour un nouveau paradigme d'enseignement. Vers la démocratisation de l'accès au savoir », *Distances et savoirs*, Vol. 7, n°4, pp. 589-599.

WOLFF L. (2002) « The African Virtual University : The Challenge of Higher Education Development in sub-Saharan Africa », *TechKnowLogia, International Journal of Technologies for the Advancement of Knowledge and Learning*, Vol. 2, n°4.

Ouvrages et chapitres

ALBERO B. & CHARIGNON P. (2008), « La e-pédagogie à l'université : Moderniser l'enseignement ou enseigner autrement », France, AMUE, http://www.amue.fr/uploads/tx_ttnews/E_pedagogie_02.pdf

BEAUD S. & WEBER F. (2012), *Guide de l'enquête de terrain. 4^{ème} édition augmentée*, Repères Editions La Découverte.

BON A. « Les TIC dans l'enseignement supérieur en Afrique subsaharienne », in TEFERA D. & GREIJN H. (2010), *Enseignement supérieur et mondialisation. Défis, menaces et opportunités pour l'Afrique*, Maastricht University : Centre for International Cooperation in Academic Development (MUNDO).

CROZIER M. (1964), *Le Phénomène bureaucratique*, Paris, Le Seuil.

CROZIER M. & FRIEDBERG E. (1977), *L'acteur et le système*, Paris, Le Seuil.

DIA A. « Reproduction des inégalités au Sénégal », in DIOUF M. & DIAGNE S.-B. (dir.) (2016), *Les sciences sociales au Sénégal. Mise à l'épreuve et nouvelles perspectives*, Dakar : Conseil pour le développement de la recherche en sciences sociales en Afrique (CODESRIA)

DIOME M. « Senegal : A Project of Economic Emergence Against the Background of Multiform Protests », in SAMBA SYLLA N. (2015), *Recent Political Developments in West Africa*, Rosa Luxembourg Foundation, 306 p.

LAGROYE J. & SIMEANT J., « Chapitre 2. Gouvernement des humains et légitimation des institutions », in FAVRE P. & al. (2003), *Être gouverné, Etudes en l'honneur de Jean Leca*, Presses de Sciences Po (P.F.N.S.P.) « Académique », pp. 53-71.

LAT M. & SIDIR M. « L'intégration des TIC dans l'enseignement supérieur au Sénégal : émergence de l'hypermédiatisation », in Saleh I. & al. (2015), *Le numérique à l'ère de l'Internet des objets : de l'hypertexte à l'hyper-objet*, Iste éditions.

LOIRET P.-J. (2013), *Un détour par le futur - Les formations ouvertes et à distance à l'Agence universitaire de la Francophonie 1992-2012*, Editions des archives contemporaines, Paris : Agence universitaire de la francophonie

THIAM K. « Norme linguistique et altérité au Sénégal : d'une norme exclusive à une norme inclusive », in DIOUF M. & DIAGNE S.-B. (dir.) (2016), *Les sciences sociales au Sénégal. Mise à l'épreuve et nouvelles perspectives*, Dakar : Conseil pour le développement de la recherche en sciences sociales en Afrique (CODESRIA)

Rapports

AFD, AUF, ORANGE et UNESCO (2015), *Le numérique au service de l'éducation en Afrique*, Savoirs communs n°17, Paris : AFD.

CONCERTATION NATIONALE SUR L'AVENIR DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR SENEGALAIS (CNAES), Avril 2013

HELLMAN J. (2003), *The Riddle of Distance Education. Promise, Problems and Applications for Development*, UNITED NATIONS RESEARCH INSTITUTE FOR SOCIAL DEVELOPMENT, Technology, Business and Society, Programme Paper Number 9.

KARSENTI T. (2006), *Comment favoriser la réussite des étudiants d'Afrique dans les formations ouvertes et à distance (FOAD) : principes pédagogiques*, Montréal QC : Université de Montréal.

KARSENTI T. (dir.) (2009), *Intégration pédagogique des TIC : Stratégies d'action et pistes de réflexion*. Ottawa : CRDI.

PLAN DE DEVELOPPEMENT DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE AU SENEGAL (PDESR), Août 2013

ROLAND N., STAVROULAKIS M., FRANÇOIS, N. & EMPLIT P. (2017), *MOOC Afrique : Analyse des besoins, étude de faisabilité et recommandations. Rapport de recherche*, Bruxelles : ULB.

SENEGAL VIRTUAL UNIVERSITY SUPPORT PROJECT. PROJECT APPRAISAL REPORT (2013), *African Development Fund* : OSHD Department

Articles de journaux

ALLAFRICA, « AfDB Injects 2.5 Billion CFA Francs Into a Support Project for the Virtual University of Senegal », 28 Mars 2014, <https://allafrica.com/stories/201404020908.html>

JEUNE AFRIQUE, « A Kigali, Macky Sall et Mary Teuw Niane défendent l'Université virtuelle du Sénégal », 28 Mars 2018, <http://www.jeuneafrique.com/emploi-formation/546538/a-kigali-macky-sall-et-mary-teuw-niane-defendent-luniversite-virtuelle-du-senegal/>

JOURNAL UNIVERSITAIRE, « Enseignement supérieur : l'Université virtuelle du Sénégal en eau trouble », 2 Janvier 2018, <https://www.journaluniversitaire.com/uvs/>

JOURNAL UNIVERSITAIRE, « Vidéo-documentaire : l'Université Virtuelle du Sénégal après cinq ans d'existence », 22 Janvier 2018, <https://www.journaluniversitaire.com/uvs-documentaire/>

JOURNAL UNIVERSITAIRE, « Les étudiants en grève, université virtuelle du Sénégal saccagée », 9 Mars 2018, <https://www.journaluniversitaire.com/uvs-saccagee/>

JOURNAL UNIVERSITAIRE, « Université Virtuelle du Sénégal : cérémonie de graduation de la première promotion », 31 Mars 2018, <https://www.journaluniversitaire.com/ceremonie-de-graduation/>

LE MONDE AFRIQUE, « Les étudiants africains doivent pouvoir obtenir un bon master sur le continent. Entretien avec Mary Teuw Niane », 8 Mars 2016, https://www.lemonde.fr/afrique/article/2016/03/08/nous-voulons-que-les-etudiants-africains-n-aient-plus-besoin-d-aller-a-paris-pour-un-bon-master_4878639_3212.html?xtmc=universite_virtuelle_du_senegal&xtcr=3

LE MONDE AFRIQUE, « Les universités africaines voient l'avenir en MOOC », 8 Mai 2015, https://www.lemonde.fr/afrique/article/2015/05/08/les-universites-africaines-voient-l-avenir-en-mooc_4630446_3212.html?xtmc=universite_virtuelle_du_senegal&xtcr=1

LE MONDE AFRIQUE, « Le calvaire des étudiants de l'Université virtuelle du Sénégal », 23 Juillet 2015, http://www.lemonde.fr/afrique/article/2015/07/23/le-calvaire-bien-reel-des-etudiants-de-l-universite-virtuelle-du-senegal_4695253_3212.html?xtmc=universite_virtuelle_du_senegal&xtcr=4

LE MONDE AFRIQUE, « L'Afrique veut faire naître le prochain Einstein », 9 Mars 2016, http://www.lemonde.fr/afrique/article/2016/03/09/l-afrique-veut-faire-naître-le-prochain-einstein_4879103_3212.html?xtmc=universite_virtuelle_du_senegal&xtcr=2

LE QUOTIDIEN, « Admission à l'Université virtuelle du Sénégal : le Gouvernement veut vaincre les réticences », 28 Novembre 2016, <http://www.lequotidien.sn/enseignement-superieur-admission-a-luniversite-virtuelle-du-senegal-le-gouvernement-veut-vaincre-les-reticences/>

LE QUOTIDIEN, « Budget du ministère de l'Enseignement supérieur : Plus de 12 milliard de francs Cfa de hausse », 5 Décembre 2016, <http://www.lequotidien.sn/budget-du-ministere-de-lenseignement-superieur-plus-de-12-milliards-de-francs-cfa-de-hausse/>

LE QUOTIDIEN, « L'Université virtuelle du Sénégal va mal : les étudiants se connectent à la manifestation », 23 Mars 2017, <http://www.lequotidien.sn/enseignement-superieur-luniversite-virtuelle-du-senegal-va-mal-les-etudiants-se-connectent-a-la-manifestation/>

LE QUOTIDIEN, « Université virtuelle du Sénégal : Orange déconnecte « plus de 1000 étudiants » », 7 Juillet 2017, <http://www.lequotidien.sn/universite-virtuelle-du-senegal-orange-deconnecte-plus-de-1-000-etudiants/>

LE QUOTIDIEN, « Université Virtuelle – Noirs de colère : les étudiants réclament leurs notes et leurs bourses », 5 Février 2018, <http://www.lequotidien.sn/universite-virtuelle-noirs-de-colere-les-etudiants-reclament-leurs-notes-et-leurs-bourses/>

LE QUOTIDIEN, « Après 5 ans de formation : l'UVS sort ses premiers licenciés », 29 Mars 2018, <https://www.lequotidien.sn/resolution-de-la-crise-scolaire-lecole-attend-la-grace-de-paques/>

LE QUOTIDIEN, « Mary Teuw Niane pose la première pierre à Orkadiéré : Kanel tient son Espace numérique ouvert », 7 Décembre 2018, <https://www.lequotidien.sn/mary-teuw-niane-pose-la-premiere-pierre-a-orkadiere-kanel-tient-son-espace-numerique-ouvert/>

SENE NEWS, « Mon neveu étudiant à l'UVS », 12 Octobre 2015, https://www.seneneews.com/actualites/mon-neveu-etudiant-a-luvs-par-mamadou-diop_141911.html

WAL FADJIRI, « Université virtuelle du Sénégal : plus de 1000 étudiants déconnectés par Orange », 7 Juillet 2017, <http://www.walf-groupe.com/universite-virtuelle-senegal-plus-de-1000-etudiants-deconnectes-orange/>

WAL FADJIRI, « Université Virtuelle du Sénégal, Le Plus Grand Scandale De Toute 'L'histoire De L'enseignement Supérieur, Selon Yankhoba SEYDI », 4 Janvier 2018, <http://www.walf-groupe.com/universite-virtuelle-senegal-plus-grand-scandale-de-toute-lhistoire-de-lenseignement-superieur-selon-yankhoba-seydi/>

WAL FADJIRI, « UVS : deuxième université du Sénégal en termes d'effectifs et d'incertitudes », 8 Janvier 2018, <http://www.walf-groupe.com/uvs-deuxieme-universite-senegal-termes-deffectifs-dincertitudes/>