

## **La formation à distance en contexte de globalisation. Perspectives francophones**

**Gaëtan Tremblay, Université du Québec à Montréal**

Pour célébrer les sept ans de publication de la revue, les responsables de *Distances et Savoirs* ont pris l'heureuse et stimulante initiative d'organiser un colloque original, qui offre tout à la fois un retour sur le travail accompli et une mise en correspondance avec des parents d'un autre univers linguistique. L'on m'a aimablement proposé, dans ce contexte, de me pencher sur le thème des « Perspectives globales », mes deux collègues américains étant invités par l'éditeur de la revue *American Journal of Distance Education* à faire une analyse similaire des *Global Perspectives*.

Les vocables « perspectives globales » donnent prise à diverses interprétations, chacune d'elles pouvant orienter mon travail dans une direction particulière. Ils pourraient évoquer des approches, des problématiques, des théories générales et contextuelles concernant la formation à distance. L'on pourrait aussi penser à un texte de recension et d'analyse des facteurs démographiques, économiques et géopolitiques ayant une incidence sur le développement de la formation à distance. L'on pourrait également envisager une étude des différents contextes culturels au sein desquels évoluent différents systèmes de formation à distance. De même que l'on pourrait faire référence à une théorie psychosociologique ou anthropologique des relations entre les apprenants et les tuteurs dans l'éducation à distance. Pour intéressantes que soient de telles approches, ce ne sont pas celles que j'ai retenues.

J'ai plutôt interprété le sens des termes « perspectives globales » à partir de la liste des titres d'articles de *Distances et Savoirs* que les éditeurs m'ont fournie à titre indicatif, comme première approximation des limites de mon corpus. Tous les articles abordaient des questions internationales ou étrangères (i.e. hors de France), décrivant des expériences européennes ou américaines de formation à distance, analysant l'impact d'accords internationaux, critiquant les programmes d'aide au développement ou discutant plus généralement de l'impact de la globalisation ou de la mondialisation. Bref, par « perspectives globales », je réfère à tous ces textes qui traitent d'une manière ou d'une autre de ce qui se passe hors de France en matière de formation à distance, de la perméabilité des frontières, des relations et des comparaisons entre pays, de la libéralisation et de l'intensification des échanges économiques, de la régulation par des accords et des instances internationales. Avec cette grille en tête, j'ai revu tous les numéros publiés jusqu'à l'automne 2009 et j'ai retenu 24 articles pertinents. On en trouvera la liste en annexe. Fort heureusement, mes collègues américains semblent avoir opté pour une acception similaire des *Global Perspectives*.

Deux numéros complets de *Distances et Savoirs* ont été consacrés à des thèmes reliés à ma définition des perspectives globales. Il s'agit du numéro 1 du volume 6, *Internationalisation des programmes et des services de formation à distance* et du numéro 2 du volume 6, *Formation à distance, multiples Sud*. Sur un total de 23 numéros publiés jusqu'au début 2009 (le volume 7, no 1), la proportion (8,7 %) est donc un peu

inférieure à 10 %. Elle atteint toutefois 14,3 % si l'on ne prend comme dénominateur que les quatorze numéros thématiques. Quantitativement, donc, les éditeurs de la revue ont accordé une attention somme toute relativement importante à cette thématique. Il s'agit toutefois d'une préoccupation relativement récente. Seuls deux éléments de notre corpus sont antérieurs à 2006, année à partir de laquelle se manifeste un intérêt accru qui conduira à la publication des deux numéros thématiques en 2008.

Analyser la contribution des auteurs de la revue *Distances et Savoirs* au traitement du thème des perspectives globales, tel est l'objectif principal du présent exercice. Quelles questions, quels problèmes, quels enjeux ont-ils privilégiés ? De quelle manière les ont-ils abordés ? Quelles conclusions ont-ils tirées de leurs enquêtes et de leurs analyses ? Mais aussi, qu'ont-ils ignoré, passé sous silence ou laissé dans l'ombre ? Pour y arriver, j'ai lu, relu et annoté les 24 articles sélectionnés. L'essentiel de mon propos consistera à présenter les principaux éléments que j'ai retenus de cette lecture. Il sera précédé d'une brève réflexion sur le contexte que dessine pour la formation à distance la globalisation des échanges et sera suivi, avant de conclure, de quelques commentaires sur les apports et les lacunes du traitement du thème dans *Distances et Savoirs*.

## **1. La globalisation comme contexte de la formation à distance**

L'usage du terme globalisation ne fait pas l'unanimité en langue française. D'aucuns refusent d'utiliser cet emprunt à la langue anglaise auquel ils préfèrent le terme mondialisation. D'autres, dont je suis, surmontent leurs réticences face aux anglicismes et distinguent les deux termes, réservant celui de globalisation à la libéralisation et à l'intensification des échanges économiques et celui de mondialisation à l'accélération des échanges internationaux de toute nature, culturelle, démographique, sociale et politique. L'une comme l'autre, la globalisation et la mondialisation, définissent un contexte de nouveaux enjeux pour la formation à distance qui se déclinent en termes de possibilités techniques, d'ouverture de marchés, de remise en cause des cadres réglementaires, de redéfinition des équilibres antérieurs entre secteur public et secteur privé, de recherche de standards de qualité, etc.

Le développement des technologies de l'information et de la communication (TIC) est au cœur de ces phénomènes de croissance exponentielle des échanges. L'expansion des réseaux numériques permet la circulation de tous types de contenus à l'échelle planétaire, sans égard pour les frontières nationales, seulement freinée par le manque de ressources financières, les barrières linguistiques et la diversité culturelle, ou encore parfois malheureusement, par la censure politique. La formation à distance y trouve un champ très ouvert de possibilités d'application et de développement de marchés.

La libéralisation des échanges commerciaux, sanctionnée par la signature d'ententes internationales, touche également le monde de l'éducation. Traditionnellement considéré dans la plupart des pays du monde comme un service public, le secteur de la formation initiale s'ouvre de plus en plus, avec la globalisation, à l'intervention privée y compris celle d'initiative étrangère. L'accord général sur le commerce des services (AGCS) inclut la formation et les énormes besoins insatisfaits des pays en développement attirent et stimulent l'offre des pays occidentaux. La nouvelle donne bouscule donc les systèmes

nationaux d'éducation, interroge jusqu'aux fondements mêmes du service public et remet en question les équilibres traditionnels entre secteur public et secteur privé.

Les échanges internationaux en matière de formation peuvent emprunter deux grandes avenues : celle de l'aide au développement et celle des relations commerciales. En principe, la première relève d'une logique de service public et ne recherche aucun bénéfice économique alors que la seconde résulte de l'initiative privée et vise à exploiter de nouveaux marchés. En réalité, la distinction n'est pas aussi tranchée. D'une part, les programmes d'aide au développement de plusieurs pays ne sont pas toujours totalement désintéressés et comportent souvent des dispositions qui ont pour objectif de favoriser et de promouvoir l'activité des entreprises nationales du pays donateur. D'autre part, les besoins criants des pays du Sud ne se traduisent pas nécessairement en demande solvable et le fonctionnement des marchés exige souvent une contribution des pouvoirs publics ou l'aide d'organisations non gouvernementales.

De même, deux grandes approches s'opposent dans la prestation de services éducatifs sur les marchés internationaux. La première se conçoit comme une activité d'exportation; elle mise sur la qualité des programmes des pays occidentaux et cherche à les reproduire le mieux possible dans les pays demandeurs. La seconde s'appréhende en termes de partage de connaissances; elle prend en considération la diversité des situations et adapte contenus et méthodes pour satisfaire au mieux des besoins spécifiques. La première est davantage préoccupée de garantie de standards de qualité et de la réputation des institutions prestataires de services ; la seconde est plus soucieuse du respect de la diversité culturelle et de la réponse aux besoins spécifiques exprimés par les demandeurs de formation. Ici encore, cependant, les expériences concrètes ne présentent pas toujours des distinctions aussi nettes.

## **2. La globalisation et la formation à distance dans la revue *Distances et Savoirs***

Deux grandes questions dominent le champ des préoccupations concernant la globalisation, dans les quelque 24 articles qui portent sur le sujet : la création et le fonctionnement de campus numériques à travers le monde; et la formation à distance dans l'espace de la francophonie, en particulier en Afrique du Nord et de l'Ouest. Les deux sujets sont d'ailleurs liés puisque les efforts d'aide au développement de la France, du Canada et de l'Agence universitaire francophone (AUF) en matière d'éducation à distance ont eu pour principal objectif, au cours des dix dernières années, de favoriser la création et la croissance d'universités virtuelles ou de campus numériques<sup>1</sup>.

Deux thèmes, par ailleurs, ont chapeauté les deux numéros évoqués précédemment : 1) les nouveaux marchés et la régulation internationale; et 2) l'aide au développement. Le second recoupant largement la question de l'espace francophone, j'ai regroupé les

---

<sup>1</sup> Je considère ici comme équivalentes, pour des raisons de commodité, les expressions « universités virtuelles », « campus numériques » et « e-learning », tout en sachant que le choix des mots n'est jamais innocent et que ces expressions recouvrent également des réalités différenciées de la formation à distance médiatisée par des réseaux numériques, en particulier l'internet.

différents objets abordés par les auteurs de *Distances et Savoirs* en trois catégories, qui structureront mon exposé : la régulation internationale de la formation à distance; les campus numériques; et les TIC pour le développement.

## 2.1 La régulation internationale de la formation à distance

*Distances et Savoirs* a publié quatre textes consacrés aux nouveaux cadres réglementaires constitués par de récentes ententes européennes et internationales : celui de Grandbastien sur les normes et standards de la formation en ligne à l'échelle internationale ; celui de Croché et Charlier sur l'AGCS et le processus de Bologne; celui d'Arnaud traitant de l'information sur l'information; et celui de Mœglin et Tremblay sur les textes normatifs et programmatiques des organismes internationaux et des associations altermondialistes.

Monique Grandbastien fait le point sur les défis et les problèmes que posent l'adoption de normes et la définition de standards reconnus internationalement pour l'accessibilité à la formation en ligne et pour la certification et la labellisation des produits et services qu'on y offre<sup>2</sup>. Elle procède également à l'inventaire des solutions que proposent de grands organismes internationaux. L'ouvrage est sur le métier mais il est loin d'être terminé. Comme le note l'auteure, il bute continuellement sur un dilemme : « Comment combiner le temps 'court' des technologies avec le temps 'long' de l'Éducation ? » (Grandbastien : 405).

Se fondant sur une étude minutieuse des textes et des stratégies d'acteurs et sur l'évaluation de leurs conséquences, Sarah Croché et Jean-Émile Charlier démontrent que l'AGCS (1994), le processus de Bologne (1998) et la stratégie de Lisbonne (2000) poursuivent comme principal objectif l'augmentation de l'attractivité du système européen d'enseignement supérieur sur la scène internationale et le renforcement de sa compétitivité par rapport à celui des États-Unis, en favorisant la commercialisation des services d'éducation supérieure. Leur démarche conduit les auteurs à mettre en évidence deux approches opposées, celle de l'Organisation mondiale du commerce (OMC), qui prône le multilatéralisme global, et celle de l'UNESCO, qui favorise les relations bilatérales ou régionales : « L'UNESCO, en privilégiant une approche intergouvernementale, permet aux États de rester souverains tandis que l'OMC réduit leur marge de liberté et les dépossède de certaines de leurs compétences. Il n'est guère surprenant alors que leur préférence aille vers la méthode de l'UNESCO » (Croché et Charlier : 36).

Pierre Mœglin et Gaëtan Tremblay, quant à eux, analysent le traitement réservé aux programmes et dispositifs de la formation à distance dans le contexte de la globalisation dans les documents produits, d'une part par les grandes instances internationales que sont l'Organisation mondiale du Commerce (OMC), la Banque mondiale, le Fonds

---

<sup>2</sup> *Distances et Savoirs* a consacré un numéro entier à cette épineuse question (vol. 2, no 4, 2004). Nous n'avons cependant pas retenu les autres articles dans notre corpus parce qu'ils s'attachent plus particulièrement à la présentation de cas spécifiques, dont l'analyse est plus technique que géopolitique.

monétaire international (FMI) et l'Organisation de coopération et de développement économique (OCDE), et d'autre part par les syndicats et les organismes promoteurs de l'altermondialisation, en particulier au Forum social de Porto Alegre. Ils soulignent la forte convergence idéologique dans le discours des grands organismes internationaux : « ...la référence aux systèmes d'enseignement à distance — universités ouvertes et à distance, enseignement en ligne, e-learning, etc. — est mise en avant chaque fois qu'il s'agit d'insister sur les actions en faveur de la modernisation des services éducatifs et de leur diffusion à l'échelle planétaire » (Mœglin et Tremblay : 51). Ils mettent également en lumière la structure d'argumentation de leurs opposants, qui font preuve de la même unité de pensée, mais chez qui la formation à distance ne semble pas constituer un enjeu spécifique dans le cadre de la globalisation des services éducatifs.

Partant du principe que certains savoirs de base et l'information sur l'information devraient être décrétés biens publics, Michel Arnaud discute du rôle de l'État dans l'élaboration de politiques et de programmes pour assurer un accès universel non seulement à la connaissance mais aussi aux dispositifs d'indexation et de recherche : « Les pouvoirs publics doivent donc se donner les moyens de réguler la chaîne de production, d'indexation et de mise en ligne des contenus, avec des archives ouvertes, des métadonnées interopérables, des moteurs de recherche utilisant ces métadonnées de manière efficace... » (Arnaud : 157).

À ces quatre textes, on peut en ajouter deux autres pour un total de six sur vingt-quatre (25 %). D'une certaine manière, Delia Crovi Druetta aborde également la question de l'internationalisation en montrant l'impact des textes programmatiques des grandes institutions internationales (OCDE, Banque mondiale, FMI) sur l'évolution du système mexicain. Et Alexandra Bal situe les transformations locales de l'université Ryerson, qu'elle caractérise par la délocalisation de la formation, dans la perspective de développement de marchés étrangers.

C'est dans ces six textes sur la régulation qu'il est davantage question de marché de la formation à distance. Mais ce n'est guère pour en explorer le potentiel et le fonctionnement. Mis à part celui sur les normes, plus technique, tous développent un point de vue critique sur le sujet. Les auteurs manifestent méfiances et réticences face à un processus de globalisation trop exclusivement marqué par les préoccupations commerciales et insistent sur le rôle essentiel des pouvoirs publics, dont ils analysent avec attention les diverses interventions sur la scène internationale. Les enjeux de la globalisation des marchés préoccupent, davantage qu'ils n'intéressent. Et l'on peut affirmer qu'avec un total de six textes, le thème n'a suscité jusqu'à présent que relativement peu d'études et d'analyses. Mais la majorité de ces textes n'ayant été publiés qu'en 2008, s'esquisse peut-être une ouverture, voire une tendance...

## **2.1 La prolifération des campus numériques**

*Distances et Savoirs* a publié plusieurs articles sur les campus numériques à l'intérieur de deux numéros thématiques consacrés à la question. Quatre de ces textes portent sur

des expériences étrangères, aux États-Unis (no 6)<sup>3</sup>, en Norvège (no 17), au Royaume-Uni (no 5) et au Québec (no 14). Deux articles de ces numéros thématiques, l'un sur le Maroc (23) et l'autre sur la Francophonie (no 22) ainsi que cinq autres articles (nos 1-4-10-19-21), éparpillés dans divers numéros, abordent tous la question dans le contexte des pays en développement. Avec onze textes sur vingt-quatre (46 %), le thème des campus numériques, des universités virtuelles et du e-learning domine la liste des sujets spécifiques traités dans le cadre de la mondialisation par les auteurs de *Distances et Savoirs*. Ce constat n'a rien d'étonnant. La formation à distance en ligne est le grand sujet d'actualité pour les médias comme pour les responsables politiques et les institutions d'enseignement.

Les enquêtes effectuées par les auteurs de *Distances et Savoirs* décrivent les expériences de campus numériques menées dans divers pays et tentent de tirer des leçons de ces expériences étrangères. L'on apprend ainsi que le e-learning connaît un taux de croissance fulgurant aux États-Unis, la plupart des universités l'intégrant à un degré variable à leur offre de cours. « Il existe des réussites qui se mesurent notamment par le doublement de l'effectif étudiant en formation à distance depuis 1995 et par l'augmentation du nombre des institutions qui offrent des cours de premier cycle en présentiel et en ligne (63 %) » (Chaptal : 264). Mais les annonces révolutionnaires d'il y a une dizaine d'années ne sont pas matérialisées. Les modèles pédagogiques universitaires traditionnels n'ont pas davantage été bouleversés que les modes de financement des institutions. Les universités entièrement dédiées à la formation en ligne sont rares et les modèles de valorisation économique ne font pas l'unanimité. À côté d'universités qui voient dans la mise en ligne de leurs cours une source de revenus majeure, d'autres les considèrent davantage comme une dépense de marketing pour assurer la promotion de leur formation sur campus.

Bref, Alain Chaptal de conclure, les progrès sont bien réels quoique d'envergure restreinte : « Les évolutions qui se sont produites incitent à penser que, sauf exceptions limitées comme l'université de Phoenix Online, les offres de e-learning qui ont connu le succès sont essentiellement celles conçues comme des prolongements en ligne des activités de formation habituelles des universités » (Ibidem :290). Les étudiants eux-mêmes ont manifesté moins d'enthousiasme qu'attendu face à la formule tout en ligne.

L'université virtuelle britannique, dont le post mortem est prononcé et décortiqué par Catherine Chaber, semble avoir été vouée à l'échec pratiquement dès le départ. L'objectif était d'abord clairement économique : « il s'agit de renforcer la présence britannique sur les marchés internationaux et de faire face à la compétition des universités étrangères. Le secteur visé est avant tout celui de la formation professionnelle, secteur décrit comme étant 'un des plus lucratifs' » (Chaber : 27). Il s'est cependant rapidement doublé d'un autre objectif, plus politique, celui d'assurer l'intégration sociale, qui aurait nécessité une autre stratégie et d'autres moyens. Incompatibilité d'objectifs donc, à laquelle viendra s'ajouter la complexité de la

---

<sup>3</sup> Les numéros entre parenthèses renvoient à la numérotation des textes de notre corpus en annexe.

structure organisationnelle et l'ignorance des réalités de l'enseignement supérieur et de la géographie universitaire.

Patrick Guillemet s'intéresse au cas de l'université virtuelle de la TÉLUQ qui, si elle n'a pas connu le même sort dramatique que sa cousine britannique, a une histoire parsemée de bien des vicissitudes, dont la liste n'apparaît pas encore épuisée. De tergiversations dans le choix d'une plateforme en hésitations sur la stratégie de déploiement, elle se retrouve pratiquement à la traîne de l'Université Laval, une université campus traditionnelle, dans l'offre de cours en ligne ! Son intégration administrative à l'Université du Québec à Montréal, officiellement réalisée en 2005, suscite toujours grincements et insatisfactions. La direction ne semble pas tenir compte d'une leçon dégagée clairement par Guillemet de tous ses errements passés : « ... les prises de décision relatives au développement du campus virtuel doivent relever des unités académiques, qui encadreront le développement technologique en fonction des particularités des divers regroupements de cours » (Guillemet : 273).

Le cas de la Norvège est également riche d'enseignements. Karsten Jopp et Turid Trebbi retracent les grandes étapes d'une stratégie d'utilisation des technologies d'information et de communication en éducation caractérisée par une approche de type *top down*, laquelle semble toutefois faire place récemment à des projets pilote où l'initiative est laissée aux utilisateurs. L'accessibilité des ressources technologiques ne semble cependant pas avoir suscité une forte vague d'innovations pédagogiques :

« Le campus numérique est aujourd'hui très répandu dans l'enseignement supérieur. Pourtant, les traces de pensée nouvelle et de changement de pratiques sont encore rares quand il s'agit des TIC et de l'apprentissage dans le campus numérique. Hormis quelques cours, peu de formations utilisent des fonctionnalités numériques plus avancées telles les forums de discussion ou les portfolios » (Jopp et Trebbi : 19).

Les quatre textes portant sur des pays du Nord documentent donc le développement réel mais plus lent que prévu des campus numériques et mettent en cause les incohérences politiques, les attentes démesurées et les difficultés organisationnelles.

Par ailleurs, la mise en place et l'expansion de l'offre de formation sur les réseaux numériques au Sud, principalement en Afrique francophone, a fait l'objet de six textes. Didier Oillo et Pierre-Jean Loiret, dans le cadre d'un témoignage, en retracent l'histoire, dont l'origine remonte au Consortium international francophone de formation à distance (CIFIAD), suivi par les premiers tâtonnements de l'Université par satellite (UNISAT) en 1992-1993, lesquels conduiront finalement à la création de l'Université virtuelle francophone (UVF), en 1998.

Oillo et Loiret, qui ont été impliqués activement dans la mise en route et le fonctionnement de l'Université virtuelle africaine, jugent sévèrement une autre initiative, concurrente de la leur :

« À la même époque, un autre projet d'Université virtuelle africaine est soutenu par la Banque mondiale. Sa réponse à la crise traversée par les établissements d'enseignement supérieur d'Afrique, consiste à défendre l'idée que ces derniers ne peuvent être éventuellement sauvés que de l'extérieur et à condition de leur mise en concurrence avec le secteur privé. C'est le contraire de la logique défendue par le projet UVF. Dans le cas de l'Université virtuelle francophone, il s'agit de faire émerger des établissements eux-mêmes, avec l'appui de leurs équivalents du Nord, les conditions de leur renouvellement et de leur modernisation ». (Oillo et Loiret : 116-117)

Loiret porte un jugement encore plus sévère sur l'initiative de la Banque mondiale dans son texte de 2008. Chiffres à l'appui, il affirme que de 1997 à 2008, l'Université virtuelle africaine, ciblant tout à la fois un public anglophone et un public francophone, a été un échec coûteux. Son verdict est sans appel :

« L'UVA a failli dans son modèle économique, dans son ambition de proposer des diplômes, dans son objectif de former une 'masse critique' d'étudiants et de cadres, dans son modèle technologique initial lui aussi rapidement abandonné. Le transfert technologique vers les établissements africains n'a jamais eu lieu ». (Loiret : 204).

Jean-Marie Muhirwa est tout aussi critique. Ses appréhensions s'étendent même à l'ensemble des projets d'utilisation des TICE, y compris aux initiatives de l'Agence universitaire francophone : « L'UVA est morte en laissant derrière elle peu de réalisations durables et beaucoup d'espairs déçus. L'UNFM et la FOAD 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 :139).

Abdelfettah Benchenna enfonce encore davantage le clou. Examinant d'un œil critique les interventions de l'université française et de l'AUF en Afrique, il en vient à la conclusion qu'elles sont encore teintées de déterminisme technologique et qu'elles ont pour principal objectif l'exportation de modèles d'organisation qui favorisent l'expansion de la commercialisation de l'enseignement supérieur. Et de citer Didier Oillo pour appuyer sa thèse de la rentabilité de l'opération pour l'université française :

« Quand le ministère des Affaires étrangères donne à l'AUF pour les 800 allocations de formation à distance, 1 million d'euros qui permet de gérer les dossiers, gérer les flux, la formation locale des tuteurs et un nombre d'étrangers qui se forment, les universités françaises récupèrent 1,3 millions d'euros. Quand la France donne un million d'une main, elle récupère 1,3 de l'autre. Comment, par quelle magie ? Parce que nous sommes un organisme multilatéral, auquel d'autres pays cotisent » (Benchenna : 113-114).

Mohamed Sidir et Abdelfettah Benchenna en viennent également à la conclusion que le campus virtuel marocain (CVM) affiche un bilan mitigé. Si sa création amorce une dynamique de formation des enseignants à l'utilisation des TIC et de numérisation des cours, celle-ci touche relativement peu les domaines où le ratio étudiants/cours est le plus problématique. De ce fait, le programme ne permet pas de résoudre les défis que pose aux universités marocaines l'insuffisance des ressources :

« Là où le programme CVM porte toute son objectivité pour tenter de rationaliser les enseignements par l'utilisation des ressources en ligne, voire des dispositifs de formation à distance, pour faire face aux difficultés de massification que traversent les universités marocaines, et plus particulièrement les facultés de lettres et sciences humaines et sociales, la quasi totalité des projets proposés sont destinés aux disciplines comme l'informatique où les taux d'encadrement sont les plus confortables » (Sidir et Benchenna : 232).

Même si elle est encore récente, l'expérience malgache semble plus prometteuse, selon Louis Marius Andriamparany et Ange Ninà Rakotomalala. Le Centre national de télé-enseignement de Madagascar (CNTEMAD) s'autofinance depuis 2005. Le Campus numérique francophone de l'Océan indien (CNFOI), créé en 2003 par le Centre d'information et de Documentation scientifique et Technique (CIDST) de l'État malgache en coopération avec l'AUF, offre des services d'information scientifique et technique ainsi que des activités de formation à distance. L'expérience malgache mise sur une forme de partenariat public/privé et « une nouvelle attitude se crée chez les utilisateurs : celle de payer son information » (Andriamparany et Rakotomalala : 261).

Trois conclusions se dégagent de l'ensemble des textes publiés sur le sujet. 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 destinés 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. Les pays « donateurs » semblent en retirer plus de bénéfices que ceux qui reçoivent l'aide.

### **2.3 Les TIC pour le développement**

Six textes de *Distances et Savoirs* (nos 1-4-18-20-21-22), comme nous venons de le voir, font état de projets de campus numériques dans les pays en développement. Sept autres articles publiés par la revue abordent également, sous un angle ou un autre, la question de la formation à distance pour le développement (nos 7-10-11-15-17-23-24).

Treize textes sur les 24 (54 %)<sup>4</sup> que compte notre corpus ont donc été consacrés au thème des TIC pour le développement.

Les sept textes qui ne traitent pas spécifiquement de campus numériques, dont quatre se retrouvent dans le numéro 2 du volume 6 publié en 2008 dédié aux « multiples Sud », sont de facture diverse. Otto Mbambe Ikomé prend pour objet l'ambitieux projet Cærenad de la Télé-Université et analyse les difficultés de la communication entre des partenaires du Nord et du Sud qui appartiennent à différentes communautés linguistiques et culturelles. Mamoudou Coumaré s'intéresse pour sa part à une expérience de formation à distance des enseignants maliens, financée par US Aid et gérée par l'ONG américaine Education Development Center (EDC). Faisant usage principalement de la radio, elle affiche, selon l'évaluation systématique qu'en a conduit l'auteur, des résultats encourageants, malgré les problèmes d'équipements et les déficiences techniques.

Lhoussaine Moughli, Jean-Francis Semporé et Tofangui Guy-Rolland Koné se démarquent en ce qu'ils rendent compte d'une expérience largement réussie de formation à distance : l'offre en 2007 d'un programme du master M2 en maintenance et gestion des infrastructures et équipements communaux (MGIEC) dans 17 pays d'Afrique, du Moyen-Orient et des Caraïbes. Les résultats observés jusqu'à présent provoquent un tel enthousiasme que les promoteurs envisagent d'offrir deux nouvelles formations en 2008-2009 : un master M2 en Gestion intégrée des ressources en eau (GIRE) et une licence L3 en Génie civil et construction (GCC). Selon les auteurs de l'article, « l'expérience du master MGIEC a permis de dégager 11 points-clés à garder en vue pour accroître les chances de succès d'un projet FOAD dans le contexte africain » (Moughli, Semporé et Koné : 248). Fort pertinents et résumant bien le savoir accumulé dans d'autres expériences du même type, ils méritent d'être cités in extenso :

- L'implication et la volonté des autorités de l'établissement au plus haut niveau,
- La sensibilisation et l'implication de tous les acteurs dès le début du projet,
- L'expérience et la valorisation des compétences internes,
- L'analyse exhaustive des besoins,
- La construction d'un dispositif technopédagogique simple, clair et précis,
- La définition précise des rôles des acteurs et leurs effets sur les activités traditionnelles,
- La mise au point d'un programme d'accompagnement pédagogique et technique de l'équipe-projet,
- La mise en place d'un système de production des contenus adapté au dispositif FOAD,
- La prise en compte de la participation des enseignants dans leur plan de charge annuelle,
- L'intéressement des acteurs impliqués dans le projet,

---

<sup>4</sup> 54 % des textes sur le développement, 46 % sur les campus numériques et 25 % sur la régulation, le total dépasse les 100 %, parce que six textes (25 %) sont en intersection des deux premières catégories.

- Un soutien institutionnel au plus haut niveau pouvant s'opérer par le développement de partenariats reconnus au niveau universitaire et scientifique (Ibidem : 248-249).

L'article de Djénéba Traoré présente un aperçu historique des expériences et des recherches en formation à distance au Mali dont il souligne les principaux enjeux politiques et socio-économiques, en particulier en ce qui concerne la qualité de l'enseignement et la préservation de l'identité culturelle africaine. Malgré les obstacles et les difficultés, il conclut qu'« intégrer les TIC dans le système éducatif relève aujourd'hui d'une impérieuse nécessité : celle de répondre aux exigences d'un marché du travail en quête de modernité et de nouvelles compétences nécessairement basées sur la maîtrise des nouvelles technologies » (Traoré : 80).

Deux textes de cette catégorie ont un statut particulier. Celui de John Daniel et Joshua Mallet peut être qualifié de « position paper » sur le rôle des technologies de l'information et de la communication pour le développement à la lumière de l'expérience du Commonwealth of Learning. Quant à celui de Christian Depover, il consiste en un rapport d'entretien avec cinq acteurs d'un programme européen de formation à l'utilisation des technologies d'information et de communication par des universitaires algériens.

Enfin, Oumar Kane présente une synthèse de l'histoire de la FAD en Afrique francophone. Entre la complexité des interventions de divers organismes internationaux, dont les efforts ne sont pas toujours convergents — de la Banque mondiale à l'UNESCO en passant par l'Agence universitaire francophone — et les aspirations, besoins et lacunes des pays africains, il met en évidence un dilemme récurrent :

« Étudier historiquement l'évolution d'un marché de la FAD en Afrique, c'est s'obliger à porter attention, dans le cadre d'une économie de l'éducation et de sa gouvernance, à la manière dont certains acteurs externes au continent étaient et demeurent en mesure de contraindre, sans pouvoir le structurer formellement, le jeu des acteurs africains demandeurs, promoteurs et de plus en plus producteurs d'une offre de FAD » (Kane : 70)

Quelques traits saillants, qui soulèvent question et appellent à la réflexion, émergent de la lecture de ces textes sur la FOAD et le développement. Premier constat, TIC est de plus en plus synonyme de technologie numérique, voir d'ordinateurs et de réseaux de communication. Un seul article porte exclusivement sur une « vieille » technologie, la radio, pourtant encore essentielle dans les pays en développement, en particulier dans les zones rurales. Et ses résultats semblent plus probants que ceux de bien des expériences plus branchées sur la « nouveauté ». Faut-il y voir un *biais* de la recherche, orienté par des effets de mode et par la disponibilité des fonds publics ?

Deuxième constat, la revue *Distances et Savoirs* est centrée presque exclusivement sur l'Afrique francophone. Seuls les articles sur le projet Cærenad d'une part, et sur les masters M2 d'autre part, mentionnent des pays d'une autre région du monde (le Canada,

le Brésil, l'Ile Maurice, le Sénégal, le Costa Rica et le Chili pour Cærenad et le Qatar et Haïti dans le cas des masters). Relents d'un passé colonial ou limites imposées par les barrières linguistiques ? La collaboration avec d'autres revues initiée depuis quelque temps par le comité de rédaction permettra-t-elle de dépasser cette spécialisation territoriale ?

Troisième constat, les textes sur les expériences africaines sont, pour une très large part, l'œuvre d'auteurs africains, ou originaires d'un pays d'Afrique. Au-delà de l'ouverture de la revue, faut-il y voir un indice encourageant pour le développement d'une recherche de qualité malgré le contexte peu favorable dans lequel se démènent actuellement les universités africaines ? Ce serait là malheureusement une conclusion abusive, car seuls deux articles (celui de Traoré et celui de Moughli, Semporé et Koné) sont signés par des auteurs qui travaillent dans des institutions africaines au moment de leur publication. Tous les autres œuvrent dans des universités françaises ou canadiennes. Que faire pour encourager davantage la recherche dans les universités africaines ?

Quatrième et dernier constat, les auteurs de *Distances et Savoirs* semblent partager une même approche du développement : participative et ancrée dans la réalité des pays concernés. Cette convergence de pensée reflète-t-elle un consensus des chercheurs dans le domaine ou est-elle le résultat d'une orientation éditoriale de la revue *Distances et Savoirs* ?

### **3. La problématique de la globalisation dans *Distances et Savoirs* : apports et lacunes**

La synthèse présentée ici n'a guère pu que tracer à grands traits les principales caractéristiques des études consacrées à la formation à distance en contexte de globalisation dans *Distances et Savoirs*. Elle ne permet pas de rendre compte de toute la richesse des informations contenues dans les articles de la revue. Mais l'on peut postuler que, d'une certaine manière, ce tour d'horizon permet de prendre le pouls de la recherche francophone sur le sujet. Quelle impression générale, donc, se dégage de la lecture des 24 articles de mon corpus ? Par quelle image la plus prégnante puis-je caractériser les « perspectives globales » qui y sont véhiculées ? La réponse ne fait aucun doute : l'analyse critique des campus numériques pour l'Afrique.

Il est manifestement davantage question de TIC pour le développement que de globalisation des marchés dans *Distances et Savoirs*. L'intérêt porté à la scène internationale par les auteurs de la revue n'est pas uniquement de nature commerciale, c'est le moins qu'on puisse dire. La prospection de nouveaux marchés n'apparaît certainement pas comme la motivation principale. Le désir d'apprendre des expériences étrangères et la volonté d'aider les pays les plus nécessiteux prévalent largement sur les considérations économiques.

La volonté de savoir est, par exemple, explicitement affichée par les coordonnateurs des deux numéros sur les campus numériques :

« Initialement centré sur l'opération 'Campus numériques français' lancée par le ministère de l'Éducation nationale, le présent choix éditorial, en faisant la part belle à des expériences internationales (Angleterre, Norvège, territoires de la francophonie), marque notre volonté d'inscrire cette réflexion dans un espace international plus approprié selon nous à la compréhension du phénomène »<sup>5</sup>.

*Distances et Savoirs* apporte indéniablement une importante contribution à l'étude des campus numériques et des universités virtuelles. Et une contribution majeure à la pensée critique. Les différents textes des organisations internationales et des gouvernements nationaux y sont décortiqués minutieusement; et les objectifs explicites comme les motivations sous-jacentes sont scrutés à la loupe. Les attitudes paternalistes, les attermolements politiques, les incuries administratives, les incompétences techniques y sont mis à jour et dénoncés.

En phase avec cette approche critique, le respect de la diversité culturelle et la promotion de la participation des acteurs locaux sont à l'honneur. La claire adhésion à ces valeurs ne se cantonne cependant pas dans l'abstrait. En découlent des stratégies, voire des conseils pratiques, pour l'élaboration et la mise en place d'expériences réussies de formation à distance, fort utiles aux expérimentateurs comme aux chercheurs et aux décideurs.

Pour rester pour autant dans l'esprit et le ton de cette revue, invitons ses artisans à un peu d'autocritique ! Si *Distances et Savoirs* régale ses lecteurs de beaucoup de synthèses historiques et d'analyses critiques, elle leur sert relativement peu de résultats empiriques. D'un certain point de vue, on peut même regretter le manque d'intérêt pour les études sur le fonctionnement réel des marchés (à ne pas confondre avec les « études de marché ») et la faible prise en compte des dimensions économiques et commerciales. On ne trouve dans la revue aucun article, par exemple, sur les pays émergents et les pays du Golfe, lesquels intéressent au premier chef nos collègues anglophones. Ces pays ne représentent pourtant pas seulement des marchés solvables pour la formation à distance. Ils sont tout à la fois le théâtre d'enjeux déterminants et des acteurs majeurs dans le déploiement de la globalisation. Faut-il expliquer cette pénurie par des choix éditoriaux, des barrières linguistiques, des rejets idéologiques ou des insuffisances de la recherche francophone ?

Mises à part les recherches sur les TIC et le développement en Afrique du Nord et en Afrique de l'Ouest, évoquées précédemment, les analyses comparées publiées dans *Distances et Savoirs* impliquent un nombre plutôt limité de pays ( le Québec, les USA et le UK, les pays scandinaves). Le reste du monde est rarement évoqué (un article sur le Mexique, un autre sur Cærenad, où il est question de trois pays d'Amérique latine et un troisième où sont mentionnés le Qatar et Haïti). Rien sur les pays du BRIC (Brésil, Russie, Inde et Chine). L'Inde compte pourtant parmi les pays du monde où la formation à distance et la recherche la concernant sont les plus avancées. Le Brésil, quoique ayant

---

<sup>5</sup> Petit, L., Thibault, F., Trebbi, T., « Éditorial », vol. 4, no 1 : 7

démarré plus tardivement, a aussi considérablement développé la formation à distance, pour répondre entre autres, à ses énormes besoins en formation des maîtres, en particulier dans des régions éloignées et peu peuplées.

## **Conclusion**

La référence à la métaphore du village global de McLuhan a fait l'objet d'une entrevue de deux chercheurs, Emmanuel Eveno et Mathieu Vidal (vol. 5 no 2/2007), deux géographes qui soutiennent que l'accélération des échanges internationaux n'a pas fait disparaître la réalité de l'ancrage territorial des collectivités et des individus. Cette position est confortée par l'ensemble des textes publiés dans les divers numéros de *Distances et Savoirs* au cours des sept années de sa brève existence. Si l'innovation technologique a indéniablement stimulé l'interconnexion et l'augmentation du volume des interactions, élargissant l'univers des possibilités pour la formation à distance, elle n'a ni aboli les distances ni effacé les appartenances à des lieux concrets et spécifiques. Dès lors, les solutions uniformisantes qui se réclament de prétendues exigences de la globalisation, peuvent-elles répondre adéquatement aux besoins manifestés par les usagers ? Les études et réflexions publiées par les auteurs de *Distances et Savoirs* incitent fortement à en douter.

A contrario, si riches soient-ils en informations et analyses de toutes sortes, les textes publiés invitent à poursuivre la recherche afin de mieux comprendre les multiples facettes de la globalisation, un phénomène en constante évolution (pas nécessairement linéaire), de l'expansion et de la densification des réseaux de communication, et de leur signification pour le devenir de la formation à distance. Aujourd'hui, l'attention est monopolisée par les campus numériques; rien ne garantit que ce sera encore le cas demain. Il ne faudrait pas pour autant en oublier les technologies plus anciennes. Si les chercheurs doivent rester à l'affût des tendances qui se dessinent, ils doivent se garder de succomber aux effets de mode.

La synthèse présentée ici indique quelques pistes à poursuivre, d'autres à explorer. La discussion qui aura lieu lors du colloque de décembre 2009 permettra d'en vérifier la valeur et d'identifier d'autres avenues. L'exercice aura minimalement pour effet de stimuler les échanges entre les chercheurs de deux communautés scientifiques, celle de langue anglaise et celle de langue française, qui s'ignorent encore trop souvent. Or, à l'ère de la globalisation et des réseaux numériques, il apparaît de plus en plus nécessaire de surmonter les barrières linguistiques, surtout en matière de recherche. Souhaitons que cette initiative de *Distances et Savoirs* pour célébrer son 7<sup>e</sup> anniversaire inaugure une nouvelle étape de son développement, marquée par une autre avancée de la grande ouverture internationale qui la caractérise déjà.

## Textes du corpus

1. Andriamparany, L.-M. et Rakotomalala, A. N., « Les campus numériques francophones de l'AUF et l'émergence d'universités ouvertes au Sud. Cas de Madagascar », *Distances et savoirs*, vol. 6 no 2/2008, Paris : CNED/Lavoisier, p. 251-268
2. Arnaud, M., « L'information sur l'information, enjeu stratégique de la construction des savoirs à l'échelle mondiale », *Distances et savoirs*, vol. 6 no 1/2008, Paris : CNED/Lavoisier, p. 143-158
3. Bal, A., « My ryerson.ca. La délocalisation de la formation universitaire à Ryerson; une évolution vers l'internationalisation du savoir », *Distances et savoirs*, vol. 5 no 3/2007, Paris : CNED/Lavoisier, p. 407-426
4. Benchenna, A., « Universités à l'ère numérique. Vers de nouveaux rapports entre pays du nord et pays du sud ? », *Distances et savoirs*, vol. 6 no 1/2008, Paris : CNED/Lavoisier, p. 99-116
5. Chaber, C., « L'université virtuelle britannique », *Distances et savoirs*, vol. 4 no 1/2006, Paris : CNED/Lavoisier, p. 23-40
6. Chaptal, A., « États-Unis : le e-learning et le syndrome d'Edison », *Distances et savoirs*, vol. 4 no 1/2006, Paris : CNED/Lavoisier, p. 282-298
7. Coumaré, M., « La formation à distance des enseignants par la radio au Mali. Analyse des effets d'une innovation », *Distances et savoirs*, vol. 6 no 2/2008, Paris : CNED/Lavoisier, p. 269-296
8. Croché, S. et Charlier, J.-É., « AGCS et processus de Bologne. Des modalités différentes d'un même projet de commercialisation de l'enseignement supérieur », *Distances et savoirs*, vol. 6 no 1/2008, Paris : CNED/Lavoisier, p. 13-42
9. Covi Druetta, D., « Marché et pouvoir politique. Deux regards sur l'enseignement à distance au Mexique », *Distances et savoirs*, vol. 6 no 1/2008, Paris : CNED/Lavoisier, p. 82-98
10. Daniel, J. et Mallet, J., « La contribution des TIC au développement. L'expérience du Commonwealth of Learning », *Distances et savoirs*, vol. 6 no 2/2008, Paris : CNED/Lavoisier, p. 297-310
11. Depover, C., Benziane, A., Jaillet, A., Laskri, M. T., Loiret, P.-J. et Sahli, M., « Ide@, un projet européen pour l'EAD en Algérie », *Distances et savoirs*, vol. 6 no 2/2008, Paris : CNED/Lavoisier, p. 311-318
12. Eveno, E. et Vidal, M., « La formation comme nouveau pilier de la parabole du 'village global'. Entre la 'société de l'information' et la 'société de la connaissance', l'introuvable universalité », *Distances et savoirs*, vol. 5 no 2/2007, Paris : CNED/Lavoisier, p. 315-322
13. Grandbastien, M., « Premiers pas dans le monde des standards pour la formation en ligne. Paradoxes, défis et propositions », *Distances et savoirs*, vol. 2 no 4/2004, Paris : CNED/Lavoisier, p. 395-408
14. Guillemet, P., « Le campus virtuel québécois, si loin, si proche », *Distances et savoirs*, vol. 4 no 3/2006, Paris : CNED/Lavoisier, p. 269-280
15. Ikomé, O. M., « Enhancing Instructions in the Global Context. A Challenge for the Resource Center for Applied Studies in Distance Education (Cærenad) », *Distances et savoirs*, vol. 1 no 2/2003, Paris : CNED/Lavoisier, p. 243-268

16. Jopp, K. et Trebbi, T., « Campus numériques : quel impact sur l'enseignement supérieur en Norvège ? », *Distances et savoirs*, vol. 4 no 1/2006, Paris : CNED/Lavoisier, p. 13-22
17. Kane, O., « La FAD en Afrique francophone. Éléments historiques et enjeux récents », *Distances et savoirs*, vol. 6 no 1/2008, Paris : CNED/Lavoisier, p. 69-82
18. Loiret, J.-P., « L'université virtuelle africaine, l'enseignement à distance en trompe l'œil ? », *Distances et savoirs*, vol. 6 no 2/2008, Paris : CNED/Lavoisier, p. 187-210
19. Mœglin, P. et Tremblay, G., « Éducation à distance et mondialisation. Éléments pour une analyse critique des textes programmatiques et problématiques », *Distances et savoirs*, vol. 6 no 1/2008, Paris : CNED/Lavoisier, p. 43-68
20. Moughli, L., Semporé, J.-F. et Koné, T. G.-R., « Formation en maintenance et gestion des infrastructures et équipements communaux en Afrique. D'une formation en présence à une formation à distance », *Distances et savoirs*, vol. 6 no 2/2008, Paris : CNED/Lavoisier, p. 237-250
21. Muhirwa, J.-M., « Performance des projets d'enseignement à distance destinés au sud. Le cas du Burkina Faso et du Mali », *Distances et savoirs*, vol. 6 no 1/2008, Paris : CNED/Lavoisier, p. 117-142
22. Oillo, D. et Loiret, P.-J., « Histoire d'un dispositif francophone de formation ouverte et à distance », *Distances et savoirs*, vol. 4 no 1/2006, Paris : CNED/Lavoisier, p. 113-122
23. Sidir, M. et Benchenna, A., « Du recours aux TICE en temps de crise ? Le cas des universités marocaines », *Distances et savoirs*, vol. 6 no 2/2008, Paris : CNED/Lavoisier, p. 211-236
24. Traoré, D., « Intégration des TIC dans l'éducation au Mali. État des lieux, enjeux et évaluation », *Distances et savoirs*, vol. 5 no 1/2006, Paris : CNED/Lavoisier, p. 67-82