

**PERSÉVÉRANCE DANS LES FORMATIONS OUVERTES ET À
DISTANCE EN AFRIQUE SUBSAHARIENNE FRANCOPHONE : CAS DE
L'ÉCOLE DES BIBLIOTHÉCAIRES, ARCHIVISTES ET
DOCUMENTALISTES (EBAD) DE DAKAR**, Dossou Anani Koffi DOGBE-
SEMANOU (Université de Lomé - Togo)
dossjuste@yahoo.fr

Résumé

L'un des éléments qui caractérisent les formations ouvertes et à distance (FOAD) de l'Afrique subsaharienne francophone, est sans doute le fort taux de persévérance des apprenants. En effet, ces dispositifs FOAD atteignent souvent un taux de persévérance de 80 % alors que dans les institutions spécialisées renommées du domaine, ce taux approche à peine 40 %. C'est dans le but de mieux comprendre ce fort taux de persévérance, indicateur d'efficacité des dispositifs FOAD subsahariens francophones qu'une étude de cas du parcours de six apprenants de l'EBAD a été effectuée. Les données collectées lors d'entretiens semi-directifs ont fait l'objet d'une analyse qualitative thématique dans une perspective inductive délibératoire. Des résultats de cette étude, il ressort que la persévérance dans le dispositif FOAD de l'EBAD est la résultante de plusieurs facteurs liés aussi bien aux caractéristiques individuelles des apprenants, à leurs environnements socioprofessionnels, aux pratiques institutionnelles en termes d'ingénierie de formation.

Mots clés : Persévérance, EBAD, formation à distance, FOAD, Afrique francophone

**PERSISTANCE IN OPEN AND DISTANCE LEARNING IN
FRANCOPHONE SUB-SAHARAN AFRICA: CASE OF THE SCHOOL OF
LIBRARY, ARCHIVES AND DOCUMENTATION STUDIES (EBAD) IN
DAKAR**

Abstract

One of the elements that characterizes open and distance learning (ODL) in French-speaking sub-Saharan Africa is undoubtedly the high rate of learners persistences. Indeed, these ODL devices often reach a persistence rate of 80%, whereas in renowned specialized institutions in the field, this rate barely approaches 40%. To better understand this high rate of persistence a case study of six learners from EBAD was carried out. Data collected during semi-directive interviews were the subject of a thematic qualitative analysis in a deliberative inductive perspective. From the results of this study, it appears that persistence in the FOAD device of the EBAD is the result of several factors related both to the individual characteristics of the learners, to their socio-professional environments as well as to institutional practices in terms of engineering of training.

Keywords: Persistence, EBAD, Open and distance learning, ODL, Africa

Introduction

L'histoire retiendra sans doute les deux dernières décennies comme l'une des périodes de reprise et de développement de la formation ouverte et à distance (FOAD) dans le monde en général et en Afrique subsaharienne francophone en particulier. En Afrique subsaharienne francophone, la reprise est due non seulement au développement des technologies de l'information et de la communication (TIC) mais aussi et surtout au fait que la FOAD constitue une réponse au besoin très forte d'apprentissage tout au long de la vie pour le maintien et le renouvellement des compétences que les structures classiques de formation n'arrivent pas à satisfaire. Par ailleurs, la FOAD se présente aujourd'hui comme le mode de formation idoine permettant la continuité pédagogique en périodes de crises comme les conflits armés, les catastrophes naturelles et les pandémies (COVID-19).

Si dans un passé très récent, la prise en compte de la demande subsaharienne francophone en formation continue au travers des FOAD est à mettre exclusivement à l'actif d'organismes étrangers, tel n'est plus le cas. Depuis 2003 – 2004 en effet, des offres FOAD sont proposées par des institutions subsahariennes francophones d'enseignement supérieur. Ces institutions, voyant en la FOAD une solution certaine de leurs problèmes et une occasion d'innovation pédagogique, vont se tourner vers ce mode de formation en s'appuyant fortement sur les TIC. Parmi ces institutions, il y a l'École des bibliothécaires, archivistes et documentalistes (EBAD) de l'Université Cheikh Anta Diop de Dakar (UCAD) au Sénégal. Cette école dont la première expérience FOAD date de 2001 avec le démarrage du certificat d'E-archiviste-documentaliste d'entreprise (O. Sagna, 2005) « fait aujourd'hui office d'exemple de réussite » en la matière selon G. Thébaud (2009, p. 232) et sa FOAD est qualifiée de « bonne pratique » par P.-J. Loiret (2013).

Ces appréciations positives de la FOAD de l'EBAD sont fondées sur : la réussite d'un projet technopédagogique innovant dans un environnement conservateur ; sa contribution à la sortie de crise et à la modernisation de l'École ; et surtout la pérennisation du projet. Comme le dit si bien Loiret : « plus de dix ans après leur lancement, les formations à distance proposées à l'EBAD existent toujours » (P.-J. Loiret, 2013, p. 136). À ces appréciations positives, viennent s'ajouter des taux de diplomation très élevés. En effet, depuis les premières offres dans le cadre du projet FORCIIR jusqu'à celles soutenues par l'Agence Universitaire de la Francophonie (AUF), les FOAD de l'EBAD ont toujours eu un taux de réussite supérieur à 80 %. O. Sagna (2005) relate que : « en juin 2002, quand le cours arriva à son terme, 17 des 20 apprenants inscrits ont reçu le certificat de e-archiviste-documentaliste d'entreprise – un taux de réussite de 85 % » (p. 57). P.-J. Loiret (2013) pour sa part révèle que : « la première promotion du DSSID est recrutée à la rentrée 2002-2003 et est composée de 20 apprenants

dont 16 obtiendront le diplôme » (p. 132). Ces taux élevés de diplomation, caractéristique des FOAD soutenues par l'AUF issues des établissements du Sud (S. Villeret, 2013), indique une forte persévérance des apprenants qui contraste significativement avec ce qui est généralement observé dans les dispositifs de formation à distance (D. A. K. Dogbe-Semanou, 2010 ; 2016 ; C. Depover, 2012 ; C. Depover et F. Orivel, 2012).

Le taux de persévérance des apprenants n'est certes qu'un des indicateurs pour évaluer l'efficacité des systèmes de formation. Mais c'est un indicateur de premier choix pour les dispositifs de formation à distance, car force est de constater que c'est à l'aune de la persévérance et de l'abandon des apprenants qu'ils sont le plus souvent jugés (V. Glikman, 2002 ; T. Karsenti, 2006 ; D. A. K. Dogbe-Semanou, 2010 ; 2016 ; C. Depover et F. Orivel, 2012). Sur la question de la persévérance en milieu universitaire, V. Tinto (1990) est allé plus loin en affirmant que « le taux de persévérance élevé d'une institution révèle ni plus, ni moins, un milieu de qualité » (para.65).

En mettant la focale sur des cas d'apprenants à distance de l'EBAD, cette recherche tente de répondre à la question suivante : qu'est-ce qui contribue à la persévérance des apprenants dans le dispositif FOAD de l'EBAD ? Les objectifs poursuivis par cette recherche sont de partir des expériences et appréciations d'apprenants ayant vécu le dispositif pour : identifier les déterminants de la persévérance des apprenants ; mettre en lumière les pratiques de l'ingénierie de formation qui ont favorisé des taux élevés de persévérance.

Après avoir exposé le contexte de la FOAD de l'EBAD, nous présenterons le cadre et le modèle théoriques sur lesquels nous nous sommes fondé, avant de décliner la démarche méthodologique de l'étude. Suivront ensuite les résultats et leur discussion.

1. Contexte de l'étude : le dispositif FOAD de l'EBAD

1.1. Cadre institutionnel

Le dispositif FOAD en Sciences de l'information documentaire en formation à distance de l'EBAD de l'UCAD fait partie des FOAD les plus anciennes de l'Afrique subsaharienne francophone. Ce dispositif a ses racines dans le projet FORCIIR¹ du programme PROCOOPTIC² lancé en 1999 par le ministère français des affaires étrangères (D. Diakhaté, 2014 ; M. Diarra, 2005 ; P.-J. Loiret, 2007 ; 2013 ; O. Sagna, 2001 ; M. Sow et A. Tendeng, 2001). Cette école créée en

¹Formations Continues en Informations Informatisées en Réseau.

²Programme en Coopération pour le développement des nouvelles Technologies de l'Information et de la Communication.

1967³ a su tirer profit de ce projet pour mettre en place un dispositif de formation à distance et réformer son offre de formation afin de sortir de la crise institutionnelle marquée par la diminution drastique des inscriptions. (M. Diarra, 2005 ; B. Dione, 2015 ; M. Mbengue et D. Diakhaté, 2020 ; O. Sagna, 2001 ; M. Sow et A. Tendeng, 2001).

1.2. Public cible et objectifs du dispositif

Les formations professionnelles à distance en sciences de l'information documentaire de l'EBAD, particulièrement la licence (L3) et le master (M1 et M2) sont ouvertes aux personnes répondant aux critères exigés à l'entrée de chacun de ces niveaux. Elles visent prioritairement les professionnels du domaine des sciences de l'information documentaire en activité tout en restant ouvertes à ceux qui veulent réorienter leur projet professionnel vers ce domaine. Les objectifs confirment ce positionnement stratégique comme formations continues qui transparaît au niveau du public cible. Les FOAD de l'EBAD se présentent également comme une passerelle aux qualifiés d'autres domaines vers les métiers de l'information documentaire.

1.3. Contenus de formation

Les formations ouvertes et à distance de l'EBAD sont des formations professionnelles en sciences de l'information documentaire. Le programme de chaque niveau est structuré en unités d'enseignement (UE) composites – formées de modules ou de cours – réparties sur deux semestres. La validation des unités d'enseignement permet de capitaliser les crédits qui leur sont affectés. L'apprenant doit donc capitaliser chaque semestre 30 crédits. La capitalisation de la totalité des crédits donne droit, à chaque niveau, à un diplôme en sciences de l'information documentaire avec une spécialisation. La licence est déclinée en trois spécialités (Archives, Bibliothèque et Documentation) tandis que le master offre comme spécialisation : l'ingénierie documentaire, la technologie de l'information et la valorisation du patrimoine documentaire.

1.4. Modalités pédagogiques

Il existe une sélection à l'entrée des formations à distance de l'EBAD qui se fait sur la base d'une étude de dossier. Ce système d'entrée qui caractérise les FOAD soutenues par l'AUF n'est pas une nouveauté à l'EBAD puisque même avant la formation à distance, l'accès au second cycle de l'école est conditionné par une sélection sur dossier et la réussite à un concours (M. Diarra, 2005).

3Au fait, EBAD est la dénomination que prend le Centre Régionale de Formation des Bibliothécaires (CRFB) créé en 1962 (le 28 mars) par l'UNESCO lors de son rattachement à l'UCAD en 1967.

La formation débute généralement à la mi-octobre. Le démarrage est marqué par un stage de regroupement obligatoire de 40 heures qui se tient dans les locaux de l'EBAD à Dakar ou dans certaines villes où se trouvent des établissements partenaires de l'EBAD (Yaoundé, Bujumbura, Abidjan) avec le souci d'éviter de longs déplacements aux apprenants. Dans la même optique la possibilité a été donnée aux apprenants de suivre ce regroupement par visioconférence à partir des CNF. Les activités menées au cours de ce regroupement sont axées sur la prise en mains de la plateforme de formation et de quelques outils techniques ; et sur l'intégration socio-pédagogique des apprenants.

Les activités d'apprentissage dans les différents modules durent généralement une quinzaine de semaines et prennent souvent trois formes : apprentissage de cours théoriques (activités de lecture de support de cours pour la découverte et l'acquisition de connaissances) ; recherches personnelles d'approfondissement des notions étudiées (recherches documentaires, lectures complémentaires, participation à des conférences...) ; productions personnelles sous la supervision de tuteurs (mise en œuvre des compétences acquises, projet tutoré). Ces activités sont, dans une large mesure, effectuées individuellement dans les centres de ressources mis à disposition des apprenants (CNF ou établissements partenaires), à domicile et/ou sur les lieux de travail.

Les contenus de cours sont le plus souvent sous forme textuelle au format HTML ou PDF et leur volume varie suivant les modules. Ils ont cependant en commun le fait qu'ils contiennent un nombre significatif de liens hypertextuels renvoyant l'apprenant à des sites web pour des lectures complémentaires.

L'encadrement des apprenants est prévu à trois niveaux. Il y a une aide didactique que chaque enseignant assure par rapport au contenu de son cours. Les apprenants ont également à leur disposition un tuteur ou correspondant local. Les missions de ce dernier couvrent plusieurs dimensions de la fonction tutorale. L'encadrement des apprenants repose aussi et surtout sur un coordinateur appelé « le tuteur » ou « le manager » de la formation.

L'évaluation des connaissances se fait de façon continue. Pour chaque cours, l'apprenant est évalué généralement deux fois, une première fois à mi-parcours de l'apprentissage et une seconde fois à la fin. Les épreuves comportent surtout des cas pratiques. Ces évaluations se font en ligne sur la plateforme de formation souvent dans les CNF ou CAI. La réalisation individuelle du produit documentaire tient une place importante dans l'évaluation des acquis. Ces acquis sont également et surtout évalués à partir du projet professionnel que chaque apprenant réalise et défend devant un jury.

1.5. Médias et technologies mis en œuvre

L'information du public cible (prospection) se fait essentiellement par le biais d'Internet (site FOAD de l'AUF et de l'EBAD surtout) même si la

prospection fait également partie des missions des correspondants locaux. C'est également par Internet que les préinscriptions se font, les candidats remplissent un formulaire en ligne sur le site FOAD de l'AUF ou téléchargent une fiche sur le site de l'EBAD qu'ils remplissent et renvoient par courrier électronique.

Les activités d'apprentissage se déroulent dans une « classe virtuelle » implémentée grâce à la plateforme FADIS développée par l'école (P.-J. Loiret, 2013), mais très récemment remplacée par Moodle, accessible par Internet. C'est à partir de cette plateforme que les apprenants prennent les cours et font les évaluations. La plateforme de formation comporte outre les outils d'organisation et de suivi de la formation (calendrier – agenda, suivi des évaluations) des outils de communication que sont les forums de discussion. Ces forums répartis en plusieurs catégories sont des espaces d'échange entre les acteurs du dispositif (apprenants, enseignants, tuteurs, administration). En plus du forum, la communication entre les acteurs se fait par courrier électronique, télécopie et téléphone. La soutenance du projet professionnel se fait par visioconférence. La visioconférence est également utilisée par les apprenants qui ne peuvent pas se déplacer pour le stage de regroupement.

2. Cadre théorique

Si les données sur la persévérance ou l'abandon dans les dispositifs de formation à distance touchant l'Afrique sub-saharienne francophone sont difficilement accessibles, plus rares encore sont les recherches qui y sont consacrées (D. A. K. Dogbe-semanou, 2010 ; 2016). Les publications qui abordent les thématiques de la persévérance et/ou de l'abandon des apprenants FOAD en Afrique subsaharienne francophone sont majoritairement celles qui portent sur des dispositifs FOAD soutenus par l'AUF et plus particulièrement sur le DUTICE ou UTICEF (actuellement ACREDITÉ)⁴.

De cette littérature, il ressort que la persévérance et l'abandon des apprenants subsahariens francophones à distance ont une explication multifactorielle.

Pour M. Arnaud (2001) les raisons évoquées par les apprenants pour expliquer leur abandon sont les incidents d'ordre privé, les difficultés pour concilier la formation avec leur profession à cause du manque de temps et les problèmes de connexion Internet. Même si M. Arnaud reconnaît ces raisons valables, il avance que l'abandon est le fait d'apprenants faisant partie de la

⁴Le Diplôme universitaire en technologies de l'information et de la communication en éducation (DUTICE) est devenu un DESS Utilisation des TIC dans l'enseignement et la formation avant d'être transformé en Master UTICEF puis en Master Analyse, Conception et Recherche dans le Domaine de l'Ingénierie des Technologies en Éducation (ACREDITÉ).

catégorie des étudiants solitaires, préférant travailler par eux-mêmes. Ces apprenants « indépendants », selon M. Arnaud (2001, 2003), sont caractérisés par l'incapacité ou le manque de volonté de communiquer par le réseau et surtout de partager les méthodes de travail, informations et documents avec leurs pairs et s'investissent difficilement dans le modèle collaboratif du dispositif.

L'étude de S. Mahmoud et S. Zghidi (2003) a identifié le rythme de travail comme principale cause des abandons des apprenants UTICEF (promotion 2003). Ils ont pu faire un lien entre le rythme de travail comme cause de l'abandon et les caractéristiques des apprenants que sont l'âge et le sexe. Ce qui suggère que l'abandon survient quand l'apprenant a des difficultés à concilier la formation avec ses responsabilités socioprofessionnelles. Les résultats de cette recherche indiquent aussi que le manque de performance technique sans possibilité de soutien, et les problèmes relationnels (apprenant-apprenant et apprenant-tuteur) accentuent le risque d'abandon. Ils révèlent par ailleurs le travail collaboratif et le tutorat comme éléments ayant permis de contrer l'abandon.

B. De Lièvre *et al.* (2003) expliquent la forte persévérance dans le dispositif UTICEF non seulement par les modalités de tutorat mais également par le processus de sélection des candidats. Cette explication des forts taux de persévérance dans le dispositif UTICEF-ACREDITÉ par la sélection à l'entrée et le tutorat est confirmée par de récentes publications (C. Depover et F. Orivel, 2012 ; D. Peraya *et al.*, 2013). Ces deux éléments explicatifs de la persévérance sont, selon C. Depover (2012), caractéristiques de l'approche artisanale en formation à distance qui a un effet positif sur la fidélisation (C. Depover et F. Orivel, 2012 ; C. Depover, 2012). C. Depover (2012) reconnaît toutefois que « la persévérance relève très certainement d'un déterminisme plurifactoriel » (p. 3).

En élaborant un modèle synthèse illustrant les conditions d'efficacité des FOAD en Afrique, T. Karsenti (2006) n'a pas manqué de souligner qu'il existe un lien entre les pratiques pédagogiques efficaces et la motivation des apprenants menant à la persévérance. Les études que nous avons menées ont également montré que la persévérance des apprenants subsahariens francophones à distance est non seulement plurifactorielle mais surtout que ces facteurs sont en interaction (D. A. K. Dogbe-Semanou, 2010 ; 2016).

Fort de tout ce qui précède, il apparaît que la compréhension de la persévérance des apprenants FOAD subsahariens francophones nécessite le recours à un cadre théorique interactionniste fondé sur l'intégration académique et sociale de l'apprenant et de son projet d'étude. C'est pourquoi nous optons pour le modèle longitudinal de D. Kember (1989) comme cadre théorique de référence.

D. Kember a basé son modèle longitudinal de l'abandon dans les formations à distance sur ceux utilisés pour expliquer le phénomène dans l'enseignement présentiel. Mais il se démarque de ces modèles en soutenant qu'ils

ne sont pas directement applicables à la formation à distance en raison des caractéristiques de ce mode de formation.

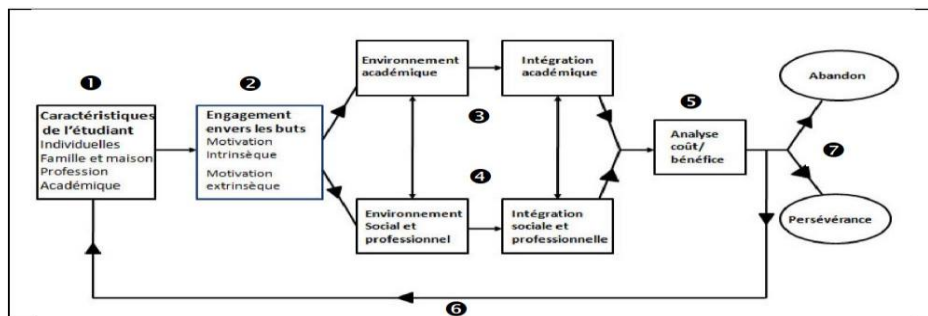


Figure 1 : Modèle de Kember (1989) annoté (Dogbe-semanou, 2016, p. 110)

Le modèle de D. Kember (1989) comporte cinq composantes : les caractéristiques de l'apprenant, l'engagement de celui-ci envers les buts, les aspects académiques (environnement et intégration), les aspects sociaux et professionnels (environnement et intégration), et l'analyse des coûts/bénéfices.

Il est important de préciser que les cinq composantes du modèle n'agissent pas séparément, il y a des interactions entre elles de sorte que chaque composante influence la composante suivante ou précédente. Très importante aussi est la présence dans le modèle de D. Kember (1989) d'une boucle de recyclage ou de rétroaction. Cette boucle est le biais par lequel l'aspect dynamique des différentes composantes est pris en compte. La décision de l'apprenant (persévérance ou abandon) est donc la résultante des composantes du modèle.

3. Méthodologie mise en œuvre

Cette recherche recourt essentiellement à une approche qualitative/interprétative de type inductif délibératoire (L. Savoie-Zajc, 2004) et est fondée sur la méthode de l'étude de cas multiple. Ce choix méthodologique est orienté par :

- Les observations et conseils méthodologiques issus des recherches similaires à la suite desquels L. Bourdages (1989) suggère que : « les chercheurs en formation à distance adoptent d'autres types de méthodologies fondés sur le paradigme naturaliste, qui permettraient de mieux comprendre comment les étudiants apprennent et persistent dans leur projet de formation que ce soit sur campus ou à distance » (p. 65) ;
- Le fait que le cadre théorique multifactoriel et interactionniste que nous avons adopté exigerait, dans le cadre d'une approche quantitative, une analyse statistique nécessitant un échantillon assez vaste. Or notre population cible, les apprenants à distance de l'EBAD, ne satisfait pas à cette exigence.

La technique de collecte des données utilisée est l'entretien semi-directif avec un guide conçu à partir des composantes du modèle de D. Kember (1989). Ce guide est donc organisé autour des questions que sont :

- Qui comme personne ?
- Qui comme apprenant ?
- Pourquoi s'inscrire à la formation à distance de l'EBAD ?
- Quelles expériences et appréciations du dispositif ?
- Quelle intégration de la formation dans la vie socioprofessionnelle ?
- Quelle analyse du rapport coût/bénéfice de la formation ?
- Qu'est-ce qui a favorisé la persévérance dans cette formation ?

C'est avec cet outil que six apprenants ayant fini leur master à distance en science de l'information documentaire à l'EBAD ont été interviewés.

Les entretiens enregistrés ont été transcrits et analysés. Nous avons procédé à une analyse qualitative thématique à partir de catégories issues du cadre théorique de référence mais aussi des catégories émergentes du corpus selon la perspective inductive délibératoire (L. Savoie-Zajc, 2004).

4. Présentation et analyse des résultats

Dans cette section, les apprenants sont identifiés par les termes « Apprenant1 », « Apprenant2 » ... « Apprenant6 ». Les résultats sont présentés et analysés en se fondant aussi bien sur le sens que les faits ont pour les apprenants (herméneutique de l'acteur) que sur les analyses qu'en fait le chercheur (herméneutique du chercheur). Il s'agit d'identifier les points communs et les différences au niveau des apprenants en ce qui concerne l'objet d'étude.

4.1. Caractéristiques individuelles des apprenants

Pour cerner les caractéristiques avec lesquelles les apprenants sont entrés en formation, nous nous appuyons sur leurs informations démographiques, leurs expériences professionnelles avant la formation, leur situation professionnelle pendant la formation et tout évènement ayant survécu dans leur vie personnelle pendant la formation.

Tableau I : Données démographiques, expériences et situation professionnelle des apprenants

Identification	Âge	Sexe	Situation matrimoniale	Expériences professionnelles	Situation professionnelle
Apprenant1	42	Féminin	Célibataire sans enfant	7 ans, 3 comme enseignant et 4 en bibliothéconomie	Aide-bibliothécaire
Apprenant2	40	Féminin	Célibataire avec enfant	10 ans, 8 comme standardiste et 2 comme archiviste-documentaliste	Archiviste-documentaliste
Apprenant3	32	Féminin	Mariée, 2 enfants	8 ans en bibliothéconomie	Archiviste-bibliothécaire
Apprenant4	35	Féminin	Mariée, 4 enfants	2 ans en bibliothéconomie	Aide-bibliothécaire
Apprenant5	47	Masculin	Marié sans enfant	14 ans, 10 comme enseignant et 4 en bibliothéconomie	Aide-bibliothécaire
Apprenant6	45	Masculin	Marié, 2 enfants	11 ans, 6 comme enseignant et 5 en bibliothéconomie	Documentaliste

Comme le montre le tableau I, les apprenants EBAD interviewés sont des apprenants matures, la trentaine dépassée avec des obligations familiales fortes pour ceux qui ont des enfants en charge. À ces obligations familiales, s'ajoutent des obligations professionnelles, car comme l'exige le dispositif de l'EBAD, les apprenants doivent être des professionnels du domaine de l'information documentaire avec une certaine année d'expérience pour pouvoir s'inscrire. Pour Apprenant6, les charges professionnelles, ne viennent pas seulement du poste qu'il occupe dans son service puisqu'il affirme que :

« Je faisais des travaux extra-professionnels qui me rapportaient beaucoup d'argent » (Apprenant6).

En observant les expériences professionnelles et la profession exercée au moment de la formation, nous remarquons, à l'exception de l'Apprenant3, que la carrière des apprenants dans le domaine de l'information documentaire est une réorientation du projet professionnel, un nouveau départ dans la vie active. En s'inscrivant dans le dispositif EBAD, ces apprenants cherchent à redéfinir leur projet professionnel. Même l'apprenant3 qui a fait ses huit ans de carrière dans le domaine de l'information documentaire exprime cette quête de sens pour sa carrière.

« Je sentais que j'avais assez de potentialités sous exploitées. [...] j'ai vu qu'il n'y a pas un plan de développement de carrière dans l'administration. » (Apprenant3).

Cette quête d'un projet professionnel est identifiable également en observant le niveau d'étude élevé, le parcours diversifié et les compétences multiples avec lesquels les apprenants se présentent à l'entrée du dispositif FOAD de l'EBAD.

Tableau II : Parcours de formations antérieurs à la FOAD, expériences en FAD et prérequis des apprenants

Identification	Diplôme universitaire de base	Autres formations	Expériences en FAD	Autoévaluation des prérequis du programme
Apprenant1	Licence en sciences humaines	Formation professionnelle pour l'enseignement	Licence (EBAD)	« J'ai un très bon niveau en sciences documentaire »
Apprenant2	Licence en lettres	Secrétariat bureautique	Licence (EBAD)	« Je n'étais pas novice dans les sciences sociales et documentaires »
Apprenant3	Diplôme d'archiviste (Bac+2)	Informatique réseau, sciences de l'éducation (Bac+3)		« J'avais déjà suivi la formation initiale en sciences documentaires »
Apprenant4	Maîtrise en sciences de gestion			« C'était vraiment nouveau pour moi »
Apprenant5	Maîtrise en lettre	Formation professionnelle pour l'enseignement	Licence (EBAD)	« J'avais un niveau acceptable dans les matières »
Apprenant6	Diplôme de documentaliste (Bac+2)	Formation en maintenance électronique et informatique	Licence (EBAD) Formation CISCO	« Je suis au top pour beaucoup de matières »

D'après le tableau II, les apprenants sont tous diplômés du supérieur (Bac+2 au moins), certains parmi eux ont également fait d'autres formations ou expérimenté d'autres dispositifs de formation. En dehors des Apprenant3 et 4 pour qui le master FOAD de l'EBAD est la toute première expérience d'apprentissage à distance, les autres ont, avant leur entrée dans ce parcours master, déjà connu la FOAD de l'EBAD. À l'exception de l'Apprenant4 qui reconnaît son manque de prérequis par rapport aux contenus de la formation, les autres apprenants jugent leur potentiel par rapport au programme de la formation bien satisfaisant. Ce fort sentiment d'auto-efficacité à l'entrée de la formation se fonde sur la validation d'un

diplôme dans le domaine et/ou dans des disciplines connexes et la possession d'une expérience professionnelle en rapport avec la formation.

Le sentiment d'auto-efficacité à l'entrée de la formation est également nourri chez la majorité des apprenants par leur contact avec les TIC longtemps bien avant leur inscription à la FOAD de l'EBAD comme le montre le tableau III.

Tableau III : Expériences et usages des TIC par les apprenants avant l'inscription en FOAD

Identification	Années d'expérience avec les TIC	Cadres d'apprentissage	Usages évoqués et autoévaluation
Apprenant1	10 ans avant la FOAD	Informel (hors parcours académique)	Internet (messagerie, recherche documentaire) « <i>Assez bon niveau</i> »
Apprenant2	9 ans avant la FOAD	Formel (parcours académique, stages) et informel	Internet (messagerie), bureautique « <i>Niveau passable</i> »
Apprenant3	13 ans avant la FOAD	Formel (parcours académique, stages) et informel	Internet (messagerie, recherche documentaire), bureautique « <i>Niveau moyen</i> »
Apprenant4	11 ans avant la FOAD	Formel (parcours académique) et informel	Gestion documentaire, Internet (messagerie) « <i>Niveau moyen</i> »
Apprenant5	6 ans avant la FOAD	Informel (sur le tas)	Internet (messagerie) « <i>Faible niveau</i> »
Apprenant6	15 ans avant la FOAD	Formel (parcours académique, stages) et informel	Gestion documentaire, Internet (messagerie, recherche documentaire), bureautique « <i>Très bon niveau</i> »

D'après le tableau III, seul l'Apprenant5 se dit d'un « faible niveau » dans l'usage des TIC. Les autres, fort de leurs nombreuses années d'expérience dans l'usage des TIC dont l'apprentissage s'est fait aussi bien dans des cadres formels qu'informels, autoévaluent positivement leur capacité à se servir des outils numériques. Ce qui n'est pas sans effet sur leur apprentissage en ligne.

Des caractéristiques des apprenants EBAD à l'entrée de la formation, nous pouvons faire une synthèse en disant qu'il s'agit :

- d'adultes ayant des obligations socioprofessionnelles plus ou moins fortes ;
- de diplômés du supérieur dans le domaine des sciences de l'information documentaire ou dans des disciplines connexes en quête d'un projet professionnel ;
- de personnes faisant usage des TIC beaucoup plus dans le cadre privé que professionnel ;
- de candidats ayant un sentiment de compétence assez fort par rapport au programme.

4.2. Motivations à l'entrée de la formation

Au moment où ils s'inscrivaient dans le dispositif de l'EBAD, les apprenants interrogés étaient conscients qu'ils n'avaient pas d'autres possibilités pour se former en sciences de l'information documentaire. En effet, ils savaient d'une part, qu'il n'y a pas de structures sur place offrant cette formation et d'autre part, qu'il était impossible pour eux de se déplacer pour aller suivre cette formation ailleurs en présentiel. Le dispositif de formation à distance de l'EBAD se présente donc comme l'unique possibilité ou opportunité de se former dans le domaine pour ces apprenants. Ces derniers, comme le montre la figure 2, visent primordialement par cette formation : l'obtention du diplôme, l'avancement professionnel, la satisfaction de l'envie d'étudier, le développement des compétences professionnelles. Somme toute, des motivations aussi bien intrinsèques (droite de la figure) qu'extrinsèques (gauche de la figure) qui se retrouvent chez chacun des apprenants à l'exception de l'Apprenant5 dont les motivations sont exclusivement extrinsèques.

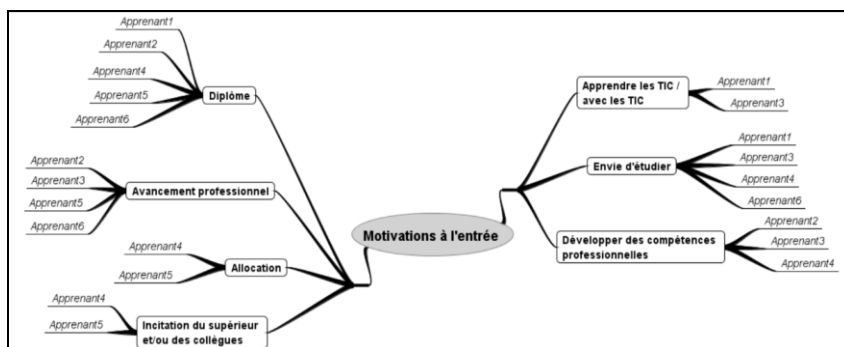


Figure 2 : Motivations des apprenants à l'entrée de la FOAD de l'EBAD

C'est donc avec ces motivations aussi bien intrinsèques qu'extrinsèques en lien surtout avec la carrière professionnelle que les apprenants ont commencé leur expérience dans le dispositif FOAD de l'EBAD.

4.3. Expériences significatives, motivations et appréciations du dispositif

Les apprenants ont diversement vécu les premiers contacts avec le dispositif de l'EBAD. Que ce soit la participation au regroupement de démarrage ou bien les débuts d'apprentissage à distance sur la plateforme de formation, les expériences ont varié suivant les apprenants. S'ils ont unanimement trouvé les cours assez vastes, certains ont su bien amorcer leur apprentissage alors que d'autres ont été déboussolés et ont même paniqué devant la tâche.

« J'ai remarqué que ce ne sont pas des cours qui sont extra premier cycle. [...]. Et je n'avais pas de problèmes (Apprenant6).

« Après deux ou trois semaines, je me suis retrouvé avec un grand nombre de cours que je n'ai pas encore touchés. [...] J'étais déboussolé (Apprenant5).

« Moi je me contentais de ces cours. [...] Alors qu'il y avait des liens dans le cours. [...] Et c'est quand j'ai vu ça [...] j'ai paniqué jusqu'aux premiers devoirs (Apprenant4).

Pour organiser leur apprentissage, les apprenants ont dû recourir à plusieurs cadres spatiaux. Les activités d'apprentissage se faisaient aussi bien à la maison, au CNF qu'au bureau. À cette pluralité de cadres spatiaux correspondaient une segmentation des activités d'apprentissage dans le temps et une répartition des tâches selon leur nature. Dans leurs activités d'apprentissage les apprenants se heurtaient aux difficultés de type socioprofessionnel (difficulté à concilier la formation avec les responsabilités professionnelles et familiales), pédagogique (compréhension des contenus et des consignes pour les activités) et technologique (coupures de courant, rupture ou faible débit de la connexion internet, problèmes avec la plateforme de formation). Mais c'est surtout les difficultés technologiques qui ont été évoquées par les apprenants comme cause des retards accusés lors des évaluations. Seule l'Apprenant4 fait exception en expliquant aussi et surtout ses retards par les difficultés de compréhension. D'après elle :

« Les grandes difficultés c'est que ce n'était pas la formation que j'avais reçue auparavant. Je devais faire beaucoup de recherches pour comprendre chaque mot [...] Et puis c'était difficile aussi les devoirs [...]. Comment présenter le devoir pour que l'enseignant trouve ça vraiment intéressant pour avoir la note » (Apprenant4).

Des stratégies mises en œuvre par les apprenants pour faire face aux difficultés et mieux conduire leur apprentissage, la recherche documentaire sur Internet émerge comme élément incontournable. Tous les apprenants sans exception ont compris l'importance des recherches documentaires sur Internet dans leur formation.

Ils ont également compris la nécessité de se soutenir mutuellement entre apprenants. Il en découle que les échanges entre eux sur la plateforme de formation étaient surtout des messages d'encouragement. Ces soutiens, selon les apprenants, dépassaient rarement le niveau affectif pour prendre en compte le cognitif. D'après les apprenants, la plateforme de formation n'a pas été tellement utilisée pour co-apprendre. Certains apprenants qui en ont eu l'occasion ont cependant su organiser des groupes informels de co-apprentissage en présentiel.

Les apprenants ont également utilisé très superficiellement le tutorat. Même s'ils ont unanimement jugé très satisfaisante la disponibilité des encadreurs, il ressort de leurs propos que généralement les encadreurs ne sont sollicités qu'en cas de problèmes liés aux évaluations. Et souvent c'est vers le coordinateur (manager) qu'ils se sont tournés pour trouver des solutions à leurs problèmes.

Paradoxalement, les apprenants en difficultés avec le contenu sont ceux qui ont confessé avoir eu peu ou pas de contacts avec les encadreurs.

Les apprenants ont, à partir de leur vécu, une assez bonne opinion du dispositif de l'EBAD même s'ils ont émis des réserves sur des aspects en lien avec les difficultés technologiques (problème de connexion à la plateforme surtout lors des évaluations). Quelles que soient leurs appréciations du dispositif, les apprenants étaient tous décidés à poursuivre la formation jusqu'à la fin. Ils étaient assez motivés à suivre la formation malgré les difficultés. Comme à l'inscription, les motivations des apprenants en cours de formation étaient aussi bien extrinsèques qu'intrinsèques, même si la balance penchait plus du côté des motivations de nature extrinsèque.

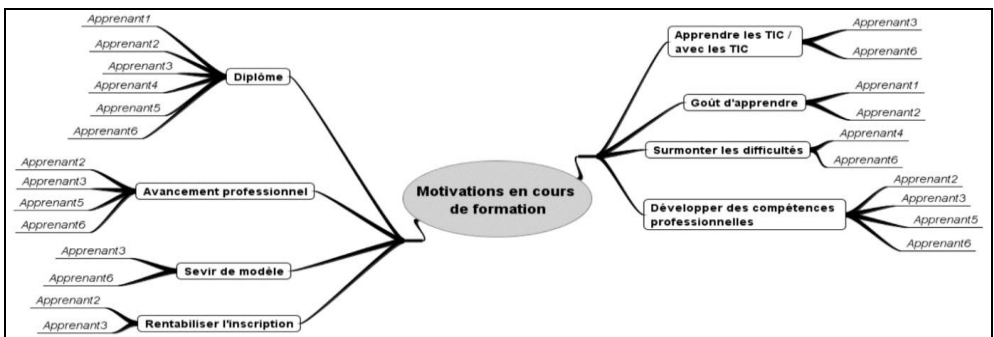


Figure 3 : Motivations des apprenants en cours de formation

Comme le montre la figure 3, les apprenants en cours de formation sont motivés essentiellement par l'obtention du diplôme qui leur permettra de prouver qu'ils ont acquis des compétences professionnelles afin de bénéficier d'un probable avancement professionnel. La motivation des apprenants EBAD au cours de la formation comme à son entrée est étroitement marquée par le projet professionnel.

4.4. Intégration de la formation dans la vie socioprofessionnelle

Dans la réalisation de leur projet de formation, les apprenants de l'EBAD ont bénéficié de soutiens venant aussi bien du milieu professionnel que du milieu familial. Que ce soit à l'inscription ou pendant la formation, les apprenants ont évoqué unanimement des appuis sous différentes formes venant des proches ou du cadre professionnel.

« L'institution m'a inscrite toutes les trois années à la formation. [...] C'est parce que l'institution a financé mon inscription sinon est-ce que j'aurais pu, je ne sais pas » (Apprenant2).

« J'avais le support de mon mari qui me soutenait, qui m'encourageait. J'avais le soutien de mes parents qui m'ont encouragé » (Apprenant3).

« L'encouragement [venait] non seulement de la directrice, des collègues, et de la famille en général » (Apprenant5).

« Il y a un monsieur qui m'a vraiment aidé dans ce parcours. M. D. [...], vraiment il a été formidable, il m'a aidé dans ce parcours à réussir mon mémoire » (Apprenant2).

Ces soutiens multiformes (financiers, affectifs, cognitifs...) venant aussi bien de l'environnement professionnel que social (famille et amis) ont permis aux apprenants de juguler les difficultés d'ordre socioprofessionnel qu'ils ont rencontrées lors de leur apprentissage.

En plus de ces soutiens, certains apprenants ont fait état de stratégies particulières adoptées pour concilier la formation et les autres aspects de leur vie.

« C'est vrai qu'il faut faire de petits sacrifices. [...] Il y a le dimanche pour être avec la famille, les samedis c'étaient pour mon cours » (Apprenant2).

« Il m'arrive des fois même le week-end de venir au boulot, c'est-à-dire de laisser le cadre familial carrément et de m'éloigner pour être dans le calme pour le faire » (Apprenant3).

« J'ai changé beaucoup de choses parce que je faisais des travaux extraprofessionnels qui me rapportaient beaucoup d'argent. Mais dès que j'ai commencé la formation à distance, j'ai dû laisser ces travaux. Et ça m'a beaucoup embêté aussi financièrement. Mais j'ai dû tenir parce que je voulais continuer la formation » (Apprenant6).

Les stratégies adoptées par les apprenants consistaient essentiellement à un réaménagement de leur emploi du temps qui nécessitait des sacrifices plus ou moins importants et des plaidoyers auprès des proches comme l'affirme l'apprenant6,

« Il faut bien expliquer à sa femme ou conjoint ce que tu fais pour que tu sois encouragé. Parce que c'est ce que moi j'ai fait ».

Force est de constater que les stratégies mises en œuvre sont largement tributaires de la situation socioprofessionnelle de l'apprenant et des soutiens dont il bénéficie. Aucun des apprenants interrogés n'a évoqué ouvertement des hostilités venant de l'environnement socioprofessionnel vis-à-vis de la formation.

4.5. Analyse du rapport coût/bénéfice de la formation

Il ressort des entretiens que les apprenants EBAD ont de fortes attentes vis-à-vis de la formation en termes de qualification et des avantages qui peuvent en découler. Et ces attentes ont pesé considérablement dans l'analyse que font les apprenants du rapport coût/bénéfice de la formation.

Parce que la fin c'est le Master 2, je me suis dit qu'il fallait quand même obtenir ce diplôme qui pouvait m'offrir beaucoup d'opportunités dans l'avenir (Apprenant1).

« Je voulais sortir ingénieur-documentaliste et effectivement je suis sorti ingénieur-documentaliste. C'était mon objectif [...]. La qualification, ça me permet aussi de gravir les échelons au niveau du service. [...] J'avais aussi en tête le fait que j'aurai à gagner beaucoup, la rémunération sera plus conséquente » (Apprenant5).

« Il fallait pousser loin pour au moins avoir un diplôme plus consistant et être mieux responsabilisé. Donc c'est mon objectif premier [...]. Et le deuxième objectif, c'est comme tout le monde, le salaire » (Apprenant6).

Il apparaît clairement que la formation à distance de l'EBAD est vue par les apprenants comme le tremplin idéal pour leur positionnement professionnel dans un futur proche et les avantages financiers qui vont avec.

À ces bénéfices escomptés, il faut ajouter les profits tirés du dispositif au cours de l'apprentissage en termes de compétences acquises et/ou de plaisirs tirés.

« Le stage de regroupement [...] a renforcé mes capacités en informatique [en plus] Il y a presque tous les professeurs qui sont là. [...] Et il y avait nos camarades [...]. C'était trop beau, c'est vraiment formidable » (Apprenant2).

« Cette formation m'a permis de faire des recherches. De connaître les moyens rapides pour faire des recherches. Et elle a amélioré mon utilisation de l'outil informatique » (Apprenant5).

« La formation m'a beaucoup éclairé encore par rapport aux recherches, parce que [...] la formation à distance de l'EBAD est basée essentiellement sur les recherches » (Apprenant6).

Les bénéfices tirés au cours de la formation, font référence surtout aux acquis en termes d'usage des TIC pour faire de la recherche documentaire auxquels il faut ajouter le plaisir du voyage et du séjour lié aux regroupements.

Ces bénéfices tirés ou escomptés de la formation ont pesé suffisamment face aux coûts puisque les apprenants ont consenti des sacrifices significatifs tant pour s'inscrire que pour répondre aux exigences du dispositif. Ces sacrifices financiers (frais d'inscription, dépenses dans le cadre du regroupement, etc.) et non financiers (temps de loisirs ou de responsabilités sociales diminués), même s'ils ont été atténués dans nombre de cas par des soutiens extérieurs (allocations, prise en charge, etc.) et ont procuré des satisfactions (plaisirs, fascination, compétences) en cours d'apprentissage, sont également vus comme des investissements qu'il faut à tout prix rentabiliser comme l'indique l'apprenant3 quand elle avance :

« Moi j'ai injecté mes sous là-dedans, je me suis endettée à la banque pour. J'ai investi, il me faut des résultats » (Apprenant3).

Somme toute, l'analyse coût/bénéfice réalisée par les apprenants de l'EBAD les a fortement décidés à poursuivre la formation.

4.6. Les facteurs favorisant la persévérance dans le dispositif EBAD selon les apprenants

Les éléments que les apprenants qui ont pu « aller jusqu'au bout » de la formation ont donné pour expliquer leur persévérance sont liés à leurs caractéristiques personnelles, à leur environnement socioprofessionnel et aux caractéristiques de la formation.

L'une des caractéristiques personnelles qui, selon les propos des apprenants, leur a permis de persévérer est le fait qu'ils étaient eux-mêmes de nature persévérante.

En dehors de ce sentiment de persévérance ou d'efficacité personnelle, comme facteur personnel ayant favorisé le fait qu'ils aient persisté, les apprenants ont également évoqué la quête d'un projet professionnel, de la connaissance et du développement personnel.

Apprenant3 évoque le fait qu'elle était « *décidée à arracher ce diplôme* » comme facteur explicatif de sa persévérance. Nous retrouvons également cette évocation explicite de la motivation extrinsèque comme facteur explicatif chez Apprenant5 quand il dit clairement que « *la rémunération aussi était une autre motivation [à persévérer]* ».

Au niveau des facteurs liés à leur environnement socioprofessionnel évoqués unanimement par les apprenants pour expliquer leur persévérance, il y a les différentes formes de soutiens reçus tant en milieu familial qu'en milieu professionnel. En plus des soutiens et encouragements, il apparaît des propos de l'Apprenant3 et de l'Apprenant4 que l'environnement socioprofessionnel a joué un autre rôle important dans la persévérance. Apprenant4 a avancé qu'elle a trouvé sur son lieu de travail « *des aînés qui ont eu ce diplôme* ». Apprenant3 quant à elle affirme que si elle a persévéré, c'est : « *Peut-être d'abord [à cause de] cette valeur que je voulais inculquer aux enfants* ».

Au nombre des facteurs académiques explicatifs de la persévérance nommément évoquée par les apprenants, il y a les compétences acquises au cours de la formation ; l'organisation de la formation ; l'encadrement et les interactions au sein du dispositif ; l'importance donnée à la recherche sur Internet dans la formation.

Pour Apprenant1, c'est parce que les cours lui permettaient de « *mieux apprendre, découvrir* » qu'elle a persévéré. Apprenant5 abonde également dans ce sens quand il fait le lien entre sa persévérance et ses nouvelles compétences en déclarant que : « *non seulement ça [la formation] m'ouvrait l'esprit, ça me permettait d'enrichir mon vocabulaire, ça me permettait d'avoir de nouvelles idées* ». Les apprenants ont également évoqué certains aspects organisationnels de

la formation comme éléments explicatifs de leur persévérance. Pour Apprenant6, le fait que la formation recourt aux TIC est un élément très appréciable. Il fait un lien entre le recours aux TIC et la possibilité pour lui de continuer ses études tout en restant sur place. Et c'est précisément à cette possibilité qu'il attribue sa persévérance.

C'est un aspect organisationnel de la formation qu'évoque Apprenant4 comme faisant partie des éléments ayant favorisé sa persévérance. Pour elle, le respect du calendrier académique a été très décisif. De son côté, Apprenant3 signale la souplesse de la formation comme aspect organisationnel ayant favorisé sa persévérance. L'aspect organisationnel évoqué par Apprenant5 comme élément explicatif de sa persévérance est lié à l'évaluation et surtout à son caractère continu.

L'encadrement et les interactions au sein du dispositif constituent, selon les apprenants, d'autres facteurs explicatifs de la persévérance à la formation. Si pour Apprenant1 la contribution du tutorat à sa persévérance est passée par : « *les enseignants, les conseils du directeur des études par rapport aux bénéfices de cette formation, et les compétences que cela pourra nous faire acquérir* » ; pour Apprenant2, c'est : « *le groupe des professeurs, le groupe des apprenants, ce lien familial qui se crée au fil de la formation [qui] fait qu'on n'a pas envie de se détacher* ». Dans le cas d'Apprenant4, si les interactions du dispositif sont évoquées comme éléments explicatifs de la persévérance, ce n'est pas en lien avec le cadre pédagogique restreint de l'EBAD. Selon elle, au niveau de l'encadrement et des interactions, ce sont surtout les soutiens locaux obtenus au Campus Numérique Francophone (CNF) qui ont contribué à sa persévérance.

Les apprenants ont également relevé comme élément ayant contribué à leur persévérance l'importance qui est accordée à la recherche sur Internet dans la formation. Si pour Apprenant6, cette contribution vient du fait que la recherche sur Internet est une source de motivation, Apprenant3 y trouve un moyen pour ne pas accuser du retard dans ses productions. Des propos d'Apprenant1 et d'Apprenant4, il ressort que la recherche sur Internet a contribué à renforcer leur sentiment d'efficacité personnelle, puisqu'elles déclarent y toujours trouver solution à leurs besoins.

5. Discussion

De l'analyse des données collectées, il ressort qu'au niveau de caractéristiques individuelles, les éléments déterminants dans la persévérance des apprenants de l'EBAD sont les tensions identitaires chez l'apprenant, son sentiment d'efficacité personnel, sa capacité à gérer son temps et à organiser ses activités d'apprentissage.

Des résultats, il apparaît que les apprenants de l'EBAD sont en proie à des tensions identitaires provenant de leur statut d'adulte et surtout de leur situation

professionnelle insatisfaisante et/ou pas assez stable et que leur engagement dans la FOAD de l'EBAD est une stratégie pour faire face à ces tensions. La FOAD de l'EBAD constitue surtout une opportunité de concrétisation du projet professionnel pour ces apprenants. Notre étude rejoint sur ce point plusieurs recherches qui ont établi le lien entre l'engagement des adultes en formation et la gestion des tensions identitaires (E. Bourgeois, 2006 ; E. Bourgeois et J. Nizet, 1999 ; B. Charlier, J. Nizet et D. Van Dam, 2005 ; S. Neuville et D. Van Dam, 2006). Ces recherches indiquent, comme notre étude, que les tensions identitaires impactent la motivation de l'apprenant à l'entrée et en cours de formation et indirectement sa décision de persévérer ou d'abandonner la formation.

En s'engageant dans la FOAD de l'EBAD pour construire ou réorienter leur projet professionnel, les apprenants étaient mus par un sentiment d'efficacité personnelle très élevé alimenté par leur parcours académique antérieur assez riche et diversifié et leur compétence en TIC avant la formation. Ces résultats corroborent ceux des enquêtes réalisées par l'AUF auprès de ses allocataires FOAD d'Afrique subsaharienne francophones qui ont révélé que, majoritairement, ceux-ci estiment que leur niveau initial d'études leur permet de suivre sans problème les formations à distance (D. Lamontagne, 2006). L'incidence du sentiment de l'efficacité personnelle sur la motivation et la persévérance des apprenants ont également été soulignés par des études menées dans d'autres contextes de formation à distance (R. Foucher et L. Morin, 2007 ; B. Poellhuber, M. Chomienne et T. Karsenti, 2008). Ces études ont montré que le sentiment d'efficacité personnelle est une condition nécessaire à l'autodirection surtout face à des difficultés d'apprentissage.

Cette capacité d'autodirection, plus spécifiquement la capacité de l'apprenant à gérer son temps et à organiser ses activités d'apprentissage, a été signalée par les apprenants comme déterminant dans la persévérance en FOAD. Nous rejoignons de ce fait les résultats de l'enquête longitudinale sur les formations à distance soutenue par l'AUF qui a identifié l'organisation et la gestion de temps comme trait de caractère essentiel mis en œuvre pour répondre aux exigences des FOAD (T. Karsenti et S. Collin, 2010 ; 2011 ; T. Karsenti *et al.*, 2013).

Les caractéristiques individuelles agissent sur la persévérance en influençant la motivation des apprenants surtout pendant leur apprentissage. Et c'est surtout l'intensité de la motivation en lien avec le projet professionnel de l'apprenant qui est capitale dans sa décision finale. Ce lien a été également établi par V. Glikman (2002) pour qui un plus ou moins fort sentiment d'urgence et/ou de nécessité, relié au projet professionnel, face à la formation est un facteur qui influence sur la relation des apprenants à leur formation.

Cette forte relation entre le projet professionnel de l'apprenant et sa motivation à persévérer indique le caractère capital de l'intégration de la formation

à distance dans l'environnement socioprofessionnel de celui-ci. Les réorganisations opérées par l'apprenant, les soutiens provenant de son environnement socioprofessionnel et ses négociations avec cet environnement sont les éléments identifiés comme déterminants dans cette intégration.

Les réorganisations que l'apprenant doit opérer dans sa sphère socioprofessionnelle ont été identifiées comme mesure nécessaire à la réussite en formation à distance par A. Fournier Fall (2006) et l'enquête longitudinale de l'AUF (T. Karsenti et S. Collin, 2010 ; 2011 ; T. Karsenti *et al.*, 2013). Les travaux de D. Kember et ses collègues (2005) ont également pointé cette réorganisation (*sacrifice mechanism*) comme un des mécanismes d'adaptation (*coping mechanism*) que les étudiants à temps partiel utilisent pour rencontrer les exigences de leur formation. A. Jézégou (1998) a également repéré cette réorganisation qu'elle qualifie d'effort d'autostucturation pour la construction d'un « lieu propre de formation » (p. 124).

Les soutiens multiformes provenant de l'environnement socioprofessionnel de l'apprenant ont été capitaux dans le rapport que celui-ci entretient avec sa formation à l'entrée comme au cours du processus. Un fort soutien provenant de l'environnement socioprofessionnel s'est révélé déterminant pour la persévérance de l'apprenant dans la formation. Ces résultats confirment donc l'importance des soutiens des proches dans l'apprentissage des adultes à distance sur laquelle D. Kember a insisté plusieurs fois dans ses analyses (1989 ; 1995 ; D. Kember *et al.*, 2005). Des analyses de cas portant sur les adultes en formation ont, elles aussi, démontré que les points de vue des « autres significatifs » (personnes partageant le quotidien de l'apprenant) par rapport à la formation tiennent un rôle important dans la persévérance de l'apprenant (E. Bourgeois, 2006 ; E. Bourgeois et J. Nizet, 1999 ; B. Charlier, J. Nizet et D. Van Dam, 2005 ; S. Neuville et D. Van Dam, 2006). Nos résultats contredisent ceux de P. De Lange et F. Mavondo (2000) qui ont émis de fortes réserves à propos de l'impact des soutiens provenant de l'environnement socioprofessionnel sur la persévérance ou l'abandon des apprenants à distance. N. Shin et J. Kim (1999) ont pour leur part relevé que les soutiens des proches ont un impact ambigu sur la persévérance des apprenants à distance inscrits dans des formations de longue durée.

Notre étude a montré que les soutiens que l'apprenant reçoit de son environnement socioprofessionnel résultent d'une négociation, voire d'un plaidoyer mené par celui-ci pour recevoir l'adhésion de ses proches à son projet de formation. L'importance de la négociation que l'apprenant engage avec les membres de son entourage a été établie par D. Kember et ses collaborateurs (2005) qui y voient un des mécanismes d'adaptation nécessaire pour la réussite des étudiants à temps partiel. Cette négociation qui est une exigence formelle du dispositif FOAD de l'EBAD, résulte également de la perception, par l'apprenant, des proches comme ressources utiles au projet de formation.

Le fait que ces apprenants de l'EBAD ont intériorisé les exigences de l'institution dénote leur intégration académique qui dépend du sentiment d'appartenance (affiliation collective) expérimenté lors de la formation. Le sentiment d'appartenance ou l'affiliation collective a été nourri, d'après nos résultats, par la présence humaine dans le dispositif. Les interactions entre les apprenants et les autres acteurs du dispositif FOAD de l'EBAD découlant des formules d'encadrement (regroupement, tutorat, travail coopératif ou collaboratif) ont été fondamentales pour leur affiliation à l'environnement académique. L'importance des interactions humaines dans les dispositifs d'apprentissage à distance touchant l'Afrique et la satisfaction qu'elles procurent aux apprenants, quand elles sont effectives, ont été ressorties par l'enquête longitudinale de l'AUF (T. Karsenti et S. Collin, 2010 ; 2011 ; T. Karsenti *et al.*, 2013) et bien d'autres études menées dans le contexte des FOAD en Afrique (B. Ben Salah et B. Guillet, 2008 ; S. Decamps, 2007 ; B. De Lièvre *et al.*, 2002 ; C. Depover et F. Orivel, 2012 ; A. Fournier Fall, 2006 ; S. Mahmoud et S. Zghidi, 2003 ; D. Peraya *et al.*, 2013). Certains de ces études ont spécifiquement identifié ces interactions comme sources de persévérance pour les apprenants qui en ont bénéficié.

Outre le recours à la forte interaction humaine comme pratique de l'ingénierie de formation repéré par notre étude comme stratégie adoptée par le dispositif FOAD de l'EBAD pour favoriser la persévérance, il y a la pratique de la progression en cohorte. Certaines études (C. Depover et F. Orivel, 2012 ; D. Kember, 2007) ont relevé que la progression en cohorte est nécessaire pour la socialisation, le développement du sentiment d'appartenance et la construction d'une communauté d'apprentissage qui, comme nous l'avons souligné, impactent positivement l'affiliation collective et la persévérance en formation à distance.

Le dispositif FOAD de l'EBAD recourt également à la sélection à l'entrée comme pratique de l'ingénierie de formation pour favoriser la persévérance des apprenants. Cette sélection à l'entrée du dispositif FOAD de l'EBAD vise non seulement la limitation des effectifs pour conserver un ratio apprenants/encadreurs garantissant un meilleur encadrement, mais également la vérification des prérequis du candidat par rapport à la formation et son degré de motivation. Cette pratique est assumée explicitement au niveau des FOAD soutenues par l'AUF comme un des moyens pour favoriser la persévérance des apprenants (B. De Lièvre *et al.*, 2002 ; C. Depover et F. Orivel, 2012 ; D. Peraya *et al.*, 2013).

Une dernière stratégie, mais pas la moindre, utilisée par le dispositif FOAD de l'EBAD pour favoriser la persévérance des apprenants identifiée par notre étude est le positionnement sur une niche qui n'est pas prise en charge par les établissements de formation présents sur le terrain. Nos résultats ont révélé en fait un double positionnement stratégique de la FOAD de l'EBAD (transmettre des compétences en vue d'une activité professionnelle, répondre à une demande non satisfaite) dans un environnement où la formation professionnelle continue est

quasi inexistante, ce qui fait qu'elle est perçue par les apprenants comme une avenue incontournable qu'il faut savoir saisir et bien gérer pour pouvoir réaliser son projet professionnel et personnel. L'enquête longitudinale de l'AUF (T. Karsenti et S. Collin, 2010 ; 2011 ; T. Karsenti *et al.*, 2013) ainsi que d'autres études sur la FAD en Afrique (A. Fournier Fall, 2006 ; P.-J. Loiret, 2007) ont montré combien les offres de formation à distance se présentent sur le continent africain comme incontournables dans une démarche de développement professionnel et personnel d'un public de professionnel en formation continue. Ce positionnement stratégique de niche permet, selon C. Depover (C. Depover, 2012 ; C. Depover et F. Orivel, 2012), de toucher un public très ciblé ayant une motivation initiale conséquente vis-à-vis de la formation et de le fidéliser plus facilement. La fidélisation des apprenants est d'autant plus facilitée que l'offre de formation à distance a un positionnement quasi monopolistique.

Conclusion

Dans cet article nous avons cherché à comprendre le taux élevé de persévérance des apprenants dans le dispositif de formation à distance de l'EBAD de l'UCAD de Dakar (Sénégal).

Les résultats montrent que la persévérance des apprenants que nous avons touchés résulte des interactions de plusieurs facteurs qui peuvent être regroupés en trois catégories que sont les caractéristiques individuelles de l'apprenant y compris sa motivation vis-à-vis de la formation, les facteurs liés à l'environnement socioprofessionnel de celui-ci et les facteurs liés à l'offre de formation.

Au niveau des caractéristiques individuelles, notre étude montre que les apprenants de l'EBAD sont des adultes qui s'engagent dans la FOAD de l'EBAD pour résoudre des tensions identitaires provenant de leur situation professionnelle insatisfaisante et/ou pas assez stable. Nous avons vu qu'ils étaient mus par un fort sentiment d'efficacité nourri par leur parcours académique antérieur assez diversifié et leur compétence en TIC avant la formation qui leur a permis de faire face aux difficultés liées à l'apprentissage à distance. Le sentiment d'efficacité personnel élevé des apprenants EBAD leur a permis en effet d'être capables d'autodiriger leur apprentissage en gérant leur temps et en planifiant leurs activités.

Notre étude révèle que les caractéristiques individuelles agissent sur la persévérance des apprenants EBAD par le biais de leur motivation et plus exactement l'intensité de leur motivation relative à leur projet professionnel. Cette forte relation entre la motivation en lien avec le projet professionnel de l'apprenant implique l'intégration de la FOAD dans l'environnement socioprofessionnel de ce dernier.

Nous relevons, au niveau de l'environnement socioprofessionnel, les réorganisations que les apprenants à distance de l'EBAD ont dû opérer pour concilier la formation à distance avec les autres sphères socioprofessionnelles

comme capitales pour leur persévérance. Toutefois, ces réorganisations ont été surtout possibles grâce aux soutiens multiformes dont les apprenants ont bénéficié à l'entrée et en cours de formation de la part de leurs parents, amis et relations. Et ces soutiens ont nécessité que les apprenants négocient ou fassent un plaidoyer dans son environnement. Ces négociations des apprenants à distance de l'EBAD avec leur environnement, surtout l'environnement professionnel, indiquent une appropriation des exigences institutionnelles, une intégration des normes académiques du dispositif de formation.

L'appropriation des normes académiques du dispositif FOAD de l'EBAD par les apprenants a été facilitée, d'après notre étude, par la forte présence humaine privilégiée par la formule d'encadrement. Que ce soient les regroupements, les tutorats à distance ou présentiels par le référent local, les collaborations et échanges entre apprenants sur la plateforme ou en face à face localement, les formes diversifiées d'encadrements et de soutiens dans le dispositif FOAD de l'EBAD se sont révélées fondamentales pour le développement d'un sentiment d'appartenance chez les apprenants qui a contribué à leur persévérance.

Notre étude a toutefois identifié que la forte présence humaine n'est pas la seule pratique de l'ingénierie de formation qui a favorisé le taux élevé de persévérance dans le dispositif FOAD de l'EBAD. Ce dispositif recourt également à la progression des apprenants en cohorte pour faciliter la socialisation et la construction d'une communauté d'apprentissage. La FOAD de l'EBAD pratique également la sélection des apprenants à l'entrée de la formation pour limiter les effectifs, vérifier la présence de prérequis et d'une motivation suffisante chez les apprenants. Notons également que le positionnement de l'offre de formation sur une niche non exploitée par les établissements de formation présents sur le terrain fait de la FOAD de l'EBAD un dispositif qui est perçu par les apprenants comme l'avenue incontournable pour la réalisation de leur projet professionnel.

Soulignons toutefois que les pratiques de l'ingénierie de formation, surtout la sélection à l'entrée et la progression en cohorte, mises en œuvre par la FOAD de l'EBAD pour aboutir à des taux élevés de persévérance questionnent le degré d'ouverture des formations proposées et il serait intéressant de mener des recherches sur le degré d'ouverture perçu par les acteurs (concepteurs, formateurs et apprenants) du dispositif FOAD de l'EBAD et son influence sur les activités d'apprentissage.

Références bibliographiques

ARNAUD Michel, 2001, *La mise en place d'une structure d'apprentissage collaboratif est-elle une bonne mesure de lutte contre l'abandon dans l'enseignement à distance ?* Récupéré le 17 février 2010 du site de l'Université de Lille 1 : <http://aecse2001.univ-lille1.fr/cdrom/Coms/Arnaud.htm>.

- ARNAUD Michel, 2003, « Les limites actuelles de l'apprentissage collaboratif en ligne ». *Revue STICEF*, vol. 10, Rubrique. Récupéré du site de la revue : http://sticef.univ-lemans.fr/num/vol2003/arnaud-04s/sticef_2003_arnaud_04s.pdf.
- BEN SALAH Besma et GUILLET Bruno, 2008, « Les aspects sociaux dans une FAD favorisent-ils l'apprentissage ou au contraire l'entravent ». *Revue ISDM*, n°32, *Spécial Colloque TICE*. Récupéré du site de la revue : <http://isdms.univ-tln.fr/PDF/isdm32/isdm32-bensalah.pdf>.
- BOURGEOIS Etienne, 2006, « Tensions identitaires et engagement en formation ». Dans J.-M. Barbier, E. Bourgeois, G. de Villiers et M. Kaddouri (Eds). *Constructions identitaires et mobilisation des sujets en formation*, p. 65-120. Paris, L'Harmattan.
- BOURGEOIS Etienne et NIZET Jean, 1999, *Regards croisés sur l'expérience de formation*. Paris, L'Harmattan.
- BOURDAGES Louise, 1996, « La persistance et la non-persistance aux études universitaires sur campus et en formation à distance ». *DistanceS*, vol. 1, n° 1, p. 51-68. Récupéré du site de la revue : <https://distances.telug.ca/wp-content/uploads/2019/01/Distances-Vol-1-No1.pdf>.
- CHARLIER Bernadette, NIZET Jean et VAN DAM Denise, 2005, *Voyage au pays de la formation des adultes. Dynamique identitaire et trajectoires sociales*. Paris, L'Harmattan.
- DECAMPS Sandrine, 2007, *Analyse des pratiques du tutorat au sein des formations ouvertes et à distance (FOAD) bénéficiant du soutien de l'Agence universitaire de la francophone (AUF)*. Récupéré du site FOAD de l'AUF : https://foad-ooc.auf.org/IMG/pdf/Rapport_pratiques_tutorat_UTE_AUF.pdf.
- DE LANGE Paul et MAVONDO Felix, 2000, « Business Student Progress in Open Learning Courses: A Test and Reconceptualisation of Kember's Model ». *Asian Review of Accounting*, vol. 8, n° 1, p. 106-122.
- DE LIÈVRE Bruno, DEPOVER Christian, QUINTIN Jean-Jacques et DECAMPS Sandrine, 2002, « Les technologies peuvent-elles être la source de pédagogies plus actives ? » *19ème Colloque de l'Association internationale de pédagogie universitaire*. Louvain-La-Neuve, Belgique. Récupéré le 17 février 2023 de l'Archive ouverte EduTice : http://edutice.archivesouvertes.fr/docs/00/02/96/63/PDF/C009_1_.pdf.
- DEPOVER Christian, 2012, « Approches industrielle et artisanale en formation à distance ». Récupéré sur le site de la *Revue Adjectif* : <http://www.adjectif.net/spip/spip.php?article110&lang=fr>.
- DEPOVER Christian et ORIVEL François, 2012, *La formation à distance dans les pays en développement à l'ère du e-learning*. Paris, Unesco-IPE.
- DIAKHATÉ Djibril, 2014, « Introduction pionnière du e-learning à l'université et son rôle dans l'élaboration de nouvelles compétences technologiques : le cas de

l'EBAD », *Knowledge Management for Development Journal*, vol. 10, n° 2, p. 19-32.

DIARRA Mamadou, 2005, « La formation à distance dans un contexte Sud-Sud : Défis et enjeux ». Dans D. McAdam (Eds), *E-formation pour le marketing et le management des bibliothèques*, p. 99-114. Munich, K.G. Saur.

DIONE Bernard, 2015, « La formation des bibliothécaires, des archivistes et des documentalistes au Sénégal », *Documentation et bibliothèques*, vol. 61, n° 2-3, p. 117-120. <https://doi.org/10.7202/1032818ar>.

DOGBE-SEMANOU, DossouAnani Koffi, 2010, « Persévérance et abandon des apprenants à distance en Afrique subsaharienne francophone : quelques pistes de recherche ». *Frantice.net*, n° 1, p. 42-55. Récupéré du site de la revue : <http://www.frantice.netdocument.php?id=136>.

DOGBE-SEMANOU, DossouAnani Koffi, 2016, *Persévérance et abandon des apprenants à distance en Afrique subsaharienne francophone : cas du Togo* (thèse de doctorat, Université de Lomé, Togo). Récupérée de l'archive ouverte HAL : <https://hal.archives-ouvertes.fr/tel-0137734>.

FOUCHER Roland et MORIN Lucie, 2007, « Sentiment d'efficacité personnelle et apprentissage dans des dispositifs ouverts de formation : résultats de cinq recherches empiriques ». *Psychologie du Travail et des Organisations*, vol. 13, n° 3, p. 45-58.

FOURNIER FALL Alexia, 2006, *Enseignement à distance supporté par les NTIC au Sénégal : Vers l'accession d'un public nouveau à l'enseignement supérieur ?* (Thèse de doctorat, Université de Fribourg, Suisse). Récupérée de : <https://folia.unifr.ch/documents/300395/files/FournierA.pdf>.

GLIKMAN Viviane, 2002, « Apprenants et tuteurs : une approche européenne des médiations humaines ». *Éducation permanente*, n° 152, p. 55-69.

JÉZÉGOU Annie, 1998, *La formation à distance : enjeux, perspectives et limites de l'individualisation*. Paris, L'Harmattan.

KARSENTI Thierry, 2006, « Comment favoriser la réussite des étudiants d'Afrique dans les formations ouvertes et à distance (foad) : principes pédagogiques ». *TDR*, n° 0b. Récupéré du site de la revue : <http://www.revue-tice.infodocument.php?id=696>.

KARSENTI Thierry et COLLIN Simon, 2010, « Les Formations ouvertes à distance (FOAD) : quelle contribution au développement de professionnels qualifiés en Afrique ? » *Questions vives*, vol. 7, n° 14, p. 71-87. Récupéré du site de la revue : <http://questionsvives.revues.org/536>.

KARSENTI Thierry et COLLIN Simon, 2011, « Les formations ouvertes à distance, leur dynamique et leur contribution en contexte africain ». *Distances et Savoirs*, vol. 9, n° 4, p. 493-514.

KARSENTI Thierry, COLLIN Simon, JAILLET Alain et PERAYA Daniel, 2013, « L'expérience de 2416 étudiants à distance : résultats d'une enquête longitudinale

- sur les formations à distance soutenues par l'AUF ». Dans P.-J. Loiret (Eds.), *Un détour par le futur*, p.125-137, Paris, Archives contemporaines.
- KEMBER David, 1989, « A Longitudinal-Process Model of Drop-Out from Distance Education ». *Journal of Higher Education*, vol. 60, n° 3, p. 278-301.
- KEMBER David, 1995, *Open learning courses for adults: a model of student progress*. Educational Technology Publications, Englewood Cliffs, NJ.
- KEMBER David, 2007, *Reconsidering open and distance learning in developing world*. London, Routledge.
- KEMBER David, YING Chan Kwok, WAN Chan Shun, YUNG Chan Siu, WAI Chan. Tze, MUI Chang Yuk... et JASON Tse Wai, 2005, « How students cope with part-time study: An analysis of coping mechanisms through an on-line forum ». *Active Learning in Higher Education*, vol. 6, n° 3, p. 230-242.
- LAMONTAGNE Denis, 2006, « L'efficacité d'un programme de FAD universitaire en Afrique - Résultats d'enquête surprenants ». *Thot Cursus*. Récupéré à l'adresse : <https://cursus.edu/fr/3196/lefficacite-dun-programme-de-fad-universitaire-en-afrique-resultats-denquete-surprenants>.
- LOIRET Pierre-Jean, 2007, *L'enseignement à distance et le supérieur en Afrique de l'Ouest : une diversité façonnée de l'extérieur ou renouvelée de l'intérieur ?* (Thèse de doctorat, Université de Rouen, France). Récupérée le 17 février 2023 de l'archive ouverte HAL : <https://theses.hal.science/tel-00192921>.
- LOIRET Pierre-Jean, 2013, « La formation ouverte et à distance à l'école des bibliothécaires, archivistes et documentalistes (EBAD) de Dakar : une « bonne pratique » reproductible ? » Dans P.-J. Loiret (Eds.), *Un détour par le futur*, p. 125-137. Paris, Archives Contemporaines.
- MAHMOUD Saloua et ZGHIDISihem, 2003, « Retour d'expérience d'une formation collaborative à distance (DESS UTICEF) : "profils des apprenants et répercussions sur le déroulement de la formation ». *Revue ISDM*, n° 10, Spécial Colloque TICE. Récupéré du site de la revue : http://isdm.univ-tln.fr/PDF/isdm10/isdm10a87_mahmoud.pdf.
- MBENGUE Moustapha et DIAKHATÉ Djibril, 2020, « Vingt ans de formation à distance à l'EBAD : analyse d'un dispositif pédagogique africain d'enseignement des sciences de l'information ». *Revue COSSI*, n° 9. https://doi.org/10.34745/numerev_1562.
- NEUVILLE Sandrine et VAN DAM Denise, 2006, « Images de soi, motivation et engagement en formation ». Dans J.-M. Barbier, E. Bourgeois, G. de Villiers et M. Kaddouri (Eds.), *Constructions identitaires et mobilisation des sujets en formation*, p. 147-183. Paris, L'Harmattan.
- PERAYA Daniel, DEPOVER Christian et JAILLET Alain, 2013, « Un master à distance pour une formation aux technologies éducatives : le diplôme UTICEF-ACREDITE ». Dans P.-J. Loiret (Eds.), *Un détour par le futur*, p. 83-102. Paris, Archives Contemporaines.