HAL open science

# Persévérance et Abandon des apprenants à distance en Afrique subsaharienne francophone : cas du Togo

Dossou Anani Koffi Dogbe-Semanou

**To cite this version:**

Dossou Anani Koffi Dogbe-Semanou. Persévérance et Abandon des apprenants à distance en Afrique subsaharienne francophone : cas du Togo. Education. Université de Lomé (TOGO), 2016. Français. NNT : . tel-01377344

**HAL Id: tel-01377344**

**https://auf.hal.science/tel-01377344**

Submitted on 6 Oct 2016

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License

# UNIVERSITÉ DE LOMÉ

## INSTITUT NATIONAL DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION

# Persévérance et abandon des apprenants à distance en Afrique subsaharienne francophone
# Cas du Togo

**THÈSE DE DOCTORAT UNIQUE EN SCIENCES DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION**

**Option : Éducation, Culture et Développement en Afrique**

**Spécialité : Paradigmes de formation dans les pays en développement**

Par

**DOGBE-SEMANOU Dossou Anani Koffi**

## Jury de soutenance

**M. GBIKPI-BENISSAN D. F. Fodio :** Professeur Titulaire de Sciences de l'Éducation, Université de Lomé, Président

**Mme QUASHIE Adjo M. Maryse :** Maître de Conférences de Sciences de l'Éducation, Université de Lomé, Directrice de thèse

**M. Jacques BÉZIAT** : Maître de Conférences (H.D.R.) de Sciences de l'Éducation, Université de Limoges, France, Membre

**M. EDJAME Kodjovi Sidéra** : Maître de Conférences de Géographie, Université de Lomé, Membre

Juillet 2016

## Résumé

Pour faire face aux problèmes que connaissent les systèmes éducatifs subsahariens, il est souvent fait recours à la formation à distance. Les programmes de formation à distance mis en œuvre en Afrique subsaharienne francophone (ASSF) se caractérisent par un taux élevé d'apprenants menant les activités d'apprentissage à leur terme. Ce qui contraste avec le taux élevé d'abandon habituellement relevé dans ce mode de formation. C'est cette efficacité des dispositifs de formation à distance (FAD) touchant l'ASSF qui nous intéresse dans cette étude qui vise à comprendre les pratiques de l'ingénierie pédagogique mises en œuvre pour favoriser la persévérance des apprenants.

Pour atteindre cet objectif, nous avons mobilisé le modèle de Kember (1989) comme cadre théorique de référence d'une démarche qualitative/interprétative recourant à la méthode d'étude de cas multiples. Vingt et un (21) apprenants résidant au Togo au moment de leur formation, 17 persévérants et 4 ayant abandonné, intentionnellement choisis au niveau de trois dispositifs ont été interrogés. Nous avons aussi exploité des documents présentant et/ou analysant ces dispositifs. Cette analyse documentaire a été complétée par des entretiens avec des encadreurs pour avoir une meilleure compréhension du fonctionnement des dits dispositifs.

De l'analyse des données ainsi collectées, il ressort que la persévérance et l'abandon des apprenants résultent des interactions de plusieurs facteurs qui peuvent être regroupés en trois catégories. Il s'agit des caractéristiques individuelles de l'apprenant y compris sa motivation vis-à-vis de la formation, des facteurs liés à l'environnement socioprofessionnel de celui-ci et des facteurs liés à l'offre de formation. Les interactions de ces trois catégories de déterminants sont telles qu'il est difficile, voire inopérant d'isoler l'impact singulier d'une parmi elles sur la décision de l'apprenant de persévérer ou d'abandonner. Quatre pratiques de l'ingénierie de formation que sont : le positionnement de l'offre de formation ; la sélection à l'entrée ; la progression des apprenants en cohorte et les interactions humaines ont été relevées comme stratégies utilisées par les FAD touchant l'ASSF pour favoriser la persévérance des apprenants.

**Mots clés** : Formation à distance, Foad, Persévérance, Abandon, Afrique subsaharienne francophone, Togo

## Abstact

To address the problems facing sub-Saharan educational systems, recourse is often made to Distance Learning. The Distance Learning programs implemented in French-speaking Sub-Saharan Africa (FSSA) are characterized by a high rate of learners learning activities leading to an end. This contrasts with the high rate of dropout usually identified in this training mode. It is the effectiveness of distance learning devices affecting FSSA that interests us in this study which aimed to understand the practices of educational engineering implemented to foster the persistence of learners.

To achieve this goal, we have mobilized Kember (1989) model as the theoretical framework of a qualitative/interpretative approach using the multiple cases study method. Twenty-one (21) students resident in Togo at the time of their learning, 17 persevering and 4 dropouts, intentionally selected in three devices were interviewed. We also operate with documents presenting and/or analyzing such devices. This literature review was supplemented by interviews with supervisors to get a better understanding of the operation of said devices.

From the analysis of the data collected, it appears that the persistence and the dropout of learners result from the interactions of several factors that can be grouped into three categories. These are the individual characteristics of the learner including his motivation for the training, factors related to his socio-professional environment and the factors related to the training offer. The interactions of these three categories of factors are such that it is difficult or ineffective to isolate the impact of a singular among them on the decision of the learner to persevere or dropout. Four practices of educational engineering which are: the positioning of the training; selection at entry; learner progress in cohort and human interactions were identified as strategies used by distance learning programs affecting FSSA to foster the persistence of learners.

**Keywords**: Distance Learning, Open Learning, Persistence, Dropout, French-speaking Sub-Saharan Africa, Togo

*À*

*Kenneth et Laure*

*Pour qu'ils n'oublient jamais le Sénevé*

## Remerciements

Le doctorat est assurément un rite de passage qui nécessite la présence bienveillante de médiateurs sans lesquels le cheminement serait tout simplement impossible. Je souhaiterais, en quelques lignes, témoigner ma reconnaissance à toutes celles et tous ceux qui m'ont apporté leur soutien pour ce cheminement instructif.

Je remercie premièrement Mme Maryse Quashie, ma directrice de thèse pour non seulement, avoir dirigé cette thèse, mais aussi et surtout pour toutes les portes qu'elle m'a ouvertes à différents moments de ma vie.

Mes remerciements vont aussi aux membres du jury qui ont accepté de lire et de corriger mon travail. Merci de m'avoir aidé par la qualité de vos apports à contribuer à la construction de la science.

Merci également au CRUFAOCI (Conférence des recteurs des universités francophones d'Afrique et de l'océan Indien) et au SCAC (Service de coopération et d'action culturelle de l'ambassade de France) de m'avoir soutenu financièrement dans la recherche en m'accordant leur bourse.

Merci à tous les membres des équipes de recherche ERPD (Équipe de recherche sur les paradigmes et dispositifs de formation) de l'Université de Lomé (Togo) et FRED (FRancophonie Éducation Diversité) de l'Université de Limoges (France) qui m'ont apporté leur soutien. Je pense particulièrement à Jacques Béziat et à Achile Kouawo qui ont sacrifié leurs temps et activités pour lire et corriger les premières moutures de cette thèse.

Je remercie également les personnes qui ont accepté de partager leurs expériences et vécus qui ont servi de matière première à cette thèse et les personnes qui m'ont permis d'entrer en contact avec eux. Mes pensés particulières vont à MM. Abibou Akpiéri, tuteur PAMEF au Togo, N'key Amona, directeur de INADES-Formation Togo et Makoabate Douti, secrétaire pédagogique chargé des cours par correspondance à INADES-Formation Togo.

Merci également à M. Dègnon Bagan mon collègue de bureau et à tout le personnel du Centre des ressources de l'innovation et de la qualité

pédagogique (CRIQ) de l'Université de Lomé pour l'ambiance conviviale instaurée sur le lieu de travail.

Je remercie enfin ma famille pour les sacrifices qu'elle a consentis pour l'aboutissement de cette thèse.

## Sigles et abréviations

| | |
|---|---|
| ACREDITE : | Analyse, conception et recherche dans le domaine de l'ingénierie des technologies en éducation |
| ADEA : | Association pour le développement de l'éducation en Afrique |
| ASSF : | Afrique subsaharienne francophone |
| AUF : | Agence universitaire de la francophonie |
| CAA : | Cours d'apprentissage agricole |
| CAI : | Centre d'accès à l'information |
| CFAD : | Centre de formation à distance |
| CGPP : | Cours de gestion des petits projets |
| CNF : | Campus numérique francophone |
| CNTEMAD : | Centre national de Télé Enseignement de Madagascar |
| CRDI : | Centre de recherche pour le développement international |
| DESS : | Diplôme d'étude supérieure spécialisée |
| DEUG : | Diplôme d'étude universitaire générale |
| DID : | Développement international Desjardins |
| DU : | Diplôme universitaire |
| DUCM : | Diplôme universitaire de communicateur multimédia |
| DUPCM : | Diplôme universitaire professionnel de communicateur multimédia |
| EBAD : | Ecole des bibliothécaires, archivistes et documentalistes |
| FAD : | Formation à distance |
| FAR : | Formation à l'autopromotion rurale |
| FFFOD : | Forum français pour la formation ouverte et à distance |
| FOAD : | Formation ouverte et à distance |
| FUCEC Togo : | Faîtière des unités coopérative d'épargne et de crédit du Togo |
| INADES : | Institut africain de développement économique et social |
| IRD : | Institut de recherche pour le développement |
| ISPEC : | Institut supérieur panafricain d'économie coopérative |
| OIF : | Organisation internationale de la francophone |
| PAMEF : | Programme d'appui à la mobilisation de l'épargne dans la |

| | |
|---|---|
| | francophonie |
| RESAFAD : | Réseau africain pour la formation à distance |
| TIC : | Technologies de l'information et de la communication |
| UADC : | Université africaine de développement coopératif |
| UCAD : | Université Cheikh Anta Diop de Dakar |
| UL : | Université de Lomé |
| UNISAT : | Université par satellite |
| UTICEF : | Utilisation des TIC dans l'enseignement et la formation |
| UVA : | Université virtuelle africaine |
| UVF : | Université virtuelle francophone |

# Sommaire

Résumé ..... 2
Dédicace ..... 4
Remerciements ..... 5
Sigles et abréviations ..... 7
Introduction ..... 10
Chapitre 1 - Persévérance et abandon : l'efficacité des dispositifs FAD en ASSF en question ..... 14
Chapitre 2 - Recension des écrits, cadre théorique de référence et cadre opératoire ..... 49
Chapitre 3 - Méthodologie de la recherche ..... 120
Chapitre 4 - Présentation et analyse de cas intra-site du dispositif de l'EBAD ..... 130
Chapitre 5 - Présentation et analyse de cas intra-site du dispositif d'INADES-Formation Togo ..... 197
Chapitre 6 - Présentation et analyse de cas intra-site du dispositif PAMEF . 253
Chapitre 7 - Analyse inter-site, interprétation et discussion des résultats ..... 325
Conclusion ..... 389
Références bibliographiques ..... 396
Annexes ..... 408
Liste des encadrés et figures ..... 428
Liste des tableaux ..... 429
Table des matières ..... 432

# Introduction

« Les MOOC constituent une solution aux difficultés de l'enseignement supérieur en Afrique ». Voilà comment peut se résumer le battage médiatique autour des *Massive Open Online Courses* (MOOC) – Cours en ligne ouverts et massifs (CLOM) en français – à l'endroit de l'Afrique et de ceux qui y gèrent les systèmes éducatifs. Ce discours se retrouve également dans les propos de praticiens ou de chercheurs à des rencontres scientifiques. Pour Souleymane Bachir Diagne, philosophe sénégalais et professeur à l'université américaine de Columbia, « les MOOC sont une innovation technologique dont [l'Afrique] doit se préparer à tirer profit pour répondre au double défi de l'explosion de la demande et de l'inégalité d'accès à l'enseignement »[1]. Au cours du séminaire sur les CLOM tenu le 6 mai 2014 à Paris, « les mêmes raccourcis de type « révolution pédagogique », déjà véhiculés en matière de formation à distance et de TICE » (p. 2) ont été relevés par Wallet et Jaillet. Ces espoirs dans l'avenir de l'enseignement supérieur africain par les MOOC relève sans aucun doute de cette « romance inconstante avec les technologies » dont parle Georges-Louis Baron en citant Larry Cuban (Loiret, 2013, p. 157) et qui est décliné par Glikman (2006) quand elle souligne que :

> chaque découverte dans le secteur des technologies de l'information et de la communication fait renaître la fiction qui veut que de nouvelles possibilités d'accès aux connaissances aient pour conséquence de nouvelles pratiques éducatives, avec, pour corollaire, l'illusion que le progrès technologique est immanquablement source de progrès pédagogique (p. 118).

Ce constat est également établi dans le contexte africain par Awokou (2007) qui avance que :

> l'engouement et la frénésie que suscitent aujourd'hui ces technologies dites nouvelles et les « mirages » qu'elles entretiennent chez une partie des hommes politiques et des décideurs africains nous amènent à nous demander si nous avons vraiment retenu les leçons du passé, leçons découlant, en particulier, de l'introduction de l'audiovisuel dans l'enseignement à partir des années 1960 (p. 13).

[1] Propos tenus lors du discours inaugural de la Conférence sur les enjeux du numérique pour l'enseignement supérieur en Afrique, organisé les 6 et 7 mai 2015 par l'Unesco à Paris

De toute évidence, nous n'avons pas tiré des leçons du passé en ce qui concerne le rôle que peuvent jouer les technologies dans l'éducation en Afrique en général et l'apport de la formation à distance à cette éducation en particulier. Nous pensons qu'il en est ainsi pour deux raisons. Il y a premièrement l'extraversion des systèmes éducatifs africains qui entretient l'appétit des opérateurs lorgnant sur les fonds que vont mobiliser les bailleurs pour le déploiement des solutions TIC (Technologies de l'information et de la communication) et/ou FAD (Formation à distance) miracles en Afrique. La deuxième raison, et pas la moindre, est qu'il y a un manque de recherches scientifiques portant sur les expériences menées dans ces domaines sur le continent. Ce déficit en études scientifiques et objectives dans le domaine des technologies de l'éducation a été également relevé par Depover et Wallet (2008) qui l'associent à deux autres insuffisances que sont le déficit en ressources humaines et le déficit en outils actualisés et en références endogènes concrètes d'ingénierie de formation.

En ce qui concerne spécifiquement la formation à distance, s'il y a un aspect des expériences passées ou en cours en Afrique subsaharienne francophone sur lequel la réflexion n'est pas souvent menée c'est bien le vécu des apprenants et plus particulièrement ce qui fait que certains d'entre eux arrivent à mener l'apprentissage à son terme pendant que d'autres mettent un terme à celui-ci avant la fin de la formation. Le sujet de la persévérance et de l'abandon[1] des apprenants qui mobilise l'attention des chercheurs et praticiens du domaine dans les pays de longue tradition FAD – plus de 900 documents traitant du sujet ont été recensés par Audet (2008) – est rarement abordé par les études portant sur la formation à distance en Afrique subsaharienne francophone. Les rares documents évoquant le sujet renferment des chiffres divergents et contredisent le constat de taux d'abandon généralement élevés – des taux de 40 % d'étudiants terminant la formation sont considérés comme acceptables (Depover, 2012) – établi par les publications à travers le monde.

[1] Nous nous inscrivons dans le cadre de la persévérance à un programme de formation et nous tenons la persévérance pour le non-abandon (le contraire de l'abandon) à la suite de Neuville et Van Dam (2006).

Karsenti (2006) évoque des taux de réussite dépassant 90 % dans des dispositifs touchant des apprenants résidant en ASSF qui suppose un taux d'abandon de l'ordre de 10 %. Les chiffres fournis sur le dispositif de formation à distance de l'École des bibliothécaires, archivistes et documentalistes (EBAD) de l'Université Cheikh Anta Diop de Dakar (UCAD) au Sénégal indiquent aussi un fort taux de réussite des apprenants (Lo, 2007 ; Loiret, 2013 ; Sagna, 2005). Ce sont des taux d'abandon en dessous de 12 % que révèlent les publications consacrées au dispositif UTICEF – ACREDITÉ qui touche dans une grande mesure des apprenants d'ASSF (Arnaud, 2001 ; 2003 ; De Lièvre, Depover, Quintin et Decamps, 2002 ; Depover, 2012 ; Depover et Orivel, 2012 ; Peraya, Depover et Jaillet, 2013). Il est également avancé les mêmes taux d'abandon (5 à 11 %) dans les FOAD de l'Institut International d'Ingénierie de l'Eau et de l'environnement (2iE) de Ouagadougou au Burkina Faso (Moughli, Semporé et Koné, 2008 ; Semporé, 2012). Selon Villeret (2013), « les FOAD [soutenues par l'AUF] issues d'établissements du Sud, sélectionnées lors de l'appel à projets de 2008 et lancées à partir de 2009 ont un taux de réussite compris entre 67 % et 83 % » (p. 43). L'observation des résultats de certains programmes FAD passés en ASSF va également dans le sens d'un taux élevé de persévérance des apprenants (Dogbe-Semanou, 2010) indiquant des dispositifs de qualité.

C'est cette efficacité des dispositifs FAD touchant l'ASSF que nous interrogeons par cette étude avec pour objectif général de comprendre les pratiques de l'ingénierie pédagogique mises en œuvre pour favoriser la persévérance des apprenants. La compréhension de ces pratiques s'avère indispensable dans l'optique de leur systématisation et/ou de leur capitalisation pour des programmes en cours et pour de futurs dispositifs de formation à distance. En effet, en observant de près les taux de persévérance et d'abandon dans les dispositifs FAD touchant l'ASSF, on remarque des variations non négligeables d'un programme à un autre et à l'intérieur même d'un programme d'une année à une autre. Ce qui suppose que les pratiques de l'ingénierie pédagogique favorisant la persévérance des apprenants ne sont pas

mises en œuvre systématiquement pour cause de méconnaissance ou de certaines limites qui nécessitent d'être relevées.

La présente thèse qui restitue cette étude est structurée en sept chapitres. Le premier chapitre fait d'abord un tableau des rôles assignés aux dispositifs FAD dans les systèmes éducatifs subsahariens francophones puis analyse la situation de la persévérance et de l'abandon dans des programmes passés et présents ayant des subsahariens francophones pour cible. Enfin ce chapitre est bouclé en énonçant le problème de recherche, en formulant les questions et objectifs de l'étude et en montrant la pertinence et l'intérêt du sujet.

Le deuxième chapitre est consacré à la recension des écrits, au choix d'un cadre théorique de référence pour la recherche et à l'élaboration d'un cadre opératoire. La revue de la littérature a dans un premier temps brossé le concept de formation à distance et les pratiques de ce mode de transmission des savoirs en ASSF. Dans un second temps, elle a porté sur la question de la persévérance et de l'abandon des apprenants à distance et a permis d'aboutir au cadre théorique de référence utilisé pour mener l'étude. Dans ce chapitre, les questions de recherche ont été rappelées afin d'aboutir à la formulation des hypothèses. Finalement, un cadre opératoire a été construit. Le troisième chapitre est consacré à la méthodologie de la recherche.

Dans les chapitres quatre, cinq et six, nous présentons et analysons les données recueillies au niveau de trois dispositifs de formation à distance touchant des apprenants résidant au Togo. Le dernier chapitre est consacré à une analyse inter-cas, l'interprétation et la discussion des résultats.

# Chapitre 1 - Persévérance et abandon : l'efficacité des dispositifs FAD en ASSF en question

## 1.1 - Profusion des projets FAD comme réponse à la crise éducative

L'importance et l'utilité socio-économique des systèmes de formation à distance (FAD) continuent d'être démontrées au fil des années au travers des initiatives et des expériences de plus en plus nombreuses dans le monde.

Dans les pays développés, surtout anglo-saxons, ce mode de transmission du savoir a depuis longtemps cessé d'être marginalisé. La FAD n'est plus considérée comme un système de formation au rabais ou de « deuxième chance ». Elle constitue pour les systèmes éducatifs de ces pays une composante à part entière, au même titre que la formation présentielle traditionnelle. En fait, pour ces pays, la FAD est une réponse aux nouvelles donnes de la société de l'information, où face à la rapide évolution des marchés et domaines d'expertise, les travailleurs doivent vite s'adapter en choisissant des solutions idoines pour concilier travail, formation et vie personnelle.

Dans les pays du sud en général et en Afrique subsaharienne francophone (ASSF) en particulier, il est vrai que la FAD n'a pas encore totalement intégré les systèmes éducatifs. Sans de réelles planifications, ici et là, des initiatives ont été prises et des expériences sont menées avec plus ou moins d'appui, de réussite et de pérennité. Mais la nécessité pour ces pays de chercher une alternative à la crise que traversent leurs systèmes éducatifs d'une part, et d'autre part la vulgarisation de plus en plus croissante des Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) dans ces pays font que les acteurs se tournent de plus en plus vers la FAD.

En effet, la fin des années 80 est marquée par le début de la dégradation des systèmes éducatifs en Afrique subsaharienne. La conjugaison des facteurs démographiques et économiques défavorables a rapidement érodé quantitativement et qualitativement les progrès réalisés par les jeunes États africains (Harsch, 2000). Si, au début de cette décennie, le taux brut de

scolarisation primaire de l'Afrique subsaharienne avait progressivement atteint 85 % ; le reste des années 80 est caractérisé par le début de la crise que l'école africaine connaît jusqu'à aujourd'hui. La réduction des dépenses publiques pour l'éducation (3,8 % du PNB en 1980 à 3,1 % en 1988) sur des budgets déjà souffrants au moment où la population d'enfants d'âge scolaire augmente a eu comme corollaire l'incapacité des pays africains à faire face aux besoins en ressources matérielles, financières et humaines et s'est soldée par la dégradation progressive globale de la qualité de l'éducation (Harsch, 2000).

Les années 90, avec leurs troubles sociopolitiques, n'ont donc été que la période métastatique de la crise éducative en Afrique subsaharienne. Grèves à répétition, violences dans les établissements scolaires, années blanches en cascade, telle est l'image qu'offraient les systèmes éducatifs de Dakar à Tananarive en passant par Abidjan, Lomé et Kinshasa.

Au même moment, les TIC et plus précisément Internet commencent à intégrer le continent avec tous les espoirs de développement qu'ils suscitent. Dès 1986, l'Institut de Recherche pour le Développement (IRD), anciennement ORSTOM, lance le réseau RIO (Réseau Intertropical d'Ordinateur) pour permettre aux chercheurs du Sud d'avoir accès aux ressources documentaires des pays du Nord et de diffuser leurs productions. Par la suite, les projets TIC vont se multiplier à une vitesse fulgurante. Nous pouvons citer entre autres le *Sustainable Development Networking Program* du PNUD, le Fonds InfoDEV de la Banque Mondiale, l'Initiative ACACIA du Centre de Recherche pour le Développement International (CRDI), le Fonds francophone pour les inforoutes de l'Agence de la Francophonie. Une grande partie de ces projets vont viser les domaines de l'éducation et de la recherche. La conviction selon laquelle les TIC seraient de puissants outils à potentiel cognitif offrant de multiples solutions pour contrer plusieurs problèmes de l'éducation en Afrique (Karsenti, 2006) motivait sans doute déjà ces programmes.

Des premières expériences jusqu'aux programmes les plus récents, on peut classer les projets FAD en Afrique subsaharienne francophone en deux

grandes catégories : les projets nationaux ou localisés menés dans les différents pays avec plus ou moins de soutiens extérieurs et les projets « collaboratifs » internationaux impliquant la participation de plusieurs pays et organismes.

### 1.1.1 - Projets nationaux ou localisés

Les premières expériences de FAD en Afrique subsaharienne francophone remontent aux années 60. Elles avaient surtout pour objectif le renforcement des capacités des professionnels en activité dans les pays nouvellement indépendants. Ces expériences qui avaient surtout ciblé la formation des enseignants du primaire en cours d'emploi visaient l'amélioration de la qualité et des performances de l'enseignement de base. Les programmes permettaient non seulement la formation continue et le recyclage des enseignants, mais aussi la préparation aux examens professionnels.

Déjà en 1962, l'Institut Pédagogique National du Tchad utilisait une revue pédagogique pour former le personnel enseignant du primaire en cours d'emploi. En 1967, cette même formation mettra en œuvre la Radio scolaire du Ministère de l'Éducation pour diffuser des émissions éducatives à l'attention des enseignants et des groupes classes. Pour la formation permanente des maîtres de l'enseignement maternel et primaire, le Cameroun a créé, en 1967, le Centre Pédagogique d'Enseignement par Correspondance (CPEC) qui deviendra en 1974 le Service du Télé Enseignement (STE). Au Niger, c'est le Centre pédagogique qui, dès 1969, jouera ce rôle avant d'être remplacé par l'Institut National de Documentation, de Recherche et d'Animation Pédagogique (INDRAP).

Ce recours à la FAD pour la formation du personnel de l'enseignement primaire va se répandre dans toute l'Afrique subsaharienne dans les années 70 et 80.

Au Togo, la Direction de la Formation Permanente, de l'Action et de la Recherche Pédagogique (DIFOP), créée en 1978 a, avec l'aide de l'UNESCO, du PNUD, de la Banque Mondiale et de la mission française d'aide et de coopération, mené un programme de formation à distance et de

perfectionnement des enseignants du premier degré[1]. Ce programme de formation à distance a combiné des cours par correspondance, une revue pédagogique dénommée « Le Lien » et des émissions radiophoniques.

Le programme avait pour objectif d'élever le niveau de culture générale des enseignants en cours d'emploi et d'améliorer leur niveau professionnel. Étaient visés 10540 enseignants en majorité sans formation professionnelle initiale regroupés en quatre niveaux :

- le niveau I rassemble les moniteurs ayant fait les classes de Cours moyens, de 6e et de 5e ;
- le niveau II regroupe ceux ayant le niveau 4e et 3e ;
- le niveau III regroupe les instituteurs adjoints stagiaires et les moniteurs candidats au Certificat Elémentaire d'Aptitude Pédagogique (CEAP) ;
- le niveau IV pour les instituteurs adjoints candidats au Certificat d'Aptitude Pédagogiques (CAP).

Les cours portent sur quelques disciplines de base comme le français, les mathématiques, la psychopédagogie et les sciences.

La première phase du programme a démarré en avril 1984 et a pris fin en juin 1987. Au cours de ces trois ans, plus de 6500 maîtres ont suivi des cours par correspondance à raison de 506 moniteurs expérimentateurs pour l'année 1983-1984, 2004 moniteurs permanents et adjoints pour les cours des niveaux I et II pour l'année 1984-1985 et 1500 moniteurs permanents et adjoints pour les mêmes niveaux I et II pour l'année 1985-1986. La même année, 397 moniteurs adjoints et instituteurs adjoints stagiaires ont bénéficié des cours de niveau III. Pour l'année 1986-1987, 1450 moniteurs permanents et adjoints ont bénéficié des cours des niveaux I et II et 800 moniteurs et instituteurs adjoints stagiaires ont bénéficié des cours de niveau III.

Les émissions radiophoniques étaient conçues pour appuyer et renforcer les cours par correspondance. Deux rubriques d'émission étaient diffusées ; l'une dénommée « l'école et nous » et l'autre « l'heure du maître ». Au total 199

[1] Les détails sur ce programme de formation à distance sont extraits de la thèse d'Awokou (2007) portant sur l'utilisation des médias et des TIC dans l'éducation au Togo.

émissions radiophoniques ont été produites par la DIFOP et des collaborateurs extérieurs et diffusées sur les deux chaînes nationales de radio (Radio Lomé et Radio Kara). Apprenants et directeurs d'écoles étaient invités à suivre ces émissions, à en débattre lors des séances d'animation pédagogique et à envoyer leurs observations et suggestions à la DIFOP pour une amélioration de contenus.

La revue dénommée « Le Lien » a disposé d'une banque d'articles et a édité 6 numéros tirés à 40500 exemplaires au cours de la période 1984-1985. Les apprenants avaient l'obligation de s'abonner à la revue qui est un complément indispensable aux dossiers des cours par correspondance.

Pour assurer l'encadrement du programme, la DIFOP a organisé 16 stages de formation d'août 1984 à juillet 1986 à l'attention de 1400 directeurs d'école, 40 inspecteurs et 100 conseillers pédagogiques de l'enseignement du premier degré et 30 professeurs d'école normale d'instituteurs. De 1985 à 1987, six séminaires ont été organisés à l'attention des inspecteurs, des conseillers pédagogiques et des professeurs des écoles normales d'instituteurs. Ces rencontres ont porté sur les langues nationales, l'animation pédagogique et les techniques d'élaboration des curricula. Ces formations ont touché 437 personnes.

À l'instar du Togo, d'autres pays comme le Bénin (à l'Institut National pour la Formation et la Recherche en Éducation – INFRE en 1973), le Sénégal (à l'École Nationale Supérieure – ENS en 1984) et la République Démocratique du Congo (au Service de la formation en 1984) vont recourir à la FAD comme outil privilégié pour améliorer la qualité de la formation de base.

Dans ces mêmes périodes (70 - 80) puis dans les années 90, les programmes FAD vont également cibler les enseignants du secondaire. Dans certains pays, les structures déjà existantes vont accueillir ce nouveau public ; dans d'autres, de nouveaux programmes vont être lancés. C'est le cas du Congo (École Normale Supérieure Congolaise en 1977), du Burkina-Faso (Institut des Sciences de l'Éducation en 1991), de l'Ile Maurice (Institut Pédagogique de Maurice en 1992), du Mali (Institut Pédagogique National en 1992), du Tchad

(Institut Supérieur des Sciences de l'Éducation en 1993) et de la Côte d'Ivoire (École Normale Supérieure d'Abidjan en 1995).

En dehors de la formation continue du personnel de l'enseignement et d'autres secteurs, certains projets ont visé l'accès à l'éducation et la formation des jeunes « exclus » de la formation traditionnelle. C'est le cas du Centre National Para Télé Enseignement (CNPTE) créé en 1964 en Côte d'Ivoire pour la scolarisation des jeunes ne pouvant pas suivre les classes traditionnelles.

Mise à part l'expérience de l'Université Marien Ngouabi au Congo qui a offert, de 1970 à 1990, par correspondance une formation universitaire dans différentes disciplines ; il faut attendre les années 90 pour que la FAD se développe dans l'enseignement supérieur en Afrique subsaharienne francophone. En effet, les universités publiques subsahariennes francophones confrontées à une série de problèmes (massification, insuffisance des moyens matériels, financiers et humains, réduction des bourses d'études, etc.) vont faire le choix de la formation à distance qui apparaît comme une alternative crédible.

Au Madagascar, le Centre National de Télé Enseignement de Madagascar (CNTEMAD) est créé en 1992. La même année, le Centre Universitaire pour l'Enseignement du Français est ouvert en Côte d'Ivoire. Trois ans après, s'ouvre au Togo le Centre de Formation à Distance (CFAD) à l'Université du Bénin (actuelle Université de Lomé). L'arrêté N°105-95/MENRS du 26 mai 1995 qui a créé le CFAD lui assigna comme missions :

- l'application des politiques définies par le conseil de l'Université du Bénin en matière de formation à distance ;
- la conception et l'offre de programme de formation de niveau universitaire et d'en assurer la gestion académique et administrative ;
- la coordination, en tant que centre national, des activités de formation à distance entreprises ou à entreprendre par l'université ou toute autre institution nationale.

Le CFAD a, dès l'année de sa création, en collaboration avec la Direction de la Planification et de la Prospective de l'Université du Bénin, envoyé à l'UNESCO une requête portant création d'une Chaire UNESCO de la formation à distance à l'Université du Bénin. Cette requête a reçu un avis favorable et le 19 décembre 1997, la Chaire UNESCO de Formation à Distance (CUFAD) a été créée par un accord signé entre l'UNESCO et l'Université du Bénin.

La CUFAD a pour but de promouvoir un système intégré de recherche, de formation, d'information et de documentation dans le domaine de l'éducation à distance. Elle vise à faciliter la collaboration entre chercheurs de haut niveau, de réputation internationale, et l'équipe de recherche du Centre de Formation à Distance ainsi que d'autres institutions africaines et européennes.

Les centres universitaires de formation à distance vont bénéficier du regain d'attention pour la FAD au niveau mondial qu'ont entraîné les Technologies de l'information et de la communication. Ils se sont fortement appuyés sur les expertises et actions des projets internationaux.

### 1.1.2 - Projets « collaboratifs » internationaux

Dans ces types de projets, on peut classer, outre certaines expériences pilotes, les actions d'institutions sous régionales regroupant plusieurs pays subsahariens et les programmes d'envergure internationale mettant à contribution la coopération multilatérale.

Comme expériences pilotes, nous pouvons mentionner entre autres le projet « Telesun » et le programme « Symphonie ».

Le projet « Telesun » (*A world wide multimedia TELEteatching System for Universities*) mené de 1996 à 1999 a été le travail de six partenaires, trois en Afrique (Cameroun, Maroc et Tunisie) et trois en Europe (Belgique et France). Il s'agissait notamment de :

- l'École Nationale Supérieure Polytechnique (ENSP) de l'Université de Yaoundé au Cameroun ;
- l'École Nationale Supérieure d'Informatique et d'Analyse des Systèmes (ENSIAS) de l'Université de Rabat au Maroc ;

- l'École Nationale d'Ingénieur de Monastir (ENIM) de l'Université de Monastir en Tunisie ;
- l'Unité d'Informatique de la Faculté des Sciences Appliquées à l'Université Catholique de Louvain en Belgique ;
- l'UFR d'Informatique de l'Université Joseph Fourier Grenoble 1 en France ;
- l'Institut National des Sciences Appliquées (INSA) de l'Université de Lyon en France.

Ce projet financé par la Communauté européenne avait pour objectifs :

- d'implémenter un système de téléenseignement pour les universités basé sur Internet et les outils de communication de haute performance ;
- de concevoir, produire et diffuser des cours de niveau Master (3e cycle universitaire) ;
- d'analyser les systèmes de comportement à travers différentes plateformes.

Le programme de téléenseignement « Symphonie » entre dans le cadre des expérimentations éducatives des satellites de télécommunication franco-allemands éponymes menées dans les années 70. En Afrique subsaharienne francophone, les actions du programme « Symphonie » ont surtout touché la Côte d'Ivoire.

**Encadré 1 : Principales expérimentations « Symphonie » entre la France et la Côte d'Ivoire**

1976 – 1978 : Environ 200 heures d'émissions de télévision éducatives transmises et archivées au Centre audiovisuel de Bouaké, à l'initiative de l'Agence Universitaire de Développement et de Coopération en Afrique et à Madagascar (AUDECAM).

1978 : Environ 20 heures de Vidéoconférence et de vidéotransmission interactive pour un séminaire sur les utilisations éducatives des satellites, à l'initiative de l'AUDECAM.

1979 – 1980 : Environ 20 heures de liaisons audiographiques en formation pédagogique organisées par l'Institut National de l'audiovisuel (INA).

1979 – 1980 : Environ 30 heures de vidéoconférence bidirectionnelle entre l'École Normale Supérieure d'Enseignement Technique (ENSET, France) et l'Institut National Supérieur d'Enseignement Technique (INSET, Côte d'Ivoire) pour un enseignement à des élèves ingénieurs, à l'initiative de l'AUDECAM.

1981 – 1983 : Environ 250 heures d'audioconférence bidirectionnelle pour des séminaires entre universitaires français et ivoiriens.

*Source : Moeglin (1994)*

Au nombre des institutions sous régionales pratiquant la FAD, il y a essentiellement l'Institut Africain de Développement Économique et Social (INADES) qui forme les travailleurs du secteur agricole et les agents de développement dans huit pays francophones depuis 1977 et l'Université Africaine de Développement Coopératif (UADC, ex Institut Supérieur Panafricain d'Économie Coopérative, ISPEC) qui offre depuis 1993 des formations en gestion des coopératives et en entrepreneuriat dans plusieurs pays.

Parmi les programmes FAD d'envergure internationale en Afrique subsaharienne francophone, on peut citer le programme RESAFAD (Réseau africain pour la formation à distance), l'Université virtuelle africaine (UVA) et le programme de formation ouverte et à distance de l'Agence universitaire de la francophonie (AUF).

Le RESAFAD est né en 1996 de la volonté de la coopération française de mener une réflexion - action avec ses partenaires d'Afrique francophone sur l'usage des TIC et de la formation à distance dans les systèmes éducatifs et l'émergence d'une expertise africaine dans ce domaine. Ce réseau a permis, de sa création à 2003, d'offrir des formations à distance dans neuf pays subsahariens, dont le Togo. Il s'agit essentiellement de la formation des directeurs d'école menée dans quatre pays (Burkina-Faso, Guinée Conakry, Mali et Togo) et du diplôme universitaire de communicateur multimédia (DUCM) offert également dans quatre pays (Burkina-Faso, Madagascar, Sénégal et Togo).

De 1998 à 2000, le programme RESAFAD a permis de former près de 7580 directeurs d'école en fonction (2183 au Togo, 2175 au Mali, 2262 au Burkina-Faso et 960 en Guinée). En ce qui concerne le DUCM, c'est 176 personnes, dont des cadres de l'éducation, qui ont été touchées.

Notons qu'au Togo, la gestion du DUCM a été assurée par le Centre de Formation à Distance de l'Université de Lomé (CFAD) qui a continué la formation même après le retrait du RESAFAD du projet. Pour le DUCM, c'est 74 personnes, dont 17 cadres des ministères en charge de l'éducation et de la

formation qui se sont inscrites. 56 de ces apprenants, dont 10 cadres des ministères de l'Éducation et la formation ont reçu leur diplôme codélivré par l'Université de Lomé (Togo) et l'Université du Maine (France).

Après le retrait du RESAFAD du projet, le Centre de Formation à Distance a procédé à un réaménagement des enseignements donnés dans le cadre de la formation en communication multimédia et le DUCM est devenu DUPCM (Diplôme Universitaire Professionnel de Communication Multimédia). En deux promotions 22 apprenants se sont inscrits et 19 ont eu leur diplôme délivré par l'Université de Lomé.

L'Université virtuelle africaine (UVA) a été lancée en 1997 par la Banque Mondiale à l'échelle de l'Afrique subsaharienne. Elle a pour mission de faciliter l'utilisation des méthodologies effectives de formation en ligne ouverte et à distance dans les institutions d'éducation supérieure africaines. Et en dix ans d'expérience, l'UVA couvre une trentaine de pays en Afrique, dont 14 francophones. Elle offre aussi bien des formations de courte durée en informatique, en anglais, en énergies renouvelables et en journalisme que des diplômes en informatique.[1]

Cinq années plus tôt, c'est-à-dire en 1992, l'Agence universitaire de la francophonie (AUF) lance l'Université par satellite (UNISAT) ; fruit de son engagement dans le Consortium International Francophone de Formation à Distance (CIFFAD). Très rapidement, l'AUF oriente ses efforts vers la création d'une Université virtuelle francophone (UVF) qui se matérialise en un réseau de centres d'aide à la production et à la diffusion de contenus universitaires à des fins pédagogiques : les Campus Numériques Francophones (CNF) et les Centres d'Accès à l'Information (CAI) (Oillo et Loiret, 2006). Parmi les différents services offerts par les CNF et CAI, la formation ouverte et à distance (FOAD) se développe au fil des années.

Si en 2001 c'est seulement quatre (4) formations à distance diplômantes qui sont proposées par le dispositif FOAD de l'AUF grâce à son réseau de CNF ;

[1] Informations tirées du site Internet de l'Université virtuelle africaine (UVA) à l'adresse http://www.avu.org consultée le 10 juillet 2008.

en 2004 - 2005 ce nombre passa à 21, à 34 en 2005-2006, à 42 en 2006-2007, à 43 en 2007-2008, à 49 en 2008-2009, à 62 en 2009-2010, à 75 en 2010-2011 et à 80 en 2011–2012 (Loiret, 2007 ; Villeret, 2011 ; http://foad-mooc.auf.org).

S'il y a une région où le dispositif FOAD de l'AUF a trouvé un écho favorable, c'est sans doute l'Afrique subsaharienne francophone. En effet, comme le montre la figure 1, depuis 2004 - 2005 les candidatures enregistrées pour les offres FOAD soutenues par l'AUF viennent essentiellement (80 %) de cette région.

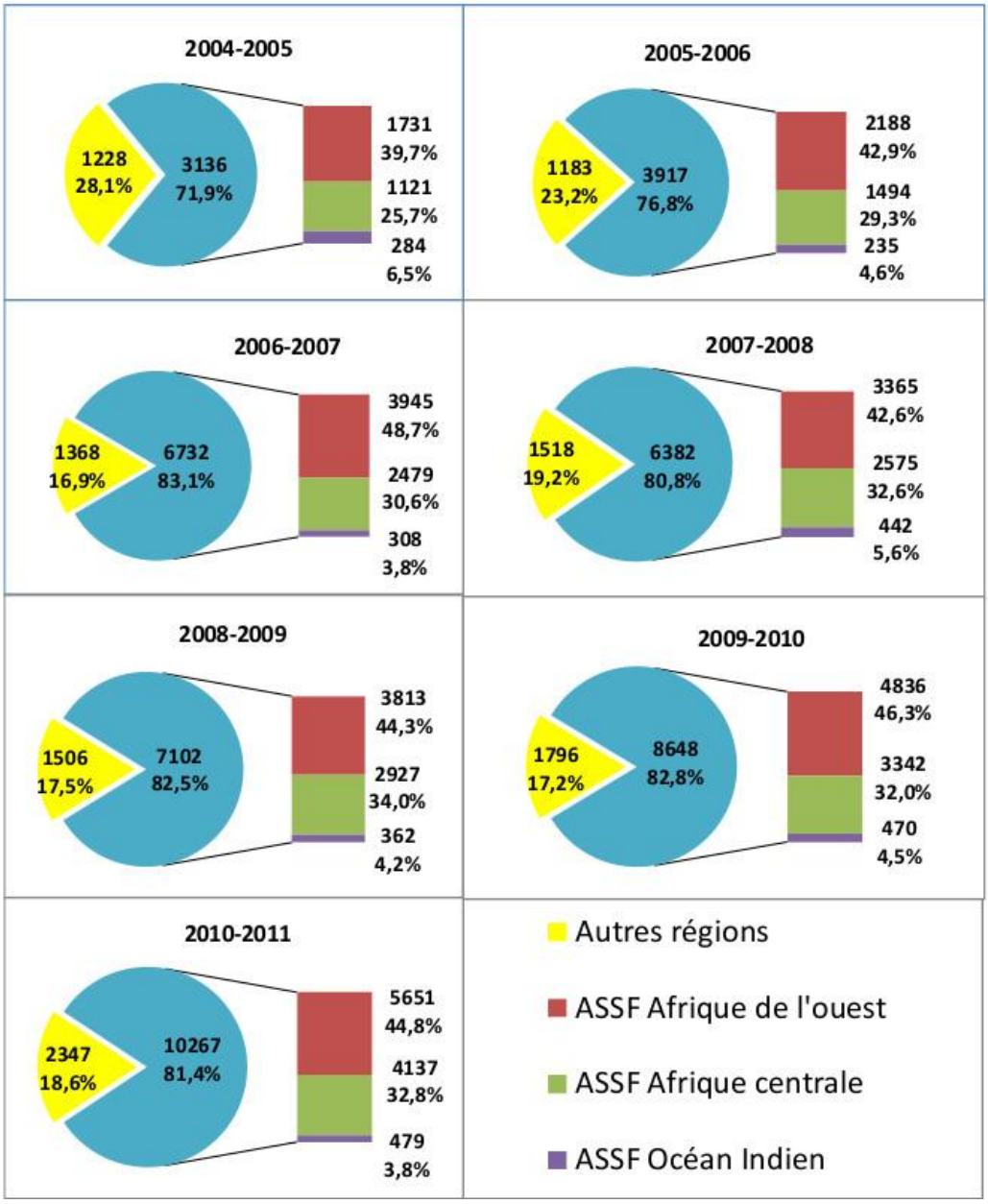


**Figure 1 : Répartition géographique des candidatures aux FOAD soutenues par l'AUF de 2004 à 2011**

Cette réaction favorable de l'Afrique subsaharienne francophone au dispositif FOAD de l'AUF est également perceptible à travers le nombre de bénéficiaires (payants ou allocataires) venant de cette zone et de nouvelles offres de formations qui en émanent.

Dans son dispositif FOAD, l'AUF accorde aux apprenants, dont les dossiers de candidature répondent à certaines qualités scientifiques, une allocation qui couvre deux tiers du coût de la formation. En plus de ce soutien, il est mis à leur disposition l'ensemble des services de l'AUF dans le cadre des FOAD que sont entre autres : le suivi des dossiers d'inscription et des paiements ; l'accès libre et gratuit au Campus Numérique Francophone ; l'organisation des examens et soutenances ; la logistique inhérente à la formation. En dehors des allocataires, il y a des bénéficiaires à titre payant. Ces derniers doivent prendre en charge le coût de la formation qui est tout de même négocié par l'AUF avec les universités offrant la formation. Ils bénéficient, comme les allocataires, de l'ensemble des services de l'AUF dans le cadre des FOAD.

**Tableau 1 : Répartition géographique des bénéficiaires des FOAD soutenues par l'AUF**

| Années | Bénéficiaires | | | | Allocataires AUF | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | ASSF | | Autres régions | | ASSF | | Autres régions | |
| | Nombre | % | Nombre | % | Nombre | % | Nombre | % |
| 2004 - 2005 | 722 | 73,30 | 263 | 26,70 | 437 | 77,90 | 124 | 22,10 |
| 2005 - 2006 | 1056 | 71,35 | 424 | 28,65 | 580 | 82,86 | 120 | 17,14 |
| 2006 - 2007 | 869 | 87,07 | 129 | 12,93 | 605 | 87,43 | 87 | 12,57 |
| 2007 - 2008 | 695 | 82,05 | 152 | 17,96 | 488 | 79,48 | 126 | 20,52 |
| 2008 - 2009 | 1883 | 83,76 | 365 | 16,24 | 387 | 85,05 | 68 | 14,95 |
| 2009 - 2010 | 2512 | 85,04 | 442 | 14,96 | 480 | 85,41 | 82 | 14,59 |
| 2010 - 2011 | 3498 | 85,40 | 598 | 14,60 | 555 | 75,10 | 184 | 24,90 |

*Sources : Base de données FOAD de l'AUF et bilan des candidatures aux FOAD de 2004 à 2011.*

Selon les données du tableau 1, il apparait clairement que les bénéficiaires des FOAD soutenues par l'AUF sont majoritairement, à plus de 80 %, de l'Afrique subsaharienne francophone. Il en est de même pour les allocataires de l'AUF.

L'Afrique subsaharienne est également la région d'où émanent de plus en plus de nouvelles offres de formation du dispositif de l'AUF. Si en 2004-2005

toutes les formations offertes viennent du Nord (Belgique, Canada et France), en 2005-2006, une offre provenait de l'Afrique subsaharienne. Il s'agissait du Diplôme d'études supérieures spécialisées (DESS) en Droit du cyberespace africain (devenu actuellement un master professionnel) proposé par l'Université Gaston Berger de Saint-Louis au Sénégal. À la rentrée 2006-2007, les formations venant de l'Afrique subsaharienne sont passées à cinq ; à neuf en 2007-2008, puis à treize en 2008-2009. Suite à l'appel à projets 2010 de l'AUF pour la création de nouvelles FOAD, sur les treize nouveaux projets sélectionnés par le conseil scientifique, neuf sont issus de l'Afrique subsaharienne francophone.

Même si le Togo ne figure pas dans le peloton de tête des pays qui suscitent le plus de candidatures aux FOAD soutenues par l'AUF ; de plus en plus de candidats et de bénéficiaires en émanent comme le montre le tableau 2.

**Tableau 2 : Candidatures et bénéficiaires des FOAD soutenues par l'AUF en provenance du Togo**

| Années | Candidatures | Bénéficiaires | Allocataires AUF |
|---|---|---|---|
| 2004 - 2005 | 136 | 51 | 25 |
| 2005 - 2006 | 167 | 61 | 33 |
| 2006 - 2007 | 243 | 29 | 25 |
| 2007 - 2008 | 135 | 16 | 11 |
| 2008 - 2009 | 203 | 45 | 14 |
| 2009 - 2010 | 316 | 100 | 20 |
| 2010 - 2011 | 415 | 146 | 32 |

*Source : Base de données FOAD de l'AUF*

## 1.2 - Offres FAD actuelles au Togo

La carte actuelle des formations à distance au Togo est faite de deux catégories de formations. Il s'agit :

- des formations continues visant le renforcement des capacités des professionnels du domaine de l'agriculture et du développement économique et social (Offres FAD de catégorie 1) ;
- des formations à distance de niveau universitaire offertes dans le cadre des actions de l'AUF (Offres FAD de catégorie 2).

Cette énumération n'est pas exhaustive, puisqu'il ne nous est pas possible de recenser toutes les formations que des personnes résidant au Togo suivent à distance. Nous n'avons fait mention que des offres les plus visibles, ayant une structure répondante sur place.

Les offres de la première catégorie sont faites des formations proposées par l'Institut Africain de Développement Économique et Social (INADES) grâce à son antenne locale INADES-Formation Togo et le Programme d'appui à la mobilisation de l'épargne dans la francophonie (PAMEF) proposé par l'Université Africaine de Développement Coopératif (UADC, ex ISPEC) à travers son partenaire local FUCEC Togo (Faîtière des Unités Coopératives d'Épargne et de Crédit du Togo).

**Tableau 3 : Offres FAD de catégorie 1**

| Institutions | Formations | Partenaires locaux |
|---|---|---|
| UADC (ex ISPEC) | Programme d'appui à la mobilisation de l'épargne dans la francophonie (PAMEF) | FUCEC Togo |
| INADES - Formation | Cours d'apprentissage agricole (CAA)<br>Cours de formation à l'autopromotion rurale (FAR)<br>Cours de gestion des petits projets (CGPP) | INADES - Formation Togo |

*Sources : Site de l'UADC (http://www.ispec.bj) et prospectus de INADES - Formation Togo.*

L'évolution de l'effectif des apprenants dans le programme PAMEF au Togo se présente comme le montre le tableau 4.

**Tableau 4 : Effectif des apprenants inscrits au PAMEF au Togo de 1997 à 2010**

| Promotion | Inscrits |
|---|---|
| 1997 | 10 |
| 1998 | 17 |
| 1999 | 27 |
| 2000 | 58 |
| 2001 | 60 |
| 2002 | 57 |
| 2003 | 50 |
| 2004 | 58 |
| 2005 | 48 |
| 2006 | 102 |
| 2007 | 82 |
| 2008 | 110 |
| 2009 | 78 |
| 2010 | 74 |
| Total | 679 |

*Source : données fournies par le tuteur PAMEF au Togo.*

L'évolution de l'effectif des apprenants des programmes de cours par correspondance d'INADES-Formation Togo de 2004 à 2010 se présente comme le montre le tableau 5.

**Tableau 5 : Évolution de l'effectif des apprenants d'INADES-Formation Togo de 2004 à 2010**

| Années | Formations | Nouvelles inscriptions | Nombre d'abonnés en cours | Nombre d'abonnés en fin d'étude |
|---|---|---|---|---|
| 2004 | CAA | 70 | 555 | 46 |
| | FAR | 5 | 30 | 1 |
| | GPP | 13 | 61 | 6 |
| 2005 | CAA | 38 | 273 | 29 |
| | FAR | 4 | 33 | 1 |
| | GPP | 7 | 34 | 5 |
| 2006 | CAA | 103 | 0 | 31 |
| | FAR | 0 | 0 | 0 |
| | GPP | 3 | 0 | 6 |
| 2007 | CAA | 45 | 0 | 31 |
| | FAR | 2 | 0 | 0 |
| | GPP | 19 | 0 | 10 |
| 2008 | CAA | 28 | 316 | 32 |
| | FAR | 1 | 5 | 0 |
| | GPP | 12 | 38 | 13 |
| 2009 | CAA | 18 | 223 | 25 |
| | FAR | 0 | 5 | 0 |
| | GPP | 11 | 39 | 12 |
| 2010 | CAA | 16 | 231 | 12 |
| | FAR | 2 | 7 | 0 |
| | GPP | 13 | 42 | 13 |

*Source : Données fournies par le chargé des cours par correspondance.*

La deuxième catégorie d'offres est faite des formations proposées par les dispositifs FOAD soutenus par l'AUF. En effet, avec le concours de l'AUF, près d'une centaine de formations de niveaux licence et master sont offertes à distance aux résidants des pays francophones par des universités du Nord (Europe et Canada) et du Sud (Afrique). Ces formations sont regroupées en six thématiques[1] :

- Droit, économie et gestion ;
- Éducation et formation ;
- Environnement et développement durable ;

[1] Ces thématiques étaient au début dénommées : Sciences de la vie ; TIC et services ; Sciences de l'ingénieur ; TIC, enseignement et formation ; Droit, économie et sciences politiques ; Sciences fondamentales. Voir Loiret (2007, p. 293).

- Médecine et Santé publique ;
- Science de l'ingénieur ;
- Sciences humaines.

L'annexe 1 montre les programmes FOAD soutenus par l'AUF qui ont touché le Togo de 2004 à 2010 avec l'évolution des préinscriptions (candidatures acceptées).

Au vu de tout ce qui précède, il ne fait donc aucun doute que la place qu'occupe la FAD dans les systèmes éducatifs des pays d'Afrique subsaharienne francophone a beaucoup évolué en une décennie. La FAD bénéficie, dans cette zone, d'une congruence entre les initiatives des décideurs de l'éducation et les besoins et demandes des populations qui se traduit par un engouement pour ce mode de formation. Et si l'on veut que cet engouement ne soit pas seulement un effet de mode et que la FAD réponde réellement aux attentes placées en elle, il y a nécessité que les actions posées dans le domaine soient fondées sur de véritables recherches. Ces recherches doivent permettre non seulement d'identifier et d'éclairer les problèmes qui font obstacle au développement de la FAD, mais aussi de mettre l'accent sur les réussites et les apports de ce système à l'éducation.

## 1.3 - Abandon des apprenants à distance en ASSF : une réalité mal perçue ou ignorée

Parmi les problèmes que connaît la formation à distance, il y a, selon les spécialistes du domaine, l'abandon des apprenants (Henri et Kaye, 1985). Le taux élevé d'abandon constitue le fléau de la formation à distance (Ben Abid-Zarrouk, 2013 ; Dumont, 2007) et il est largement admis que :

> à l'heure où les investissements dans la FAD croient [sic], où la clientèle ayant recours à ce mode de formation s'élargit, la compréhension du phénomène de l'abandon et la mise en place de mesures pour le contrer deviennent d'autant plus des urgences (Chomienne, Contamines, Arsenault et Cardinal, 2005, p. 4).

Comprendre et contourner l'abandon en FAD sont vraiment des urgences si l'on sait que c'est à cette aune (taux d'abandon) que l'efficacité des dispositifs

offrant ce mode de formation est souvent mesurée (Ben Abid-Zarrouk, 2010 ; 2013 ; Glikman, 2002b ; Karsenti, 2006 ; Depover et Orivel, 2012)[1].

La prise en compte de ces urgences se traduit dans les pays de longue tradition de FAD par le foisonnement des recherches sur l'abandon et la persévérance des apprenants. De ces recherches, il ressort que les taux d'abandon en formation à distance sont toujours très élevés à travers le monde.

D'après une recension de Bourdages (1996), dans les formations à distance de niveau universitaire, les taux d'abandon varient entre 30 et 80 % : British Open University (55 %), Espagne (37 %), Afrique du Sud (50 %), Costa Rica (76 %), Pakistan (80 %), Venezuela (79 %), Australie (30 à 40 %), Canada (30 à 70 %).

Ce taux élevé d'abandon est confirmé par Gauthier (2001) qui avance « un taux d'abandon moyen de 80 % (de 70 à 90 %), pour tous publics, niveaux, et toute formation confondue (internes, universitaires, professionnelles…) » (p. 5). On retrouve le même constat dans les propos de Karsenti (2006) quand il affirme que :

> les résultats de certaines grandes universités qui s'affichent comme spécialistes des FOAD sont même alarmants. À la Thailand's Sukhothai Thammathirat Open University, sur une période d'observation de cinq ans, le taux d'achèvement des études atteint 17 %, alors qu'à l'Indira Gandhi National Open University, il atteint 22 %. Même à la très célèbre British Open University, on observe un taux d'achèvement des études de 45 % sur huit ans et 48 % sur dix ans. Les FOAD sont-elles efficaces quand moins de 20 % des participants obtiennent leur diplôme dans certaines disciplines au Centre National d'Éducation à distance (CNED), une des plus grandes institutions de formation à distance de la francophonie ? À l'Université de Genève, on note que le taux de réussite par discipline dans l'enseignement présentiel est deux fois supérieur à celui de l'enseignement à distance (61,3 % contre 29, 3 %) (p. 19-20).

Audet, dans une recension réalisée en 2008, confirme qu'« en FAD, les taux d'abandon semblent plus élevés » (p. 2). Kember (2007) après avoir souligné l'usage des taux d'abandon comme indicateur des résultats dans

[1] La persévérance et l'abandon des apprenants constituent, suivant les outils d'évaluation du rendement des systèmes éducatifs des indicateurs de premier choix pour mesurer l'efficacité quantitative interne des dispositifs FAD (Sall et De Ketele, 1997 ; Gerard, 2001 ; Lafontaine et Simon, 2008).

l'enseignement supérieur indique également que ces derniers sont plus élevés dans les formations à distance que dans les formations présentielles. D'après toujours Kember (2007), « les taux d'abandon sont souvent particulièrement élevés dans les cours à distance dans les pays en développement » (p. 17).

Qu'en est-il du phénomène en Afrique subsaharienne francophone (ASSF) ?

Une exploration documentaire fait constater que les recherches portant sur la FAD en ASSF abordent rarement la question. Dans un état des lieux de la FAD en ASSF, Valérien, Guidon, Wallet et Brunswic (2003) exposent brièvement les taux d'abandon au CNTEMAD et à INADES - Formation. Selon eux :

> le pourcentage des abandons à l'issue de la première année varie entre 57 et 67 % pour les 4 premières générations d'apprenants CNTEMAD […]. Le taux d'abandon chute notablement au fur et à mesure que le niveau de formation augmente : en 1998 / 99, le taux de réussite à l'examen CNTEMAD atteint 77 % des étudiants inscrits en 5ème année (p. 38).

Pour INADES-Formation, Valerien et ses collaborateurs (2003) signalent « environ 500 nouveaux inscrits chaque année, et un taux d'abandon de l'ordre de 25 % » (p. 39).

Dans une contribution de l'ADEA, rapportée par Guidon et Wallet (2007), il est question de 39 % d'abandon d'apprenants à distance de 1997 en 2000 au Niger.

Karsenti (2006) évoque des taux de diplomation qui dépassent 90 % dans des dispositifs touchants des apprenants résidant en ASSF. Ce qui suppose un taux d'abandon de l'ordre de 10 %. Les chiffres révélés sur le dispositif de formation à distance de l'École des bibliothécaires, archivistes et documentalistes (EBAD) de l'Université Cheikh Anta Diop de Dakar (UCAD) au Sénégal indiquent aussi un fort taux de diplomation (Lo, 2007 ; Loiret, 2013 ; Sagna, 2005). Ce sont des taux d'abandon de 10 à 11 % que révèlent les publications consacrées au dispositif UTICEF – ACREDITÉ qui touche dans une grande mesure des apprenants d'ASSF (Arnaud, 2001 ; 2003 ; De Lièvre, Depover, Quintin et Decamps, 2002 ; Depover, 2012 ; Depover et Orivel, 2012 ; Peraya, Depover et Jaillet, 2013). Il est également avancé un taux

d’abandon de l’ordre de 5 à 11 % dans les FOAD de l’Institut International d’Ingénierie de l’Eau et de l’environnement (2iE) de Ouagadougou au Burkina Faso (Moughli, Semporé et Koné, 2008 ; Semporé, 2012). Selon Villeret (2013), « les FOAD [soutenues par l’AUF] issues d’établissements du Sud, sélectionnées lors de l'appel à projets de 2008 et lancées à partir de 2009 ont un taux de réussite compris entre 67 % et 83 % » (p. 43).

La divergence entre ces donnés sur l’abandon des apprenants subsahariens francophones d’une part, et surtout la contradiction flagrante entre les taux d’abandon affichés par les FOAD soutenues par l’AUF et ceux rencontrés dans les pays de longue tradition de FAD d’autre part nous ont poussés à investiguer sur les résultats des formations à distance en cours ou récentes touchant les apprenants résidant en ASSF pour voir l’ampleur du phénomène. Les résultats des formations ouvertes et à distance soutenues par l’AUF nous semblent un bon point de repère, étant donné qu’elles touchent majoritairement (80 %) des apprenants subsahariens d’après les figure 1 et tableau 1.

**Tableau 6 : Abandon dans les FOAD soutenues par l'AUF (TIC et Services)**

| Diplôme | Université | Promotion | Inscrit | Abandon | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | | | Effectif | % |
| DU 3MI | Limoges | 2005 - 2006 | 43 | 6 | 13,95 |
| | | 2006 - 2007 | 32 | 16 | 50 |
| L3 Servicetique | Limoges | 2004 - 2005 | 18 | 6 | 33,33 |
| | | 2005 - 2006 | 18 | 1 | 5,55 |
| | | 2006 - 2007 | 20 | 4 | 20 |
| DESU TIC et Développement | Limoges | 2004 - 2005 | 33 | 3 | 9,09 |
| | | 2005 - 2006 | 26 | 10 | 38,46 |
| | | 2006 - 2007 | 24 | 5 | 20,83 |
| | | 2007 - 2008 | 24 | 1 | 4,17 |
| M1 AIGEME | Marne La Vallée | 2004 - 2005 | 20 | 0 | 0 |
| | | 2005 - 2006 | 19 | 0 | 0 |
| | | 2006 - 2007 | 20 | 0 | 0 |
| | | 2007 - 2008 | 16 | 0 | 0 |
| M2 AIGEME Spécialité Audit et Etudes Informatiques | Marne La Vallée | 2006 - 2007 | 13 | 0 | 0 |
| | | 2007 - 2008 | 22 | 0 | 0 |
| M2 AIGEME Spécialité Internet et Multimédia | Marne La Vallée | 2005 - 2006 | 21 | 0 | 0 |
| | | 2006 - 2007 | 24 | 0 | 0 |
| | | 2007 - 2008 | 21 | 0 | 0 |
| M2 VCIEL | Lyon 2 | 2005 - 2006 | 21 | 4 | 19,05 |
| | | 2006 - 2007 | 15 | 7 | 46,66 |
| | | 2007 - 2008 | 12 | 1 | 8,33 |
| L3 Sciences de l'information documentaire | UCAD | 2006 - 2007 | 19 | 3 | 15,79 |
| | | 2007 - 2008 | 26 | 3 | 11,54 |
| M2 Sciences de l'information documentaire | UCAD | 2006 -2007 | 19 | 2 | 10,53 |
| M2 CGPNT (Projets numériques territoriaux) | Paris 10 | 2006 - 2007 | 17 | 1 | 5,88 |
| | | 2007 - 2008 | 15 | 0 | 0 |

*Source : http://foad.refer.org/IMG/pdf/DIPLOMES-FOAD2000-2008-TIC_Services.pdf consultée le 20 mars 2009.*

**Tableau 7 : Abandon dans les FOAD soutenues par l'AUF (Sciences de la vie)**

| Diplôme | Université | Promotion | Inscrit | Abandon | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | | | Effectif | % |
| DU Méthodes et pratiques en épidémiologie | Bordeaux 2 | 2004 - 2005 | 137 | 24 | 17,52 |
| | | 2005 - 2006 | 144 | 27 | 18,75 |
| | | 2006 - 2007 | 176 | 21 | 11,93 |
| | | 2007 - 2008 | 131 | 12 | 9,16 |
| DU Méthodes en recherche clinique | Bordeaux 2 | 2005 - 2006 | 45 | 13 | 28,89 |
| | | 2006 - 2007 | 41 | 7 | 17,07 |
| | | 2007 - 2008 | 32 | 4 | 12,05 |
| DU Méthodes statistiques en santé | Bordeaux 2 | 2005 - 2006 | 38 | 8 | 21,05 |
| | | 2006 - 2007 | 62 | 15 | 24,19 |
| | | 2007 - 2008 | 28 | 2 | 7,14 |
| DU Conseil génétique et diagnostique des maladies génétiques | Versailles | 2005 - 2006 | 21 | 5 | 23,81 |
| | | 2006 - 2007 | 13 | 7 | 53,85 |
| | | 2007 - 2008 | 16 | 6 | 37,50 |
| DU Évolution de la qualité de l'environnement | Versailles | 2006 - 2007 | 21 | 2 | 9,52 |
| | | 2007 - 2008 | 30 | 10 | 33,33 |
| M2 Ingénierie du système de santé (Ingénierie santé) | Nice | 2006 - 2007 | 11 | 0 | 0 |
| | | 2007 - 2008 | 14 | 3 | 21,43 |
| M1 Expertise et ingénierie des systèmes d'information en santé | Aix - Marseille 2 | 2007 - 2008 | 13 | 5 | 38,46 |
| M2 Expertise et ingénierie des systèmes d'information en santé | Aix - Marseille 2 | 2006 - 2007 | 27 | 6 | 22,22 |
| | | 2007 - 2008 | 17 | 10 | 58,82 |

*Source : http://foad.refer.org/IMG/pdf/DIPLOMES-FOAD2000-2008-Sc_vie.pdf consultée le 20 mars 2009.*

**Tableau 8 : Abandon dans les FOAD soutenues par l'AUF (TIC, Enseignement et formation)**

| Diplôme | Université | Promotion | Inscrit | Abandon | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | | | Effectif | % |
| MPIP des TIC | Montréal | 2003 - 2004 | 28 | 5 | 17,86 |
| | | 2004 - 2005 | 15 | 0 | 0 |
| | | 2005 - 2006 | 21 | 0 | 0 |
| | | 2006 - 2007 | 15 | 0 | 0 |
| | | 2007 - 2008 | 19 | 0 | 0 |
| M2 UTICEF | Strasbourg | 2000 - 2001 | 23 | 0 | 0 |
| | | 2001 - 2002 | 29 | 0 | 0 |
| | | 2002 - 2003 | 45 | 6 | 13,04 |
| | | 2003 - 2004 | 32 | 2 | 6,25 |
| | | 2004 - 2005 | 34 | 4 | 11,76 |
| | | 2005 - 2006 | 44 | 4 | 9,09 |
| | | 2006 - 2007 | 41 | 10 | 24,39 |
| | | 2007 - 2008 | 51 | 5 | 9,80 |
| LPTAC | Strasbourg | 2004 - 2005 | 14 | 4 | 28,57 |
| | | 2005 - 2006 | 12 | 3 | 25 |
| M2 Ingénierie et Conseil en formation (ICF) | Rouen | 2005 - 2006 | 9 | 1 | 11,11 |
| | | 2006 - 2007 | 10 | 3 | 30 |
| | | 2007 - 2008 | 10 | 0 | 0 |
| M2 Ingénierie de la Formation et des Systèmes d'Emploi (IFSE) | Toulouse 1 | 2006 - 2007 | 12 | 2 | 16,66 |
| M2 AIGEME Spécialité Ingénierie de la formation à distance en Sciences humaines | Paris 3 | 2006 - 2007 | 10 | 0 | 0 |
| | | 2007 - 2008 | 10 | 2 | 20 |
| M2 Sciences de l'éducation (MARDIF) | Rouen | 2004 - 2006 | 13 | 5 | 38,46 |
| | | 2005 - 2007 | 7 | 2 | 28,57 |
| | | 2006 - 2008 | 14 | 10 | 71,42 |

*Source :* http://foad.refer.org/IMG/pdf/DIPLOMES-FOAD-2000-2008-Ensgt_Form.pdf *consultée le 20 mars 2009.*

**Tableau 9 : Abandon dans les FOAD soutenues par l'AUF (Sciences de l'ingénieur et sciences fondamentales)**

| Diplôme | Université | Promotion | Inscrit | Abandon | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | | | Effectif | % |
| DU Label Internet | Limoges | 2004 - 2005 | 36 | 7 | 19,44 |
| DUAP Logistique | Nancy | 2005 - 2006 | 30 | 20 | 66,67 |
| DUAP Maintenance | Nancy | 2005 - 2006 | 23 | 4 | 17,39 |
| DUAP Production | Nancy | 2005 - 2006 | 18 | 8 | 44,44 |
| L3 Technologie informatique | Dschang | 2006 - 2007 | 171 | 80 | 46,78 |
| L3 Analyse et conception des systèmes d'information | Yaoundé | 2006 - 2007 | 28 | 3 | 10,71 |
| M2 Télécommunication | Yaoundé | 2007 - 2008 | 26 | 2 | 7,69 |
| M2 E-services | Lille 1 | 2004 - 2005 | 13 | 8 | 61,54 |
| | | 2006 - 2007 | 14 | 8 | 57,14 |
| M2 Maintenance et gestion des infrastructures et équipement communaux | Ouagadougou | 2007 - 2008 | 40 | 2 | 10 |
| M2 MIAGE SIMI - MM | Amiens | 2004 - 2005 | 11 | 1 | 9,09 |
| | | 2005 - 2006 | 14 | 0 | 0 |
| | | 2006 - 2007 | 23 | 0 | 0 |
| M2 MIAGE SIMI - RM | Amiens | 2004 - 2005 | 12 | 3 | 25 |
| | | 2005 - 2006 | 29 | 5 | 17,24 |
| M2 Statistique et économétrie | Toulouse 1 | 2006 - 2007 | 5 | 0 | 0 |
| | | 2007 - 2008 | 13 | 3 | 23,08 |

*Source : http://foad.refer.org/IMG/pdf/DIPLOMES-FOAD-2000-2008-Sc_Fond.pdf http://foad.refer.org/IMG/pdf/DIPLOMES-FOAD-2000-2008-Sc_Ing.pdf consultées le 20 mars 2009.*

**Tableau 10 : Abandon dans les FOAD soutenues par l'AUF (Droit, économie et sciences politiques)**

| Diplôme | Université | Promotion | Inscrit | Abandon | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | | | Effectif | % |
| M1 Economie et Gestion, parcours Management des organisations en contexte international | Amiens | 2007 - 2008 | 9 | 0 | 0 |
| M2 Economie et Gestion, option Management des organisations de la nouvelle économie | Amiens | 2007 - 2008 | 13 | 1 | 7,69 |
| M1 Europe, Gouvernance, intégration et société civile européennes | Grenoble | 2007 - 2008 | 13 | 1 | 7,69 |
| M2 Europe, Gouvernance, intégration et société civile européennes | Grenoble | 2007 - 2008 | 6 | 0 | 0 |
| M2 Europe, spécialité Etude sur l'Europe et européanisation | Grenoble | 2007 - 2008 | 4 | 0 | 0 |
| DU Droit Fondamentaux (M2 Droit de l'Homme) | Nantes | 2004 - 2005 | 94 | 36 | 38,30 |
| | | 2005 - 2006 | 113 | 43 | 38,05 |
| | | 2006 - 2007 | 108 | 32 | 29,63 |
| | | 2007 - 2008 | 81 | 25 | 30,86 |
| DU EDH | Nantes | 2004 - 2005 | 74 | 23 | 31,08 |
| | | 2005 - 2006 | 71 | 34 | 47,88 |
| DU Droit comparé de l'environnement | Limoges | 2000 - 2001 | 53 | 8 | 15,09 |
| | | 2001 - 2002 | 63 | 8 | 12,70 |
| | | 2002 - 2003 | 62 | 1 | 1,61 |
| | | 2004 - 2005 | 89 | 18 | 20,22 |
| | | 2005 - 2006 | 78 | 9 | 11,54 |
| | | 2006 - 2007 | 114 | 8 | 7,02 |
| | | 2007 - 2008 | 110 | 7 | 6,36 |
| M2 Droit du cyberespace africain | Saint Louis | 2005 - 2006 | 18 | 2 | 11,11 |

*Source : http://foad.refer.org/IMG/pdf/DIPLOMES-FOAD-2000-2008-Droit_Eco-2.pdf consultée le 20 mars 2009.*

D'après les tableaux 6, 7, 8, 9 et 10, qui présentent les inscriptions et abandons sur 106 promotions, l'abandon des apprenants FOAD résidant en ASSF est loin d'être négligeable. Même si plusieurs promotions n'ont pas connu d'abandon, sur les 3754 apprenants inscrits, 741 n'ont pas achevé leur formation ; soit un taux d'abandon de 19,74 %.

Ce taux d'abandon varie d'un dispositif de formation à un autre et, dans un même dispositif de formation, d'une promotion à une autre avec des pics entre 50 et 72 %. La répartition des promotions selon le taux d'abandon donne le tableau 11.

**Tableau 11 : Répartition des promotions FOAD – AUF selon l'abandon**

| Thématique | Pourcentage d'abandon | | | | | Total Promotion |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | 0 | 1 à 5 | 5 à 10 | 10 à 20 | + de 20 | |
| TIC et Services | 10 | 2 | 4 | 5 | 5 | 26 |
| Sciences de la Vie | 1 | 0 | 3 | 5 | 11 | 20 |
| TIC Enseignement et Formation | 8 | 0 | 3 | 5 | 8 | 24 |
| TIC Sciences de l'Ingénieur et Sciences Fondamentales | 3 | 0 | 3 | 4 | 7 | 17 |
| Droit, Economie et Sciences Politiques | 3 | 1 | 4 | 4 | 7 | 19 |
| Total promotion | 25 | 3 | 17 | 23 | 38 | 106 |

*Source : http://foad.refer.org/article659.html, consultée le 20 mars 2009.*

Du tableau 11, se dégagent trois constats :

- la majorité des promotions (61 sur 106) connaît un taux d'abandon dépassant 10 %, 38 promotions ont plus de 20 % d'abandon, ce qui confirme l'existence du problème d'abandon ;
- un grand nombre de promotions où l'abandon est très faible ou inexistant, ce qui suppose des dispositifs recourant à des pratiques assez « efficaces » ;
- une variation des taux d'abandon d'un dispositif à un autre et au sein d'un même dispositif, d'une promotion à une autre.

Ces constats sont-ils confirmés par les résultats des apprenants dans d'autres programmes FAD touchant le Togo ?

Pour répondre à cette question, nous avons exploré les résultats de quelques programmes FAD récents ou en cours au Togo. Il s'agit notamment :

- du programme de formation à distance des directeurs d'école initié par le RESAFAD ;
- du programme de formation à distance en communication multimédia mené à l'Université de Lomé ;
- du programme d'appui à la mobilisation de l'épargne dans la francophonie (PAMEF) sanctionné par un certificat d'habilitation à la gestion des coopératives d'épargne et de crédit ;
- des programmes offerts par INADES - Formation Togo.

Le programme de formation à distance des directeurs d'école initié par le RESAFAD a commencé au Togo en 1998 et s'est achevé en 2000. Sur les 2183 directeurs de l'enseignement primaire public formés, plus de 93 % ont été reçus (RESAFAD-TICE, 2003 ; Valérien *et al.*, 2003). Ce nombre élevé de réussites suppose un taux très faible d'abandon.

En ce qui concerne le programme de formation en communication multimédia, de 1998 à 2003, quatre promotions ont été formées pour le Diplôme Universitaire de Communicateur Multimédia (DUCM). Deux autres promotions se sont ajoutées pour le Diplôme Universitaire Professionnel de Communicateur Multimédia (DUPCM). Les résultats de ces six promotions sont présentés dans le tableau 12.

**Tableau 12 : Abandon des apprenants en Communication Multimédia**

| Diplôme | Promotion | Inscrit | Abandon | |
|---|---|---|---|---|
| | | | Effectif | % |
| DUCM | 1998 - 1999 | 9 | 0 | 0 |
| | 2000 - 2001 | 12 | 1 | 8,33 |
| | 2001 - 2002 | 25 | 10 | 40 |
| | 2002 - 2003 | 28 | 7 | 25 |
| DUPCM | 2005 - 2006 | 12 | 2 | 16,67 |
| | 2006 - 2007 | 10 | 1 | 10 |
| Total | | 96 | 21 | 21,87 |

*Source : Archives de la DRPI - Université de Lomé*

Ces résultats montrent, sur l'ensemble des promotions, un taux non négligeable d'abandon (21,87 %) et une variation assez significative de ce phénomène d'une promotion à une autre.

C'est un taux d'abandon très faible que révèlent les rapports pédagogiques du programme PAMEF au Togo.

**Tableau 13 : Abandon des apprenants PAMEF au Togo de 1997 à 2010**

| Promotion | Inscrits | Abandon | |
|---|---|---|---|
| | | Effectif | % |
| 1997 | 10 | 0 | 0,00 |
| 1998 | 17 | 10 | 58,82 |
| 1999 | 27 | 1 | 3,70 |
| 2000 | 58 | 7 | 12,07 |
| 2001 | 60 | 2 | 3,33 |
| 2002 | 57 | 2 | 3,51 |
| 2003 | 50 | 3 | 6,00 |
| 2004 | 58 | 2 | 3,45 |
| 2005 | 48 | 1 | 2,08 |
| 2006 | 102 | 3 | 2,94 |
| 2007 | 82 | 3 | 3,66 |
| 2008 | 110 | 3 | 2,73 |
| 2009 | 78 | 3 | 3,85 |
| 2010 | 74 | 4 | 5,41 |
| Total | 831 | 44 | 5,29 |

*Source : Rapports pédagogiques du PAMEF au Togo*

Il ressort du tableau 13 que la persévérance des apprenants du programme PAMEF au Togo est très forte. À part les 10 abandons sur 17 inscrits de la promotion de 1998 (58,82 %), le taux d'abandon dépasse rarement 5 %.

Pour ce qui est du taux d'abandon dans les formations d'INADES-Formation Togo ; en observant, dans le tableau 5, l'évolution du nombre d'abonnés en cours, surtout pour les années 2006, 2007 et 2008, nous pouvons remarquer une forte déperdition des apprenants. Nos simulations pour cerner l'ampleur de cette déperdition nous ont permis de dresser le tableau 14.

**Tableau 14 : Abandons probables des apprenants d'INADES-Formation Togo de 2004 à 2010**

| | CAA | FAR | GPP |
|---|---|---|---|
| Nombre d'apprenants inscrits[1] | 857 | 45 | 126 |
| Nombre d'apprenants en cours de formation en 2010 | 231 | 7 | 42 |
| Nombre d'apprenants en fin de formation[2] | 206 | 2 | 65 |
| Nombre d'abandons probables[3] | 420 | 33 | 19 |
| Taux d'abandon probables | 49,01 % | 78,57 % | 15,10 % |

*Source : Notre simulation à partir du tableau 5*

L'abandon dans les programmes d'INADES-Formation Togo, comme le montre le tableau 14 est élevé (15 à 79 %). Dans le cours de formation pour l'autopromotion rurale (FAR), en particulier, rares sont les apprenants qui arrivent à boucler leur formation.

Les résultats de ces quatre programmes FAD au Togo confirment les trois constats faits plus haut.

[1] Nombre d'apprenants inscrits = Somme des nouvelles inscriptions de 2004 à 2009 et des abonnés en cours en 2004.

[2] Nombre d'apprenants en fin d'étude = Somme des abonnés en fin d'étude de 2004 à 2010.

[3] Nombre d'abandons probables = Nombre d'apprenants inscrits – (Nombre d'apprenants en fin d'étude + Nombre d'apprenants en cours de formation en 2010).

- l'abandon des apprenants à distance en ASSF en général et au Togo en particulier est une réalité. Les taux d'abandon sont en général, loin d'être négligeables (entre 5 et 20 % en moyenne) ;
- ces taux d'abandon sans être négligeables sont en général bien en deçà des chiffres alarmants des pays de longue tradition de FAD, il y a même des dispositifs où certaines promotions n'ont pas connu d'abandon ;
- la variation des taux d'abandon d'un dispositif à un autre et au sein d'un même dispositif, d'une promotion à une autre.

De ces constats, nous dégageons notre problème de recherche que nous présentons dans les paragraphes qui suivent.

## 1.4 – Énoncé du problème

Le phénomène de la persévérance et de l'abandon dans les programmes de formation à distance touchant les apprenants subsahariens francophones est mal perçu ou ignoré. Ce sujet, pourtant très capital pour ce mode de formation qui fait l'objet d'une grande attention dans certains pays de longue tradition de FAD, est à peine évoqué dans les publications consacrées à la FAD en Afrique subsaharienne francophone.

Les rares écrits qui mentionnent la persévérance ou l'abandon des apprenants subsahariens francophones à distance avancent des chiffres qui sont trop divergents pour permettre de se faire une idée claire de la situation qui prévaut dans les programmes FAD touchant l'ASSF. Certains de ces chiffres contredisent le constat d'un taux généralement élevé d'abandon dans les FAD à travers le monde entier.

L'analyse exploratoire que nous avons effectuée suite à ces remarques nous a permis de constater que l'abandon des apprenants subsahariens francophones à distance est une réalité et que les taux sont en général loin d'être négligeables. Ces taux d'abandon, quand bien même assez élevés, sont en deçà des chiffres alarmants des pays de longue tradition FAD. Nous avons même pu constater un grand nombre de programmes où l'abandon est très faible, voire inexistant.

Ce qui veut dire que tous les apprenants inscrits ont persévéré jusqu'à la fin du programme.

Ces taux élevés de persévérance supposent l'efficacité, du moins une efficacité interne, des dispositifs FAD touchant les apprenants subsahariens francophones. Ces dispositifs mettraient donc en œuvre des pratiques de l'ingénierie pédagogique qui concourent à la persévérance des apprenants.[1]

Mais, force est aussi de constater, au travers des chiffres, que la mise en œuvre de ces pratiques de l'ingénierie pédagogique n'est pas toujours systématique. En effet, nous avons pu remarquer une fluctuation significative des taux de persévérance d'un dispositif à un autre, et surtout au sein d'un même dispositif, d'une promotion à une autre.

Pour formuler clairement notre problème de recherche, nous avançons que les dispositifs de formation à distance touchant l'ASSF se caractérisent par des taux de persévérance largement au-dessus de ce qui est communément observé dans ce mode de formation. Cependant, les fluctuations de ces taux de persévérance laissent entrevoir une mise en œuvre balbutiante des pratiques de l'ingénierie pédagogique qui les sous-tendent.

Nous pensons que si recours n'est pas systématiquement fait à ces pratiques de l'ingénierie pédagogique qui favorisent la persévérance dans les programmes de FAD, c'est parce qu'elles ne sont pas assez mises en lumière.

Pour que ces pratiques soient capitalisées pour le développement et la pérennisation de la formation à distance en Afrique subsaharienne francophone, il est nécessaire qu'elles soient reconnues comme telles. Et à l'évidence, cette reconnaissance viendra obligatoirement des investigations scientifiques pour combler le vide laissé par la rareté des publications dans le domaine de la FAD en ce qui concerne la persévérance et l'abandon des apprenants en ASSF.

Ces études doivent analyser rigoureusement les pratiques pédagogiques et les usages qui au niveau des dispositifs impactent les déterminants de la

[1] Pour Vincent Tinto, un spécialiste de la question, *« le taux de persévérance élevé d'une institution révèle ni plus, ni moins, un milieu de qualité »* (Tinto, 1990).

persévérance et de l'abandon pour aboutir à ces taux élevés d'achèvement dans les programmes. Il y a donc intérêt dans cette analyse, de ne pas faire économie d'une identification des déterminants de la persévérance et de l'abandon des apprenants à distance en ASSF.

## 1.5 - Questions et objectifs de recherche

### 1.5.1 - Questions de recherche

Dans le but de faire la lumière sur les pratiques de l'ingénierie pédagogique qui favorisent la persévérance dans les programmes FAD en ASSF en général et au Togo en particulier, notre principale question de recherche est la suivante :

> Comment les dispositifs de formation à distance au Togo parviennent-ils à avoir des taux élevés de persévérance ?

Pour faciliter et approfondir la réponse à cette question, nous la décomposons en deux questions opérationnelles de recherche en nous demandant :

- Quels sont les déterminants de la persévérance et de l'abandon des apprenants à distance au Togo ?
- Comment les dispositifs FAD prennent-ils en compte ces déterminants de la persévérance et de l'abandon pour aboutir à des taux élevés de persévérance ?

### 1.5.2 - Objectifs de recherche

En entreprenant cette étude, nous avons pour but d'interroger, pour mieux la comprendre, l'efficacité que supposent les taux élevés de persévérance dans les dispositifs FAD en Afrique subsaharienne francophone en général et au Togo en particulier.

Plus spécifiquement, il s'agit :

- d'identifier les déterminants de la persévérance et de l'abandon des apprenants à distance au Togo ;
- d'identifier les pratiques de l'ingénierie de formation permettant d'aboutir à des taux élevés de persévérance ;

– de relever au niveau des pratiques de l'ingénierie de formation des points de vigilance dans une optique de capitalisation et de pérennisation des dispositifs.

## 1.6 - Pertinence et intérêts de la recherche

Notre étude, en cherchant à combler le vide laissé par la rareté des recherches sur la persévérance et l'abandon des apprenants à distance en ASSF, s'inscrit dans les préoccupations aussi bien des chercheurs que des praticiens du domaine. En effet, la communauté des chercheurs et praticiens en FAD en ASSF s'accorde sur la faible documentation des expériences menées ici et là dans cette partie du continent. Allant dans le même sens que Karsenti (2006) pour qui « il semble important de souligner le manque évident de documentation liée aux expériences de FAD mises en place [en Afrique] » (p. 36), Depover et Wallet (2008) indiquent un « déficit en études scientifiques et objectives » (p. 179) dans le domaine de la recherche en technologie de l'éducation. Par ailleurs, le fait de chercher à comprendre le phénomène de l'abandon et de la persévérance en FAD dans un contexte africain permet d'alimenter la somme de connaissance sur ce sujet en défrichant un terrain « nouveau » par rapport aux pays de longue tradition FAD où beaucoup de recherches sur la thématique aboutissant à des modèles théoriques ont déjà été menées. La pertinence scientifique de notre étude est donc renforcée par le fait qu'elle permet de confronter ces modèles théoriques à de nouvelles données de terrain qui pourraient, soit servir à les valider, soit servir à les nuancer.

Au-delà de son apport à la connaissance scientifique, la présente étude s'assigne une visée « stratégique de conseil » (Depover et Wallet, 2008, p.180). Elle vise à combler le manque d'attention portée à « une appréciation aussi détaillée que possible des caractéristiques et des besoins des apprenants » (Roberts et associés, 1998, p. 42) afin d'apporter l'éclairage nécessaire à la conception de l'enseignement en général et au soutien aux apprenants en particulier. Ces deux éléments (conception de l'enseignement et soutien aux apprenants) ont, en effet, été retenus par le Groupe de travail sur

l'enseignement supérieur (GTES) de l'ADEA (Association pour le Développement de l'Éducation en Afrique) comme devant faire l'objet d'analyses complémentaires si l'on veut renforcer l'enseignement supérieur à distance en Afrique. L'enseignement à distance sera d'autant plus renforcé en Afrique, voire même y être banalisé d'après Karsenti (2006) si des études permettant d'en évaluer les impacts sont menées. Pour lui :

> les projets de développement sont nombreux et les sommes investies sont substantielles, mais on n'évalue que très peu – de façon scientifique et rigoureuse – les impacts réels des nouveaux modes de formation mis en place en pédagogie universitaire en Afrique. Comme les sciences pures et appliquées, la recherche portant sur les formations ouvertes et à distance en pédagogie universitaire en Afrique est importante pour permettre la banalisation de ce domaine en émergence (p. 36 - 37).

La présente étude en s'intéressant à la persévérance et à l'abandon des apprenants subsahariens en FAD non seulement procède à cette évaluation, mais surtout la réalise à l'aune de l'indicateur qui est souvent utilisé pour juger de l'efficacité des dispositifs de formation à distance. Et quand il est souligné que l'abandon peut avoir des conséquences néfastes, non seulement pour l'apprenant, mais également pour l'établissement de formation ainsi que la société entière (Chomienne *et al.*, 2005 ; Sauvé *et al.*, 2007), on comprend bien les intérêts sociaux qu'il y a à participer à la réflexion sur les moyens à mettre en œuvre pour augmenter l'efficacité des programmes FAD en ASSF où la mobilisation des ressources pour l'éducation et la formation n'est pas aisée.

S'interroger sur les pratiques de l'ingénierie de formation des dispositifs FAD actuels permettra de mieux comprendre leur logique et leur fonctionnement et donc de bien orienter les objectifs de la formation à distance en ASSF. Cependant, nous estimons que les intérêts de cette recherche vont au-delà du cadre restreint de la formation à distance. Les résultats portant sur le public des adultes que l'on retrouve de plus en plus dans les formations supérieures et professionnelles présentielles peuvent servir à orienter l'ingénierie mise en place dans les établissements offrant ces formations.

# Chapitre 2 - Recension des écrits, cadre théorique de référence et cadre opératoire

## 2.1 - La littérature sur la FAD en ASSF

Les écrits sur la FAD en ASSF ont surtout traité de l'évolution de ce mode d'enseignement à travers l'histoire, des méthodes et modèles utilisés par les dispositifs, les objectifs et publics cibles visés par les programmes, des promoteurs qui œuvrent pour son implantation et des obstacles qui freinent son développement. Mais avant d'exposer ces éléments, et d'aller plus loin, il est nécessaire que nous clarifiions le concept de formation à distance.

### 2.1.1 - FAD : un concept à terminologie et définition variées

Ce qui frappe d'emblée quand on passe en revue la littérature sur la formation à distance, c'est la variété des termes et des définitions usités (Henri et Kaye, 1985 ; Glikman, 1998 ; 2002b ; ADEA Working Group on Distance Education and Open Learning[1] [ADEA WGDEOL], 2002 ; Tsafak, 2008).

Les deux premières publications en français de l'Association pour le Développement de l'Éducation en Afrique (ADEA) utilisent le terme « enseignement à distance » abrégé EAD (Roberts et associés, 1998 ; Valérien *et al.*, 2003) ; même si chez Valérien et ses collègues, il lui est ajouté « apprentissage libre » pour former l'expression « enseignement à distance et apprentissage libre » (EDAL). Mais dans la dernière publication de cette association, il est question de « formation à distance » abrégée FAD. Les deux termes (EAD et FAD) désignent-ils une même réalité ? Quelle particularité recouvre le terme « apprentissage libre » ?

Pour Tsafak (2008) :

> les termes « formation à distance » sont utilisés pour la formation continue et « enseignement à distance » pour la formation initiale. L'expression éducation à distance est régulièrement employée pour inclure à l'enseignement et à la formation toutes les autres influences éducatives et acquisitions distantes (p. 21).

[1] En Français Groupe de Travail sur l'Éducation à Distance et l'Apprentissage Libre (GTEDAL).

Cette clarification de Tsafak recevrait sans doute une forte critique désapprobatrice de la part des spécialistes du domaine au Québec où l'expression « formation à distance » a été impulsée (Glikman, 2002b) et adoptée (Henri et Kaye, 1985).

Pour les Québécois :

> l'expression « formation à distance » […], recouvre sémantiquement les concepts de l'enseignement à distance et de l'apprentissage à distance ; elle englobe les deux temps du processus éducatif. Ce choix terminologique indique que la formation à distance ne privilégie ni l'un ni l'autre. Elle les traite de façon dynamique, cherchant à créer une interaction entre les démarches d'enseignement et les démarches d'apprentissage (Henri et Kaye, 1985, p. 8).

Les vocables « enseignement à distance » (EAD) ou Téléenseignement sont plus courants en France selon Glikman (2002b)[1]. Cet auteur avance que :

> cette notion d'enseignement, qui met l'accent sur la diffusion des connaissances, caractérise sans doute le point de vue de l'institution éducative plus que celui de l'usager, dont l'activité est de l'ordre de l'apprentissage (p. 46).

Cette position de Viviane Glikman ne va pas non plus dans le sens de la clarification de Tsafak. D'ailleurs, les points de vue de ces deux chercheurs divergent également sur le terme « éducation à distance ». Pour Glikman, dans le vocabulaire anglo-saxon, *Distance Education* (éducation à distance) est « la traduction la plus proche de formation à distance, puisque le mot "formation", en anglais, qui se traduit par training, fait surtout référence à la formation professionnelle » (p. 47).

Cette chercheuse a poursuivi sa clarification en soulignant que les anglo-saxons :

> utilisent aussi distance teaching, équivalent de notre enseignement à distance, pour souligner les pratiques de l'enseignant à distance et, surtout distance learning (apprentissage à distance), qui met l'accent sur l'activité d'apprentissage et sur la perspective des apprenants (learners) (Glikman, 2002b, p. 47).

[1] En France, la loi du 12 juillet 1971 qui régit ce mode d'éducation utilise le terme « enseignement à distance » (Glikman, 2002b).

En ce qui concerne la dénomination « apprentissage libre », Tsafak (2008) l'utilise comme la traduction française du terme anglo-saxon *Open Learning* et la définit comme :

> une stratégie d'éducation basée sur le principe de flexibilité dans l'intention d'accroître l'accès à l'éducation et l'équité dans la société. Il donne à l'apprenant plus de liberté de choisir quoi, comment, et quand il veut apprendre que l'enseignement traditionnel (p. 24).

Cette définition de Tsafak traduit assez bien celle donnée en anglais par l'ADEA WGDEOL (2002) à *Open Learning*. Elle est également la même que celle donnée par Van Den Brande au terme « apprentissage flexible » (*Flexible Learning*) selon Glikman (2002b). Pour cette chercheuse, l'expression française consacrée pour traduire *Open Learning* est « formation ouverte » avec une conception plus proche de la notion anglo-saxonne *Flexible learning*. C'est surtout au niveau de l'ADEA que l'accent a été mis sur l'expression « apprentissage libre ». Expression à laquelle elle a associé « enseignement à distance » pour donner la dénotation « enseignement à distance et apprentissage libre » (EDAL) afin de traduire *Open and Distance Learning* (ODL). Le GTEDAL de l'ADEA définit l'EDAL, selon Valérien *et al.* (2003), comme ayant pour objectif :

> de promouvoir l'accès à l'éducation et l'égalité des chances, et repose sur le concept de flexibilité. Dans ce sens, il utilise des approches et des méthodologies associées à la formation à distance et aux moyens de diffusion auxquels celle-ci a recours (p. 10).

Cette définition frappe par l'utilisation qu'elle fait des concepts de flexibilité et de formation à distance ; et nous amène à penser que la juxtaposition des deux termes dans l'expression « enseignement à distance et apprentissage libre » est surtout faite pour distinguer ce mode d'éducation des deux autres que sont l'enseignement à distance et l'apprentissage libre. On comprend par là qu'un apprentissage peut être libre (ouvert et/ou flexible) sans être à distance et que tout enseignement à distance n'est pas forcement libre. Ce dont il est question dans l'EDAL, c'est un apprentissage libre (ouvert et/ou flexible) réalisé à partir d'un enseignement à distance.

On peut aussi supposer que l'ADEA, par cette expression, veuille intégrer des expériences que certains spécialistes excluent de la formation à distance parce qu'elles ne présentent pas certaines caractéristiques de cette dernière (Henri et Kaye, 1985).

Mais ce qui est surprenant, c'est que l'ADEA ait traduit le terme anglo-saxon *Open and Distance Learning* par « enseignement à distance et apprentissage libre » alors que la Commission des communautés européennes, selon Glikman (2002b), l'avait déjà traduit par « apprentissage ouvert et à distance ». Est-ce le résultat d'une volonté manifeste de mettre l'accent sur les démarches d'enseignement qui seraient plus importantes dans le processus éducatif en Afrique ; ou est-ce seulement une manifestation de plus de la « particularité africaine » ?

L'expression française consacrée pour traduire *Open and Distance Learnig* est « formation ouverte et à distance », selon Glikman (2002b) d'après qui :

> cette expression permet en fait, aujourd'hui, de désigner très largement – et d'opposer aux dispositifs traditionnels organisés à partir du face-à-face pédagogique – tout un éventail de dispositifs de formation principalement fondés sur l'autoformation, mais combinant dans des proportions très diverses des activités d'enseignement et d'apprentissage à distance et en présentiel (p. 52).

Dans les formations ouvertes et à distance, on assiste donc à un dosage d'activités à distance et en présentiel, variant selon les dispositifs, qui fait émerger les termes « formation hybride » et « formation sur mesure ».

La notion de formation hybride, selon Glikman (2002b), est issue du constat de l'imbrication des modèles de formation à distance et de l'enseignement présentiel fait par plusieurs auteurs. D'après elle, ces auteurs :

> notent que la FAD recourt de plus en plus souvent à des « dispositifs de proximité », tels que les regroupements sur site, les centres de ressources ou les médiathèques, tandis que, de leur côté, les formations traditionnellement dispensées en face-à-face font de plus en plus fréquemment appel à des séquences d'autoapprentissage (p. 54).

Selon Charlier, Deschryver et Peraya (2006) :

> un dispositif de formation hybride se caractérise par la présence dans un dispositif de formation de dimensions innovantes liées à la mise à

> distance. Le dispositif hybride, parce qu'il suppose l'utilisation d'un environnement technopédagogique, repose sur des formes complexes de médiatisation et de médiation (p. 481).

L'expression « formation sur mesure » quant à elle est, selon Glikman (2002b), « traduite de l'anglo-saxon *customized*, […] pour désigner des formations construites à la demande d'entreprises ou de groupe d'individus » (p.55).

Le développement de l'usage de l'Internet dans l'éducation a également fait émerger l'appellation *e-learning* traduite en français par les expressions « e-formation », « e-éducation », « formation en ligne », « cours en ligne » (Glikman, 2002b).

D'après le lexique élaboré par le Forum français pour la formation ouverte et à distance (FFFOD) :

> « e-learning » définit tout dispositif de formation qui utilise un réseau local, étendu ou Internet pour diffuser, interagir ou communiquer. Ce qui inclut l'enseignement à distance, en environnement distribué (autre que l'enseignement par correspondance classique), l'accès à des ressources par téléchargement ou en consultation sur le Net. Il peut faire intervenir du synchrone ou de l'asynchrone, des systèmes tutorés, des systèmes à base d'autoformation, ou une combinaison des éléments évoqués (FFFOD, 2002. p. 9).

Le concept de formation à distance recouvre donc des dispositifs complexes traduits, comme on vient de le voir, par une terminologie variée. Ces variations sémantiques, comme l'affirme Glikman (1998) :

> recouvrent souvent des réalités identiques et s'expliquent alors par des traditions langagières ou par l'angle sous lequel la question est abordée. […] [Elles] peuvent aussi cependant correspondre à une évolution des pratiques (p. 463).

Dans notre recherche, nous utiliserons le terme formation à distance (abrégé FAD) que nous définissons, à la suite de Glikman (1998), comme :

> tout type de formation organisée, quelle qu'en soit la finalité, dans laquelle l'essentiel des activités de transmission des connaissances et d'apprentissage se situe en dehors de la relation directe, face-à-face (ou « présentielle ») entre enseignant et enseigné (p. 462).

Nous retenons également comme fondement de la FAD, cinq des six caractéristiques énumérées par Henri que sont :

- l'éloignement entre l'enseignant et l'apprenant ;
- la place prédominante de l'institution dans l'acte pédagogique ;
- l'utilisation des médias dans une approche intégrée ;
- la mise en place de dispositifs de communication bidirectionnelle ;
- la possibilité des rencontres présentielles (Henri et Kaye, 1985).

La sixième caractéristique qu'est « le recours aux procédés industriels ou quasi industriels » ne nous semble pas déterminante dans la mesure où il est de plus en plus question d'une approche artisanale en formation à distance (Depover, 2012 ; Depover et Orivel, 2012).

Si la variété des terminologies usitées est forcement remarquable, le recours qui est de plus en plus fait au concept de dispositif ne l'est pas moins. Le concept de dispositif est souvent utilisé dans le domaine de la formation pour désigner l'ensemble des moyens humains et matériels mis en œuvre pour atteindre un objectif d'apprentissage (Charlier, Deschryver et Peraya, 2006). La définition du concept de dispositif donnée par Peraya (1999) prend très bien en compte les différentes dimensions de la FAD. Selon lui :

> un dispositif est une instance, un lieu social d'interaction et de coopération possédant ses intentions, son fonctionnement matériel et symbolique enfin, ses modes d'interaction propres. L'économie d'un dispositif— son fonctionnement — déterminée par les intentions, s'appuie sur l'organisation structurée de moyens matériels, technologiques, symboliques et relationnels qui modélisent, à partir de leurs caractéristiques propres, les comportements et les conduites sociales (affectives et relationnelles), cognitives, communicatives des sujets (p. 153).

### 2.1.2 - Éléments d'histoire de la FAD en Afrique

Si la première expérience de FAD en Afrique subsaharienne est plus que centenaire, le recours à ce mode de formation dans la partie francophone est à situer après les indépendances. En effet, selon plusieurs auteurs (Roberts et associés, 1998 ; Saint et Capper, 2000 ; Tsafak, 2008), l'histoire de la FAD en Afrique subsaharienne anglophone remonte à la fondation de la *University of*

*the Cape of Good Hope* en 1873 devenue la *University of South Africa* (UNISA) en 1916[1]. Cette université enregistrait déjà en 1946 117 000 étudiants par correspondance (Saint et Capper, 2000 ; Wallet, 2001 ; Tsafak, 2008).

Dans la partie francophone, il faut attendre les années 60 pour voir les premières tentatives d'usage de la FAD. Ces années sont d'après Valérien *et al.* (2003) :

> une période de calme plat, juste marquée par la création de quelques centres d'enseignement par correspondance […] pour délivrer une formation à distance pour le perfectionnement académique et professionnel des maîtres du premier degré, ou préparer aux examens professionnels (Certificat d'Aptitude Pédagogique) ( p. 14).

C'est donc au début de cette décennie (1962) que l'Institut Pédagogique National du Tchad a commencé à utiliser une revue pédagogique pour former les maîtres du primaire. En 1967, le Cameroun a crée le Centre pédagogique d'enseignement par correspondance (CPEC). Le même rôle a été dévolu, au Niger, au Centre pédagogique dès 1969. À la fin de cette décade, des programmes de FAD ciblant d'autres publics vont émerger. Ce fut le cas en Côte d'Ivoire de l'opération « Télé-Bac » ; un programme d'enseignement à distance destiné aux élèves de classe de Terminale animé en 1968 par la Coopération française (Valérien *et al.*, 2003).

Avec le développement des moyens de communication de masse (presse, radio, télévision) qui la caractérise, la décennie 70 va connaître un foisonnement des actions de FAD. Des projets de grande envergure ou de nature tout à fait différente vont être mis en œuvre.

En 1970, au Congo Brazzaville, le service de formation à distance par correspondance de l'Université Marien Ngouabi a été mis en place. Cette structure a offert, jusqu'en 1990, des formations de niveau DEUG, licence et maîtrise. En 1971, le Programme d'enseignement télévisuel (PETV) sera lancé

[1] Ce n'est pas en 1946, comme l'avance Tsafak (2008, p. 29), que l'*University of the Cape of Good Hope* est devenue UNISA, mais bien en 1916. 1946 est l'année où l'UNISA s'est véritablement orientée vers la formation à distance (Informations tirées du site de l'UNISA à l'adresse http://www.unisa.ac.za/default.asp?cmd=ViewContent&ContentID=20555 consultée le 12 juin 2009).

en Côte d'Ivoire avec 2000 élèves maîtres formés en 1976 (Valérien *et al.*, 2003 ; Tsafak, 2008).

En dehors de ces grands projets, les années 70 ont été également le moment de restructuration ou de création de centres de formation des formateurs qui vont de plus en plus s'orienter vers la FAD. Ce fut le cas entre autres : du Togo avec la DIFOP qui a commencé en 1978 l'expérience de recyclage à distance des enseignants du primaire en exercice ; du Bénin en 1973 avec l'ouverture de l'Institut national pour la formation et la recherche en éducation (INFRE) et du Congo en 1977 avec la formation des enseignants du secondaire à l'École normale supérieure congolaise (Roberts et associés, 1998).

Après l'effervescence des années 70, suivra en 1980 un moment d'accalmie marqué tout au plus par l'adoption de la FAD par quelques centres de formation des enseignants comme l'École nationale supérieure de Dakar. Au fait, les années 80 doivent être considérées comme l'accalmie avant la tempête de la décennie 90 dans le domaine de la FAD en ASSF.

L'introduction des TIC et plus précisément de l'Internet en ASSF au début des années 90 va réanimer l'intérêt des acteurs de l'éducation pour la FAD. Des projets vont se multiplier sous l'action des différents promoteurs. Les organismes de la francophonie joueront une grande partition de cette relance depuis l'expérimentation de « l'École francophone d'été » en 1990 (Valérien *et al.*, 2003 ; Tsafak, 2008), jusqu'au projet FOAD de l'AUF en 1997 (Oillo et Loiret, 2006 ; Loiret, 2007).

La décennie 90 sera également marquée par le lancement du projet de l'Université virtuelle africaine (UVA) par la Banque Mondiale (Loiret, 2005) et celui du Réseau africain pour la formation à distance (RESAFAD) par la Coopération française en 1997 (Guidon et Wallet, 2007). Il faut noter aussi que c'est au cours de cette décade que plusieurs universités en ASSF vont se tourner vers la FAD. En effet, en 1992 le Madagascar a créé le Centre national de télé-enseignement (CNTEMAD) qui regroupait, en 1999, 27 974 étudiants, soit 26 % de l'effectif du niveau supérieur (Valérien *et al.*, 2003 ; Tsafak,

2008). En 1995, a été ouvert à l'Université du Bénin (actuelle Université de Lomé) au Togo, le Centre de formation à distance (CFAD).

La formation à distance en ASSF a, comme le remarquent si bien Valérien *et al.* (2003), « une histoire faite d'une alternance de développements pilotes suivis de ruptures et de récessions » (p. 17).

### 2.1.3 - Modèles et méthodes de FAD expérimentés

Très influencée par la pratique en occident, la FAD en Afrique a pratiquement suivi la même trajectoire et adopté les mêmes modes d'organisation.

Sur le plan du modèle d'organisation, les expériences de FAD en ASSF peuvent être classées, suivant les mécanismes institutionnels de diffusion qui sont : le système bimodal, le système monomodal, le programme international franchisé et la diffusion internationale directe sans franchise (Saint et Capper, 2000 ; Fournier Fall, 2006).

Le système bimodal est le mode d'organisation de la FAD le plus repandu en ASSF. Il est le fait d'institutions offrant également une formation traditionnelle en face-à-face. La plupart des programmes d'enseignement à distance répertoriés par Roberts et associés (1998) fonctionnent selon ce mode. En ASSF, très rares sont les programmes qui fonctionnent, comme le CNTEMAD, en monomodal. Selon Roberts et associés, « l'Afrique francophone et lusophone semblent disposer presque exclusivement d'institutions bi-modales » (p. 20).

La crise que connaissent l'éducation subsaharienne en général et l'enseignement supérieur en particulier a conduit, depuis les années 90, à l'émergence d'établissements privés dont les offres sont souvent faites de programmes FAD internationaux franchisés. Ces programmes se diffusent dans le cadre de partenariats entre les institutions du Nord « émettrices » qui éditent et diffusent les contenus et celles du Sud « réceptrices » qui assurent localement la logistique, la gestion et l'encadrement des étudiants (Saint et Capper, 2000 ; Fournier Fall, 2006).

Il faut souligner toutefois que la diffusion des programmes FAD franchisés n'est pas l'apanage des établissements privés. Certaines phases de relance de

la FAD en ASSF ont été possibles grâce à des programmes franchisés offerts dans le cadre de partenariats entre certains établissements du Nord et du Sud. Ce fut le cas des projets Symphonie et Telesun (Roberts et associés, 1998) et du programme DUCM du RESAFAD (Guidon et Wallet, 2007).

Avec le développement des TIC et particulièrement de l'Internet, le modèle d'organisation de la FAD qui a le vent en poupe en ASSF est la diffusion internationale directe sans franchise. Ce modèle d'organisation de la FAD, connu depuis en ASSF grâce aux inscriptions individuelles directes des personnes résidant en Afrique dans des centres de FAD du Nord (Valérien *et al.*, 2003), est renforcé à la faveur des projets d'universités virtuelles (Saint et Capper, 2000). En effet, l'Université virtuelle africaine (UVA) et l'Université virtuelle francophone (UVF, devenue projet FOAD de l'AUF) permettent à plusieurs établissements d'enseignement supérieur de toucher des apprenants en ASSF sans passer par un partenaire local. Même s'il faut signaler que dans le cadre de ces deux « universités virtuelles », les apprenants ont à leur disposition des centres de ressources (Loiret, 2007).

Au niveau méthodologique, les auteurs s'accordent à distinguer trois ou quatre générations de FAD en ASSF. Si cette distinction s'est souvent faite « en fonction des technologies mises en œuvre » (Valérien *et al.*, 2003, p. 10), il faut préciser que d'une génération à une autre, c'est également l'approche pédagogique qui change.

D'après Valérien et ses collaborateurs (2003), « La première génération de FAD est basée sur les cours par correspondance ressemblant aux textes utilisés dans l'enseignement présentiel et délivrés par voie postale » (p. 10). Il est clair que cette génération de FAD privilégie l'autoformation ; car dans ces cours par correspondance, comme le décrivent Valérien et ses collaborateurs :

> les seuls supports pédagogiques utilisés étaient de simples polycopiés (cours et devoirs avec corrigés), mais ils n'étaient le plus souvent que de simples calques de ceux de l'enseignement traditionnel, leur diffusion étant assurée par courrier postal. L'interactivité et les services rendus aux apprenants étaient quasiment inexistants (p. 88).

La deuxième génération de FAD est caractérisée par la combinaison des méthodes et médias mis en œuvre[1]. Si les supports sont encore essentiellement écrits, il faut noter qu'ils sont « conçus et produits spécialement pour l'auto – apprentissage ils sont parfois accompagnés de documents sur cassettes sonores plus rarement sur cassettes vidéo » (Valérien *et al.*, 2003, p. 88).

Ce qui différencie essentiellement cette deuxième génération de FAD de la première est l'élément pédagogique que constitue le soutien aux apprenants. En effet, avec cette génération de FAD, un système de tutorat généralement en groupe et parfois individuel en face-à-face ou par téléphone est mis en place. Recours est également fait aux médias de masse (presse, radio et télévision) pour soutenir les apprenants et les sortir de leur isolement.

Cette deuxième génération de formation à distance sera donc qualifiée : tantôt d'autoformation assistée, selon que l'on considère certains aspects pédagogiques ; tantôt de téléenseignement quand on s'attarde sur l'utilisation des médias pour vaincre la distance (Baldé, 2004).

Avec l'apparition des TIC et surtout de l'Internet en ASSF la troisième (ou la quatrième selon certains spécialistes) génération de FAD va émerger. Cette génération caractérisée donc au niveau technologique par le recours aux TIC utilise surtout des supports numériques multimédias. Ces supports sont surtout délivrés par Internet (Valérien *et al.*, 2003 ; Fournier Fall, 2006) ou par satellite. Sur le plan pédagogique, la troisième génération de FAD est marquée par le recours à un large éventail d'approches allant de la transmissive avec cours magistraux à la socioconstructiviste avec le travail collaboratif en passant par la constructiviste avec l'autoformation plus ou moins tutorée.

L'UVA, dans sa phase test, a privilégié surtout l'approche transmissive avec des cours magistraux diffusés par satellite. Selon Loiret (2005) :

> une salle de classe type de l'UVA accueille de 25 à 30 étudiants. Ces derniers regardent les cours retransmis en direct des universités du Nord sur vidéo-projecteur dans les meilleurs cas, si non sur écran de télévision. Par l'intermédiaire du téléphone […] et parfois de l'Internet, ils peuvent,

[1] Cette génération du multimédia est distinguée par certains auteurs d'une autre qui la précède et qui utilise seulement « *des supports écrits faisant appel aux techniques de l'auto – formation comme l'enseignement programmé* » (Valérien *et al.*, 2003, p. 10).

> sous le contrôle de tuteurs ou moniteurs locaux qui rassemblent et filtrent les questions, demander des précisions aux professeurs (p. 135).

Cette approche est également utilisée (sous forme de visioconférence), mais dans une moindre mesure, dans les dispositifs FOAD soutenus par l'AUF. Ces classes virtuelles cherchent selon Arnaud (2001) :

> à restituer la nature et l'atmosphère des échanges entre le groupe d'étudiants et l'enseignant se faisant face à face dans la classe présentielle, en permettant qu'il se déroule certes à distance, mais en synchrone. Cette manière de procéder fait que tout se passe au cours des sessions synchrones, avec un système de recueil des questions par l'enseignant à distance qui les traite lorsqu'il en a le temps, c'est-à-dire que précisément, l'enseignant continue à contrôler le temps comme il l'entend, et gardant le pouvoir de décision pour donner la parole à tel ou tel étudiant à distance (p. 3).

L'approche « classe virtuelle » ci-dessus décrite est de moins en moins utilisée dans les dispositifs FAD de la troisième génération en ASSF au profit des approches plus centrées sur l'apprenant. C'est ainsi que dans le cadre de la formation des directeurs d'école du programme RESAFAD « le modèle de formation à distance réalisé a été caractérisé par une approche centrée sur l'apprenant et fondée sur l'autoformation avec des regroupements périodiques de tutorat et d'évaluations » (Guidon et Wallet, 2007, p. 100). On retrouve le même modèle dans le dispositif de formation en communication multimédia du même programme.

> La formation à distance des Communicateurs Multimédias repose sur l'utilisation des « nouveaux » outils qu'offrent les Technologies de l'Information et de la Communication et alterne des séances d'auto - formation des cours en ligne installés sur la plate-forme de l'Université du Mans et des regroupements de tutorat (Guidon et Wallet, 2007, p. 102).

Tutorat et regroupement, tels sont les pratiques pédagogiques de plus en plus mises en valeurs par les FAD de la troisième génération pour faire face aux difficultés liées au caractère virtuel de la formation en ligne.

Le tutorat, comme le remarque Sandrine Decamps (2007), « est une pratique qui est généralisée dans un grand nombre des formations soutenues par

l'AUF » (p. 22). Ces formations recourent également à la pratique du regroupement comme le fait constater Loiret (2007) :

> un regroupement présentiel au début du cursus est commun aux trois formations[1]. Il est à chaque fois obligatoire, organisé dans l'établissement ou dans un campus numérique francophone. Il poursuit les mêmes objectifs. Il s'agit de la présentation de la formation, de la présentation du dispositif de formation à distance, le développement de compétences procédurales (p. 316).

Aux pratiques du tutorat et du regroupement, les formations ouvertes et à distance soutenues par l'AUF ajoutent le travail collaboratif. Selon toujours Loiret (2007), « le travail collaboratif est présenté, dans les trois formations comme la base du modèle pédagogique » (p. 316). Ce recours au travail collaboratif répond, selon Arnaud (2001), à une double contrainte :

> lutter précisément contre l'isolement de l'apprenant en lui donnant les moyens de participer à des groupes virtuels, proposer une relation au tuteur à distance qui soit moins dépendante que dans une situation de classe virtuelle (p. 1).

Formation ouverte et à distance, e-formation, formation en ligne, etc. telles sont les dénominations souvent employées pour la troisième génération de FAD.

### 2.1.4 - Objectifs et publics cibles de la FAD en ASSF

En Afrique subsaharienne francophone, la FAD est, dès ses débuts, vue comme un moyen efficace pour améliorer la qualité de l'éducation et d'en augmenter l'accès. Cette vision s'est traduite dans les objectifs et les publics cibles de ce mode de formation.

Les toutes premières expériences de FAD et un grand nombre de programmes récents et actuels ont été lancés, non seulement pour répondre aux besoins pressants de qualification des maîtres du primaire (Thomas, 1997), mais aussi pour renforcer les capacités de gestion des cadres de ce niveau (Guidon et Wallet, 2007 ; RESAFAD-TICE, 2003).

---

[1] L'auteur fait référence au master (M2) Droit du cyberespace de l'Université Gaston Berger de Saint-Louis (Sénégal), au master (M2) Maintenance et gestion des infrastructures et équipements communaux de l'Institut international d'ingénierie de l'eau et de l'environnement (2iE) de Ouagadougou (Burkina-Faso) et au master (M2) en Télécommunication de l'École nationale supérieure polytechnique de Yaoundé (Cameroun) soutenues par l'AUF.

> Les programmes de FAD sont dans ces cas considérés comme une modalité de formation continue et de recyclage des enseignants et visent généralement à leur permettre d'acquérir les connaissances de base des disciplines clefs enseignées au cycle primaire et à en maîtriser la didactique. […], Certains programmes ont également pour objectif la préparation aux examens professionnels […]. L'objectif général étant d'améliorer la qualité et les performances de l'éducation au niveau primaire, les cadres font également l'objet depuis quelques années d'une attention particulière et bénéficient de programme de perfectionnement à distance dans plusieurs pays (Thomas, 1997).

Comme le primaire, les autres niveaux des systèmes éducatifs subsahariens sont touchés par la FAD. Selon toujours Thomas (1997) :

> la seconde population cible la plus fréquemment visée par la FAD se compose des enseignants du secondaire en cours d'emploi […]. Les objectifs visés par les programmes de FAD qui leur sont offerts sont donc de les mettre à niveau en consolidant et en accroissant leurs connaissances académiques, et de les former à la didactique de la discipline qu'ils ont à enseigner (Thomas, 1997).

Les cadres et les formateurs de l'enseignement technique et professionnel sont également ciblés.

Le recours à la FAD pour élargir l'accès à l'instruction aux personnes déjà dans la vie active ou pour renforcer leur capacité ne s'est pas limité aux acteurs du système éducatif. En ASSF, la FAD est utilisée pour offrir des formations continues aussi bien dans le secteur primaire (formation des agriculteurs et des vulgarisateurs) que tertiaire (formation des auxiliaires juridiques, des agents de santé, des comptables, etc.) (Thomas, 1997 ; Roberts et associés, 1998 ; Valérien *et al.*, 2003 ; Guidon et Wallet, 2007).

Toujours dans le souci d'élargir l'accès à l'éducation, quelques rares expériences de formations initiales à distance ont été menées au niveau secondaire pour permettre aux jeunes déscolarisés ou en difficultés de poursuivre leurs études et d'avoir un diplôme. Ce fut le cas en Côte d'Ivoire avec le Centre national de para télé-enseignement (CNPTE), créé en 1964, qui se consacra à la préparation au BEPC et au Bac (Guidon et Wallet, 2007).

La formation initiale à distance en ASSF est surtout universitaire. En effet, au niveau du supérieur, la FAD en plus d'assurer la formation continue, participe

à la résolution des problèmes de surpopulation des universités et de la pauvreté des offres de formation.

L'orientation de la FAD au niveau universitaire vers la formation continue est repérable à travers le profil du public et certaines conditions d'entrée. C'est ce que constate Fournier Fall en analysant le profil des apprenants de certains programmes FAD au Sénégal. D'après Fournier Fall (2006) :

> 83 % des étudiants rencontrés est inscrit dans la vie professionnelle, parallèlement à la formation. La plupart travaille à plein temps. L'occupation professionnelle est une condition d'admission pour plusieurs formations dont celles de l'EBAD, du DUCM et du programme LEAD-Afrique (p. 151).

On retrouve le même constat chez Loiret (2007) à travers le portrait type du public de formations à distance soutenues par l'AUF qu'il dresse.

> Le profil le plus commun d'un candidat est celui d'un homme, issu d'Afrique sub-saharienne (principalement d'Afrique de l'ouest), âgé d'une trentaine d'années (moins de 35 ans), titulaire d'un bac+4 ou davantage, travaillant depuis 3 ans ou plus dans le secteur public ou parapublic. À travers ce profil type, une surprise semble se dégager. Il s'agit de l'importance, dans l'attribution des allocations de l'AUF, des professionnels en activité et donc du secteur de la formation continue (p. 299).

Ce profil n'est pas tellement surprenant quand on sait que l'un des objectifs de l'AUF à travers son programme FOAD est « d'ouvrir l'université à de nouveaux publics et favoriser l'accès à l'enseignement supérieur grâce à la formation à distance »[1].

La facilitation de l'accès à l'enseignement supérieur aux populations éloignées des universités est également l'un des objectifs de la FAD. Selon Baldé (2004), « les programmes d'enseignement à distance ont aussi pour objet de faciliter l'accès pour les étudiants dont le lieu d'habitation rend la fréquentation des établissements difficile, si non impossible » (p. 232). Ce même auteur, à la suite des projections d'inscription dans l'enseignement supérieur de quelques pays subsahariens soutient que :

---

[1] Ceci est l'un des objectifs de l'appel à projets 2008 pour la création de nouvelles FOAD lancé par l'AUF. Le texte de cet appel est téléchargeable à l'adresse http://foad.refer.org/IMG/doc/Appel_FOAD_v3.doc (consulté le 27 juin 2009).

> pour les pays d'Afrique sub-saharienne, répondre à cet accroissement de la demande par le mode d'enseignement présentiel traditionnel paraîtrait peu vraisemblable en raison de l'importance des ressources que cela nécessiterait […] et des frais de fonctionnement que cela occasionnerait. Face à cette anticipation d'une situation et à la redéfinition des priorités éducatives opérées par les pays en faveur de l'enseignement de base, l'enseignement supérieur à distance apparaît comme une alternative stratégique pour répondre efficacement à l'accroissement prévu des effectifs (p. 235).

Assurer l'accès à un enseignement supérieur de qualité tout en réalisant des économies d'échelle ; tel est l'objectif plus ou moins déclaré des universités virtuelles subsahariennes à l'instar de l'UVA qui vise à :

> amener en grand nombre sur le marché du travail des cadres nationaux bien formés. […] L'UVA utilisera le potentiel offert par les nouvelles technologies pour surmonter les obstacles financiers, matériels et informationnels limitant l'accès à un système d'enseignement supérieur de qualité en Afrique sub-saharienne […]. L'objectif de l'UVA est d'arriver à un coût unitaire par étudiant qui, […] permet de fixer des droits d'inscription à un niveau qui soit à la portée d'un étudiant africain moyen (Loiret, 2005, p. 12 - 15).

### 2.1.5 - Promoteurs de la FAD en ASSF

La formation à distance en Afrique est très fortement influencée par l'extérieur. En 1998 l'ADEA, dans son rapport sur l'enseignement supérieur à distance en Afrique, révélait que 68 % des institutions de FAD en Afrique francophone s'appuient sur l'aide étrangère et la coopération panafricaine (Roberts et associés, 1998). Ce chiffre, quand bien même élevé, ne traduit pas assez la dépendance des programmes de FAD en Afrique vis-à-vis de l'extérieur. Pour Valérien et ses collaborateurs (2003), « il n'existe pratiquement pas de formation importante qui ne soit pas soutenue par un financement extérieur » (p. 53).

L'apport de l'extérieur à la FAD subsaharienne ne se limite pas au financement des programmes ; il concerne également l'idée et l'appui technique (Charlier, 2009). Souvent, même les projets FAD sont livrés clé en main. Et cela se comprend bien selon Muhirwa (2008) qui constate que :

> la grande majorité des pays du sud sont aux prises avec une situation économique qui ne leur permet pas de s'offrir les bienfaits des nouvelles

> technologies, encore moins de concevoir, de produire et de livrer des programmes d'EAD conçus localement en tenant compte des besoins locaux. Comme dans beaucoup d'autres cas, ils ont dû se contenter des projets initiés par la coopération bilatérale et multilatérale (p. 118).

La promotion de la FAD en ASSF est donc surtout le fait d'une diversité d'institutions internationales.

> La Francophonie (UVF, CNF…), la Banque Mondiale (UVA et une multitude d'initiatives de plus ou moins grande envergure) et l'Unesco (Breda, ENS de Dakar, Chaire de FAD de l'Université de Lomé) sont des acteurs de première importance dans le panorama institutionnel de la formation à distance africaine francophone (Kane, 2008, p. 80).

On assiste ainsi à la mondialisation au niveau de la fourniture des programmes et à la réduction du monopole français comme le fait observer toujours Kane (2008) quand il affirme que :

> concernant les pays initiateurs d'une offre de formation à distance, la France avec les initiatives Resafad ou INTIF, le Canada avec le Caerenad, les États-Unis, la Suisse et la Belgique interviennent sans que soit clairement identifiable une zone d'implantation des projets en fonction de l'ancien partage selon leurs aires d'influence respectives (p. 80).

En dehors de ces habituels partenaires des systèmes éducatifs africains, de nouveaux « mécènes » font leur entrée dans le domaine éducatif en ASSF pour la promotion de la FAD. Il s'agit de l'académie Cisco et de la fondation Bill et Melinda Gates.

Mais l'influence de l'extérieur, aussi importante soit-elle, ne doit pas occulter les initiatives endogènes comme celle du Centre national de télé-enseignement de Madagascar (CNTEMAD), de l'INADES et de l'ISPEC (Valérien *et al.*, 2003 ; Kane, 2008).

### 2.1.6 - Obstacles au développement de la FAD en ASSF

La formation à distance en ASSF est caractérisée par certains éléments qui font obstacle à son développement.

Au premier rang de ces facteurs limitants, il y a l'inexistence de politiques nationales en matière de FAD (Thomas, 1997 ; Roberts et associés, 1998 ; Tsafak, 2008). Cette absence de politiques nationales explique le fait que les pays acceptent les projets venant de l'extérieur sans trop se poser des questions. Il s'ensuit le plus souvent un manque de synergie voire même une compétition à peine voilée entre les projets comme le souligne très bien Muhirwa (2008) en avançant que :

> à partir du moment où l'aide internationale est devenue le corollaire de la conquête des marchés dans un contexte de mondialisation […], la compétition entre projets de développement s'est exacerbée. Le bras de fer qui a opposé l'UVA et la FOAD [de l'AUF] pourrait s'inscrire dans ce cadre-là (p. 133).

La trop grande dépendance de la FAD subsaharienne vis-à-vis de l'extérieur constitue également, selon Valérien et ses collaborateurs. (2003), « un facteur important de la non pérennité des programmes […] puisqu'ils prennent fin en même temps que le financement externe » (p. 55).

Le défaut de politiques nationales a aussi comme conséquence la fragilité de l'environnement institutionnel de la FAD avec ce que cela implique comme déficit de cadre réglementaire et de ressources. Pire encore, les programmes FAD sont obligés de partager ces maigres ressources avec la formation présentielle. Dans nombre d'expériences, le personnel, pas toujours formé pour la FAD, se voit affecté d'autres tâches (Thomas, 1997 ; Roberts et associés, 1998). Des fois même l'usage des ressources n'est pas rationnel ; on assiste à une utilisation redondante des technologies souvent considérées comme des gadgets (Thomas, 1997).

Une autre spécificité de la FAD subsaharienne qui en constitue un frein est le déficit de recherches scientifiques et objectives (Thomas, 1997 ; Valérien *et al.*, 2003 ; Tsafak, 2008 ; Depover et Wallet, 2008). Pour Depover et Wallet (2008) :

> les écrits sur les dispositifs de Formation À Distance (FAD) comme TICE relève souvent de la communication institutionnelle voire quasiment de la publicité mensongère autour d'initiatives peu concrétisées sur le terrain (p. 179).

Un autre frein, et non des moindres, au développement de la FAD subsaharienne, est le problème que posent les procédures d'évaluation et de certification des formations à distance. Ce problème qui se traduit par la discrimination envers les personnes formées à distance et la non-reconnaissance de leurs diplômes (Thomas, 1997 ; Tsafak, 2008) n'est pas à dissocier des résistances liées d'une part aux pesanteurs socioculturelles du milieu (Valérien *et al.*, 2003) et d'autre part aux habitudes acquises dans l'enseignement présentiel et la peur de l'innovation.

## 2.2 - Déterminants de la persévérance et de l'abandon en FAD

### 2.2.1 - Persévérance et abandon : deux facettes d'une même pièce ou deux réalités distinctes

La littérature sur la persévérance et l'abandon dans les études en général et dans la formation à distance en particulier montre des désaccords majeurs entre auteurs sur ce que recouvrent ces deux termes (Chomienne *et al.*, 2005 ; Sauvé, Debeurme, Fournier, Fontaine et Wright, 2006 ; Sauvé *et al.*, 2006 ; Poellhuber, 2007 ; Audet, 2008). Même les modèles théoriques en vigueur n'aident pas à définir aisément le (s) phénomène (s) de la persévérance et de l'abandon selon Poellhuber (2007). D'après ce chercheur :

> les définitions de la persévérance sont multiples, et on a recours à différents termes qui ont une signification différente pour désigner des réalités semblables, en mettant l'accent tantôt sur le volet de l'abandon (drop-out, withdrawal, attrition), tantôt sur celui de la rétention (retention, persistence, success) (p. 61).

Que ce soit donc en français ou en anglais, les termes et leurs définitions sont divers. Il est tantôt question de « persévérance », de « persistance », de « rétention » ou parfois même de « succès » (*retention, persistence, success* en anglais) ou « d'abandon », « d'attrition », de « départ », de « défaillance », de

« décrochage » ou même « d'échec » (*drop-out, withdrawal, attrition, departure* en anglais).

Mais du moment où persévérance et abandon peuvent être envisagés à trois niveaux différents (projet de formation, programme de formation ou cours) et considérés selon trois perspectives différentes (celle de la société, celle de l'institution ou celle de l'apprenant) (Audet, 2008) ; les termes et leurs définitions ne peuvent qu'être divers.

> Persévérer dans son projet de formation peut nécessiter un changement de programme. Les responsables du programme que l'étudiant a quitté considèrent que c'est un étudiant non persévérant, mais du point de vue de l'étudiant, la situation est autre (Chomienne et *al.*, 2005, p. 5).

Fort de ce constat, Poellhuber (2007), à la suite de Tinto (1975), a fait remarquer que la réalité de l'abandon ne peut pas se résumer à l'absence de persévérance. Mais quand l'on parcourt la littérature, il n'y a pas une grande différence entre les variables que l'on tient comme influençant ces deux réalités. Chez Poellhuber (2007) même, la section consacrée à cet effet est titrée : « Variables qui influencent l'abandon ou la persévérance en FAD » (Poellhuber 2007, p. 62). Ceci suppose qu'abandon et persévérance sont deux facettes d'une même réalité. D'après Dussarps (2014) :

> la persistance, ou persévérance, est ce qui fait que l'individu va maintenir un effort plus ou moins soutenu pour atteindre son but, et donc ne pas abandonner, et cela en dépit des éventuelles difficultés rencontrées. La persévérance en contexte de formation est généralement définie comme l'opposition de l'abandon : pour Nadia Rousseau (2009, p. 33), la persévérance en contexte scolaire (son étude porte essentiellement sur les études secondaires) c'est la *« poursuite des études »* ; pour Barbier et *al.*, c'est le non-abandon (2006, p. 156), de même que pour Frenayet Raucent (2006, p. 81) (p. 92).

Malgré cette divergence, nombre de chercheurs s'accordent pour distinguer au moins l'abandon de l'échec et la persévérance du succès. D'après des spécialistes canadiens :

> l'étudiant qui échoue a réalisé tous les travaux et examens qui lui sont soumis, mais n'obtient pas la note minimale pour que sa formation soit créditée. L'étudiant qui abandonne ou qui ne persévère pas est celui qui n'a pas réalisé tous ces travaux ou qui a réalisé tous ces travaux, mais qui ne se présente pas à l'examen final. En d'autres mots, persévérance ne

> veut pas dire forcément réussite, un étudiant persévérant peut échouer son cours (Chomienne et *al.*, 2005, p. 5).

L'absence de consensus sur ce que recouvrent persévérance et abandon a obligé les chercheurs à retenir dans leurs travaux des définitions opérationnelles. C'est ainsi que Poellhuber (2007), en s'intéressant à la persévérance dans le cours, la définit comme « le fait d'avoir remis tous les travaux et de se présenter à l'examen final » (p. 61). Cette définition est proche de celle de Chomienne *et al.* (2005) qui retiennent que « l'étudiant persévérant est celui qui a réalisé tous ces [sic] travaux et qui s'est présenté à l'examen final quand un tel examen est prévu » (p. 6).

Dans cette étude, nous nous intéressons à la persévérance au niveau du programme de formation. Ce choix s'impose à cause du contexte de la formation à distance en ASSF. En effet, il est rare dans le contexte de formation à distance subsaharienne qu'un apprenant s'inscrive auprès d'une institution pour suivre seulement un cours. Les apprenants s'inscrivent dans des programmes pour en obtenir la certification (diplôme, certificat ou attestation) confirmant l'acquisition des compétences.

Notre définition opérationnelle de la persévérance au programme est : le fait d'avoir effectué tous les travaux exigés par l'institution pour pouvoir avoir la certification si ces travaux sont jugés acceptables. L'abandon sera traité selon l'institution. L'apprenant ayant abandonné est celui-là que l'institution considère comme tel. De ce fait, nous tenons la persévérance comme le non-abandon à la suite de Neuville et Van Dam (2006).

### 2.2.2 - Persévérance et abandon des apprenants subsahariens francophones

Dans la littérature sur la FAD en Afrique subsaharienne francophone, s'il y a une question qui est faiblement abordée, c'est bien celle du vécu des premiers acteurs concernés (apprenants, formateurs …) en général et celle relative à la persévérance et à l'abandon en particulier.

Parmi les rares analyses consacrées à notre sujet de recherche ou qui en sont proches, nous pouvons signaler celle de Karsenti (2006). Ce spécialiste de la

FAD après avoir présenté l'importance que prennent les TIC en Afrique et les retombées de la FOAD pour ce continent, s'interroge sur les conditions d'efficacité des FOAD. Recension faite de plusieurs recherches sur la FOAD et sa pédagogie, Karsenti remarque que malgré les différentes approches, « c'est plutôt la manière dont sont conçus ces dispositifs de formation à distance qui conditionnera – ou non – leur efficacité » (p. 21).

Les caractéristiques du dispositif apparaissent donc, pour Karsenti (2006), comme déterminant dans l'efficacité d'une FOAD. Et il identifie sept principes de base d'une pédagogie efficace dans les FOAD que sont : l'accès/attrait du dispositif, l'interaction/communication, le contenu, l'approche pédagogique, les ressources, le soutien, la pérennité et les aspects éthiques.

Cette analyse de Karsenti (2006) a le mérite d'avoir, à partir de recensions, dressé un modèle synthèse des conditions d'efficacité des FOAD. Et il n'a pas oublié de souligner que :

> les facteurs psychologiques jouent de plus en plus un rôle important dans l'efficacité des FOAD. Des apprenants plus intéressés, mieux disposés à relever les défis inhérents à l'apprentissage en ligne, seront plus susceptibles de réussir. En fait, il semble que l'attitude et la motivation des apprenants […] figurent parmi les premiers facteurs susceptibles de prédire leur succès dans un cours suivi sur Internet (p. 29).

Karsenti (2006) a également souligné, dans cet article, le lien étroit qui existe entre les déterminants de la motivation et les sept principes d'une pédagogie efficace. Ce qui nous amène à penser que la persévérance est le fait d'une interaction entre les caractéristiques du dispositif de formation et ceux de l'apprenant.

Ce « modèle synthèse » de Karsenti (2006) élaboré à partir de théories psychopédagogiques, même s'il nous trace des pistes pour saisir les déterminants de la persévérance en FAD, ne doit pas dispenser d'un travail d'investigation pour évaluer, comme le demande l'auteur même, scientifiquement et rigoureusement les dispositifs sur le terrain.

C'est à ces investigations peu ou prou axées sur la persévérance ou l'abandon des apprenants que se sont attelés plusieurs chercheurs impliqués dans le

dispositif de formation UTICEF-ACREDITÉ et d'autres dispositifs soutenus par l'AUF.

Mahmoud et Zghidi (2003) ont porté leur regard sur le DESS UTICEF en explorant la problématique relative aux relations entre le profil des apprenants, le travail collaboratif et les éventuelles causes d'abandon. Ils se sont donnés trois axes de recherche : la diversité des profils et les tentatives d'abandon, la démarche collaborative pour atténuer la tentative d'abandon, le rôle du tuteur par rapport à la diversité des profils et la tentative d'abandon. Ils ont recouru à une enquête par questionnaire auprès des apprenants et des tuteurs de la promotion 2003. Leurs résultats sont très révélateurs.

En ce qui concerne l'axe du profil des apprenants et des risques d'abandon, il apparaît une forte tentative d'abandon au niveau du système d'apprentissage qui varie suivant l'âge, le sexe et la formation initiale des apprenants. Les jeunes (35 – 45 ans) dont la carrière professionnelle est en plein développement sont plus tentés par l'abandon. La tentative d'abandon est aussi plus forte chez les femmes qui en plus des responsabilités professionnelles ont des responsabilités familiales. Les apprenants dont la formation initiale relève des disciplines littéraires sont légèrement plus tentés d'abandonner que ceux dont la formation initiale relève des disciplines scientifiques.

La principale cause d'abandon, d'après les résultats de Mahmoud et Zghidi (2003), serait le rythme de travail suivi du rôle du tuteur. D'après eux, il est à remarquer que « la principale cause d'abandon serait tout azimut le rythme de travail [63 % des enquêtés] suivi de très loin par le rôle joué par le tuteur [23 % des enquêtés] » (p. 8). Et la tentation d'abandon est accentuée par des problèmes techniques que rencontrent surtout les apprenants plus âgés dont la formation initiale relève du domaine littéraire ; des problèmes relationnels (apprenant/apprenant et apprenant/tuteur) rencontrés surtout par les plus jeunes ; des problèmes cognitifs que rencontrent les jeunes, les femmes et les apprenants dont la formation initiale relève du domaine scientifique.

Sur l'axe concernant le rôle du tuteur pour venir au secours des risques de décrochage, les résultats montrent que les tuteurs consacrent du temps pour faire connaissance avec les apprenants même si l'initiative de cette socialisation ne vient pas souvent explicitement d'eux. Or pour la grande majorité des apprenants :

> la tentative explicite des tuteurs de faire connaissance avec les apprenants a pour impact de : [entre autres] affaiblir la tentation d'abandon et encourager l'expression directe des difficultés, dédramatiser certaines situations et établir la confiance et l'assurance (Mahmoud et Zghidi, 2003, p. 11).

Cette recherche révèle l'importance du tutorat pour éviter l'abandon puisque, selon Mahmoud et Zghidi (2003), « la majorité des apprenants ont affirmé que le tuteur a été d'un grand soutien lorsqu'ils étaient dans une situation de difficulté et de découragement » (p. 12).

Le troisième axe, portant sur le travail collaboratif comme soutien face à l'abandon, révèle que :

> le travail en collaboration avec des co-équipiers a également été d'un grand soutien pour certains apprenants en faveur d'une persévérance à la formation malgré de grands obstacles. Les apprenants sont aussi collaboratifs aussi bien en situation de difficulté que de découragement. Le travail collaboratif diminue ainsi le sentiment d'isolement et de solitude en sachant que les autres apprenants passent par les mêmes conditions et difficultés (Mahmoud et Zghidi, 2003, p. 12).

Cette analyse a le mérite d'être une recherche de terrain qui met l'accent sur l'influence aussi bien des profils des apprenants que des caractéristiques du dispositif sur l'abandon. On pourrait toutefois lui reprocher de n'avoir pas suffisamment insisté sur l'influence des prérequis des apprenants (qui transparaît pourtant dans les résultats du deuxième axe de recherche) et comment le dispositif agit sur eux pour impacter la persévérance. En effet, Mahmoud et Zghidi (2003) ont relevé que :

> les tuteurs remarquent que les initiés et expérimentés dans la discipline tutorée ont plus d'aptitude à assimiler les concepts nouveaux et à les adapter aux objectifs de formation. De même que pour les apprenants exerçant une fonction d'enseignant ou de formation répondent mieux aux exigences de la formation. Cependant la différence majeure reste le

> décalage entre la maîtrise des TIC et l'utilisation de certains logiciels outils (p. 12).

L'enquête réalisée par Ben Salah et Guillet (2008) confirme le fait que les apprenants UTICEF lient principalement la tentation d'abandonner en cours de formation au rythme de travail. Et ils avancent que le fort taux de persévérance des apprenants dans le dispositif est lié aux aspects sociaux qui y sont privilégiés.

Est-ce seulement le tutorat et le travail collaboratif qui expliquent ce fort taux de persévérance à la sortie malgré la forte tentation d'abandon au niveau du système d'apprentissage ? Comment expliquer les abandons qui sont quand même survenus ?

L'analyse de Michel Arnaud (2001) qui a porté sur l'influence du travail collaboratif sur l'abandon dans l'enseignement à distance nous éclaire un peu sur les questions sus posées. Il a analysé les raisons données par les apprenants du DUTICE (Diplôme universitaire en technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement [ancienne appellation du diplôme UTICEF) promotion 2000-2001 qui ont abandonnés (changement de la situation professionnelle au cours de la formation, incidents d'ordre privé, manque de temps, problèmes de connexion au réseau informatique) et les trouve valables même si elles sont extérieures à la situation d'apprentissage. Mais son décryptage du comportement de ces apprenants non persévérants, qu'il qualifie « d'indépendants » (Arnaud, 2003), lui permet d'avancer l'hypothèse que ceux-ci « font partie de la catégorie des étudiants solitaires, préférant travailler par eux-mêmes » (p. 2).

Pour Arnaud (2001) donc, la raison profonde et centrale qui explique l'abandon dans le dispositif UTICEF est l'incapacité de l'apprenant ou son refus de faire du travail collaboratif. Selon lui :

> il semblerait qu'ils ne savent pas ou ne veulent pas communiquer par le réseau et surtout partager les méthodes de travail, informations et documents nécessaires à la préparation de devoirs rédigés en commun, comme si le modèle de l'apprenant communiquant ne leur correspondait pas (p. 2).

Arnaud (2001) voit l'origine de cette attitude négative vis-à-vis du travail collaboratif dans l'habitude de l'individualisme prise dans l'enseignement traditionnel en présentiel qui valorise la relation maître - élève au détriment de celle entre les pairs. Ceci l'amène à avancer une hypothèse complémentaire en disant que :

> le fait de devoir collaborer peut mettre à jour des lacunes chez certains apprenants, sorte de manière de prêter le flanc à la critique et de se montrer comme pas aussi performants que souhaité. Il y a donc une double contrainte que ne peuvent pas affronter certains étudiants, révéler leurs lacunes aux autres et devoir tenir compte de celles des autres, ce qui peut représenter une double perte de temps à leurs yeux (p. 2).

Pour Arnaud (2001, 2003), les abandons dans le dispositif UTICEF s'expliquent par le style d'apprentissage des apprenants « indépendants » 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. Ces apprenants, selon Arnaud (2003), s'investissent difficilement dans le modèle collaboratif du dispositif UTICEF.

Les travaux de Jeunesse (Jeunesse et Dumont, 2007 ; Jeunesse, Coulibaly et Manderscheid, 2009 ; Jeunesse, 2009) menés dans le cadre d'un dispositif de formation en ligne à l'université de Franche-Comté (option promotion de la santé) où 41,3 % de l'effectif est africain donnent un autre éclairage spécifique sur l'abandon des apprenants subsahariens. Cet auteur fait le constat que dans ce dispositif « les décrochages et abandons sont majoritairement le fait d'étudiants africains » (Jeunesse, 2009, p. 14) et pointe les difficultés rencontrées par ces derniers à s'intégrer au travail de type collaboratif comme en étant la cause.

> Les étudiants africains ne disposent que de moyens publics de connexion à Internet, et que ceux-ci sont peu fiables […]. Quant à leurs pairs européens, ils bénéficient presque tous d'une connexion à haut débit sûre et disponible depuis leur domicile. […] Ce déséquilibre rend les interactions parfois difficiles entre les uns et les autres, surtout si la scénarisation pédagogique prévoit des modalités de communication synchrone. […] Par ailleurs, les Africains affirment souvent rencontrer de fréquentes déconnexions au cours d'un même entretien synchrone, ce qui rend très difficile la possibilité de participer de manière constructive à un débat d'idées. La conséquence constatée est souvent une

> manifestation de découragement, voire d'abandon ; surtout si leurs collègues de groupe, et/ou l'enseignant manifestent une certaine indifférence face à leur situation (Jeunesse, 2009, p. 91).

Les difficultés éprouvées par les apprenants africains à s'intégrer au travail de type collaboratif en ligne sont, d'après Jeunesse, liées à leurs contextes sociotechniques d'apprentissage auxquels il faut ajouter les sentiments d'exclusion, de suspicion et de culpabilité qui en découlent (Jeunesse, Coulibaly et Manderscheid, 2009 ; Jeunesse, 2009).

Si les analyses d'Arnaud et de Jeunesse éclairent sur les abandons dans les dispositifs touchant les apprenants africains, elles ne nous disent pas comment certains apprenants qui n'étaient pas préparés au travail collaboratif ont pu persévérer ; puisque selon Arnaud (2001) même, « les futurs étudiants du DUTICE n'avaient pas l'expérience de l'apprentissage collaboratif » (Arnaud, p. 1).

De Lièvre, Depover, Quintin et Decamps (2002) trouvent l'explication de ce taux élevé de persévérance dans la formation UTICEF non seulement dans le tutorat qu'ils associent au scénario pédagogique, mais aussi dans le processus de sélection des candidats qu'ils jugent très déterminants. D'après eux :

> plusieurs explications peuvent être mises en évidence pour expliquer les taux de réussite particulièrement élevés pour ce type de formation ainsi que l'opinion très largement positive des apprenants. À ce niveau, nous considérons que deux facteurs ont joué un rôle déterminant. Il s'agit d'une part, du processus de sélection des candidats et d'autre part, des modalités de tutorat mises en œuvre et la manière dont le tuteur s'intègre dans un scénario pédagogique d'ensemble (p. 12-13).

La formation UTICEF, malgré qu'elle se réclame une formation ouverte, a un système d'entrée « plus ou moins fermé » puisqu'elle procède à une sélection très rigoureuse et formelle des candidats (De Lièvre *et al.*, 2002 ; Depover et Orivel, 2012 ; Peraya, Depover et Jaillet, 2013).

> Concernant la modalité de sélection des candidats, nous estimons que le fait d'avoir pu choisir nos apprenants sur la base d'un dossier comprenant des informations relatives à leurs parcours scolaire et professionnel, leur intérêt pour la conception de dispositif de formation à distance, leurs compétences informatiques et pédagogiques ainsi que le fait d'avoir pu cerner au mieux leur degré de motivation à partir d'un entretien à

> distance nous a placés dans des conditions particulièrement favorables (De Lièvre *et al.*, 2002, p. 13).

Les mêmes explications se retrouvent chez Peraya *et al.* (2013) qui font une description fine du système d'entrée du dispositif UTICEF-ACREDITÉ.

> Un taux de diplomation de 75 % peut être considéré comme important au regard de ce qui s'observe généralement dans des dispositifs comparables. Il faut savoir que la procédure de sélection des dossiers de candidature est exigeante : seuls 40 % des candidats ayant déposé leur dossier sur le site de l'AUF sont invités, après examen de celui-ci, à l'entretien de sélection qui constitue la seconde étape du processus. Le jury tente à cette occasion de vérifier l'adéquation du profil du candidat aux modalités de la formation, et notamment le degré de motivation ainsi que la disponibilité réelle du candidat puisque la formation demande au moins 20 heures de travail par semaine. À l'issue de cet entretien, 60 % des candidats sont déclarés recevables. Aussi peut-on considérer que la rigueur du processus de sélection explique en grande partie le faible taux d'abandon observé. (p. 89).

Comme nous pouvons le constater, à travers ces explications, le dispositif UTICEF mise sur les prérequis des apprenants à l'entrée et leur motivation pour avoir un fort taux de rétention. On pourrait même avancer que le dispositif table plus sur la sélection à l'entrée que sur le tutorat pour limiter les abandons. En effet, selon toujours De Lièvre *et al.*, (2002) :

> le processus de sélection des apprenants à l'entrée peut être un indicateur de la réussite future qu'il est essentiel de prendre en considération lors de la conception d'un dispositif de formation à distance. En effet, alors qu'un tel dispositif est coûteux, le fait de devoir accompagner des apprenants dont la motivation de départ est trop faible pour qu'ils mènent la formation à son terme peut constituer un facteur de dysfonctionnement très pénalisant pour l'efficacité globale du dispositif (p. 13).

Cette dernière explication ajoute un élément supplémentaire lié aux caractéristiques individuelles susceptibles d'influencer la persévérance d'un apprenant dans une formation à distance : l'intérêt de l'apprenant pour la matière étudiée. Il met également l'accent sur la motivation de l'apprenant.

Dans une enquête menée auprès des apprenants ayant participé aux formations ouvertes et à distance soutenues par l'AUF, les répondants, dans une grande majorité, ont avancé la volonté et la motivation comme mesures pour favoriser leur réussite. Selon cette enquête, « l'un des éléments critiques d'une

formation à distance est la volonté et la motivation des étudiants. Sans ceux-ci, il sera très facile d'abandonner » (AUF, 2008, p. 24).

La littérature sur la persévérance et l'abandon dans les formations à distance touchant les apprenants subsahariens, même si elle n'est pas fournie, nous en révèle quelques éléments explicatifs. Persévérance et abandon sont influencés par des facteurs que l'on peut classer en trois catégories. Il y a les facteurs liés à l'apprenant, les facteurs liés au dispositif de formation et les facteurs liés à l'environnement.

Parmi les facteurs de la persévérance et de l'abandon liés à l'apprenant, il y a : le sexe et l'âge, la motivation et la volonté, l'intérêt pour le cours, les antécédents scolaires, le style d'apprentissage, la disponibilité.

Au niveau des facteurs liés au dispositif de formation, nous retenons : le soutien aux apprenants (tutorat), l'approche pédagogique (le travail collaboratif, le scénario pédagogique), le système d'entrée (sélection des apprenants).

En ce qui concerne les facteurs liés à l'environnement, on distingue : les changements dans la situation professionnelle de l'apprenant au cours de la formation, les incidents d'ordre privé, les problèmes de connexion au réseau Internet. Mais les éléments de cette dernière catégorie peuvent être ajoutés à la première.

Une recension des facteurs identifiés comme explicatifs de la persévérance et de l'abandon des apprenants dans les dispositifs touchant les apprenants en ASSF nous a permis, dans une recherche exploratoire, de dresser le tableau 15 synthétisant les facteurs de persévérance et d'abandon (Dogbe-Semanou, 2010).

**Tableau 15 : Synthèse des facteurs de persévérance et d'abandon en ASSF**

| Catégories | Facteurs | Sources |
|---|---|---|
| **Personnelles** (caractéristiques de l'apprenant) | Motivations, autodiscipline, pouvoir d'achat, antécédents scolaires, styles et stratégies d'apprentissage | Nos entretiens, Arnaud (2001 ; 2003), De Lièvre, Depover, Quintin et Decamps (2002), Karsenti (2006), AUF (2008) |
| **Environnementales** (extra académique de l'apprenant) | Situation professionnelle, événements de la vie privée, technologies (électricité, Internet) | Nos entretiens, Arnaud (2001) |
| **Institutionnelles** (caractéristiques du dispositif) | Scénario pédagogique, tutorat, regroupement, attrait du programme, certification, centres de ressources, système d'entrée | Nos entretiens, De Lièvre et al. (2002), Mahmoud et Zghidi (2003), Karsenti (2006) |

*Source : Dogbe-Semanou (2010, p. 53)*

Un élément important que nous révèle la littérature est la place déterminante de la motivation de l'apprenant et du système d'encadrement (tutorat et regroupement). Mais il ressort également de ces écrits que ces facteurs significatifs sont influencés par d'autres éléments identifiés comme explicatifs de la persévérance et de l'abandon. La motivation de l'apprenant par exemple est influencée par le coût de la formation, l'attrait du programme et la certification. Ces interactions entre différents facteurs suggèrent la difficulté de les isoler pour en saisir les influences respectives. Les déterminants de la persévérance et de l'abandon sont plus à chercher dans la combinaison de plusieurs facteurs comme le suggèrent les théories interactionnelles

D'après la littérature, les pratiques de l'ingénierie de formation que les dispositifs de formation à distance touchant l'ASSF mettent en place pour avoir des taux élevés de persévérance sont surtout la sélection à l'entrée et une forte médiation humaine sous forme de tutorat et de regroupement (De Lièvre *et al*., 2002 ; Depover et Orivel, 2012). Dans tous les dispositifs ayant des taux élevés de persévérance, il y a, à l'entrée, un mécanisme de sélection plus ou moins rigide (étude de dossier, test de présélection). Ces mécanismes de

sélection ont pour objectif, non seulement de vérifier les prérequis pour la formation, mais également de cerner la forme et le degré de motivation de l'apprenant. Ces dispositifs mettent également un accent particulier sur l'encadrement des apprenants sous forme de tutorat et de regroupement. Ce fort degré de médiation humaine permet sans doute aux apprenants de se sentir moins isolés, moins « abandonnés à eux-mêmes » et d'alimenter leur motivation.

### 2.2.3 - Persévérance et abandon des apprenants des zones de longue tradition en FAD

La rareté de recherches scientifiques de terrain sur la persévérance et l'abandon en FAD n'est pas l'apanage de l'Afrique subsaharienne francophone. On dirait même que l'ASSF a hérité cette situation de la métropole ; puisque s'intéressant à la question dans ce pays, Gauthier (2002) a pu affirmer que « nous manquons sérieusement d'études […] fiables sur les causes profondes de l'abandon, du point de vue des apprenants et de leur réalité vécue » (p. 5).

Cet auteur, après avoir remarqué le taux élevé d'abandon (80 %) en FAD qui transparaît dans les « rares et confidentielles » sources, retient, à la suite d'une recension littéraire, « l'hypothèse que l'abandon (implicite ou explicite) de l'apprenant est une perte de motivation dans la poursuite des apprentissages » (Gauthier, 2002, p. 5).

L'auteur dresse, à partir de différentes approches, une description synthétique du processus de la motivation en formation en trois points :

- la motivation est un processus dynamique, fonctionnant comme une variable de synthèse non déterministe, non prédictive, complexe, et complètement individualisée ;
- ce processus produit en sortie une quantité et une qualité d'énergie, un effort, une charge émotionnelle qui détermine les stratégies d'implication de l'apprenant dans ses apprentissages (pro-activité, implication, participation subie, abandon, résistance) ;

- le processus de motivation se construit en entrée avec un ensemble de motifs, intrinsèques et extrinsèques que l'on peut rassembler sous trois types de dispositions principales (dispositions conatives : motifs intrinsèques et extrinsèques relatifs aux buts, projets et valeurs… ; dispositions affectives : motifs intrinsèques et extrinsèques ressentis par l'apprenant au début, pendant et après l'apprentissage ; dispositions cognitives et métacognitives issues des motifs intrinsèques et extrinsèques qui rassemblent des aptitudes à l'apprentissage et à la direction de ces apprentissages par l'apprenant lui-même.

À partir de cette description, Gauthier suggère quatre axes de bonnes pratiques applicables dans le cadre des dispositifs de formation à distance :

- la mise en place de dispositifs préparatoires ou propédeutiques ;
- l'idée de contrats pédagogiques avec le tuteur et de leur renégociation périodique ;
- le besoin de rétroaction : évaluations régulières objectives, indications de stratégies de soutien, altérité de référence ;
- la multiplication et la diversification des situations pédagogiques au sein des cours.

Cet article, même s'il n'est pas un résultat d'investigations de terrain, nous suggère que persévérance et abandon en FAD sont liés à la motivation de l'apprenant et doivent être analysés en tenant compte aussi bien des profils des étudiants que des caractéristiques des dispositifs de formation. Il nous permet également de comprendre un peu plus le phénomène de motivation en apprentissage ; puisque Gauthier (2002) a pris soin de préciser que :

> la psychologie cognitive distingue la « motivation intrinsèque » (exercer une activité pour la satisfaction qu'elle procure) de la « motivation extrinsèque » (exercer une activité pour les avantages dérivés externes qu'elle procure : récompense, salaires, éloges…). Les études ont montré que l'encouragement á l'autonomie favorise la motivation intrinsèque, et inversement les récompenses réduisent la motivation intrinsèque à l'égard d'une activité intéressante (p. 6).

La rareté des recherches en ASSF et en France sur la persévérance et l'abandon en FAD contraste radicalement avec la prolifération des analyses

sur ce sujet dans les pays anglo-saxons et au Canada francophone. Dans ces régions du monde, les recherches sur le sujet remontent aux années 70. Et les recensions de Bourdages (Bourdages, 1996 ; Bourdages et Delmotte, 2001), de Sauvé *et al.* (2006), de Sauvé, Debeurme *et al*. (2006) et de Audet (2008) en font une brillante restitution.

Dans leurs recensions, Bourdages (1996) et Sauvé *et al.* (2006) ont pu identifier à la suite de Tinto cinq catégories de théories ayant servi à expliquer l'abandon et la persévérance sur campus et en FAD. Il s'agit de théories psychologique, sociale, économique, organisationnelle et interactionnelle comme le montre le tableau 16.

**Tableau 16 : Théories de l'abandon et de la persévérance recensées par Sauvé *et al.* (2006)**

| Théories | Caractéristiques | Auteurs-clés |
|---|---|---|
| Psychologique | Théories examinant la relation entre les traits de personnalité des étudiants (par exemple, le niveau de rébellion envers l'autorité) et l'abandon, mais ne tient [sic] pas compte de l'impact du contexte sur le comportement de l'étudiant. | Heilburn (1965) ; Rose et Elton (1966) ; Hanson et Taylor (1970) ; Rossman et Kirk (1970) ; Waterman et Waterman (1972) |
| Sociale | Théories relatives à l'impact des phénomènes de société (par exemple, statut social, race) sur l'abandon sans toutefois considérer l'influence des caractéristiques institutionnelles. | Karabel (1972) ; Pincus (1980) |
| Économique | Théories examinant l'abandon sous l'angle des bénéfices (coût/efficacité) qu'un étudiant peut tirer de ses études universitaires sans cependant tenir compte des facteurs sociaux pouvant influencer la décision de l'étudiant. | Tinto (1992) |
| Organisationnelle | Théories expliquant le phénomène de l'abandon par l'impact des dimensions organisationnelles de l'institution universitaire d'appartenance de l'étudiant. | Pascarella et Terenzini (1980) ; Bean et Metzer (1985) |
| Interactionnelle | Théories mettant en relation les caractéristiques des étudiants et le type d'environnement offert par l'institution universitaire | Sauvé et Viau (2003) ; Van Gennep (1960) ; Spady (1970) Tinto (1975, 1993) |

*Source : Sauvé, L., Debeurme, G., Fournier, J., Fontaine, E. et Wright, A. (2006, p. 788)*

Sauvé *et al.* (2006) ont synthétisé les résultats de leur recension en dégageant six catégories de facteurs d'abandon et de persévérance aux études que sont les facteurs personnels, les facteurs d'apprentissage, les facteurs interpersonnels, les facteurs familiaux, les facteurs institutionnels et les facteurs environnementaux comme le montrent les tableaux 17, 18, 19, 20, 21 et 22.

**Tableau 17 : Facteurs personnels d'abandon et de persévérance aux études selon Sauvé *et al*. (2006)**

| Facteurs | Abandon | Persévérance |
|---|---|---|
| Genre de l'étudiant | – Être de sexe masculin | – Être de sexe féminin |
| Âge d'entrée à l'université | – Étudiants âgés = moins d'aptitudes avec les nouvelles technologies<br>– Retour aux études | – Être âgé entre 18 et 24 ans |
| État psychologique | – Manque de confiance<br>– Détresse psychologique<br>– Problèmes de transition et d'adaptation<br>– Faible estime de soi | – Sentiment de satisfaction avec la vie<br>– Estime de soi élevée<br>– Sentiment de bien-être psychologique |
| Type de motivation | – Priorités de l'étudiant = travail<br>– Manque de motivation<br>– Ennui aux études<br>– Incertitude par rapport aux choix d'études | – Priorité de l'étudiant = études<br>– Motivation<br>– Avoir un projet professionnel, une vision de son avenir |

*Source : Sauvé, L., Debeurme, G., Fournier, J., Fontaine, E. et Wright, A. (2006, Tableau 3 p. 793-794)*

D'après le tableau 17, Sauvé *et al.* (2006) ont identifié le genre de l'étudiant, son âge à l'entrée à l'université, son état psychologique et sa motivation comme les facteurs personnels de l'abandon et de la persévérance aux études.

**Tableau 18 : Facteurs d'apprentissage d'abandon et de persévérance aux études selon Sauvé *et al.* (2006)**

| Facteurs | Abandon | Persévérance |
|---|---|---|
| Niveau académique | – Faibles résultats académiques = démotivation<br>– Carence dans les habiletés académiques | – Performance académique<br>– Avoir performé au secondaire |
| Connaissances de base | – Manque de connaissances de base = difficulté à répondre aux critères de l'établissement<br>– Manque de compétences | – Bagage de connaissances appropriées avant l'entrée aux études |
| Formation préalable | – Lacunes dans la formation préalable<br>– Approche de surface | – Approche en profondeur<br>– Réapprentissage (cours de mise à niveau) |
| Stratégie d'apprentissage | – Difficulté à planifier et à gérer la tâche<br>– Manque de compétences en lecture et en écriture | – Auto-efficacité académique<br>– Capacité d'autorégulation<br>– Manière d'apprendre de l'étudiant<br>– Utilisation de stratégies efficaces en lecture et en écriture |
| Stratégie de gestion | – Mauvaise gestion du temps<br>– Faible capacité de planification et de gestion des tâches<br>– Surcharge de travail | – Bonne planification |

*Source : Sauvé, L., Debeurme, G., Fournier, J., Fontaine, E. et Wright, A. (2006, Tableau 3 p. 793-794)*

Au niveau des facteurs d'apprentissage, Sauvé *et al*. (2006) ont recensé, d'après le tableau 18, le niveau académique de l'étudiant, ses connaissances de base, sa formation préalable, ses stratégies d'apprentissage et de gestion comme impactant l'abandon et la persévérance aux études.

**Tableau 19 : Facteurs interpersonnels d'abandon et de persévérance aux études selon Sauvé *et al.* (2006)**

| Facteurs | Abandon | Persévérance |
|---|---|---|
| Intégration académique et sociale | – Lenteur à établir un réseau d'amis<br>– Lenteur à s'ajuster au nouvel environnement | – Qualité du groupe de pairs |
| Relations avec les autres étudiants et le personnel | – Peu de communication établie avec son réseau social<br>– Insatisfaction dans les relations interpersonnelles<br>– Isolement social<br>– Manque de contacts avec les autres | – Bons contacts avec les autres<br>– Encouragement des amis et de la famille |

*Source : Sauvé, L., Debeurme, G., Fournier, J., Fontaine, E. et Wright, A. (2006, Tableau 3 p. 793-794)*

L'intégration académique et sociale d'une part, les relations avec les autres étudiants et le personnel d'autre part sont les facteurs interpersonnels, suivant le tableau 19, relevés par Sauvé *et al*. (2006) comme agissant sur l'abandon et la persévérance aux études.

**Tableau 20 : Facteurs familiaux d'abandon et de persévérance aux études selon Sauvé *et al.* (2006)**

| Facteurs | Abandon | Persévérance |
|---|---|---|
| Vie familiale | – Avoir des enfants à charge<br>– Manque de soutien | – Ne pas avoir d'enfants<br>– Soutien de la famille |
| Statut | – Absence de soutien des parents<br>– Manque d'implication parentale<br>– Premier de la famille à faire des études postsecondaires<br>– Problèmes familiaux | – Approbation des parents<br>– Parents ayant fréquenté un établissement postsecondaire |

*Source : Sauvé, L., Debeurme, G., Fournier, J., Fontaine, E. et Wright, A. (2006, Tableau 3 p. 793-794)*

L'abandon et la persévérance aux études sont sous l'influence, selon Sauvé *et al.* (2006), de la vie familiale et du statut de l'étudiant dans sa famille comme il apparait dans le tableau 20.

**Tableau 21 : Facteurs institutionnels d'abandon et de persévérance aux études selon Sauvé *et al.* (2006)**

| Facteurs | Abandon | Persévérance |
|---|---|---|
| Taille de l'établissement | – Nombre élevé d'étudiants admis dans l'établissement<br>– Lourdeur et rigidité de l'appareil administratif | – Intégration sociale |
| Caractéristiques de l'établissement | – Attentes irréalistes de l'institution<br>– Stratégies inappropriées de rétention aux études | – Buts et niveau d'engagement de l'institution<br>– Mesures de soutien et programme d'intervention |

*Source : Sauvé, L., Debeurme, G., Fournier, J., Fontaine, E. et Wright, A. (2006, Tableau 3 p. 793-794)*

Parmi les facteurs institutionnels d'abandon et de persévérance aux études identifiés par Sauvé *et al.* (2006), il y a, comme le montre le tableau 21, la taille de l'établissement et les caractéristiques de celui-ci.

**Tableau 22 : Facteurs environnementaux d'abandon et de persévérance aux études selon Sauvé *et al.* (2006)**

| Facteurs | Abandon | Persévérance |
|---|---|---|
| Ethnie | – Appartenir à une minorité ethnique | |
| Aide financière | – Aide financière insuffisante<br>– Sous-estimation du coût des études | – Aide financière suffisante lors de la première année d'étude |
| Emploi | – Emploi de plus de 15 heures par semaine | – Emploi à temps partiel |
| Distance de l'établissement par rapport à la maison | – Distance considérable entre la maison et l'établissement d'étude | – Habiter sur le campus |

*Source : Sauvé, L., Debeurme, G., Fournier, J., Fontaine, E. et Wright, A. (2006, Tableau 3 p. 793-794)*

Du tableau 22, il ressort que Sauvé *et al.* (2006) ont relevé l'ethnie de l'apprenant, son accès à une aide financière, sa situation professionnelle et la distance entre son domicile et l'établissement comme influençant la décision d'aller jusqu'au bout de l'apprentissage ou non.

Dans le cadre plus spécifique de la formation à distance, Bourdages (1996) a pu identifier, dans la littérature, cinq grandes catégories de facteurs ou variables que sont : les variables démographiques, les variables environnementales, les caractéristiques des étudiants, les variables

institutionnelles, l'intégration académique et sociale comme le montre le tableau 23.

**Tableau 23 : Synthèse des variables identifiées dans les recherches sur l'abandon en formation à distance d'après Bourdages (1996)**

| Variables | composantes | Auteurs |
|---|---|---|
| Variables démographiques | Âge, sexe, race, statut civil, etc. | Woodley et Parlett, 1983 ; Chander, Kevin et Sudhakaran, 1985 ; Coldeway, 1986 ; Coggins, 1988 ; Powel et al., 1990. |
| Variables environnementales | Famille, contraintes de la vie privée, emploi, changement dans la vie | Rekkedal, 1982 ; Woodley et Parlett, 1983 ; Billings, 1988 ; Powel et al., 1990 ; Bajtelsmit, 1988; Bartels et al., 1988; Peters, 1992. |
| Caractéristiques des étudiants | Style d'apprentissage, antécédents scolaires, niveau socio-économique, motivation et engagement, perception des cours et des programmes, caractéristiques de prédisposition | Coldeway, 1986 ; Sweet, 1986 ; Sung, 1986 ; Billings, 1988 ; Coggins, 1988 ; Kember, 1989 ; Powell et al., 1990 ; Peters, 1992. |
| Variables institutionnelles | Caractéristiques de la formation à distance, services administratifs, retours des travaux, rôle du tuteur, qualité des cours et du matériel pédagogique | Rekkedal, 1982 ; Taylor et al., 1986 ; Sweet, 1986 ; Sung 1986 ; Garrisson, 1987 ; Roberts et al., 1991, etc. |
| Intégration académique et sociale | Interaction avec les membres de l'université, le tuteur et les pairs; interaction entre variables institutionnelles et caractéristiques de l'étudiant | Rekkedal, 1985 ; Sweet, 1986 ; Brindley, 1987; Kember, 1989; Roberts et al., 1991. |

*Source: Bourdages (1996, p. 45-46)*

C'est pratiquement ces cinq variables synthétisées dans le tableau 23 que l'on retrouve dans les publications récentes sur la persévérance et l'abandon en formation à distance (Poellhuber, 2007 ; Audet, 2008). Et dans la littérature, on distingue deux types d'approches : les études descriptives effectuées à partir d'enquêtes et traitées de façon quantitative et les recherches fondées sur des modèles théoriques. Nous allons davantage nous focaliser sur les modèles

théoriques élaborés pour comprendre la persévérance et l'abandon dans les dispositifs FAD.

### *2.2.3.1 - Modèle explicatif du processus d'abandon de Spady*

À partir d'une revue synthétique de la littérature sur l'abandon des études supérieures, Spady (1970) fait remarquer que les recherches sur le sujet, y compris les méta-analyses critiques, manquent de cohérence tant théorique qu'empirique. Il exprime alors la nécessité de dépasser un simple résumé des études disponibles sur la réussite universitaire pour élaborer « une synthèse théorique interdisciplinaire des résultats méthodologiquement satisfaisants et des approches conceptuellement fructueuses de ce problème » (p. 64 [notre traduction]).

D'après Spady (1970), deux définitions opératoires impliquant des approches méthodologiques distinctes, sont utilisées par les études sur l'abandon universitaire. La première définition considère comme ayant abandonné, toute personne qui quitte sans diplôme l'université dans laquelle elle s'est inscrite ; la deuxième tient pour abandon des études supérieures le fait de s'y engager, mais de n'avoir jamais eu un diplôme d'aucune université. Tout en reconnaissant que chaque définition et les recherches qui y recourent ont leurs forces et faiblesses, Spady fait ressortir quatre catégories de variables de l'abandon qui apparaissent communément dans ces études. Il s'agit :

- des variables liées aux ressources socio-économiques et académiques : parents, potentiels et performance scolaire ;
- des objectifs et intérêts éducatifs en rapport avec le genre ;
- des dispositions de la personnalité : la maturité ;
- des relations interpersonnelles.

L'auteur recommande pour l'étude de l'abandon de renoncer aux approches bivariées sans soubassement théorique et propose un modèle (figure 2) qui prend en compte en plus de certaines variables des catégories sus mentionnées d'autres qui « en combinaison, peuvent aider à expliquer l'abandon comme un phénomène conditionnel » (Spady, 1970, p. 77 [notre traduction]).

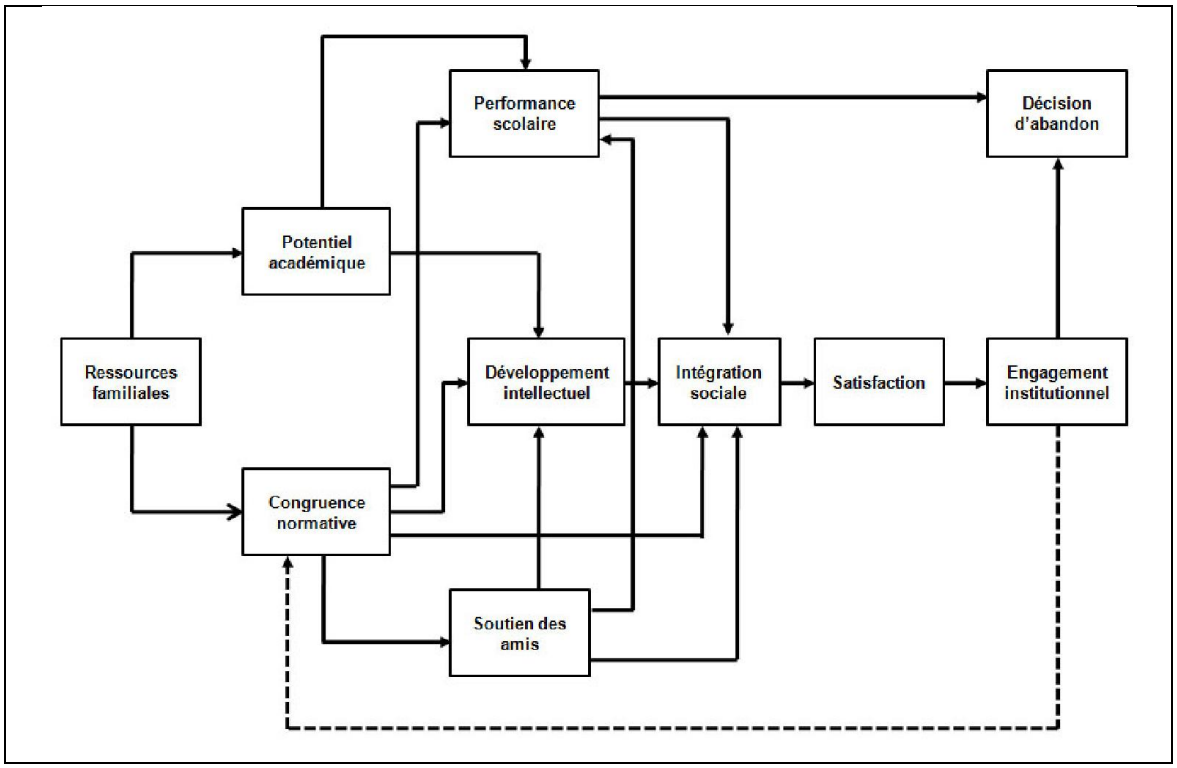


**Figure 2 : Modèle explicatif du processus d'abandon de Spady**
*Source : Spady (1970, p. 79 [notre traduction])*

Spady (1970) fonde son modèle sur l'hypothèse suivante :

> le processus d'abandon est mieux expliqué par une approche interdisciplinaire impliquant une interaction entre l'étudiant et son environnement universitaire particulier dans lequel ses attributs (i.e., disposition, intérêts, attitudes, et compétences) sont exposés aux influences, attentes, et demandes de diverses sources (cours, personnel académique, administration et pairs) (p. 77 [notre traduction]).

Le modèle s'inspire surtout de la théorie du suicide de Durkheim pour avancer que la décision d'abandon d'un étudiant est influencée par au moins deux facteurs résultant de cette interaction : « la congruence normative » et « l'intégration sociale ». Ce modèle, comme le montre la figure 2, comprend d'après Spady cinq principales variables indépendantes (congruence normative, développement intellectuel, performance scolaire, soutien des amis et intégration sociale). « Les quatre premières variables indépendantes influencent la cinquième qui en retour interagit avec elles pour influencer la décision d'abandon » (p. 77 [notre traduction]). Le lien entre l'intégration sociale et l'abandon, prévient l'auteur, est indirect puisque les éléments que sont la satisfaction de l'étudiant et son engagement envers l'institution

interviennent aussi dans la décision d'abandonner. Spady intègre également dans son modèle les ressources familiales et le potentiel académique de l'étudiant à cause de leurs impacts sur certaines variables principales. Le schéma du modèle comporte également un lien entre la variable « engagement institutionnel » et la variable « congruence normative » qui joue un rôle de rétroaction. Selon l'auteur, ce lien est d'une importance particulière puisqu'il « implique que le modèle est cyclique et flexible plutôt qu'immuable » (p. 79 [notre traduction]).

À partir des données empiriques d'une recherche menée sur des étudiants nouvellement inscrits à l'université en vue de tester son modèle, Spady (1971) relève des différences au niveau des variables qui influencent la décision d'abandon par rapport au genre. Il avance à ce propos que :

> pour les hommes, la performance scolaire est le premier déterminant du processus d'abandon même si elle est complétée aussi bien par l'engagement institutionnel que par l'intégration sociale. Mais pour les femmes, la décision de rester ou de quitter est très fortement influencée par l'engagement personnel envers l'université et seulement secondairement par les variables de nature académique. Pour les deux sexes, les relations structurelles, les expériences familiales et les orientations normatives jouent aussi un rôle direct dans le processus d'abandon, mais leurs contributions sont généralement mineures comparées à celles des variables susmentionnées (p. 60 [notre traduction]).

Le modèle de Spady a le mérite de représenter, en son temps, une avancée majeure dans la compréhension du processus d'abandon même si selon DeRemer (2002) il était considéré comme étant de nature descriptive que prédictive.

#### *2.2.3.2 - Modèle interactionniste de l'intégration de Tinto*

Tinto, à la suite de Spady, a proposé un modèle pour expliquer l'abandon des études postsecondaires. Ce modèle appelé *« Student Integration Model »* (modèle de l'intégration de l'étudiant), a été élaboré suite à une recension des écrits où Tinto (1975) souligne que :

> dans une large mesure, l'échec des recherches antérieures à délimiter plus clairement les multiples caractéristiques de l'abandon peut être

> attribué à deux défauts majeurs, à savoir, le manque d'attention accordée à la question de la définition et le manque d'élaboration de modèles théoriques qui cherche à expliquer, non pas simplement à décrire, les processus qui amènent les individus à quitter les instituts de l'enseignement supérieur (p. 89 [notre traduction]).

Pour Tinto, la décision de l'étudiant quant à l'arrêt ou la poursuite de sa formation est le résultat d'un processus longitudinal d'interactions entre les caractéristiques de l'étudiant et les systèmes académique et social de l'établissement (figure 3).

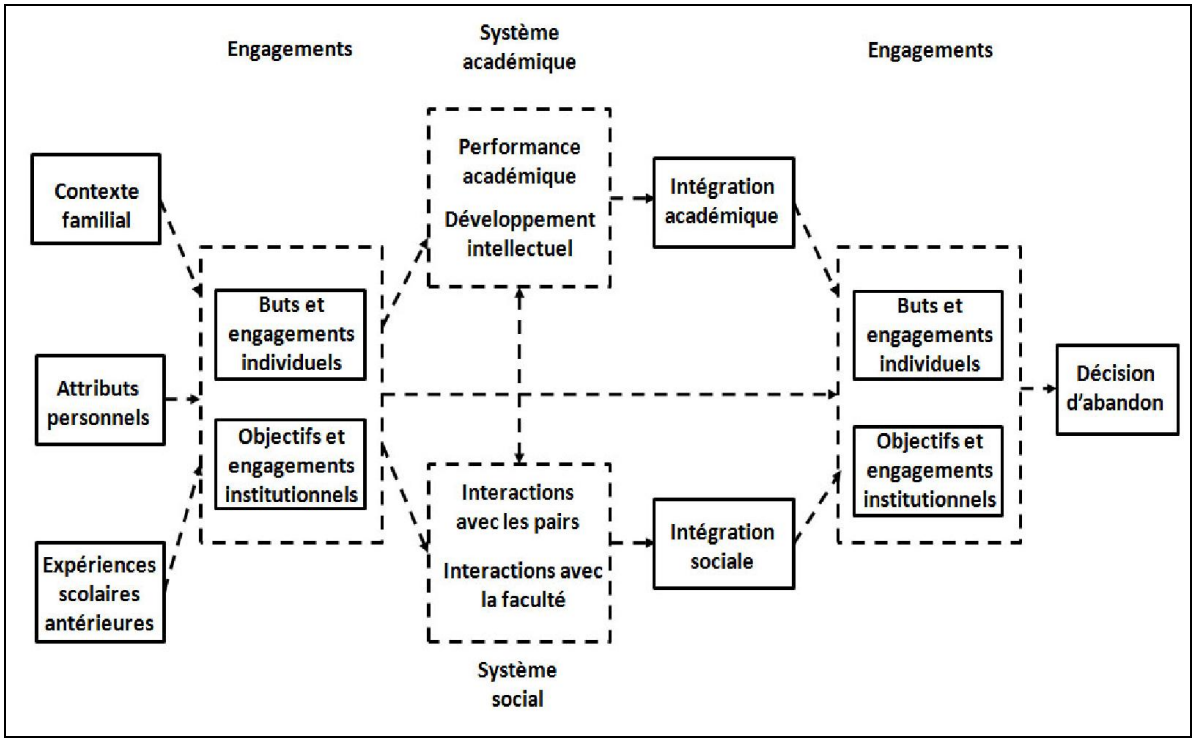


**Figure 3 : Modèle de l'intégration de Tinto**
*Source : Tinto (19975, p. 95 [notre traduction])*

Le modèle de Tinto, d'après Sauvé et ses collaborateurs, « examine les abandons des études sous l'angle de l'intégration de l'étudiant à son institution et son engagement dans sa communauté universitaire » (Sauvé *et al.*, 2006, p. 788).

Tinto reconnaît donc l'incidence des caractéristiques de pré admission de l'étudiant (contexte familial, caractéristiques personnelles et les expériences scolaires antérieures). À ces caractéristiques de pré admission, sont reliés, dans le modèle, les buts initiaux de l'étudiant. Ces buts peuvent être éducatifs (satisfactions personnelles tirées de l'apprentissage) ou professionnels

(retombées sur le projet professionnel). Pour réaliser ses buts, l'étudiant s'inscrit dans une université ayant également des objectifs et des engagements. Au cours de sa formation, l'étudiant vit plusieurs expériences institutionnelles et sociales (interactions avec le personnel et les pairs, performances académiques). C'est la conjugaison des ces expériences et des caractéristiques de pré admission qui conduit à l'intégration ou non de l'étudiant dans le milieu académique et social. Dans le modèle de l'intégration, « ces deux types d'intégration sont déterminants et nourrissent la réflexion de l'étudiant par rapport à ses intentions, ses objectifs et ses engagements vis-à-vis de l'institution » (Sauvé *et al.*, 2006, p. 789).

L'évaluation de l'étudiant quant à la concordance de son projet par rapport aux objectifs et engagements institutionnels, par lui perçus à travers l'expérience qu'il en fait, conduit à la décision de poursuivre ou d'abandonner ses études. « Les expériences vécues par l'étudiant dans ces systèmes modifient de façon continuelle ses buts et ses engagements envers l'établissement de sorte à entraîner soit la persistance soit la non-persistance » (Bourdages, 1996, p. 43).

Suite aux critiques, Tinto affine son modèle en y apportant plus de clarifications opérationnelles, des nuances et en y intégrant les facteurs externes à l'institution.

En résumant le modèle de Tinto, Sauvé, Debeurme, Wrigth *et al*. (2006) avancent que :

> la persévérance d'un étudiant dans ses études se manifeste par sa perception de l'institution (prestiges, exigences, attentes) et la perception de son intégration sociale (interactions avec ses pairs et avec les membres de la communauté d'apprentissage) et académique (performance académique, développement intellectuel, réussite). Plus l'étudiant considère que l'institution dans laquelle il est inscrit est de qualité et répond à ses attentes et parallèlement, plus il se sent intégré sur le plan social et académique, plus les chances de persévérer seront grandes. (p. 24).

Schmitz et ses collaborateurs (2010), après avoir fait le constat que le modèle de Tinto et ses développements « figurent parmi ceux qui sont les plus connus et les plus utilisés dans l'étude de la persévérance et de l'abandon à

l'université » (p. 45), ont testé ce dernier dans le contexte éducatif Belge francophone. Des résultats de ce test, il ressort que :

> trois facteurs semblent essentiels pour la prédiction de l'intention de persévérer : l'intégration sociale, l'intégration académique et l'engagement institutionnel. L'intégration sociale influence significativement l'intégration académique et, ensemble, elles influencent l'engagement institutionnel ultérieur, le meilleur prédicteur de l'intention de persévérer. (p. 52).

Cette étude a également permis de mettre en évidence la relation entre l'intégration sociale et l'intégration académique. En effet, après avoir constaté que « l'impact direct de l'intégration académique sur l'intention de persévérer est même plus important que celui de l'intégration sociale » (Schmitz *et al.*, 2010, p. 55), Schmitz et ses collaborateurs relèvent l'impact significatif de l'intégration sociale sur l'intégration académique et non l'inverse. Pour eux :

> le degré d'intégration sociale des étudiants joue un rôle important dans le processus de persévérance via l'influence exercée notamment sur l'intégration académique et sur l'engagement institutionnel. […] D'une part, il semble que plus les étudiants sont satisfaits des relations sociales avec d'autres étudiants, plus ils perçoivent les expériences académiques comme satisfaisantes […]. D'autre part, il semble que la satisfaction des besoins sociaux prime sur celle des besoins académiques durant les premières semaines (p. 55 - 56).

Tout en relevant l'adéquation du modèle de Tinto comme cadre théorique pour étudier le processus de persévérance, Schmitz et ses collaborateurs indiquent que :

> les caractéristiques individuelles (proposées par Tinto, 1975) et les engagements initiaux sont peu déterminants dans le processus de persévérance. Seul le passé scolaire a une influence sur les buts initialement poursuivis. L'engagement institutionnel ultérieur est davantage prédit par les expériences académiques et sociales plutôt que par les engagements initiaux (p. 56).

Concomitamment au test du modèle de Tinto, la recherche de Schmitz et ses collaborateurs a validé un autre modèle combinant celui de Tinto et le sentiment d'efficacité personnelle. Les résultats de ce test montrent que « l'inclusion du sentiment d'efficacité personnelle permet d'améliorer de manière significative la prédiction de certains facteurs clés dans le processus

de persévérance » (p. 56). Le « modèle intégratif » (modèle de Tinto plus le sentiment d'efficacité personnelle) est supérieur à celui de Tinto et incite les chercheurs à plaider pour une combinaison des théories motivationnelles et éducationnelles dans l'étude de la persévérance.

Longtemps bien avant Schmitz et ses collaborateurs, Sweet (1986) a testé le modèle de Tinto auprès d'apprenants à distance au Canada. Les résultats de ce test ont montré que :

> la satisfaction du but et l'engagement institutionnel ont des effets directs sur la persévérance. […] La satisfaction du but a exercé la plus forte influence. Les variables intégration académique et sociale ont respectivement des effets directs sur la satisfaction du but et l'engagement institutionnel (p. 209 [notre traduction]).

L'étude de Sweet (1986) avait également établi l'importance de l'intégration sociale dans le processus de la persévérance des apprenants adultes à distance puisque l'auteur affirme que :

> les résultats ne supportent pas l'avis que l'intégration sociale ait peu d'influence sur l'engagement et la persévérance chez les apprenants non traditionnels. L'intégration sociale – sous la forme du contact téléphonique avec le tuteur – était significativement reliée à l'engagement institutionnel (p. 210 [notre traduction]).

Sweet (1986) conclut, à partir de ses résultats, que le modèle de Tinto est un cadre approprié pour les recherches sur l'abandon des apprenants des institutions de formation non traditionnelles.

#### *2.2.3.3 - Modèle conceptuel de l'attrition des étudiants non traditionnels de Bean et Metzner*

Bean et Metzner (1985) se sont intéressés à la persévérance des étudiants non traditionnels inscrits dans les formations sur campus. Selon ces auteurs :

> un étudiant non traditionnel a plus que 24 ans, ou ne vit pas dans une résidence universitaire (e. g., fait la navette), ou est un étudiant à temps partiel, ou n'importe quelle combinaison de ces trois facteurs ; n'est pas beaucoup influencé par l'environnement social de l'institution, mais est principalement concerné par les offres académiques de celle-ci (spécialement les cours, la certification et les diplômes) (p. 489 [notre traduction]).

Ces étudiants ne peuvent donc pas avoir, d'après Bean et Metzner, les mêmes comportements que les étudiants traditionnels. Ce qui fait que même si leur modèle s'inspire fortement de celui de Tinto (1975) dont ils tirent certaines variables, Bean et Metzner se démarquent de ce dernier. En effet, partant du fait que les étudiants non traditionnels s'intègrent difficilement aux systèmes académique et social de leur établissement à cause du peu de contacts et d'interactions qu'ils ont avec leurs pairs et le personnel, ceux-ci proposent un modèle (figure 3) où l'accent est mis sur les facteurs externes pour expliquer les abandons.

Le modèle de Bean et Metzner (1985) indique que :

> la décision d'abandonner sera liée principalement à quatre catégories de variables. Les étudiants ayant une performance académique faible abandonneront plus que les étudiants travaillant bien, et la performance (moyenne générale) est liée essentiellement à la performance scolaire antérieure (études secondaires). Le second facteur est « l'intention de quitter » qui est influencée principalement par les retombées psychologiques, mais aussi par les variables académiques. Le troisième groupe de variables qui affectent l'abandon sont les caractéristiques de l'étudiant – essentiellement les performances scolaires du secondaire et les buts des études. Ces influences, toutefois, passent par l'intermédiaire d'autres variables endogènes dans le modèle. Finalement, les variables environnementales auraient des effets directs substantiels sur la décision d'abandonner (p. 490 [notre traduction]).

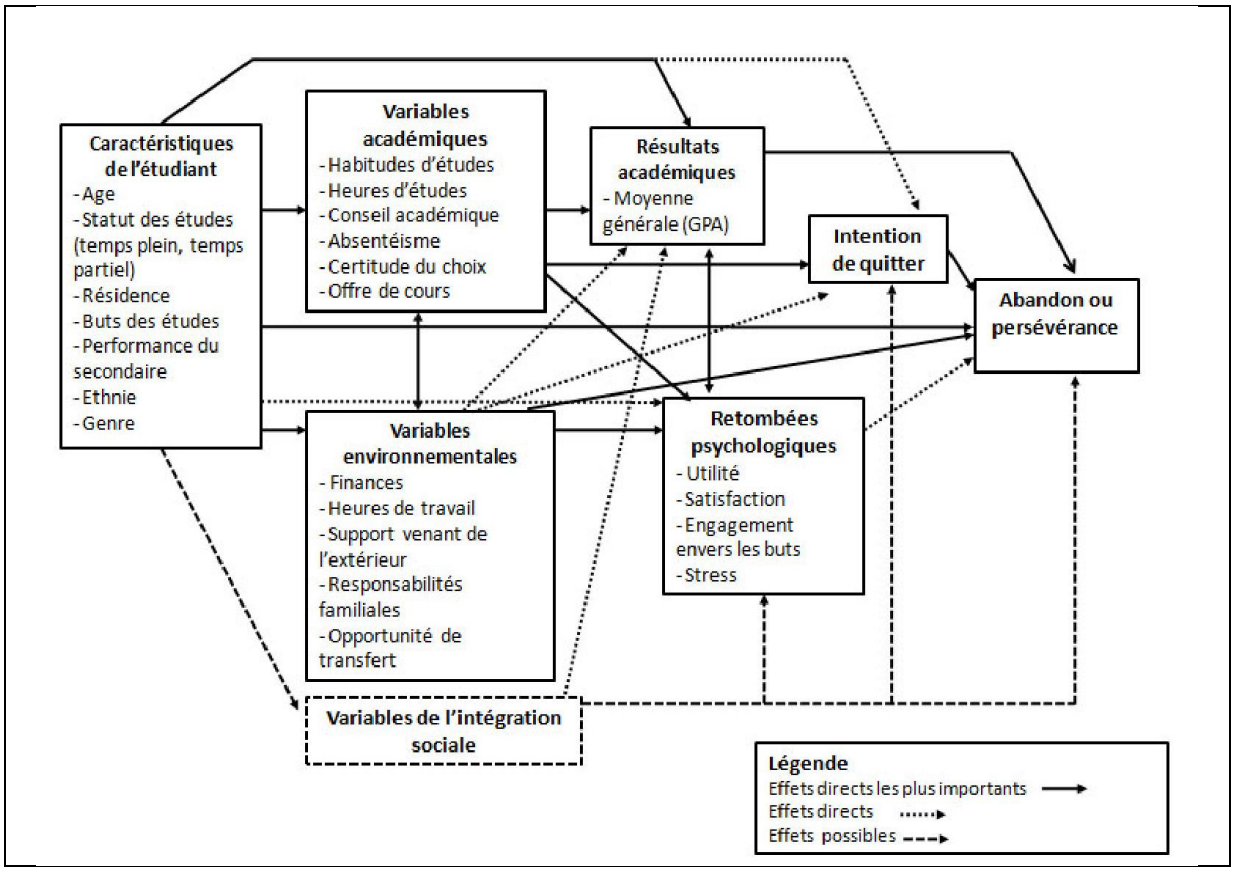


**Figure 4 : Modèle conceptuel de l'abandon de l'étudiant non traditionnel de Bean et Metzner**

*Source : Bean et Metzner (1985, p. 491 [notre traduction])*

Les auteurs ont testé le modèle auprès d'étudiants non traditionnels nouvellement inscrits dans une université (Metzner et Bean, 1987). Des résultats de ce test, il ressort que :

> les meilleurs prédicteurs de l'abandon étaient la moyenne générale [GPA] et l'intention de quitter, suivis par une caractéristique personnelle, les heures de cours prises. […] Les effets directs prévus entre les variables environnementales et l'abandon n'ont pas été établis, et ces effets apparaissent comme passant par l'intermédiaire de l'intention de quitter (p. 22 – 25 [notre traduction]).

Contrairement aux modèles théoriques et études empiriques qui l'ont précédé, le test de Metzner et Bean (1987) a établi que l'intégration sociale n'est pas déterminant dans le processus d'abandon, car, selon les résultats :

> les variables de l'intégration sociale n'ont pas du tout d'effets significatifs sur l'abandon, la moyenne générale [GPA], ou les retombées psychologiques ; seul le contact de faculté était significativement relié à l'intention de quitter mais dans une direction opposée à celle anticipée (p. 25 [notre traduction]).

Metzner et Bean (1987) ont conclu que leur modèle a été validé dans une large mesure par le test tout en précisant, au vu des résultats imprévus, que « ces résultats indiquent que le modèle aurait besoin d'être reprécisé à l'avenir ou analysé en utilisant seulement les étudiants non traditionnels âgés » (p. 33 [notre traduction]).

Dans leurs récensions critiques en vue d'élaborer une cadre théorique pour la construction d'un système d'aide multimédia interactif de soutien à la persévérance des étudiants canadiens, Sauvé et ses collaborateurs (Sauvé *et al.*, 2006 ; Sauvé, Debeurme, Wrigth *et al.*, 2006) relèvent deux limites au modèle de Bean et de Metzner. Ce modèle, d'après eux, d'une part néglige l'impact des caractéristiques d'apprentissage de l'étudiant sur l'abandon et d'autre part se fonde sur une définition de l'étudiant non traditionnel peu adaptée à la réalité des caractéristiques des étudiants hors USA. Ils préconisent, à ce propos, « de redéfinir le concept d'étudiant non traditionnel et traditionnel de façon plus adaptée au profil des étudiants » (Sauvé *et al.*, 2006, p. 791).

#### *2.2.3.4 - Modèle longitudinal de l'abandon de Kember*

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, car selon lui « il semble sage de prendre connaissance des modèles disponibles développés pour l'enseignement supérieur classique » (Kember, 1989, p. 283 [notre traduction]). 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.

Dans ce modèle interactionniste, l'accent est mis non seulement sur les facteurs liés à la vie personnelle et professionnelle de l'apprenant, mais aussi sur le support académique et administratif mis à disposition par l'institution.

Le modèle de Kember comporte cinq composantes qui sont de grandes catégories de variables. Il y a les caractéristiques de l'apprenant, l'engagement de celui-ci envers les buts, les aspects académiques, les aspects sociaux et professionnels, et l'analyse des coûts/bénéfices (figure 5).

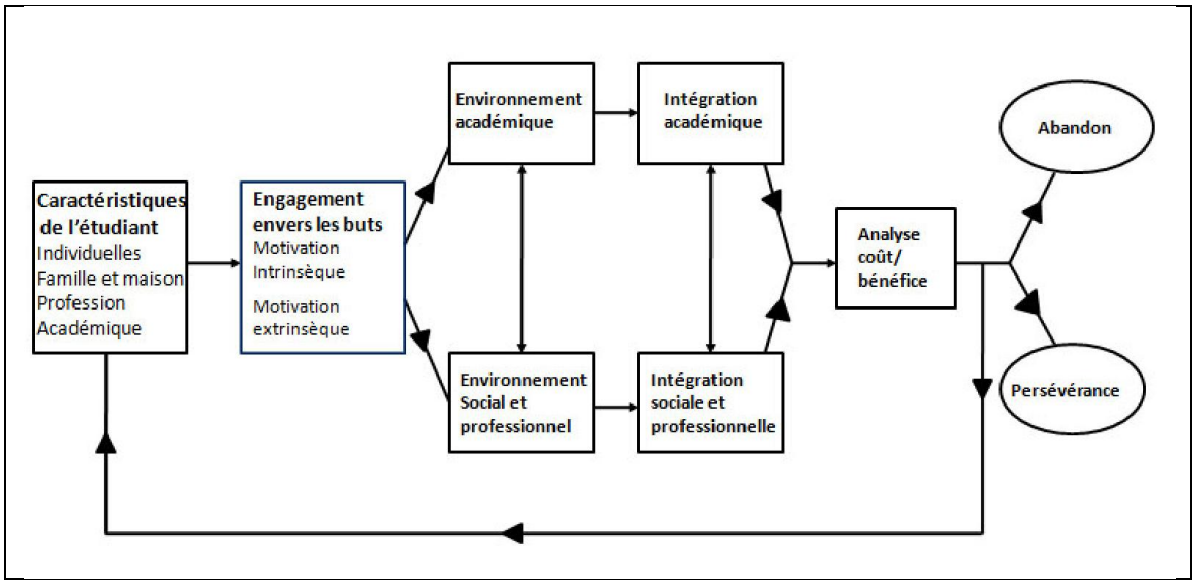


**Figure 5 : Modèle d'abandon des formations à distance de Kember**
*Source : Kember (1989, p. 286 [notre traduction])*

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.

> Il faut rappeler que le modèle est un modèle longitudinal, de sorte que chaque composante va influencer la composante suivante du modèle. Les objectifs de l'étudiant et son degré d'engagement envers eux vont être influencés par les dispositions individuelles telles que la formation, la situation familiale et les circonstances professionnelles. Les caractéristiques individuelles et l'engagement envers les buts détermineront fortement l'effort d'adaptation que l'étudiant aura à faire pour s'intégrer avec succès dans le milieu universitaire [le dispositif de formation]. Ces mêmes composantes définissent essentiellement l'environnement socioprofessionnel et donc influent fortement sur la nécessaire intégration des processus d'apprentissage dans le style de vie de l'étudiant (Kember, 1989, p. 291 [notre traduction]).

Très importante aussi est la présence dans le modèle de Kember 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. Les composantes du modèle ne sont donc pas statiques. Au cours du processus enseignement / apprentissage, plusieurs éléments peuvent subir des modifications.

> Les variables comprises dans le modèle [de Kember] ne demeurent pas constantes tout au long du cheminement d'étude, par exemple, les buts de l'étudiant peuvent changer, il peut survenir des événements dans l'environnement familial, professionnel ou social de l'étudiant qui vont

> modifier son projet d'études, etc. L'étudiant va devoir constamment réévaluer le rapport coût/bénéfice après chaque changement important pouvant affecter l'une ou l'autre des composantes du modèle. Cette évaluation constante est possible dans le modèle par le biais de la boucle de recyclage (recycling loop) qui permet de prendre en compte les modifications des conditions liées à chaque composante lors des passages subséquents à travers le processus (Bourdages, 1996, p. 51).

Kember précise l'importance de distinguer les effets directs des effets indirects dans l'évaluation des variables du modèle. Les antécédents académiques de l'apprenant, par exemple, peuvent avoir peu d'effets directs sur sa persévérance alors qu'ils peuvent impacter significativement l'intégration académique qui elle, est très déterminant dans la décision d'abandonner ou de poursuivre les études.

Sur la base de son modèle, Kember (1990) formule une série de recommandations en mesure de réduire l'abandon dans les formations à distance. Ces recommandations portent essentiellement sur le tutorat et la scénarisation pédagogique qu'il faut améliorer pour favoriser la motivation, l'intégration sociale et académique de l'apprenant.

Le modèle de Kember (1989) a été utilisé par Roberts et ses collaborateurs pour simultanément investiguer les facteurs de réussite des étudiants dans une formation à distance et tenter une validation dudit modèle (Roberts *et al.*, 1991). Des résultats de cette recherche, Roberts et ses collaborateurs ont conclu que « la pléthore de facteurs en interaction pouvant amener les étudiants à distance à continuer ou abandonner leur étude s'insère dans une ou plusieurs composantes du modèle de Kember » (p. 82 [notre traduction]). Ces chercheurs indiquent en outre que « le potentiel du modèle peut être mieux compris s'il était décrit comme un modèle longitudinal du processus de progrès et/ou d'attrition » (Roberts *et al.*, 1991, p. 82 [notre traduction]).

Le modèle de Kember (1989) a servi de cadre de référence à l'élaboration et la mise en œuvre d'un modèle d'encadrement pour favoriser la persévérance dans un contexte de formation à distance dont les résultats sont restitués par Gaucher (2007). Ce modèle d'encadrement a mis surtout l'accent sur les

aspects académiques (environnement et intégration académiques) du modèle en proposant aux apprenants :

- le tutorat d'accompagnement local ;
- la formation et l'animation de communauté d'apprentissage ;
- le service aux étudiants ;
- l'accès a un local d'étude et de rencontre.

Les résultats de cette expérience font dire à Gaucher (2007) que :

> malgré l'ensemble des efforts déployés, nous remarquons que le taux de persistance n'augmente pas réellement. À l'instar du modèle de Kember (1989), nous constatons que la persistance n'est pas seulement une question de soutien de l'établissement ou d'affiliations avec d'autres étudiants, mais aussi et surtout une question de composantes internes à la personne. […] nous constatons que plusieurs caractéristiques peuvent influencer la persistance des étudiants. Les « caractéristiques personnelles » et « l'engagement et les buts de l'apprenant » sont des facteurs internes à la personne sur lesquels il est difficile d'agir, d'où la complexité de la persistance (p. 84).

Le modèle de Kember (1989), celui de Tinto (1975) et ses développements ont servi de soubassement au modèle technopédagogique à la base du développement d'un système d'aide multimédia interactif à la persévérance aux études postsecondaires (S@MI-Persévérance) expérimenté dans plusieurs institutions d'enseignement postsecondaire au Canada (Sauvé, Wright et Debeurme, 2005). L'étude développement exploratoire menée auprès d'étudiants de trois établissements (Télé-université, Université de Sherbrooke et Université de Québec à Rimouski) dans le cadre de ce programme (Sauvé *et al.*, 2007) a permis de relever certains résultats intéressants au niveau des éléments sociodémographiques et scolaires, des styles d'apprentissage, des difficultés rencontrées par les étudiants et des facteurs de motivation en lien avec la persévérance et l'abandon.

En ce qui concerne les éléments sociodémographiques et scolaires, les résultats ont montré une différence entre l'étudiant qui abandonne et celui qui persévère. Les portraits contrastés qui sont dressés pour ces deux types d'étudiants se présentent comme suit :

> [l'étudiant qui a abandonné] est de sexe masculin, plus âgé, célibataire ou vivant en couple, il est inscrit à temps partiel ou comme étudiant libre et il suit des cours après avoir déjà exercé une profession sur le marché du travail. Ces étudiants sont également ceux qui ont vécu des interruptions dans leur parcours scolaire et qui continuent à travailler un nombre important d'heures par semaine pendant leurs études. […] Quant à l'étudiant qui persévère, il est en général de sexe féminin, jeune, célibataire, inscrit à temps plein et poursuivant des études en continuité. Il n'éprouve pas de difficultés financières, ce qui explique en partie son faible engagement sur le marché du travail (Sauvé *et al.*, 2007, p. 175).

Au niveau des styles d'apprentissage, même si les résultats de Sauvé et de ses collaborateurs (2007) ne montrent pas de différences significatives chez les étudiants ayant persévéré et ceux ayant abandonné, il apparait chez les seconds la manifestation « d'un degré moindre de sociabilité et un refus plus significatif de l'autorité » (Sauvé *et al.*, 2007, p. 175).

Les difficultés de transition du secondaire à l'université ou de retour aux études ont été relevées, par Sauvé et ses collaborateurs, comme les plus importantes difficultés surtout chez les étudiants à distance. La mémorisation comme stratégie d'apprentissage privilégiée, développée dans les formations antérieures, ne semble pas suffisante pour faire face aux exigences de la formation universitaire. À ces difficultés d'ordre académique s'ajoutent, surtout chez les plus âgés qui reviennent aux études, d'autres difficultés que sont la surcharge de travail et la gestion inefficace du temps.

Sur le plan de la motivation, les résultats de l'étude indiquent de grandes différences au niveau des étudiants persévérants et ceux ayant abandonné.

> [Les étudiants persévérants] entrent à l'université avec un bagage de compétences et de connaissances plus riche que celui de leurs collègues ayant abandonné, font preuve de méthodes de travail et de stratégies d'apprentissage plus efficaces, sont plus motivés dans leur projet universitaire qui semble être instrumentalisé en vue d'un changement de vie ou d'un avancement professionnel. Avec tous ces avantages de leur côté, il n'est pas étonnant de constater que leur degré de motivation est supérieur à celui des étudiants ayant abandonné. Par contre, ces derniers semblent posséder moins de connaissances préalables à l'entrée à l'université et ayant en vue que leurs études sont dirigées vers l'épanouissement personnel ou l'acquisition de nouvelles compétences liées à la profession, ils ressentent moins de pression et ont un degré de motivation plus faible (Sauvé *et al.*, 2007, p. 178).

L'un des résultats essentiels de l'étude développement exploratoire du projet SAMI-Persévérance est de relever la nécessité de la mise en place dans les universités des mesures de soutien plus diversifiées pour contrer les difficultés multiples et complexes auxquelles sont confrontés les étudiants dès leur première session d'études.

### *2.2.3.5 - Modèle de progression des étudiants de Kember*

À partir de son modèle sur l'abandon dans les formations à distance, Kember a poursuivi les recherches auprès d'apprenants à distance adultes pour affiner sa théorie. Dans ce sens, des données tant qualitatives que quantitatives collectées par l'auteur ou par d'autres chercheurs au niveau de plusieurs dispositifs de formation à distance à travers le monde (*Open University* au Royaume-Uni, *University of Papua New Guinea* en Papouasie Nouvelle Guinée, *University of Tasmania* en Australie, *Charles Sturt University* en Australie et plusieurs institutions de Hong Kong) ont été utilisées (Kember, 1995).

Pour les données quantitatives spécifiquement, un questionnaire denommé *« Distance Education Student Progress (DESP) »* a été utilisé auprès des apprenants des établissements de Hong Kong. D'après Kember (1995), « l'analyse factorielle des données collectées par le questionnaire DESP a produit des facteurs qui ont séparé les variables de l'intégration sociale et de l'intégration académique en facteurs positifs et négatifs » (p. 64 [notre traduction]). L'auteur indique donc, à la suite de ce constat, que les résultats sont mieux interprétés par un modèle à deux pistes (figure 6) différent du modèle initial.

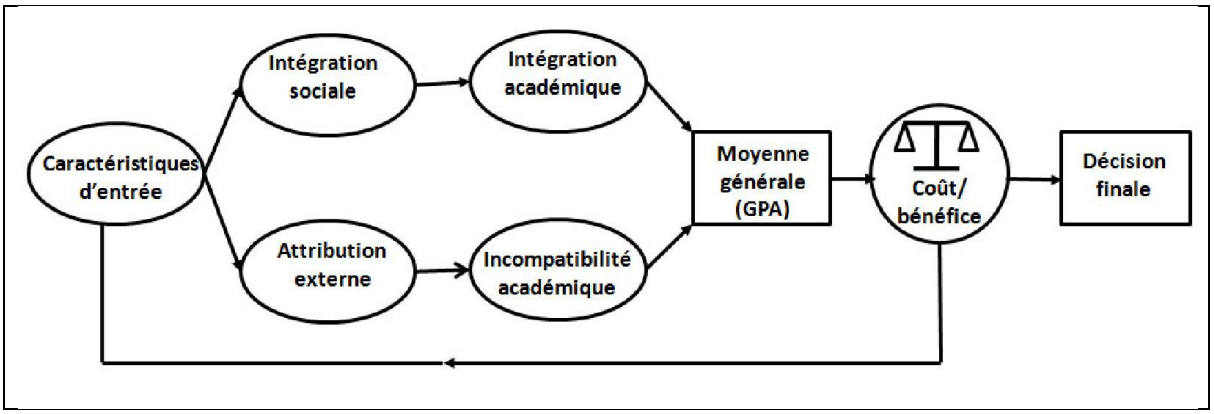


**Figure 6 : Modèle de progression des étudiants de Kember**
*Source : Kember (1995, p. 64 [notre traduction])*

Le modèle de progression des étudiants, selon Kember (1995), suggère que :

> les caractéristiques d'entrée de l'étudiant le dirigent vers une des deux pistes. Ceux avec des situations favorables ont tendance à passer par la piste positive et sont capables de s'intégrer socialement et académiquement. Les autres prennent la piste négative où ils ont de grandes difficultés à réussir l'intégration sociale et académique.
> Le modèle comporte aussi une analyse coût/bénéfice durant laquelle les étudiants considèrent les coûts et les bénéfices de continuer les études. Ceux qui décident de continuer vont entrer dans la boucle de recyclage ou de rétroaction pour un autre passage à travers le modèle. Au cours des passages successifs à travers le modèle les caractéristiques initiales seront altérées, partiellement comme le résultat des charges que l'étudiant a expérimenté durant le cours. Il est alors possible de changer de piste durant le processus de recyclage (p. 64 [notre traduction]).

La composante « caractéristiques d'entrée » du modèle de Kember (1995) comprend essentiellement les qualifications académiques, le statut familial, la situation professionnelle et d'autres variables surtout de nature démographique. Ces éléments, selon l'auteur, « joueront un rôle majeur en déterminant comment les étudiants sont capables de réussir l'intégration académique et sociale » (p. 77 [notre traduction]). Kember précise toutefois que ces caractéristiques d'entrée ne sont que le point de départ dans la détermination de l'effort que doit faire l'apprenant pour gérer son apprentissage. D'après lui « beaucoup d'étudiants ayant apparemment des caractéristiques défavorables réussissent. Les caractéristiques d'entrée ne sont pas de bons prédicteurs des résultats finaux » (p. 77 [notre traduction]).

Les éléments de la composante « l'intégration sociale » sont : l'encouragement à l'inscription, l'encouragement à l'apprentissage et l'environnement familial. « Le soutien des employeurs, des collègues de travail, de la famille et des amis font définitivement la différence en terme de réussite ou du processus d'intégration » (p. 77 [notre traduction]). Cette intégration, selon Kember, résulte d'une renégociation des positions et statuts sociaux préalablement acceptés où l'apprenant et les autres personnes de son environnement social sont amenés à consentir des sacrifices.

L'insuffisance de temps, les événements inattendus et les distractions sont les constitutifs de la composante « attribution externe » du modèle. D'après l'auteur, les apprenants « qui étaient incapables d'harmoniser l'exigence de leur cours avec leur milieu social tendent à blâmer les éléments faisant partie de leur environnement des problèmes qu'ils rencontrent » (p. 98 [notre traduction]).

Au niveau des composantes de l'intégration ou de l'incompatibilité académique, le modèle de Kember (1995) dispose des éléments suivants : les stratégies d'apprentissage, la motivation, l'évaluation du cours et le niveau dans la langue du cours. Au nombre des éléments de la piste positive (intégration académique) il y a : l'apprentissage en profondeur, la motivation intrinsèque, l'évaluation positive du cours (matériel, tutorat, la correction des exercices et l'administration) et les habitudes de lecture active. La piste négative (incompatibilité académique) réfère essentiellement à : l'apprentissage en surface, la motivation extrinsèque, l'évaluation négative du cours et de faibles compétences dans la langue du cours.

Il est important de signaler que le modèle de progression des étudiants de Kember (1995) s'appuie fortement, comme son modèle initial, sur les concepts d'affiliation collective et de congruence normative.

> Deux concepts significatifs qui sont importants […] sont les deux éléments de l'intégration issus du modèle de Durkheim (1961), nommément l'affiliation collective et la congruence normative. Ils n'apparaissent pas spécifiquement sur le schéma du modèle parce qu'ils agissent à travers les composantes de l'intégration académique et sociale (p. 119 [notre traduction]).

Comme le modèle initial, le modèle de progression comporte également une composante « analyse du rapport coût/bénéfice » et une boucle de recyclage ou de rétroaction.

> La dernière composante du modèle, avant la décision d'abandonner ou de continuer, est une analyse du rapport coût/bénéfice par l'étudiant. L'étudiant doit décider si le temps passé à étudier en vaut la peine en termes de bénéfices d'éventuelles qualifications, d'intérêts dans le cours, ou d'autres bénéfices que l'étudiant peut tirer des études (Kember, 1995, p. 122 [notre traduction]).

L'auteur n'oublie pas de souligner la nature changeante des variables du modèle lors du processus d'apprentissage et l'impact de ces changements sur l'analyse du rapport coût/bénéfice. C'est d'ailleurs ces changements qui exigent la présence de la boucle de recyclage ou de rétroaction dans le modèle.

> Les variables incorporées dans le modèle ne demeureront pas constantes durant le parcours académique de l'étudiant. […] Ces changements au niveau des variables dans le modèle affecteront la nature de l'analyse du rapport coût/bénéfice. […] Le modèle prévoit, pour la nature changeante des variables, l'inclusion d'une boucle de recyclage (Kember, 1995, p. 123 - 124 [notre traduction]).

La seconde différence entre le modèle initial de Kember et celui de la progression de l'apprenant est que ce dernier vise à examiner la progression vers le succès académique que de se concentrer exclusivement sur le résultat négatif qu'est l'abandon. Pour ce faire, Kember (1995) inclut la moyenne générale (GPA) et le ratio des modules complétés par rapport aux modules achetés. Le positionnement de la moyenne générale (GPA) dans le modèle avant la composante « analyse du rapport coût/bénéfice » est expliqué par Kember en ces termes :

> l'intention originale était de traiter la moyenne générale (GPA) purement comme une variable du résultat final. L'analyse quantitative a cependant suggéré que la moyenne générale (GPA) a fonctionné dans une certaine mesure comme une variable intervenant entre l'incompatibilité académique et l'abandon (p. 128 [notre traduction]).

Kember (1995) a testé lui-même son modèle auprès d'étudiants de trois programmes de Hong Kong. Les données ont été collectées par le questionnaire *DESP* et ont fait l'objet d'une analyse en piste causale. Les

résultats de ce test montrent que le modèle en piste issu des données empiriques s'accorde bien avec le modèle théorique et que peu de variables des caractéristiques d'entrée (salaire et qualification) sont significativement reliées aux variables de sortie.

> Les variables liées aux caractéristiques d'entrée sont corrélées avec les variables intervenantes, ce qui montre que la manière dont un étudiant tente de s'adapter aux études est fortement influencée par ses caractéristiques à l'entrée, ses expériences et ses standards sociaux. Le modèle en piste suggère que des processus d'adaptation et de développement prennent place entre l'entrée et le résultat. Les variables intervenantes dans le modèle en piste décrivent et mesurent ces influences sur la progression d'un étudiant durant un cours. Le degré de l'intégration sociale influence le niveau ou la facilité de l'intégration académique. Ceci provient de la manière dont les deux variables de l'intégration sociale sont reliées aux variables de l'intégration académique. Le facteur de l'intégration sociale a un poids significatif sur le facteur de l'intégration académique, mais pas sur l'incompatibilité académique. Le facteur de l'attribution externe a une forte corrélation avec l'incompatibilité académique, mais seulement à peine une corrélation significative avec l'intégration académique (p. 145 [notre traduction]).

Le modèle a été une seconde fois testé auprès des étudiants d'autres programmes à Hong Kong avec une version révisée du questionnaire *DESP*. Des résultats de ce second test, Kember (1995) conclut qu'il y a suffisamment de similarités entre les modèles en piste issus du premier et second test pour confirmer les résultats de l'étude initiale. Et sur cette base, il assure que « le modèle peut, avec confiance, être utilisé pour faire des prédictions et trouver des implications pour la pratique » (p. 155 [notre traduction]).

Shin et Kim (1999) ont également étudié la question de la progression et de l'abandon des apprenants à distance dans un contexte asiatique. Leur recherche, qui avait pour objectifs d'identifier les facteurs de la persévérance, les relations entre ces facteurs et les éléments qui déterminent la réinscription ultérieure ou la non-réinscription, a touché spécifiquement des apprenants adultes (31 ans en moyenne) de la *Korea National Open University* (KNOU) engagés dans des programmes de longue durée. Des résultats de cette étude, il ressort que : le temps d'apprentissage est le facteur le plus influent (à côté de

l'intégration sociale et des activités en face-à-face) sur la performance de l'apprenant (mesurée par la moyenne générale [GPA]) ; dans la prédiction de la réinscription, la participation aux activités en face-à-face est le seul facteur significatif.

Les résultats de Shin et Kim (1999) indiquent, par ailleurs, que l'influence de l'intégration sociale (soutien des collègues, de l'employeur et de la famille à la formation à distance) a un effet double dans l'explication de la réussite académique et l'abandon. D'après eux, les apprenants qui reçoivent plus de soutiens de leur environnement évitent de se réinscrire à cause du manque de confiance pour achever leur étude couplé avec la pression des attentes des autres (entourage). Mais une fois que ceux-ci s'engagent dans un cours, la forte intégration sociale fait qu'ils arrivent à réussir. Shin et Kim ont indiqué cependant que « le concept et la signification de l'intégration sociale pour les apprenants à distance doivent continuer à être investigués dans les recherches ultérieures » (p. 90 [notre traduction]).

Le modèle de progression des étudiants de Kember a été testé empiriquement par De Lange et Mavondo (2000) auprès d'apprenants de *l'Open Learning Agency (OLA)* de l'Australie dans un souci de réplication et de réconceptualisation. Les résultats de cette étude empirique ont montré, comme celles de Kember, que les caractéristiques d'entrée ne prédisent pas significativement les résultats finaux. Toutefois, ces caractéristiques (sexe, âge, salaire et expérience professionnelle), selon ces résultats, « ont des effets indirects sur les résultats par l'intermédiaire des variables d'adaptation » (De Lange et Mavondo, 2000, p. 117 [notre traduction]).

Les données empiriques de De Lange et Mavondo (2000) contredisent le modèle et les résultats de Kember (1995) puisqu'elles ont révélé que :

> la relation entre l'intégration sociale et l'intégration académique n'est pas significative. […] l'attribution externe et l'incompatibilité académique ont un impact significatif sur les résultats finaux (p. 117 [notre traduction]).

À partir de ces résultats, De Lange et Mavondo (2000) concluent que quand bien même le modèle de Kember (1995) soit fondé sur une théorie solide et

soit intuitivement attirant, les variables qui y sont intégrées montrent des faiblesses empiriques significatives.

Les mêmes critiques du modèle de Kember (1995) sont faites par Woodley, De Lange et Tanewski (2001) à partir d'un test empirique touchant des apprenants inscrits à l'*Open University* du Royaume-Uni. Les données du test réalisé par ces auteurs leur ont permis de relever trois faiblesses majeures du modèle de progression des étudiants. La première insuffisance du modèle de Kember (1995) viendrait du fait, selon Woodley *et al.* (2001), que le questionnaire *DESP* ne soit pas un outil fiable de collecte des données. La deuxième insuffisance serait liée au fait que le modèle se présente en « deux pistes » distinctes à la différence de celui de Tinto qui l'a inspiré. La dernière insuffisance serait en lien avec la non-distinction des différents types d'abandon.

Woodley *et al.* (2001) conclu à partir de leurs résultats que :

> l'abandon de l'étudiant est vraiment un phénomène complexe, particulièrement dans le domaine de la formation ouverte et à distance. Il est complexe parce qu'il implique des comportements humains, il est complexe parce qu'il implique plusieurs types d'abandon, et il est complexe parce qu'il varie selon le moment (p. 130 [notre traduction]).

## 2.3 - Cadre théorique de référence de la recherche

Après la recension que nous venons de faire, nous pouvons affirmer que le phénomène de persévérance et d'abandon en formation à distance ne peut être bien analysé dans son dynamique que si sont pris en compte non seulement l'ensemble des facteurs qui l'influencent, mais aussi les interactions existant entres ces différents facteurs. En plus, nos questions de recherche nous obligent à nous orienter vers des approches qui insistent sur les pratiques institutionnelles qui concourent à la persévérance. C'est pourquoi nous prenons comme référence théorique de notre étude les modèles interactionnistes et plus précisément, nous nous orientons vers le modèle longitudinal de Kember (1989), car ce modèle, comme le souligne si bien Sauvé, Debeurme *et al.* (2006) :

> met l'accent sur les facteurs relatifs à la vie personnelle et professionnelle de l'étudiant ainsi que sur le support académique et

> administratif que doit offrir l'institution pour favoriser la persévérance. […] L'étude de Kember a permis de préciser les facteurs liés à l'institution sur lesquels il est possible d'agir pour faire en sorte que les étudiants persévèrent davantage en formation à distance. Ainsi, ce modèle permet de mettre en relief le niveau de responsabilité qui incombe à l'institution par rapport à l'abandon et à la persévérance (p. 30).

Notre orientation vers ce modèle est également motivée par son ouverture puisque l'auteur précise bien que « la nature exacte des variables va varier suivant les institutions selon le type de formation à distance offert » (Kember, 1989, p. 290 [notre traduction]). Nous tenons cependant à rappeler que notre étude a recouru au modèle initial de Kember (1989) et non au modèle auquel l'auteur est parvenu à la suite de « l'affinement » de sa théorie, notamment le *« Student Progress Model »*. Deux raisons expliquent cette orientation théorique. Premièrement, la recension effectuée et notre étude exploratoire (Dogbe-Semanou, 2010) permettent de voir la position charnière qu'occupe la motivation de l'apprenant dans le processus de la persévérance et de l'abandon des études. Cette position de la motivation est bien restituée par le modèle initial de Kember (1989) alors que dans son modèle de *« Student Progress »* (Kember 1995), les deux différentes formes de motivation (extrinsèque et intrinsèque) sont respectivement des sous-composantes de l'incompatibilité académique et de l'intégration académique (figure 6). La deuxième raison qui fait que nous ne pouvons pas recourir au modèle de *« Student Progress »* est la présence de la composante « GPA » (moyenne générale de l'étudiant) à laquelle nous ne pouvons pas accéder de façon fiable du moment où nous ne faisions pas partie du dispositif de formation ou qu'il ne serait pas éthique, à notre avis, d'aller demander les notes d'un apprenant spécifique pour des raisons de recherche.

Nous présentons dans la sous-section suivante le modèle théorique retenu comme cadre théorique de référence de notre étude ainsi que ses composantes.

### *Présentation synthétique des composantes du modèle de Kember (1989)*

Le modèle de Kember (1989) comprend cinq composantes explicatives essentielles et une boucle de rétroaction qui permettent de comprendre le processus de persévérance ou d'abandon.

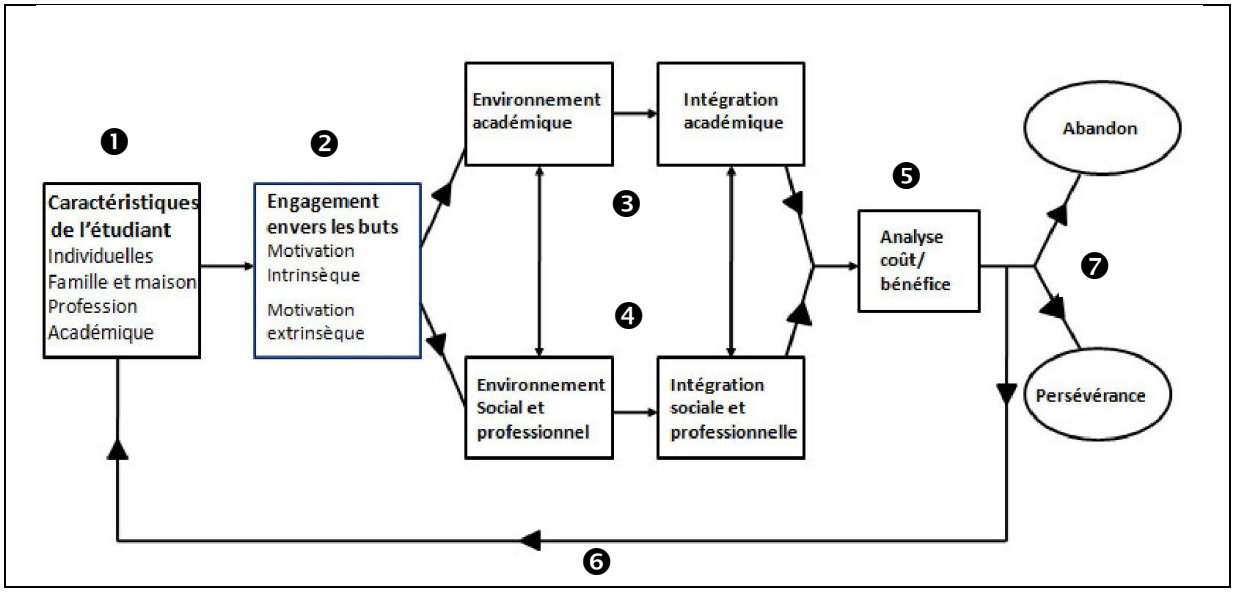


**Figure 7 : Schéma annoté du modèle de Kember (1989)**

**❶ Les caractéristiques de l'apprenant**

Cette composante du modèle fait référence aux aspects individuels, familiaux et professionnels de l'étudiant lors de son entrée dans le dispositif de formation à distance. Ces aspects couvrent donc les particularités démographiques de l'apprenant telles que le sexe, l'âge, le statut civil, le lieu de résidence, le nombre d'enfants, etc. Kember (1989) prend soin de préciser qu' « il a été démontré que certaines de ces variables ont de faibles corrélations avec l'abandon. Leur présence dans le modèle est plus due à leur influence sur d'autres composantes qu'à ces faibles corrélations » (p. 291 [notre traduction]).

Les aspects professionnels réfèrent au fait que l'étudiant ait un emploi (en plein temps ou en temps partiel) ou non durant la formation ; qu'il ait des responsabilités et des engagements et qu'il doive concilier le temps de travail avec les études.

Les caractéristiques d'éducation de cette composante renvoient aux qualifications académiques de l'apprenant, à ses résultats scolaires antérieurs et à son niveau d'étude. L'auteur du modèle évoque également les données issues des tests d'entrée, mais constate que très peu d'institutions y font recours à cause : des difficultés administratives supplémentaires que cela engendre, de la validité des tests et de la négation des objectifs sociopolitiques d'accès libre qu'ils impliquent.

Kember (1989) insiste sur les résultats scolaires qui, selon lui, sont les informations les plus lisibles et les plus utilisées ; même s'il reconnaît que ces données peuvent ne pas être très pertinentes pour des apprenants adultes qui ont arrêté les études depuis plusieurs années. Pour lui, il semble intéressant d'utiliser ces données dans le modèle, mais en les considérant comme influençant d'autres composantes que comme prédictives de la réussite ou barrière d'entrée dans la formation.

> Les étudiants avec moins d'instruction et peu d'expérience des études depuis l'arrêt des études font probablement face à plus de problèmes d'intégration académique que ceux qui ont été suffisamment exposés aux études aussi bien à l'école qu'après l'arrêt des études. Les étudiants avec une expérience limitée d'instruction ont probablement moins de chance de développer une stratégie d'apprentissage qui soit compatible avec les exigences de l'enseignement supérieur. Ils ont peu de chance de comprendre les conventions et les normes de la vie académique. La réussite est invraisemblable à moins que le travail de l'étudiant soit congruent avec ces normes académiques (p. 292 [notre traduction]).

**❷ L'engagement envers les buts**

Cette composante du modèle renvoie aux motivations de l'étudiant qui, selon Kember, sont de deux ordres : la motivation intrinsèque et la motivation extrinsèque.

La motivation extrinsèque réfère au niveau d'engagement pour l'obtention du diplôme. Cette motivation est très influencée par les caractéristiques de l'apprenant. Selon Kember (1989) :

> Les motivations pour obtenir un diplôme peuvent provenir des situations comme les opportunités de carrière empêchées par une absence de qualifications, promotion et retombées financières à la suite d'un perfectionnement, rivalités familiales pour obtenir des diplômes, ou

> retour aux études pour tirer bénéfices d'autres qualifications (p. 292 [notre traduction]).

La motivation intrinsèque se traduit par l'intérêt que l'étudiant accorde au contenu, au fait d'apprendre et la perception qu'il a de l'utilité des ses études pour lui-même ou pour améliorer son travail.

> La motivation intrinsèque liée à l'attitude de l'apprenant, influence et est influencée par la composante académique. Si le contenu colle bien avec les intérêts de l'étudiant et ses besoins de carrières, alors la motivation intrinsèque va être augmentée (Kember, 1989, p. 292 [notre traduction]).

Kember fait remarquer que la motivation intrinsèque conduit à une stratégie d'apprentissage en profondeur alors que la motivation extrinsèque entraine une stratégie d'apprentissage en surface. Il indique que c'est sur la motivation intrinsèque que l'institution a davantage d'impact en offrant des cours qui présentent un intérêt aussi bien personnel et professionnel pour l'étudiant. Même si Kember affirme que ce type de motivation est celui qui favorise le plus la persévérance, il reconnaît que les deux jouent leur rôle.

> Il apparaît quand même que les deux [motivations intrinsèque et extrinsèque] jouent chacune une partition. […] D'une part, les étudiants peuvent ne pas être intéressés par la matière, mais réussir si les retombés de la complétude des cours sont suffisamment élevés. D'autre part, il y a certains étudiants à distance assez âgés qui ne tireront aucun bénéfice des diplômes, mais qui finissent les cours parce qu'ils sont intéressés par la matière et aiment étudier (Kember, 1989, p. 293 [notre traduction]).

**❸ Les aspects académiques**

Il s'agit ici de tous les aspects de diffusion d'un cours en formation à distance par l'institution. Sont inclus : le matériel pédagogique, l'interaction entre les membres de l'institution et l'étudiant, le tutorat, les regroupements, etc. La détermination du niveau d'intégration académique de l'apprenant passe nécessairement par l'examen de tous ces aspects.

Du point de vue du contenu du programme ou du cours, l'étudiant a principalement besoin d'une congruence normative. Celle-ci se définit comme le degré de compatibilité entre le contenu du programme ou du cours et les intérêts ou les besoins professionnels de l'étudiant. « Il doit avoir compatibilité

entre le style d'apprentissage de l'étudiant et le modèle d'apprentissage proposé par le design du cours » (Kember, 1989, p. 293 [notre traduction]).

Un autre élément de la composante académique du modèle est l'affiliation collective qui fait référence au sentiment d'appartenance de l'étudiant envers l'établissement. Ce sentiment d'appartenance est établi par les interactions associées au support académique telles la nature et la fréquence des contacts, la vitesse des réponses aux demandes des étudiants, la disponibilité de tutorat local ou l'utilisation du téléphone ou des téléconférences. L'affiliation collective peut aussi être influencée par le support administratif ou son absence.

**❹ Les aspects sociaux et professionnels**

Il est question ici de tous les aspects liés à l'intégration des études à la vie familiale, sociale et professionnelle de l'étudiant. Selon Kember (1989), cette intégration est très importante.

> Parce que les apprenants à distance sont normalement employés à plein temps et souvent ont des engagements familiaux, le niveau de succès de l'intégration [des études à la vie familiale, sociale et professionnelle] est crucial pour maximiser la chance de compléter un cours (p. 294 [notre traduction]).

L'intégration des études à la vie professionnelle va dépendre de l'attitude de l'employeur et des collègues.

> Une motivation extrinsèque renforcée va apparaitre si l'employeur annonce clairement que la réussite au cours entrainera des retombées telles qu'une promotion. Les attitudes des collègues peuvent aussi influencer l'intégration de l'apprenant dans une habitude d'étude (Kember, 1989, p. 294 [notre traduction]).

La famille immédiate constitue un autre facteur de l'intégration du processus d'apprentissage dans le style de vie de l'apprenant. Si les membres de la famille voient la qualification éventuelle et le besoin de formation comme un important aspect de leurs intérêts alors ils soutiendront probablement l'étudiant dans ses activités d'apprentissage.

**❺ L'analyse des coûts / bénéfices**

La dernière composante du modèle avant la décision d'abandonner ou de persévérer est l'analyse coûts / bénéfices faite par l'étudiant. Ce dernier doit décider si les coûts exigés par les études valent la peine par rapport aux bénéfices perçus de l'éventuelle qualification ou autres.

Étant donné que les variables du modèle ne demeurent pas constantes durant le cursus académique, leur changement va affecter l'analyse coûts / bénéfices.

> Ces changements des variables dans le modèle vont affecter la nature de l'analyse coût / bénéfice. Les étudiants vont réexaminer les bénéfices relatifs à la poursuite de la formation durant le cours. Pour les étudiants à risque, ce réexamen sera fréquent […]. Les étudiants avec un niveau élevé d'engagement auront à réexaminer les bénéfices seulement après qu'un changement majeur dans les circonstances affecte une ou plusieurs composantes du modèle (Kember, 1989, p. 295 [notre traduction]).

Dans l'analyse, l'apprenant pèse les bénéfices de la poursuite du cours contre les coûts. Les bénéfices pourraient inclure tous les bénéfices matériels ou en terme de statut résultant de la complétude des études et les plaisirs que l'étudiant gagnerait de l'intérêt intrinsèque pour la matière. Il peut aussi s'agir du plaisir à participer à des activités pédagogiques. Les coûts sont financiers et non financiers. Les coûts financiers incluent les frais d'inscription, l'achat des manuels et autres documents, les déplacements vers les centres de ressources ou pour les regroupements, les possibles pertes en termes d'opportunités de revenus. Les coûts non financiers, plus significatifs, apparaissent parce que le temps passé à étudier signifie que l'étudiant a moins de temps à consacrer à la famille et aux activités sociales.

> Kember mentionne à ce propos que la plupart des études rapportent que la raison la plus souvent mentionnée par les étudiants qui abandonnent est le manque de temps pour étudier. Ce qui peut signifier par exemple que l'étudiant a pris la décision d'abandonner parce que le temps qu'il consacre aux études est trop considérable par rapport aux bénéfices qu'il en retire (Bourdages, 1996, p. 51).

**❻ La boucle de recyclage ou de rétroaction**

La nature changeante des variables et composantes du modèle et le besoin de réexaminer les coûts / bénéfices sont pris en compte dans le modèle par le

moyen d'une boucle de recyclage ou de rétroaction. « Durant un cours, un étudiant va passer plusieurs fois par cette boucle de recyclage. Chaque fois certaines variables seront différentes et l'étudiant fera face à l'analyse des coûts / bénéfices » (Kember, 1989, p. 295 [notre traduction]).

**❼ La décision finale**

La décision finale est le choix que fait l'apprenant de persévérer ou d'abandonner la formation.

## 2.4 - Questions et hypothèses de travail

### 2.4.1 - Rappel des questions de recherche

Nous rappelons ici notre principale question de recherche qui est la suivante :

> Comment les dispositifs de formation à distance parviennent-ils à avoir au Togo des taux élevés de persévérance ?

Pour faciliter et approfondir la réponse à cette question, nous l'avons décomposée en deux questions opérationnelles de recherche en nous demandant :

- Quels sont les déterminants de la persévérance et de l'abandon des apprenants à distance au Togo ?
- Comment les dispositifs FAD prennent-ils en compte ces déterminants de la persévérance et de l'abandon pour aboutir à des taux élevés de persévérance ?

### 2.4.2 - Hypothèses de travail[1]

En nous fondant sur notre cadre de référence, nous avançons comme réponses provisoires à nos questions de recherche les hypothèses qui suivent.

#### *2.4.2.1 - Hypothèse principale*

Pour avoir des taux élevés de persévérance, les dispositifs FAD mettent en œuvre des pratiques de l'ingénierie de formation prenant en compte les

[1] Nous formulons ici des hypothèses de travail intentionnellement ouvertes et non des hypothèses formelles (Paillé, 2009) étant donné l'approche qualitative/interprétative qui a été adoptée pour l'étude.

déterminants de la persévérance et de l'abandon des apprenants à distance au Togo.

Nous clarifions cette hypothèse principale, en formulant les deux hypothèses spécifiques suivantes.

#### *2.4.2.2 - Hypothèse spécifique 1*

La persévérance et l'abandon des apprenants à distance au Togo sont déterminés par les interactions des facteurs que sont les facteurs liés à l'apprenant et à son environnement (caractéristiques de l'apprenant et de son environnement) et les facteurs institutionnels (caractéristiques du programme de formation).

Les facteurs liés à l'apprenant et à son environnement réfèrent aux caractéristiques de l'apprenant, ses motivations vis-à-vis du programme et l'intégration de la formation dans sa vie socioprofessionnelle.

Les facteurs institutionnels font référence à l'organisation de la formation en termes de système d'entrée, d'approches pédagogiques utilisées, de la qualité et de l'accessibilité des ressources mises à disposition, d'interactions entre les acteurs de la formation et de l'encadrement des apprenants.

#### *2.4.2.3 - Hypothèse spécifique 2*

Les pratiques de l'ingénierie de formation mises en œuvre par les dispositifs de formation à distance pour avoir des taux élevés de persévérance au Togo sont identifiables au niveau des offres de formation, des scénarii pédagogiques déployés en général et des systèmes d'encadrement mobilisés en particulier.

### 2.4.3- Cadre opératoire[1] de la recherche

Pour pouvoir confronter nos hypothèses à la réalité du terrain, nous avons construit un cadre opératoire qui s'organise autour des composantes du modèle de Kember (1989) que nous avons adopté comme modèle théorique de référence. À partir de chaque composante, nous avons dégagé des variables et

[1] Nous utilisons le vocable de cadre opératoire à la suite de Mace (1997) qui le définit comme « l'arrangement des variables et des indicateurs que l'on doit construire pour isoler des équivalents empiriques aux concepts opératoires de l'hypothèse » (Mace, 1997, p.45).

des indicateurs. Des composantes ❶ à ❺ (confère figure 7), sont dégagées les variables explicatives et de la composante ❼ la variable à expliquer. Dans les sections suivantes, chaque variable est présentée avec ses indicateurs.

#### *2.4.3.1 - Variables explicatives et indicateurs*

***Caractéristiques de l'apprenant***

- Sexe
- Âge
- Niveau d'étude avant la formation
- Expérience de FAD avant la formation
- Expériences professionnelles avant la formation
- Idées sur la FAD avant la formation
- Situation matrimoniale pendant la formation
- Prérequis pour la formation
- Situation professionnelle pendant la formation
- Situation d'apprentissage préférée de l'apprenant
- Accès aux TIC avant et pendant la formation
- Événements particuliers dans la vie privée pendant la formation

***Motivations de l'apprenant***

- Motivations de l'apprenant à l'inscription
- Motivations de l'apprenant au cours de la formation

***Analyse des coûts / bénéfices par l'apprenant***

- Investissements en début de formation
- Bénéfices espérés à l'issu de la formation
- Sacrifices consentis pendant la formation
- Bénéfices obtenus pendant la formation

***Environnement et intégration socioprofessionnels***

- Soutiens professionnels à l'inscription
- Soutiens professionnels pendant la formation
- Soutiens des proches à l'inscription
- Soutiens des proches pendant la formation

- Stratégies utilisées pour concilier la formation et la vie socioprofessionnelle

### *Environnement et intégration académiques*

#### *La formation et son organisation*

- Disponibilité de la formation en présentiel à proximité
- Informations sur l'existence de la formation
- Durée de la formation
- Rythme de la formation
- Charge des activités
- Ressources mises à disposition

#### *La formation et son organisation du point de vue de l'apprenant*

- Appréciation de la durée de la formation
- Appréciation du rythme de la formation
- Appréciation de la charge des activités
- Appréciation des ressources mises à disposition
- Appréciation de la FAD en début de formation
- Appréciation de la FAD en cours de formation
- Appréciation de la FAD après la formation

#### *Les supports de cours (objets pédagogiques) du point de vue de l'apprenant*

- Accessibilité des supports de cours
- Appréciation de la clarté des textes
- Appréciation du volume des supports de cours

#### *L'encadrement dans le dispositif*

- Types de soutiens fournis par les encadreurs
- Moyens de communication des encadreurs avec les apprenants
- Disponibilité des encadreurs
- Types de regroupements

#### *L'encadrement du point de vue de l'apprenant*

- Moyens de communication les plus utilisés avec les encadreurs
- Appréciation des premiers contacts avec les encadreurs

- Appréciation des contacts avec les encadreurs à mi-parcours de la formation
- Circonstances de sollicitation des encadreurs
- Appréciation de la disponibilité des encadreurs par l'apprenant
- Appréciation des regroupements

***Relations et interactions avec les pairs***

- Moyens de communication avec les pairs
- Relations et interactions avec les pairs en début de formation
- Relations et interactions avec les pairs à mi-parcours de formation

***Autogestion des activités d'apprentissage***

- Lieux d'apprentissage
- Temps accordé à l'apprentissage en début de formation
- Temps accordé à l'apprentissage à mi-parcours de la formation
- Changements dans la manière d'apprendre en contact avec la formation
- Participation aux regroupements (s'il y en a)
- Difficultés rencontrées par l'apprenant en début de formation
- Difficultés rencontrées par l'apprenant à mi-parcours de la formation
- Retards dans les activités d'apprentissage en début de formation
- Retards dans les activités d'apprentissage à mi-parcours de la formation

#### *2.4.3.2 - Variable à expliquer et indicateurs*

#### *Décision finale : Persévérance ou abandon*

- Avoir réalisé tous les travaux nécessaires à la validation de sa formation
- Avoir arrêté son apprentissage sans avoir réalisé tous les travaux nécessaires à la validation de sa formation

# Chapitre 3 - Méthodologie de la recherche

## 3.1 - Approche et méthodes

Notre recherche a recouru essentiellement à une approche qualitative/interprétative de type inductif délibératoire (Savoie-Zajc, 2004) et s'est fondée sur la méthode de l'étude de cas multiples.

L'approche qualitative est indiquée par les questions de recherche que nous avons formulées. Répondre à ces questions revient à comprendre comment les apprenants ont vécu les dispositifs de formation dans lesquels ils ont évolué. Or ces vécus, exprimés par le discours, ne sont bien analysés qu'à partir de l'approche qualitative qui accorde une importance aux descriptions riches.

Notre recherche est de type inductif délibératoire dans sa démarche par le fait que nous ayons choisi un modèle théorique qui nous a servi de balise tout en restant attentif aux éléments nouveaux émergeant du terrain.

Le choix de la méthode de l'étude de cas multiples est guidé par le fait que nous voulons comprendre le phénomène de persévérance des apprenants dans le contexte des dispositifs de formation. Car, selon Collerette (2009) :

> le recours à l'étude de cas est particulièrement approprié si on s'intéresse au comment et au pourquoi des phénomènes se produisant dans une situation, si les chercheurs ont peu de contrôle sur les événements étudiés, et si l'attention est dirigée vers des phénomènes contemporains dans un contexte de vie réelle (Collerette, 2009, p. 91).

Tchameni Ngamo (2007), à la suite de plusieurs auteurs, indique que :

> une étude multi-cas, par rapport à l'étude du cas simple, a pour but de découvrir des convergences entre plusieurs cas, tout en étudiant les particularités de chacun des cas. Elle revêt un caractère comparatif qui va au-delà du cas individuel et qui la rend plus robuste que l'étude de cas simple. […] l'interprétation des résultats des données provenant de plusieurs cas peut être plus intéressante que l'interprétation des résultats d'un cas unique. Ainsi, l'étude multi-cas rendrait plus facile la compréhension de la dynamique d'un processus (Tchameni Ngamo, 2007, p. 97).

Pour mieux analyser les dispositifs de formation en tant que contexte des phénomènes de persévérance et d'abandon, nous ne nous sommes pas limités aux expériences que les apprenants en ont faites. L'étude des dispositifs s'est

également faite par une analyse des données invoquées sur ces dispositifs (documents de présentation, rapports d'activités pédagogiques, rapports d'évaluation, statistiques, etc.). Ces données sont aussi bien quantitatives que qualitatives.

## 3.2 - Identification et choix des dispositifs de formation et des apprenants

### 3.2.1 - Dispositifs cibles

Pour disposer des données de terrain pouvant nous permettre de vérifier nos hypothèses, nous nous sommes intéressés à des dispositifs touchant des apprenants résidant au Togo qui sont toujours opérationnels.

#### *3.2.1.1 - Typologie des FAD touchant les apprenants au Togo*

Pour classer les offres FAD, les plus en vue, touchant les apprenants résidant au Togo, nous avons recouru à la typologie élaborée par Glikman (2002b). Cette typologie est fondée, selon elle sur : « la "logique de l'offre", qui caractérise les dispositifs mis en place par les institutions de formation à distance et se réfère à leur degré de "médiatisation technique" et à leur degré de "médiation humaine" » (Glikman, 2002b, p.76).

**Tableau 24 : Typologie des FOAD proposée par Glikman (2002b)**

| **Médiatisation** | **Médiation** | |
|---|---|---|
| | **Plutôt forte** | **Plutôt faible** |
| **Plutôt forte** | **A**<br>Formations de « pointe », « riches » | **B**<br>Formations « modernistes » |
| **Plutôt faible** | **C**<br>Autoformations « assistées » en centre de ressources ou formations à distance avec de nombreuses occasions de contacts | **D**<br>Formations à distance « traditionnelles » publiques ou privées |

*Source : Glikman (2002b, p.78)*

En suivant cette typologie, les offres de formation à distance touchant actuellement les apprenants résidant au Togo peuvent être classées comme le montre le tableau suivant.

**Tableau 25 : Typologie des offres FAD actuelles touchant le Togo**

| Médiatisation | Médiation | |
|---|---|---|
| | **Plutôt forte** | **Plutôt faible** |
| **Plutôt forte** | **Type A**<br>FOAD soutenues par l'AUF | **Type B**<br>– |
| **Plutôt faible** | **Type C**<br>Programme PAMEF de l'UADC | **Type D**<br>Programmes des cours par correspondance d'INADES-Formation Togo |

L'offre de formation à distance touchant actuellement les apprenants résidant au Togo est, suivant le tableau ci-dessus, faite de :

- formations de type A, fortement médiatisées et à fort degré de médiation humaine que sont les FOAD soutenues par l'AUF ;
- formation de type C, faiblement médiatisée et à fort degré de médiation humaine qu'est le programme pour la mobilisation de l'épargne dans la francophonie de l'Université africaine de développement coopératif (UADC) de Cotonou ;
- formations de type D, faiblement médiatisées et à faible degré de médiation humaine que sont les cours par correspondance d'INADES-Formation Togo.

### *3.2.1.2 - Choix des dispositifs étudiés*

Nous avons choisi intentionnellement d'aborder dans notre étude tous les trois types de dispositifs touchant les apprenants à distance au Togo. En plus donc du dispositif du programme PAMEF de l'UADC, nous avons choisi quatre autres dispositifs, dont un issu des programmes de cours par correspondance d'INADES-Formation Togo et trois issus des formations ouvertes et à distance soutenues par l'AUF.

Parmi les programmes d'INADES-Formation, nous avons porté notre choix sur le dispositif du cours de gestion de petit projet (CGPP). Ce choix est guidé par le fait que non seulement c'est le programme dont le taux de persévérance est le plus élevé au niveau de cette institution (15,10 % d'abandon contre 49,01 % pour le CAA et 78,57 % pour le FAR, voir tableau 5), mais c'est aussi un programme où il est « conseillé », à l'entrée, un niveau d'étude proche des autres dispositifs étudiés (le baccalauréat) puisqu'il s'adresse à des agents de développement.

Pour choisir parmi les programmes FOAD soutenus par l'AUF (voir l'effectif des préinscrits résidant au Togo aux FOAD soutenues par l'AUF de 2004 à 2010 à l'annexe 1), ceux qui doivent faire l'objet de notre étude, nous avons regroupé ces FOAD (51 au total dont 33 toujours offerts au moment de la collecte des données) en trois groupes de domaine. Et dans chaque groupe de domaine, nous avons sélectionné les dispositifs toujours opérationnels ayant formé un plus grand nombre de promotions.

À partir de ces considérations, nous avons donc retenu pour notre étude :

- le dispositif du Master (M2) en droits fondamentaux de l'Université de Nantes en France dans le groupe des domaines droit, économie et sciences politiques ;
- le dispositif du Master (M2) en sciences de l'information documentaire de l'École des Bibliothécaires, archivistes et documentalistes (EBAD) de l'Université Cheick Anta Diop de Dakar (UCAD) au Sénégal dans le groupe des domaines sciences de l'homme et sciences de la société[1] ;
- le dispositif de Licence en méthodes informatiques appliquées à la gestion des entreprises (MIAGE) de l'Université Paul Sabatier en France dans le groupe des domaines sciences exactes, sciences de l'ingénieur et sciences de la vie et de la terre.

Finalement, nous avons décidé, pour des raisons méthodologiques et pratiques de nous en tenir au dispositif Master (M2) en sciences de l'information

[1] Précisons que c'est à la suite d'une enquête exploratoire auprès de certains apprenants que nous avons pu constater qu'à la suite de la préinscription, il y a eu plus d'inscrits dans le master de l'EBAD que dans la licence.

documentaire de l'École des Bibliothécaires, archivistes et documentalistes (EBAD) de l'Université Cheick Anta Diop de Dakar (UCAD) au Sénégal. En effet, d'une part, pour les deux autres dispositifs, nous ne sommes pas arrivés à trouver des apprenants ayant abandonné pour l'entretien, d'autre part, nous nous sommes rendu compte que les entretiens avec les apprenants de ces dispositifs n'apportaient pas d'éléments nouveaux qui justifieraient leur maintien dans la suite du travail. Un maintien qui, de plus, alourdirait l'analyse et allongerait le texte final inutilement.

### 3.2.2 - Choix des apprenants

Le choix des apprenants interviewés s'est également fait de façon intentionnelle, comme l'exige l'approche qualitative/interprétative adoptée (Savoie-Zajc, 2007). Pour chaque dispositif, l'entretien a touché des apprenants qui en ont fait une expérience récente et qui pouvaient donc verbaliser leur vécu du dispositif.

En ce qui concerne le nombre d'apprenants touchés, nous avons opté pour un échantillon restreint comme le suggèrent les spécialistes de la méthode qualitative (Savoie-Zajc, 2007 ; Makamurera, Lacourse et Couturier, 2006). Ceux-ci avancent généralement le nombre de 10 à 30 personnes en se fondant sur les arguments de Marcel Mauss qui soutient que :

> c'est une erreur de croire que le crédit auquel a droit une proposition scientifique dépende étroitement du nombre de cas où l'on croit pouvoir la vérifier. Quand un rapport a été établi dans un cas, même unique, mais méthodiquement et minutieusement étudié, la réalité en est autrement certaine que quand, pour la démontrer, on l'illustre de faits nombreux, mais disparates (Mauss, 1966 cité par Hamel, 2000, p. 3).

Nous nous sommes donc fixés comme base, en nous fondant sur ces repères méthodologiques, d'interviewer au moins cinq apprenants (trois persévérants et deux ayant abandonné) par dispositif et de continuer, si nécessaire, jusqu'à atteindre la saturation au niveau des informations recueillies. Au total 21 personnes, reparties dans les trois dispositifs retenus, ont été interviewées comme le montre le tableau 26.

**Tableau 26 : Nombre d'apprenants interviewés**

| Dispositifs de formation | Nombre d'apprenants persévérants | Nombre d'apprenants ayant abandonné | Total |
|---|---|---|---|
| Dispositif EBAD | 6 | 1 | 7 |
| Dispositif INADES | 3 | 2 | 5 |
| Dispositif PAMEF | 8 | 1 | 9 |
| Total | 17 | 4 | 21 |

## 3.3 - Techniques et outils de collecte des données

La démarche et la méthode ci-dessus indiquées nous ont conduits au choix de trois types de techniques de collecte de données. Il s'agit de l'entretien semi-directif, de l'entretien ouvert et de l'analyse documentaire.

L'entretien semi-directif a touché les principaux acteurs, que sont les apprenants des dispositifs concernés par notre étude. Il s'est agi d'interroger aussi bien des apprenants ayant persévéré que certains ayant abandonné. Pour ce faire, deux guides d'entretien individuel ont été utilisés ; un guide destiné aux apprenants qui sont allés jusqu'au bout de leur formation (annexe 2) et un autre pour ceux qui ont abandonné (annexe 3). Ces deux guides ont été structurés en reprenant les éléments des différentes composantes du modèle théorique de référence qu'est le modèle de Kember (1989). Une légère différence existe évidemment entre ces deux guides compte tenu du fait que les informations à récolter divergent légèrement quand il s'agit d'un apprenant ayant été jusqu'au bout de son apprentissage ou d'un apprenant ayant abandonné.

L'entretien libre s'est fait avec des personnes ressources ayant été encadreurs dans les dispositifs touchés par la recherche. Il vient compléter l'analyse documentaire pour faciliter la compréhension de l'organisation et du fonctionnement des dispositifs à l'étude. Il permet également de mieux comprendre certains propos d'apprenants.

L'analyse documentaire a porté, comme dit précédemment, sur des documents de base décrivant les dispositifs de formation, les rapports d'activités

pédagogiques et les rapports d'évaluations portant sur ces dispositifs. Elle a été faite à l'aide d'une grille catégorielle (annexe 4) inspirée des composantes d'un dispositif de FOAD déclinées par Glikman (2002b, p. 79).

## 3.4 - Déroulement de la collecte des données

### 3.4.1 - Entretiens individuels

Les entretiens individuels avec les apprenants ont été très étalés dans le temps. Le premier entretien a été réalisé le 19 juin 2012 et le dernier le 4 août 2013. Cet étalement des entretiens s'est avéré nécessaire non seulement parce qu'il nous a été difficile de retrouver les apprenants des différents dispositifs ciblés, mais aussi parce que nous avons décidé d'alterner la collecte et le traitement des données afin de pouvoir réorienter les entretiens si nécessaire. Sur les 21 entretiens réalisés, 17 ont été enregistrés sur dictaphone avec l'accord des interviewés ; quatre sujets n'ont pas voulu que leur interview soit enregistré. La durée des entretiens varie entre 30 et 81 minutes.

Les entretiens libres avec les personnes ressources, que sont certains encadreurs des dispositifs touchés, ont été menés en parallèle aux entretiens avec les apprenants. Quatre entretiens ont été effectués (un pour le dispositif EBAD, un pour le dispositif PAMEF et deux pour le dispositif d'INADES) et tous ont été enregistrés avec l'accord des interviewés.

### 3.4.2 - Collecte des données invoquées (analyse documentaire)

Nous avons décidé de laisser ouverte la collecte et le traitement des données invoquées (documents décrivant les dispositifs étudiés) jusqu'à la fin de notre travail afin d'avoir le maximum possible de documents nous permettant de comprendre l'organisation et le fonctionnement des dispositifs à l'étude. Cette collecte qui a donc commencé dès le choix des dispositifs cibles a donc continué durant tout le temps de l'analyse des données d'entretien et de l'interprétation des résultats.

## 3.5 - Traitement, présentation et analyse des données

### 3.5.1 - Traitement, présentation et analyse des données invoquées

L'analyse des données invoquées (documents de présentation, rapports d'activités pédagogiques, rapports d'évaluation, statistiques, etc.) s'est faite à l'aide de la grille catégorielle d'analyse prenant en compte les différentes composantes d'un dispositif FOAD identifiées par Glikman (2002b).

Les données issues de cette analyse documentaire ont permis de faire la description des dispositifs étudiés. Cette description, dans laquelle sont cités les documents invoqués, a pris la forme de textes, de schémas et de tableaux commentés. Elle a été enrichie par les éléments issus des entretiens libres réalisés avec les personnes ressources qui connaissent bien le dispositif pour le rôle d'encadreur qu'ils y jouent.

### 3.5.2 - Traitement, présentation et analyse des entretiens

Nous avons opté pour une analyse thématique du discours. Le choix s'est porté sur cette technique d'analyse qualitative pour son caractère polyvalent (Deschenaux, 2007). Étant donné que nous nous sommes inscrits dans une démarche qualitative/interprétative de type inductif délibératoire, et surtout que nous abordons notre sujet à partir d'un modèle théorique de référence, il nous fallait trouver une technique d'analyse qualitative qui puisse s'intégrer à cette démarche mixte. L'analyse thématique, selon Deschenaux (2007), peut « s'exercer de manière inductive, en partant du corpus pour générer des thèmes ou encore, de manière déductive en ayant, préalablement à l'analyse, identifié les thèmes à repérer » (p. 7).

#### *3.5.2.1 - Transcription des entretiens*

Les entretiens enregistrés sur dictaphone ont été intégralement transcrits. Nous avons dû reconstituer ceux qui n'ont pas été enregistrés à partir des notes prises lors de l'interview. Dans les verbatim obtenus, certains éléments ont été modifiés dans le souci de confidentialité des données.

- L'identité des personnes interviewées à été remplacée par des prénoms fictifs.
- Les noms de certaines localités évoquées par les personnes interviewées sont modifiés en gardant l'initial du nom et en indiquant la distance séparant les localités de la capitale Lomé entre parenthèses.
- Les noms de certaines personnes évoquées par les personnes interviewées sont modifiés en gardant l'initial du nom.

#### *3.5.2.2 - Codage des verbatim*

Les verbatim obtenus de la transcription des entretiens ont été traités selon une démarche d'analyse thématique. Nous avons, à partir des variables et indicateurs identifiés suivant le modèle théorique de Kember (1989), dégagé des thèmes à repérer dans les verbatim obtenus de la transcription des entretiens. À l'aide des thèmes ainsi dégagés, le corpus a été découpé en unités de signification, segments de taille variable (phrases ou paragraphes) possédant un sens en eux-mêmes. Chaque unité de signification a reçu par la même occasion un code. Quand un énoncé ne pouvait pas être codé à l'aide des thèmes préalablement dégagés, nous en générions de nouvelles.

Le codage des verbatim s'est fait à l'aide du logiciel *QSR NVivo 7* à partir des codes ou nœuds attribués aux thèmes. Les nœuds (environ 82 dont 68 % issus du cadre opératoire) ont été organisés de façon hiérarchique comme le montre l'annexe 5.

#### *3.5.2.3 - Analyse et présentation des données*

Au niveau de chaque apprenant, les données sont présentées en répondant aux questions suivantes :

- Qui comme personne ?
- Qui comme apprenant ?
- Pourquoi s'inscrire à la formation à distance ?
- Quelles expériences et appréciations du dispositif de formation ?
- 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 ou a conduit à l’abandon dans cette formation ?

Cette présentation, fondée essentiellement sur le sens que les faits ont pour l’apprenant (herméneutique de l’acteur), s’est faite non pas de façon individuelle, mais par dispositif. Nous avons fait l’option de ne pas présenter les apprenants d’un dispositif l’un après l’autre par souci de concision (une présentation individuelle allongerait le texte) et de facilitation de la comparaison des cas intra dispositif. La présentation intra-site prend non seulement la forme de textes narratifs, mais également de matrices (tableau à double entrée) et de schémas commentés.

Une synthèse boucle chaque réponse et constitue une analyse intra-cas qui a pour objectif de mettre en évidence les éléments communs et les éléments divergeants au niveau des apprenants du dispositif.

Une analyse inter-site (herméneutique du chercheur) est également réalisée pour passer d’une compréhension locale à une compréhension translocale. Il s’est agi de repérer les points communs et les différences au niveau des trois dispositifs en ce qui concerne notre objet d’étude.

# Chapitre 4 - Présentation et analyse de cas intra-site du dispositif de l'EBAD

## 4.1 - Présentation du dispositif EBAD

### 4.1.1 - Cadre institutionnel du dispositif EBAD

Le master professionnel (M2) Sciences de l'information documentaire en formation à distance de l'École des Bibliothécaires, Archivistes et Documentalistes (EBAD) de l'Université Cheikh Anta Diop de Dakar (UCAD) fait partie des FOAD soutenues par l'AUF. Cette formation a ses racines dans le projet FORCIIR[1] du programme PROCOOPTIC[2] lancé en 1999 par le ministère français des Affaires étrangères (Diarra, 2003 ; Loiret, 2007 ; 2013 ; Sagna, 2005 ; Sow et Tendeng, 2001).

C'est en effet dans le cadre du projet FORCIIR que l'EBAD s'est tournée vers la formation à distance. Cette école créée en 1967[3] a su tirer profit de ce projet pour non seulement mettre en place un dispositif de formation à distance, mais également réformer son offre de formation afin de sortir de la crise institutionnelle marquée par la diminution drastique des inscriptions. Dans le cadre de ce projet, les premières offres sont le certificat d'e-archivistique – documentaliste d'entreprise et le Diplôme Supérieur en Sciences de l'Information et de la Communication (DSSIC) lancées en 2001 – 2002 (Diarra, 2003 ; Sagna, 2005 ; Sow et Tendeng, 2001).

En 2004, une convention prolongeant le FORCIIR sous la dénomination E-DOCDEV (l'écrit et l'accès documentaire au service du développement) permet à l'EBAD de financer le projet de la licence professionnelle et du master professionnel. En 2006, un accord-cadre est signé entre l'UCAD et l'AUF pour la mise en œuvre des formations ouvertes et à distance à l'EBAD avec la licence professionnelle et le master 2. Ces formations font partie des

[1] Formations Continues en Informations Informatisées en Réseau.
[2] Programme en Coopération pour le développement des nouvelles Technologies de l'Information et de la Communication
[3] Au 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.

FOAD soutenues par l'AUF proposées en mars 2006. En 2007, l'offre FOAD de l'EBAD a été complétée par le master 1.

### 4.1.2 - Public cible et objectif de la formation EBAD

Le master professionnel (M2) Sciences de l'information documentaire de l'EBAD est destiné aux :

- étudiants ayant obtenu 60 crédits du master 1 (M1) en sciences de l'information documentaire ;
- titulaires du Diplôme Supérieur en Sciences de l'Information Documentaire (DSSID) ou du Diplôme Supérieur en Sciences de l'Information et de la Communication (DSSIC) délivré par l'EBAD ou tout autre diplôme équivalent ;
- titulaires d'une maîtrise complète et possédant des années (3 à 5) d'expériences professionnelles dans le domaine des sciences de l'information documentaire (validation des acquis de l'expérience).

Ouvert donc aux titulaires d'un BAC+4, ce master vise prioritairement les professionnels en activité. Le coût de la formation (pour un étudiant non sénégalais) s'élève à 850 000 F CFA (1308 euros) dont 300 000 F pour l'inscription administrative et 550 000 F CFA pour les « frais d'écolage ». Pour les étudiants bénéficiant de la subvention de l'AUF, le tarif est de 1100 euros (715 000 F CFA) dont la moitié (550 euros) est prise en charge par l'AUF.

L'EBAD, au travers du Master 2 a pour objectifs :

- d'offrir à des professionnels de l'information documentaire la possibilité de renforcer leur capacité et leur savoir-faire dans des activités relevant du domaine des sciences de l'information, mention information documentaire ;
- de consolider leurs capacités professionnelles, de diversifier et d'élargir leurs champs d'intervention ;

- de permettre également à des diplômés de l'enseignement supérieur de rectifier leur profil dans une perspective professionnelle vers les métiers de l'information documentaire.

L'offre de formation du master décline comme compétences finales, la capacité à :

- concevoir et mettre en œuvre des projets et programmes d'information documentaire ;
- comprendre les enjeux de l'information documentaire ;
- développer et évaluer des services et systèmes d'information documentaire ;
- appréhender les complexités de la société de l'information en rapport avec l'impact des TIC et les exigences de la bonne gouvernance ;
- capitaliser l'information utile au sein d'une institution documentaire ;
- valoriser l'information disponible au sein et à l'extérieur de l'institution ;
- valoriser l'information à partir des outils traditionnels et modernes ;
- gérer et mettre en valeur les documents patrimoniaux (manuscrits, fonds sonores et audiovisuels, fonds iconographiques, archives privées).

Le master professionnel (M2) Sciences de l'information documentaire en formation à distance de l'EBAD est une formation diplômante de niveau BAC+5 qui vise essentiellement le développement des compétences dans le domaine de l'information documentaire. Ses objectifs confirment également son positionnement comme une formation continue qui transparait déjà au niveau du public cible. Il se présente également comme une passerelle aux qualifiés d'autres domaines vers les métiers de l'information documentaire.

### 4.1.3 - Contenu de la formation EBAD

Le master professionnel (M2) Sciences de l'information documentaire en formation à distance de l'EBAD relève du domaine des sciences de l'information et est décliné en trois spécialités :

- Ingénierie documentaire ;

– Technologie de l'information ;
– Valorisation du patrimoine documentaire.

Les contenus sont organisés en unités d'enseignement réparties sur deux semestres. Pour le premier semestre, il y a trois grandes unités d'enseignement, fondées sur les trois spécialités, composées chacune de quatre modules comme le montre le tableau 27.

**Tableau 27 : Organisation des unités d'enseignement du 1er semestre du master 2 de l'EBAD**

| Unités d'enseignement | Modules (cours) | Crédits | Volume horaire |
|---|---|---|---|
| **UE IV– Ingénierie documentaire** | UEIV 1 : Intelligence économique | 3 | 30 |
| | UE IV 2 : Recherche et diffusion de l'information à travers Internet | 3 | 30 |
| | UE IV 3 : Bibliothèques virtuelles et centres de ressource | 3 | 30 |
| | UE IV 4 : Records Management d'entreprise | 3 | 30 |
| | Sous-total UE IV | 12 | 120 |
| **UE V- Technologie de l'Information** | UE V 1 : Multimédia et hypermédia | 3 | 30 |
| | UE V 2 : Gestion électronique des documents (GED) et gestion des documents électroniques | 3 | 30 |
| | UE V 3 : Administration et gestion des réseaux informatiques | 3 | 30 |
| | UE V 4 : Création et gestion de sites WEB et de portails documentaires | 3 | 30 |
| | Sous-total UE V | 12 | 120 |
| **UE VI Valorisation du patrimoine documentaire** | UE VI 1 : Organisation et gestion des collections spécialisées : manuscrits, documents iconographiques, sonores et audiovisuels | 3 | 30 |
| | UE VI 2 : Muséographie | 3 | 30 |
| | UE VI 3 : Valorisation des produits et services documentaires par l'animation | 3 | 30 |
| | UE VI 4 : Gestion de projets et valorisation de patrimoines documentaires | 3 | 30 |
| | Sous-total VI | 12 | 120 |

*Sources : http://www.ebad.ucad.sn et http://foad.refer.org*

Au cours du premier semestre du master l'apprenant doit totaliser 30 crédits. En plus des 12 crédits de sa spécialité, l'apprenant doit réaliser un produit documentaire dont la valeur est de 6 crédits (60 heures). Il doit également, dans le même semestre, prendre 12 autres crédits dans les deux autres spécialités (un minimum de 3 crédits par unité).

Pour le second semestre, l'apprenant rédige un projet professionnel, construit à partir d'une expérience vécue soit lors d'un stage (16 semaines), soit en situation professionnelle. Ce projet correspond à 30 crédits.

### 4.1.4 - Modalités pédagogiques de la formation EBAD

Il existe une sélection à l'entrée de la formation 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, l'accès au second cycle en présentiel de l'EBAD se faisait par sélection par le biais de concours. Le tableau 28, issu de la base des données FOAD de l'AUF, permet d'avoir une idée de la sélection à l'entrée du Master 2 à distance de l'EBAD.

**Tableau 28 : Candidatures et présélection pour le M2 de l'EBAD de 2006 à 2010**

| Années | Nombre de candidatures | Refusés | | Allocataires | | Payants | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | Effectif | % | Effectif | % | Effectif | % |
| 2006 | 88 | 52 | 59,09% | 9 | 10,23% | 0 | 0,00% |
| 2007 | 36 | 6 | 16,67% | 10 | 27,78% | 1 | 2,78% |
| 2008 | 49 | 17 | 34,69% | 11 | 22,45% | 8 | 16,33% |
| 2009 | 71 | 25 | 35,21% | 19 | 26,76% | 17 | 23,94% |
| 2010 | 75 | 25 | 33,33% | 9 | 12,00% | 36 | 48,00% |
| TOTAL | 319 | 125 | 39,18% | 58 | 18,18% | 62 | 19,44% |

*Source : Base de données FOAD de l'AUF*

Le tableau 28 montre qu'un nombre significatif de candidatures est refusé après étude de dossier (en moyenne plus de 33 % des candidatures). En outre, il faut noter que certains candidats sélectionnés à titre payant ne s'inscrivent pas finalement à la formation par manque de moyens financiers.

Une fois les formalités de l'inscription faites, 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 le même sens, depuis peu, la possibilité a été donnée aux apprenants de suivre ce regroupement par visioconférence à partir des CNF.

Ce regroupement a pour objectif, selon le guide de l'apprenant, de permettre aux étudiants :

- de maitriser la plateforme de formation ;

- de découvrir des outils modernes permettant la gestion de l'information sous de nouvelles formes ;
- de rencontrer les formateurs afin de mieux échanger et de systématiser les méthodes d'apprentissage;
- de permettre aux apprenants de se rencontrer.

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 sociopédagogique 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 (*Hypertext Mark-up Language*) 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, puisqu'il lui revient, d'après le guide de l'apprenant :

- d'aider au recrutement des étudiants, candidats à la formation à distance de l'EBAD ;

- d'apporter l'appui nécessaire pour leur inscription sur le site de l'AUF en vue de s'inscrire au programme de bourses offertes par cette institution partenaire de l'EBAD ;
- d'organiser un stage de regroupement pour tous les ressortissants de son pays ;
- d'aider les apprenants à trouver une structure d'accueil pour leur stage en accord avec le Directeur des études de l'EBAD ;
- d'assister les apprenants dans la formulation de leur sujet de stage en accord avec le Directeur des études de l'EBAD ;
- d'assurer l'interface de proximité entre les enseignants de l'EBAD et les apprenants : conseils personnalisés, aide à l'atteinte des objectifs du contenu du stage, appui méthodologique ;
- d'assurer après le stage des rencontres périodiques (une fois par mois au moins) avec les apprenants sur des thèmes en rapport avec les orientations pédagogiques définies par l'école et les enseignants.

L'encadrement des apprenants repose aussi et surtout sur un coordinateur appelé « le tuteur » ou « le manager » de la formation. Ce dernier a pour rôle de :

- favoriser la communication entre les étudiants et l'administration de l'école d'une part, et entre les étudiants et les enseignants d'autre part, en fournissant toutes les informations techniques nécessaires au bon déroulement des cours ;
- développer la communication entre les apprenants au sein de la classe virtuelle ;
- apporter un soutien personnel à l'étudiant dans la gestion de son temps de travail et face aux difficultés qu'il peut rencontrer ;
- conseiller les apprenants dans le choix des lieux de stage à distance.

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 - problèmes qui donnent lieu à des rédactions. 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 au premier semestre 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.

### 4.1.5 - Médias et technologies mis en œuvre dans le dispositif EBAD

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 accessible par Internet. C'est à partir de cette plateforme que les apprenants prennent les cours et font les évaluations. La plateforme FADIS 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 étudiants qui ne peuvent pas se déplacer pour le stage de regroupement.

## 4.2 - Présentation et analyse intra-site des cas EBAD

### 4.2.1 - Caractéristiques individuelles des apprenants EBAD à l'entrée

#### *4.2.1.1 - Situations socioprofessionnelles des apprenants EBAD*

Sept apprenants ont été interviewés dans le cadre du dispositif de l'EBAD, il s'agit de : Ablawa, Adoudé, Améyo, Ayoko, Kidjan, Mablé et Somié (prénoms fictifs). Pour circonscrire les caractéristiques avec lesquelles ils sont entrés en formation, nous présentons des éléments démographiques, puis suivent des données sur l'expérience professionnelle avant la formation et la situation professionnelle pendant la formation. Nous ne manquons pas de signaler ici tout évènement ayant survenu dans la vie personnelle de l'apprenant pendant la formation.

**Tableau 29 : Données démographiques des apprenants EBAD**

| Apprenants | Âges | Sexe | Situation matrimoniale |
|---|---|---|---|
| Ablawa | 42 | Féminin | Célibataire sans enfant |
| Adoudé | 40 | Féminin | Célibataire avec enfants |
| Améyo | 32 | Féminin | Mariée, 2 enfants |
| Ayoko | 35 | Féminin | Mariée, 4 enfants |
| Kidjan | 47 | Masculin | Marié sans enfant |
| Mablé | 42 | Féminin | Mariée, 3 enfants |
| Somié | 45 | Masculin | Marié, 2 enfants |

Les apprenants EBAD interviewés sont des apprenants matures, la trentaine dépassée comme le montre le tableau 29, avec des obligations familiales fortes pour ceux qui ont des enfants en charge. Soulignons que chez Mablé, les contraintes familiales vont s'accentuer au cours de la formation puisqu'elle aura à gérer une maternité.

Deux autres caractéristiques avec lesquelles ces adultes sont entrés en formation sont leurs expériences professionnelles avant la formation et leur situation professionnelle au moment de la formation. Comme l'exige le dispositif de l'EBAD, les apprenants interrogés sont des professionnels du

domaine de l'information documentaire avec une certaine année d'expérience comme le montre le tableau 30.

**Tableau 30 : Expériences professionnelles et situation professionnelle des apprenants EBAD**

| Apprenants | Expériences professionnelles | Situation professionnelle |
|---|---|---|
| Ablawa | 7 ans, 3 dans l'enseignement et 4 en bibliothéconomie | Aide-bibliothécaire |
| Adoudé | 10 ans, 8 comme standardiste et 2 comme archiviste-documentaliste | Archiviste-documentaliste |
| Améyo | 8 ans en bibliothéconomie | Archiviste-Bibliothécaire |
| Ayoko | 2 ans en bibliothéconomie | Aide-bibliothécaire |
| Kidjan | 14 ans, 10 dans l'enseignement et 4 en bibliothéconomie | Aide-bibliothécaire |
| Mablé | 4 ans en bibliothéconomie | Aide-bibliothécaire |
| Somié | 11 ans, 6 dans l'enseignement et 5 en bibliothéconomie | Documentaliste |

Aux obligations familiales des apprenants EBAD, viennent donc s'ajouter des obligations professionnelles. Ces obligations professionnelles, dans le cas de Somié, ne viennent pas seulement du poste qu'il occupe dans son service puisqu'il a des activités extra-professionnelles.

> « *Je fais beaucoup de choses parce que le salaire ne suffit pas* […] *je faisais des travaux extra-professionnels qui me rapportaient beaucoup d'argents* » (Somié).

Nous pouvons remarquer en observant les expériences professionnelles et la profession exercée au moment de la formation que la carrière dans le domaine de l'information documentaire est une réorientation du projet professionnel, un nouveau départ dans la vie active. Ablawa était même à la recherche d'un emploi quand elle avait commencé la licence professionnelle de l'EBAD.

> « *J'avais déposé pour une offre d'emploi.* […] *j'étais en stage à la bibliothèque de l'université quand j'ai commencé la formation* [en licence]. *Disons que j'étais stagiaire sans rémunération* » (Ablawa).

Ces apprenants cherchent, nous pouvons le dire, à redéfinir leur projet professionnel. Même Améyo, qui a fait pratiquement dix ans dans le domaine

de l'information documentaire où elle a commencé sa vie professionnelle 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.* […] *Tu es livré à toi-même. Donc je me suis dit si tu restes là à attendre que… je croie que tu vas passer les 30 ans dans cette seule position* » (Améyo).

#### *4.2.1.2 - Antécédents académiques des apprenants EBAD*

Les apprenants ont en commun, dans leurs parcours académiques antérieurs au dispositif de formation à distance de l'EBAD, des études supérieures sanctionnées par un diplôme de niveau Bac+2 au minimum. Certains ont, en dehors de leur formation universitaire de base, fait d'autres formations ou expérimenté d'autres dispositifs de formation.

**Tableau 31 : Parcours académiques des apprenants antérieurs à la formation à distance de l'EBAD**

| Apprenants | Formation universitaire de base | Autres formations |
|---|---|---|
| Ablawa | Licence en sciences humaines | Formations (camps, sessions) dans le cadre religieux et associatif, formation professionnelle pour l'enseignement |
| Adoudé | Licence en lettres | Formation à la vie professionnelle, secrétariat bureautique |
| Améyo | Diplôme d'archiviste | Informatique réseau, sciences de l'éducation (niveau maîtrise) |
| Ayoko | Maîtrise en sciences de gestion | |
| Kidjan | Maîtrise en lettres | Formation professionnelle pour l'enseignement |
| Mablé | Licence en lettres | Formation professionnelle pour l'enseignement |
| Somié | Diplôme de Documentaliste | Formation en dépannage électronique, études supérieures en électronique, électrotechniques, automatisme et informatique industrielle |

Précisons qu'Ayoko, qui apparait dans le tableau 31 comme n'ayant pas fait d'autres formations en dehors de son parcours universitaire de base, a validé deux diplômes professionnels dans son cursus secondaire.

> « *J'ai fait la série technique, la série G2.* […] *Mais j'ai eu d'autres diplômes connexes. BEPCM et puis CAP en plus de mon Bac G2* » (Ayoko).

C'est donc avec un niveau d'étude élevé, un parcours diversifié et des compétences multiples que ces apprenants se présentent à l'entrée du dispositif de formation de l'EBAD. Ceci confirme l'idée que ces apprenants sont véritablement en quête d'un projet professionnel et s'engagent, s'il le faut, dans des dispositifs de formation qui peuvent contribuer à la concrétisation de ce projet.

En nous intéressant aux situations d'apprentissage privilégiées par ces apprenants dans leurs parcours académiques antérieurs, nous avons pu relever certains éléments intéressants venant compléter la caractérisation de leur personnalité. Au niveau de la préférence des apprenants en ce qui concerne les relations interpersonnelles dans des situations d'apprentissage, il ressort que tous les sept apprenants ont une inclination vers le travail en équipe, un besoin d'interagir avec autrui pour apprendre.

> *« En dehors des cours, j'avais un groupe de travail. J'ai commencé à partir de la classe de troisième. Et jusqu'au Bac, j'ai toujours un groupe avec lequel je travaillais »* (Ablawa).
>
> *« Le premier jour de classe de la terminale, nous avons formé un groupe de travail.* […] *J'étais dans ce groupe de travail pendant toute l'année »* (Adoudé).
>
> *« On se retrouvait les mercredis soir ou alors les samedis matin pour des travaux de groupe »* (Améyo).
>
> *« Avec les camarades de classe* […] *c'étaient de bons rapports, on se retrouvait pour travailler, pour échanger, pour faire des exercices ensemble »* (Ayoko).
>
> *« En troisième pour avoir le BEPC j'avais étudié avec des amis. On avait formé un groupe de travail, on faisait les mathématiques, on faisait les sciences, on faisait même les leçons, on se posait des questions »* (Kidjan).
>
> *« J'ai travaillé toujours avec les camarades* […] *Tantôt on va au centre culturel américain et entre nous on se passe des documents »* (Mablé).
>
> *« On avait des groupes de travail, donc on travaillait ensemble »* (Somié).

En plus de l'apprentissage individuel, les apprenants EBAD ont tous expérimenté le travail en équipe comme stratégie d'apprentissage dans leurs parcours antérieurs. Ceci indique donc un penchant collaborateur ou du moins coopératif comme disposition à l'entrée chez ces apprenants. Mais force est de constater chez certains apprenants que cette inclination à la collaboration ou à

la coopération n'est qu'un déplacement de leur besoin d'enseignant comme source d'information et de structure. Ceux-ci semblent utiliser les occasions de travail de groupe comme des séances de répétition où ils se font réexpliquer les cours par des pairs. Les propos suivants d'Ayoko expriment bien cette quête de l'assistance d'une tierce personne dans le processus d'apprentissage.

> *« À l'école primaire, c'était avec ma maman. Bon, elle me donnait des exercices à la maison, elle me suivait pour que j'apprenne les leçons jusqu'en classe de CM1.* […] *Au collège* […] *je n'avais pas de grands frères pour m'aider.* […] *Des fois quand un cousin venait à la maison et je sais qu'il a fréquenté, je lui apportais mes livres et je lui demandais de me donner des exercices. Et c'est comme ça à l'école également, quand je sens qu'en classe vous comprenez bien, je vous approchais pour qu'on travaille un peu dans certains domaines. C'est comme ça que j'ai fait jusqu'à l'université aussi. Je remarque toujours ceux qui comprennent bien et je vais vers eux avec des épreuves et puis on travaillait »* (Ayoko).

Dans la même veine, nous pourrons nous demander si la grande admiration que Kidjan exprime pour ses enseignants ne traduit pas la relation privilégiée à l'enseignant.

> *« J'avais de bons rapports avec mes enseignants, je les aimais.* […] *Parce que j'ai eu la chance d'avoir de bons enseignants.* […] *Les professeurs aussi qui nous avaient eus de la seconde en terminale au lycée étaient de bons professeurs. Je les ai toujours aimés, tous »* (Kidjan).

Pour finir avec les antécédents académiques des apprenants EBAD, il importe de signaler que leurs parcours n'ont pas été sans difficultés, sans échec. Ils ont tous, au moins une fois, fait l'expérience du redoublement dans leur cursus. Ce ne sont donc pas des cracks, et certains parmi eux le confirment.

> *« Bon je n'étais pas aussi brillant que ça, j'étais juste, juste. Je réussissais moyennement »* (Kidjan).
>
> *« Je dirai que je ne suis pas très, très studieuse, mais j'apprenais mes leçons comme elles arrivaient c'est tout »* (Adoudé).

Nous pouvons également lire à travers les propos ci-dessus la tendance, pour ces deux apprenants, à recourir à une stratégie d'apprentissage de surface marquée par une dépendance vis-à-vis des leçons que l'enseignant donne et qu'on se contente « d'apprendre ou mémoriser comme elles arrivaient » afin de « juste réussir moyennement ».

### *4.2.1.3 - Accès et usages des TIC par les apprenants EBAD*

Étant donné la place qu'occupent les TIC dans le dispositif de formation à distance de l'EBAD, nous nous sommes intéressés au profil technologique des apprenants à l'entrée de la formation. Il s'agit notamment de voir si ces apprenants ont accès à l'outil informatique et Internet, comment ces outils ont été pris en mains et quels usages en sont faits.

En ce qui concerne l'accès aux TIC, tous les apprenants, excepté Mablé, ont été en contact avec les outils et en faisaient plus ou moins fréquemment usage des années avant la formation à distance. L'apprentissage de ces outils s'est surtout fait de façon informelle sur le tas.

**Tableau 32 : Accès et usages des TIC des apprenants antérieurs à la formation à distance de l'EBAD**

| Apprenants | Accès aux TIC | Cadres d'apprentissage | Usages évoqués et autoévaluation |
|---|---|---|---|
| Ablawa | **Oui**, depuis 1996 (10 ans avant la FAD) | Informel (hors cursus académique) | Internet (messagerie, recherche documentaire) – **Assez bon niveau (3/5)** |
| Adoudé | **Oui**, depuis 1997 (9 ans avant la FAD) | Formel (secrétariat et stages), informel | Internet (messagerie) – **Niveau passable (2/5)** |
| Améyo | **Oui**, depuis 1993 (13 ans avant la FAD) | Formel (DAFA, Informatique réseau et stages), informel | Traitement de texte, Internet (messagerie, recherche documentaire) – **Niveau moyen** |
| Ayoko | **Oui**, depuis 1998 (11 ans avant la FAD) | Formel (à la fac), informel | Gestion documentaire, Internet (messagerie) **Niveau moyen (2 ou 3/5)** |
| Kidjan | **Oui**, depuis 2001 (6 ans avant la FAD) | Informel (sur le tas) | Internet (messagerie) – **Faible niveau (1/5)** |
| Mablé | **Non** | | |
| Somié | **Oui**, depuis 1992 (15 ans avant la FAD) | Formel (DAFD, Formation en électronique et stages), informel | Gestion documentaire, Internet (messagerie, recherche documentaire), Bureautique – **Très bon niveau** |

Il ressort du tableau 32 que si certains apprenants sont assez bien outillés dans l'usage des TIC, d'autres n'ont que quelques connaissances basiques, voire

aucune connaissance en TIC. Les propos suivants de Somié et de Mablé illustrent bien cette différence de niveau de compétence en TIC des apprenants EBAD.

> *« Depuis 92 j'ai commencé à utiliser l'outil informatique. Mais Internet, c'est en 94 en tant que technicien réseau »* (Somié).
>
> *« Au moment où je m'inscrivais, j'étais carrément à zéro, c'est quand je me suis inscrite que j'ai acheté une machine pour pouvoir pratiquer »* (Mablé)[1].

Il importe de souligner qu'au niveau des apprenants, les usages n'ont pas significativement évolué depuis la prise en mains des TIC jusqu'à l'entrée dans le dispositif de formation à distance de l'EBAD. Cet état de choses se lit dans les propos de Kidjan quand il parle de son expérience de l'usage d'Internet.

> *« En 2001* […] *un de mes amis a ouvert une boîte en mon nom et il m'a demandé de commencer par faire des messages* […] *avant la formation à distance, je me contentais des messageries, c'est tout ce que je faisais »* (Kidjan).

Cette lente évolution ou non-évolution dans l'appropriation des TIC par les apprenants indique que ceux-ci sont rarement amenés à utiliser ces outils en situation professionnelle ou n'en font qu'un usage basique. Disons que ces apprenants n'ont pas toujours eu les occasions de mettre en œuvre leurs compétences en TIC.

> *« Après ma maîtrise, j'ai fait un long moment de chômage. Je suis resté longtemps à la maison sans boulot. Et ça a fait que j'ai désappris.* […] *J'ai laissé l'outil* […] *c'est quand j'ai commencé à travailler que j'ai recommencé avec l'informatique »* (Ayoko).

#### 4.2.1.4 - Prérequis en FAD et prérequis par rapport aux contenus des apprenants EBAD

Une des caractéristiques que les apprenants interrogés ont en commun est le fait que c'est avec le dispositif de l'EBAD qu'ils ont fait leur première expérience de formation à distance.

> *« En fait je n'avais pas grand idée.* […] *Quand je suis rentrée à l'université, il y avait un centre de formation à distance à l'époque. C'est vrai que je ne m'étais jamais renseignée par rapport à ce qui se faisait là bas. Donc je n'avais pas beaucoup de notions par rapport à ça »* (Ablawa).

[1] Cette absence de compétence en TIC de Mablé n'a sûrement pas été déclarée à la candidature.

*« Bon, je n'avais pas d'idée, je savais même pas… je savais qu'il y avait des cours par correspondance dans le passé et j'ai essayé de voir un peu ce qui se passait. C'était pas des diplômes intéressants »* (Adoudé).

*« Quelles idées j'avais ? Aucune ! Sans mentir aucune.* […] *en fait, j'avais très peur. Parce que c'était l'inconnu pour moi* [...]. *Là, je me demandais si j'allais pouvoir tenir, comment ça va se faire »* (Améyo).

*« Sincèrement, je n'avais pas d'informations. Je me suis lancé comme ça. Je n'ai pas trop cherché à savoir si c'est difficile, si c'est compliqué ou non »* (Ayoko).

*« Je n'avais pas grand idée.* […] *J'entendais parler des cours par correspondance, mais avoir une idée précise de ce que c'est que la formation à distance et comment ça va se dérouler, les examens, etc. les évaluations, je ne savais rien »* (Kidjan).

*« Je n'avais aucune idée de cette formation. C'est par rapport à ceux-là… aux collègues d'ici que je me suis* [inscrite] *»* (Mablé).

*« La formation à distance, moi je ne savais même pas qu'il y avait une formation à distance jusqu'au moment où ma collègue m'avait dit qu'il y a une formation à distance et qu'elle s'est lancée dans cette formation et que ça a marché »* (Somié).

S'ils reconnaissent tous ne pas savoir grande chose de la FAD avant leur inscription à l'EBAD, leur expérience en la matière à l'entrée du Master 2 varie selon qu'ils sont passés par la Licence, le Master 1 ou non comme le montre le tableau 33.

**Tableau 33 : Expériences en FAD et pré requis par rapport aux contenus**

| Apprenants | Expériences en FAD | Autoévaluation des prés requis par rapport aux contenus |
|---|---|---|
| Ablawa | Licence, Master 1 et Master 2 (EBAD) | « *Je peux me donner 4* […] *Je crois que je peux me donner 4* [sur 5] ». |
| Adoudé | Licence, Master 1 et Master 2 (EBAD) | *« Je n'étais pas tellement novice dans toutes ces disciplines que nous faisions, surtout côté droit ou sociologie, j'étais pas tellement novice, mais les autres c'étaient vraiment des nouveautés pour moi.* […] *Je me donnerais 3* [sur 5] *».* |
| Améyo | Master 2 (EBAD) | *« J'avais déjà cette formation initiale en sciences documentaires. Ce n'est que dans la continuité sous une autre forme, mais la base était déjà là.* […] *Donc c'est peut-être ça aussi qui m'avait réconforté, en parcourant le programme, en disant ah oui ça c'est vrai c'est sûr qu'il y aura du nouveau, mais au moins je sais ce dont on veut parler là-dedans ».* |
| Ayoko | Master 1 et Master 2 (EBAD) | *« Sincèrement c'était pas une suite logique de ce que j'avais fait avant. […] C'était nouveau pour moi. […] Au début, je savais pas ce qui m'attendait. J'avais vraiment quand même une peur.* […] *J'étais vraiment désorientée et je me posais beaucoup de questions. Je sentais que j'allais faire beaucoup d'efforts. »* |
| Kidjan | Master 1 et Master 2 (EBAD) | *« J'étais, je me croyais acceptable dans presque toutes les matières.* […] *Je me donnerai la moyenne toujours, 3* [sur 5] *».* |
| Mablé | Licence (EBAD) | *« Comme je m'y connais, je me sentais capable de faire face à n'importe quoi que ce soit.* […] *Je peux me donner 3* [sur 5] *».* |
| Somié | Licence, Formation CISCO, Master 1 et Master 2 (EBAD) | *« Je suis sorti de l'Ebad avec un DAFD.* […] *Je suis de la profession.* […] *Je me donne un 3* [sur 5]*, je sais que je suis au top pour beaucoup de matières ».* |

À l'exception d'Ayoko qui se dit n'ayant pas de prérequis par rapport aux contenus de la formation, les autres apprenants, d'après le tableau 33, 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, chez ces

apprenants, sur la validation d'un diplôme dans le domaine ou dans des disciplines connexes et la possession d'une expérience professionnelle en rapport avec la formation. Chez Améyo, c'est sûrement ces deux éléments qui lui ont permis « de surmonter la peur de l'inconnu » que constitue le mode de formation à distance pour elle.

### *Synthèse*

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 ;
- d'apprenants au parcours plus ou moins laborieux marqué par le recours à plusieurs stratégies d'apprentissage avec une préférence pour les situations d'apprentissage privilégiant les relations interpersonnelles ;
- de personnes faisant un usage basique des TIC beaucoup plus dans le cadre privé que professionnel ;
- de candidats n'ayant pas grand idée de ce qu'est la FAD, mais avec un sentiment de compétence assez fort par rapport au programme.

Sur la base des caractéristiques individuelles, nous pouvons étiqueter Mablé comme une apprenante à risque puisqu'elle entre dans le dispositif sans compétence en TIC. Et qu'à ce handicap majeur s'ajoutera, au cours de la formation, un élément tout aussi important : le fait de devoir gérer une grossesse et un accouchement pendant la formation.

## 4.2.2 - Motivations des apprenants de l'EBAD à l'inscription

Avant de présenter ce qui a motivé les apprenants à s'inscrire à la FAD de l'EBAD, nous faisons un détour par les canaux par lesquels ils ont été

informés de l'existence de la formation et la possibilité qu'ils avaient de suivre cette formation en dehors du dispositif FAD de l'EBAD.

C'est surtout par le biais d'un proche que les apprenants ont été mis au courant de l'existence de cette formation ; et ceci n'est pas sans impact sur la motivation à l'inscription et par la suite sur la poursuite de la formation. Au moment où ils entraient dans le dispositif FAD de l'EBAD, il n'existait au Togo, selon eux, aucune formation dans le domaine des sciences de l'information documentaire. Et tous avouent ne pas être en mesure d'aller suivre cette formation en présentiel en dehors du pays pour diverses raisons comme le montre le tableau 34.

**Tableau 34 : Canaux d'information des apprenants EBAD et obstacles à une formation présentielle à l'étranger**

| Apprenants | Canaux d'information | Obstacles à une formation présentielle à l'étranger |
|---|---|---|
| Ablawa | **Sur Internet** (en faisant des recherches) | *« La possibilité d'aller suivre ailleurs ? C'est-à-dire qu'il faut avoir les moyens ça !* […] *Je n'en avais pas en fait ».* |
| Adoudé | **Par un ami** (qui lui a parlé des FOAD de l'AUF) | *« Non, non, je n'avais pas cette possibilité, pas du tout. Parce que je suis déjà engagée, je suis une permanente* [au service] *».* |
| Améyo | **Par une connaissance** (qui lui a parlé des FOAD de l'AUF) | *« Comme je l'ai souligné, il y a le problème financier qui se posait.* […] *Une formation, ça coûte énormément cher.* […] *C'était ça le handicap majeur ».* |
| Ayoko | **Par son supérieur** (qui lui a suggéré la formation) | *« Moi je pouvais pas bouger comme ça facilement.* […] *Parce que je suis une femme, une mère et j'ai mes enfants ici. C'était difficile pour moi d'aller ailleurs. Et puis les moyens aussi ».* |
| Kidjan | **Par son supérieur** (qui lui a suggéré la formation) | *« Je ne suis pas bien financièrement.* […] *Je n'ai pas les moyens nécessaires pour assurer cette formation en présentiel dans d'autres pays ».* |
| Mablé | **Auprès de collègues** (qui suivaient la formation) | *« Puisque déjà je suis engagée… je travaille à la bibliothèque »* |
| Somié | **Par un collègue** (qui a fait la formation) | *« Je n'avais pas les moyens et une bourse pour retourner à Dakar.* [Et] *si ce n'est pas l'État qui t'envoie, tu perds le boulot ».* |

Il ressort des propos des apprenants que des contraintes financières, professionnelles et familiales, annihilent chez eux toute idée d'aller suivre la formation en présentiel à l'étranger.

Plusieurs éléments sont invoqués par les apprenants comme ayant motivé leur décision à s'inscrire dans la FAD de l'EBAD. Ces facteurs décisionnels sont par ordre d'importance : l'obtention du diplôme, le développement des compétences professionnelles, l'avancement professionnel, l'envie d'étudier, l'octroi d'une allocation, l'apprentissage des TIC et/ou avec les TIC et les incitations du milieu professionnel (figure 8).

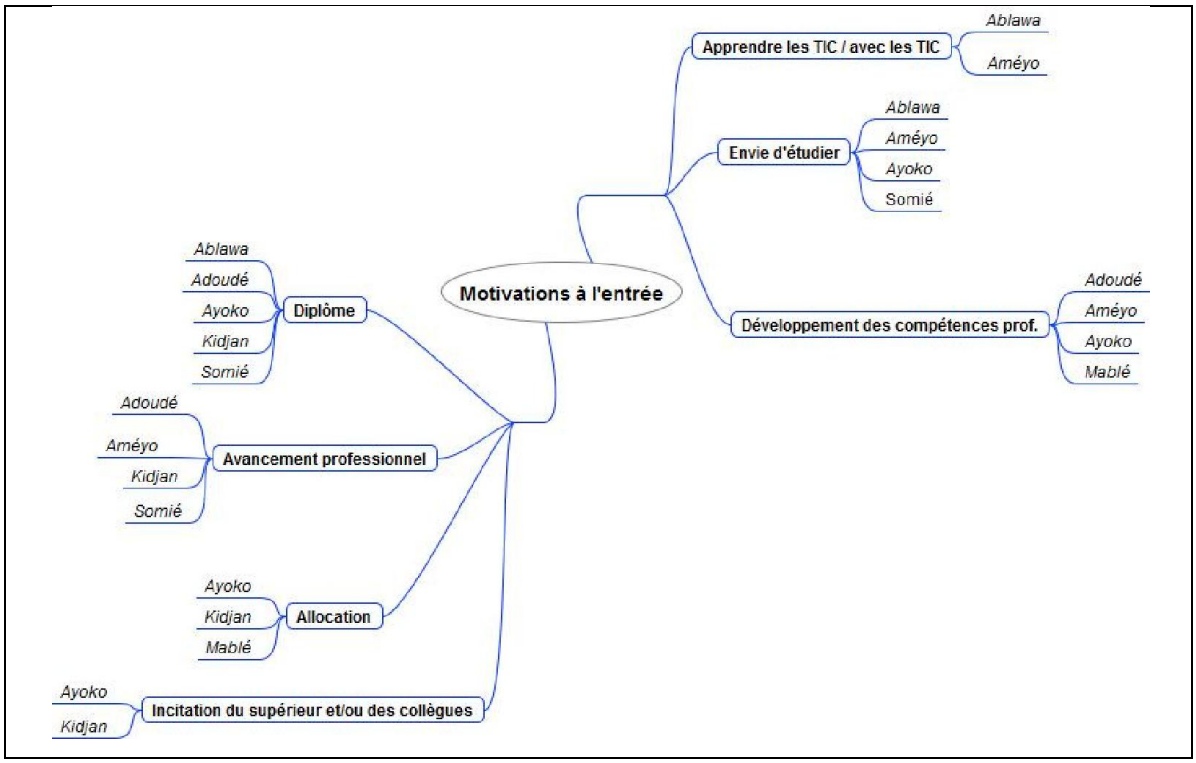


**Figure 8 : Motivations des apprenants à s'inscrire à la FAD de l'EBAD**

Il ressort de la figure 8 que les motivations de ces apprenants à l'entrée de la formation sont plus de nature extrinsèque (gauche de la figure) qu'intrinsèque (droite de la figure). Chez tous les apprenants, à l'exception de Kidjan, la décision de s'inscrire à la FAD de l'EBAD résulte de motivations aussi bien extrinsèques qu'intrinsèques.

Il importe de souligner que Kidjan et Ayoko reconnaissent qu'à un moment donné ils n'étaient pas motivés à se lancer dans cette formation. Ils avouent

avoir dit non dans un premier temps aux suggestions de leurs supérieurs hiérarchiques.

> *« J'ai dit non, je veux pas la faire* [une formation en bibliothéconomie suggérée par sa direction] *parce que moi je veux devenir enseignant.* […] *Je vais faire une maîtrise et puis après un DEA. Et faire une thèse plus tard »* (Kidjan).

Ce rejet ou « amotivation » vis-à-vis de la formation en bibliothéconomie est réaffirmé quand Kidjan est incité par ce chef de division à candidater pour la FAD de l'EBAD.

> *« C'est mon responsable* […] *qui m'a demandé de faire la formation. Alors j'hésitais un peu. Et à un moment donné lui-même a rempli toute la fiche en mon nom et il l'a envoyé. Et j'ai été sélectionné pour cette formation »* (Kidjan).

C'est le même rejet et « amotivation » qui transparaissent dans les propos d'Ayoko quand elle nous parle de ses premières positions vis-à-vis de la suggestion de cette formation par sa direction.

> *« Je lui ai dit non* […] *parce que j'avais vraiment autre chose dans la tête. Parce que je me suis dit même si je passais par la bibliothèque, je travaillais ici, c'était un passage. Parce que j'avais une maîtrise sciences de gestion, j'étais une gestionnaire-comptable. Je visais ailleurs »* (Ayoko).

Les éléments qui ont finalement décidé ces deux apprenants à s'inscrire à la formation à distance de l'EBAD sont très extrinsèques au dispositif.

> *« J'avais été encouragé par mon responsable… et surtout parce que j'avais été présélectionné. Et je trouvais en cela une main de Dieu. Et je ne pouvais plus laisser l'occasion passer. Puisque je croyais en Dieu… je croyais que Dieu avait commencé par agir et qu'il me traçait une autre voie là-bas. Il fallait saisir l'opportunité pour ne pas rater le plan de Dieu sur ma vie »* (Kidjan).
>
> *« Au début, avec la formation là je voulais, mon but c'est de faire le doctorat, une thèse »* (Ayoko).

Même si pour Ayoko, il ne s'agit pas de « suivre le plan de Dieu », l'élément déclencheur (perspective d'une thèse de doctorat) n'est pas congruent, avec les objectifs du programme.

### *Synthèse*

Au moment où ils s'inscrivaient dans le dispositif de l'EBAD, les apprenants interrogés étaient conscients qu'ils n'avaient pas d'autres alternatives 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 des sciences de l'information documentaire pour ces apprenants. Ces derniers visent primordialement par cette formation : l'obtention du diplôme, le développement des compétences professionnelles, la satisfaction de l'envie d'apprendre. Somme toute, des motivations aussi bien intrinsèques qu'extrinsèques qui se retrouvent chez chacun des apprenants à l'exception de Kidjan, dont les motivations sont exclusivement extrinsèques. Ce dernier partage avec Ayoko le fait que leur inscription à la formation ait été motivée par les fortes incitations de leurs supérieurs, qu'ils ont confié un manque de motivation par rapport à l'inscription et que finalement l'élément décisif de leur inscription soit extrinsèque au dispositif.

Fort de ces positions, Kidjan et Ayoko peuvent être étiquetés comme apprenants à risque, en considérant surtout ce pour quoi ils ont finalement décidé de s'engager dans la formation.

### 4.2.3 - Vécus significatifs et appréciations des apprenants par rapport au dispositif de l'EBAD

Il s'agit ici de présenter comment les apprenants ont vécu et apprécié le dispositif de formation à distance de l'EBAD à partir du moment où ils ont décidé de s'y engager afin de cerner leur degré d'intégration académique.

#### *4.2.3.1 - Autogestion du processus d'apprentissage par les apprenants EBAD*

##### *Amorce du processus d'apprentissage*

Le regroupement, premier véritable contact avec le dispositif de formation, a été diversement expérimenté par les apprenants. Si certains ont pu faire le déplacement de Dakar pour suivre ce regroupement en présentiel pendant une semaine, d'autres, Ayoko et Mablé notamment, se sont contentés de quelques heures de visioconférence. Toutes les deux auraient souhaité le regroupement

présentiel, mais elles devaient y renoncer l'une pour des raisons financières et l'autre à cause des contraintes familiales.

> *«* [Le regroupement] *s'est fait par visioconférence. Je sais que c'est toujours un avantage d'aller. Mais c'est les moyens financiers, c'est pas facile, ils nous ont allégé la tâche et c'était la première fois qu'ils le faisaient »* (Ayoko).
>
> *«* [Le regroupement] *C'est bon* […] *surtout quand on est en présentiel là bas, ça, c'est encore plus bénéfique que quand on est en visioconférence, loin.* […] *j'aurais préféré être là-bas, mais c'est par rapport à ma situation* […]. *Puisqu'en ce moment j'ai de petits enfants que je ne peux pas laisser, donc ce qui a fait que j'ai préféré rester ici et suivre la visioconférence »* (Mablé).

L'amorce de l'apprentissage à distance sur la plateforme a été aussi diversement vécue par les apprenants. Somié et Ablawa confient avoir commencé leur apprentissage sans problèmes majeurs surtout parce qu'ils étaient déjà habitués au dispositif.

> *« J'étais déjà habituée à la chose avec la licence professionnelle, donc les premières semaines de cours n'étaient pas stressantes »* (Ablawa).
>
> *« J'ai remarqué que ce sont pas des cours qui sont extra premier cycle, moi je lisais en diagonale et je comprenais* […]. *Et je n'avais pas de problèmes »* (Somié).

C'est sans doute le fait qu'Ablawa soit une habituée du dispositif qui lui a permis de bien vivre le retard de deux semaines que le programme a accusé lorsqu'elle a commencé le Master 2.

> *« On avait un programme qui n'avait pas été respecté donc on a attendu. Disons qu'on avait fait banalement deux semaines avant de pouvoir commencer normalement, mais c'est bon, ça fait partie des aléas des études si on peut appeler ça comme ça »* (Ablawa).

Les autres apprenants ont vécu ce moment d'amorce de l'apprentissage avec plus ou moins de tension. Là où Adoudé n'évoque qu'une « *certaine anxiété* » au début, les autres parlent de difficultés en rapport avec les cours.

> *« Les premières leçons, j'avais un peu de difficultés* […] *je ne comprenais pas grand-chose dedans »* (Mablé).
>
> *«* [Les cours] *c'est nouveau pour moi, ça a été difficile au début »* (Ayoko).

Ces difficultés de compréhension des contenus que révèlent ces deux apprenantes n'ont pas suscité les fortes inquiétudes ou paniques qu'ont vécues Améyo, Ayoko et Kidjan en début de formation face au volume des cours.

> *« Après deux ou trois semaines, je me suis retrouvé avec un grand nombre de cours que je n'ai pas encore touché.* […] *Surtout quand nous avions eu un cours de 47 pages, j'étais déboussolé et je me demandais, mais qu'allait-il advenir avec tous ces polycopiés »* (Kidjan).

> *« Moi je me contentais de ces cours.* […] *Alors qu'il y avait des liens dans le cours. Il y avait beaucoup de liens.* […] *Et c'est quand j'ai vu ça* […] *j'ai commencé par crier.* […] *Et j'ai paniqué comme ça jusqu'aux premiers devoirs, là je paniquais seulement »* (Ayoko).
>
> *« Les premiers instants où on a chargé les cours* […] *quand j'ai vu le volume, j'ai dit :" Faut lire tout ça ?" »* (Améyo).

Dans le cas d'Améyo, si le volume des cours a provoqué une certaine « inquiétude » au début, c'est, selon elle, à cause de ses contraintes socioprofessionnelles. Mais pour Ayoko et Kidjan, les « paniques » du début résultent de leur procrastination comme le raconte si bien Ayoko.

> *« J'ai beaucoup paniqué. J'ai paniqué parce qu'on a commencé la rentrée le 30 novembre* […]. *Après, en décembre on est parti en congé de Noël* […]. *Moi je regardais la télé, j'étais avec les enfants à la maison. Et dès le début janvier* […] *c'était la rentrée* […]. *Je vais sur notre plateforme, je vois qu'ils ont envoyé un calendrier, des devoirs, des examens* […]. *Et j'ai crié, j'avais un devoir dans une semaine ou dix jours, alors que je n'ai pas encore lu les cours »* (Ayoko).

Il faut cependant souligner qu'unanimement, les apprenants ont avoué avoir trouvé, en début de formation, les cours chargés sur la plateforme très vastes. Les propos suivants résument bien comment les supports de cours ont été vécus par les apprenants en ce moment.

> *« Bon il y a des cours succincts, avec beaucoup de liens, beaucoup de liens qu'il faut fouiller. Il y a d'autres qui sont très très vastes, tu ne peux même pas terminer »* (Somié).
>
> *« Vous avez beaucoup de pages à lire et puis à comprendre et à assimiler avant les évaluations »* (Kidjan).

Ces vécus et appréciations des apprenants par rapport au cours en début de formation peuvent être synthétisés par la figure 9.

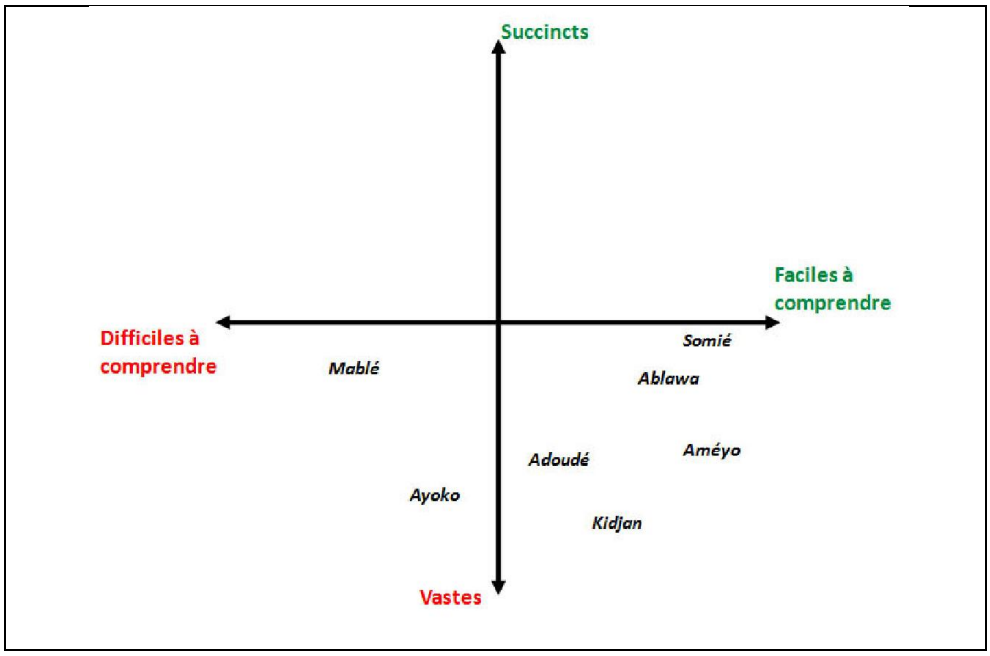


**Figure 9 : Appréciations des supports de cours en début de formation par les apprenants EBAD**

Si ces premières expériences avec les supports de cours en début d'apprentissage ont été déterminées par certaines attitudes adoptées par les apprenants, elles vont à leur tour appeler d'autres conduites tout aussi significatives dans le processus d'apprentissage.

### *Conduites d'apprentissage et difficultés vécues*

Pour cerner les conduites adoptées par les apprenants pour gérer leur apprentissage, nous nous intéressons à ce qu'ils disent à propos du temps et des lieux dédiés à cette activité en début et à mi-parcours de la formation ainsi que les difficultés vécues.

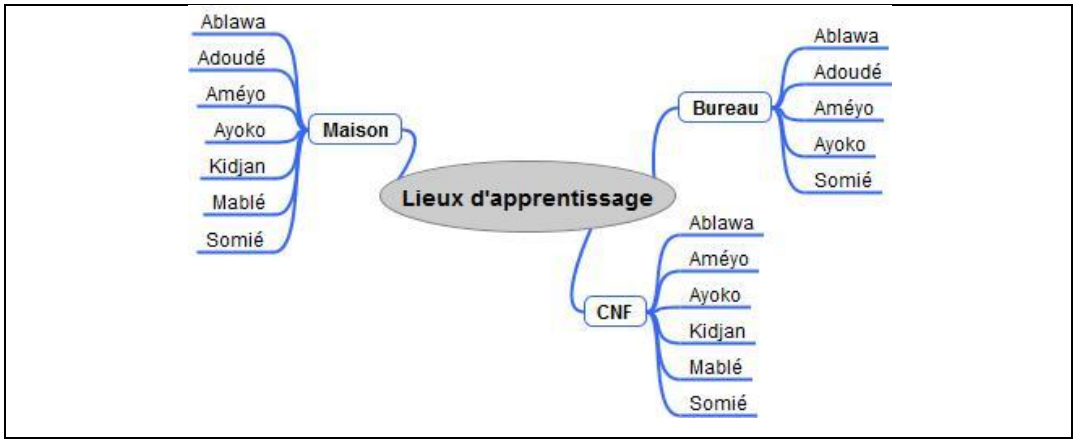


**Figure 10 : Lieux dédiés à l'apprentissage des apprenants EBAD**

Il ressort de la figure 10 que les apprenants EBAD ont recouru à plusieurs cadres spatiaux pour leur apprentissage. La maison est signalée par tous les apprenants comme cadre spatial d'apprentissage même si Ablawa dit y apprendre rarement. Le CNF aussi est évoqué comme lieu d'apprentissage par tous les apprenants, à l'exception d'Adoudé. Il faut préciser que pour certains, « bureau » ou « boulot » désignent et le bureau (local) où ils travaillent et le CNF qui est « à moins de cinq minutes » comme le confie Kidjan. Ce dernier a affirmé, par ailleurs, qu'*« il n'y a pas de temps pour étudier au bureau »*.

Cette pluralité de cadres spatiaux a exigé ou a été conséquence d'une segmentation des activités d'apprentissage dans le temps. En effet, en début de formation, les apprenants étaient obligés, selon leurs propos, de saisir les occasions qui s'offraient pour se consacrer à la formation.

> *« À tout moment que j'ai le temps je venais prendre les cours, je venais lire, je venais faire les exercices, je peux venir trois fois même dans la journée puisque c'est à moins de cinq minutes de mon bureau. Donc si j'ai un peu de temps, je cours au CNF »* (Kidjan).
>
> *« Je sais que quand j'ai un petit bout de temps je m'y mettais* […]. *Au standard, c'était un peu relaxe. Je prenais des appels, mais j'avais un document devant moi quand j'ai un petit temps libre, je peux lire. C'est vrai que c'est pas la concentration totale, mais quand même ça te permet de lire »* (Adoudé).
>
> *« J'étais au boulot, j'avais Internet à ma disposition.* […] *Quand j'ai un petit temps, j'allais là-dessus »* (Améyo).
>
> *« Puisque je suis ici au service, après quand je quitte à midi, je vais travailler un peu là-bas* [au CNF]. [Mais] *la plupart du temps je le fais à la maison »* (Mablé).
>
> *« Quand je suis au travail, des fois je profite pour lire un peu voilà ! Je fais avec, en travaillant on peut essayer de lire un peu. Et à la maison aussi je lisais beaucoup et puis on avait le CNF où on faisait nos recherches »* (Ayoko).

Même si le temps d'apprentissage est « morcelé », et que les apprenants avouent ne pas pouvoir être en mesure de l'évaluer, certains propos indiquent environ une vingtaine d'heures par semaine consacrées à la formation à ces débuts.

> *« Je sais pas.* […] *Peut-être si on prend par jour, par jour ça peut aller à trois heures et donc par semaine jusqu'à samedi… »* (Ayoko).
>
> *« Deux heures à deux heures et demie* [par jour] *le soir généralement »* (Ablawa).

Les activités d'apprentissage qui meublaient, selon les apprenants, ces segments temporels sont de deux types. Il y a les activités menées en ligne et celles qui sont faites hors-ligne.

Les activités en ligne sont non seulement celles qui sont faites sur la plateforme de formation, mais également les recherches documentaires effectuées sur Internet. Les apprenants ont confié que ce qu'ils font essentiellement sur la plateforme, en dehors des évaluations, étaient : le téléchargement des supports de cours, la consultation du tableau de bord pour faire le suivi des activités et la communication (échanges sur le forum). La recherche documentaire sur Internet a été unanimement évoquée comme une activité incontournable à laquelle est dévolu beaucoup de temps d'apprentissage.

Le temps d'apprentissage hors ligne est consacré à la lecture et l'appropriation des supports téléchargés de la plateforme. Pour certains apprenants, l'impression de ces supports était nécessaire pour faciliter l'apprentissage.

> *« On était obligé de faire des polycopiés. Vous téléchargez, vous imprimez et vous allez à la maison étudier »* (Kidjan).
>
> *« On ne lisait pas tout sur Internet. Il fallait quand même imprimer certaines choses et puis pouvoir travailler là-dessus »* (Ablawa).

Ces activités ne passaient pas comme lettre à la poste. Aux problèmes rencontrés par certains apprenants lors de l'amorce des activités d'apprentissage, sont venues s'ajouter, au cours des premiers mois, d'autres difficultés. Ces difficultés sont de trois types : les difficultés socioprofessionnelles, les difficultés pédagogiques et les difficultés technologiques.

**Tableau 35 : Difficultés rencontrées par les apprenants EBAD en début de formation**

| **Types de difficultés** | | Ablawa | Adoudé | Améyo | Ayoko | Kidjan | Mablé | Somié |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Socioprofessionnels | | | ✓ | ✓ | ✓ | | ✓ | |
| Pédagogiques | Compréhension des contenus | | | | ✓ | ✓ | ✓ | |
| | Retour aux études | | | ✓ | ✓ | ✓ | | |
| | Exigences des évaluations | | | | ✓ | | | |
| Technologiques | Pannes de courant | | | | | ✓ | | |
| | Pannes d'Internet | | ✓ | | | | ✓ | ✓ |

Tous les apprenants, d'après le tableau 35, ont, excepté Ablawa, évoqué une difficulté au moins lors de l'apprentissage dans les premiers mois de la formation.

> *« Parfois c'est mon travail, des réunions ici qui ont fait que je ne peux pas aller.* […] *Et puis ensuite les heures de devoir* […] *c'est tous les mercredis et samedis. Mais les mercredis, parfois au boulot quand j'étais au standard, qui mettre au standard pour que moi je me mette à mon devoir »* (Adoudé).
>
> *« Les premières inquiétudes parce que j'étais au boulot, fallait répondre en même temps aux préoccupations côté boulot, fallait que je lise les cours. Mais étant mariée, il fallait que je m'occupe de mon foyer, c'était difficile les premiers temps »* (Améyo).
>
> *« Comme nous on est déjà surchargé* […] *c'était un peu difficile, parce qu'il faut être au boulot.* […] *Vous devez travailler normalement et c'est pendant les pauses et tout ça là que vous devez avoir le temps pour faire les recherches. Alors que pendant les pauses ou bien après le service, je dois également être à la maison pour la famille »* (Ayoko).

Les propos ci-dessus expliquent qu'en début de formation, les apprenants rencontrent des difficultés à concilier la formation avec leurs responsabilités professionnelles et familiales.

Pour ce qui concerne les difficultés pédagogiques, en dehors d'Ayoko et de Mablé qui ont évoqué des problèmes de compréhension dès l'amorce de l'apprentissage, Kidjan avance un problème de maîtrise des contenus : « *Je n'avais pas le vocabulaire en ce moment, leur vocabulaire, le vocabulaire bibliothéconomique et les termes précis.* [Mais] *il fallait que je les emploie au*

*bon moment* ». C'est en des termes similaires qu'Ayoko exprime ses difficultés de compréhension :

> *« Les grandes difficultés c'est que comme c'était pas la formation que j'avais reçue auparavant. D'abord les matières, c'est la première fois que j'avais quelque chose comme ça à comprendre donc je devais faire beaucoup de recherches pour comprendre chaque mot, comprendre ça profondément pour que je m'approprie cela »* (Ayoko).

En plus de ses difficultés avec le vocabulaire bibliothéconomique, Ayoko a confié avoir manqué, au début, de cerner les exigences des évaluations :

> *« Et puis c'était difficile aussi les devoirs* […]. *Comment présenter le devoir pour que l'enseignant trouve ça vraiment intéressant pour avoir la note. C'était un problème pour moi. Je pense que les problèmes se trouvaient à ce niveau »* (Ayoko).

Ayoko a certainement eu à se confronter à une autre difficulté de type pédagogique que constitue le retour aux études après de longues années. Même si elle l'évoque en parlant de sa capacité à se servir des TIC : *« Après ma maîtrise, j'ai fait un long moment de chômage. Je suis resté longtemps à la maison sans boulot. Et ça a fait que j'ai désappris ».* Cette difficulté, qui n'est pas sans lien avec les autres de même type, a été également vécue par Améyo et Kidjan.

> *« Ayant laissé les études un peu longtemps et n'ayant pas* [le vocabulaire bibliothéconomique]. *Dans ces premières périodes-là, j'étais un peu confus »* (Kidjan).
>
> *« Moi je terminais en 1995 la formation là-bas, et j'ai repris en 2007. Donc entre-temps j'étais ici, mais complètement coupée de la réalité.* […] *Et donc les grandes avancées sur le travail, la profession, il y a beaucoup de choses qui m'échappaient en ce moment-là »* (Améyo).

Les difficultés de type technologique signalées par les apprenants sont les pannes de courant et du réseau Internet.

> *« Comme difficultés, bon c'est au moment des partiels ou bien des examens, parfois on est en train de faire l'examen et il y a coupure de courant* » (Kidjan).
>
> *« Les difficultés c'était le Net ! L'Internet, c'est parfois très difficile.* […] *En ce temps-là* [le service] *n'était pas doté d'un bon circuit Internet, ce qui fait que souvent c'est pas ça. Vous n'avez pas d'Internet.* […] *Vous voyez, vous êtes déboussolé »* (Adoudé).
>
> *« Les difficultés par rapport au travail c'était le problème de connexion, c'est la principale difficulté.* […] *En tout cas quand moi j'arrive au moment des devoirs c'est toujours ce problème de connexion »* (Mablé).
>
> *« Quelquefois il y a le réseau là bas qui tombe en panne et il y a quelques difficultés. Il y a des difficultés par rapport au serveur de Dakar et parfois on*

*va aux évaluations, on attend jusqu'à midi, ça ne vient pas et on s'en va »* (Somié).

Il est important de remarquer que les apprenants qui ont évoqué les difficultés technologiques les situent dans les moments d'évaluations. Cette situation augmente, sans doute, la tension et le stress provoqués par ce type de difficultés qui échappait au contrôle des apprenants. Et ce sont ces difficultés technologiques qui sont, selon certains apprenants, à la base des retards qu'ils ont accusés lors des évaluations.

Le tableau 36 montre que les retards dans les évaluations en début de formation sont reliés aux difficultés technologiques par les apprenants, à l'exception d'Ayoko. Il est important de souligner que les retards lors des évaluations sont imputés à une cause externe hors du contrôle de l'apprenant.

**Tableau 36 : Retards dans les évaluations en début de formation évoqués par les apprenants EBAD**

| Apprenants | Retards | Causes ou origines |
|---|---|---|
| Ablawa | | |
| Adoudé | ✓ | *« Parfois j'ai eu à envoyer des choses* [devoirs] *en retard* […]. *C'est surtout l'Internet.* […] *Ou parfois c'est peut-être mon travail, des réunions ici qui ont fait que je ne peux pas aller »* |
| Améyo | | |
| Ayoko | ✓ | *« Oui, oui, j'étais vraiment un peu en retard le premier semestre quand j'ai commencé* […]. *C'était pas facile pour moi* […] *j'ai pris le temps de comprendre ce que les enseignants voulaient vraiment qu'on leur dise… comment présenter les devoirs, etc. ça m'a pris un peu de temps pour comprendre réellement ce que c'est »* |
| Kidjan | ✓ | *« Au moment des partiels ou bien des examens, parfois on est en train de faire l'examen et il y a coupure de courant.* […] *On doit attendre, soit attendre ou bien le lendemain avant d'envoyer. Mais on a déjà accusé un retard »* |
| Mablé | ✓ | *« Je fais des recherches, mais au moment où on lance le sujet, c'est fini la connexion part et je reste là-bas jusqu'à… le temps imparti pour le devoir passe avant que la connexion ne revienne. Des fois même la connexion ne revient pas, je suis obligée de partir à la maison et aller traiter ça dans la nuit tardive »* |
| Somié | ✓ | *« J'ai eu un seul retard, mais qui est dû à un voyage que j'ai effectué* [dans un pays voisin]. *C'est au retour, arrivé à D.* [qu'on m'informe que] *nous devons rendre un devoir le lendemain.* […] *Mais, arrivé là-bas il y avait pas de réseau* [Internet] *»* |

Outre les tensions et les difficultés vécues, le contact avec le dispositif de formation à distance de l'EBAD a induit, chez les apprenants, des changements ou de nouvelles acquisitions dans les manières d'apprendre.

Chez tous les apprenants, sans exception, la recherche personnelle a été évoquée comme stratégie d'apprentissage incontournable et faisant partie des exigences de la formation.

> *« C'est vrai que quant on voit formation à distance et tout ça on a l'impression que la chose est facile en soi, mais c'est pas du tout facile.* […] *Tu es obligé d'aller chercher toi-même »* (Ablawa).

> *« Ici, on vous donne le minimum et le reste, vous allez faire la recherche* […]. *Les professeurs même en donnant les cours, ils donnent les sites sur lesquels vous devez aller chercher à compléter le cours »* (Mablé).

Qu'ils soient à l'aise ou pas avec les contenus, les apprenants ont intégré la recherche personnelle dans leurs pratiques d'apprentissage. C'est ainsi que Somié, « *le routinier* », faisait « *des recherches autres que les cours de l'Ebad pour compléter* [ses connaissances] », pendant qu'Ayoko, qui « *ne connaissait pas vraiment ces choses-là* », était obligée de « *faire beaucoup de recherches* [afin] *de comprendre rapidement* [les cours] ». Il émerge donc de ces propos que la recherche documentaire était utilisée, suivant les apprenants, à deux fins : pour faciliter la lecture et la compréhension des cours (glossaires, références…) ; pour approfondir l'apprentissage (cas pratiques, état de l'art…).

> *« Parfois les professeurs donnent des cours et c'est des termes qui vous sont pas encore familiers, mais faut revoir les termes plusieurs fois pour se familiariser. Donc sur Internet on explique les mêmes choses d'une autre manière.* […] *Toutes ces explications-là* […] *nous aidaient plutôt à mieux comprendre le cours »* (Kidjan).
>
> *« Je devais faire beaucoup de recherches pour comprendre chaque mot, comprendre ça profondément pour que je m'approprie cela.* […] *L'Internet nous a beaucoup aidés »* (Ayoko).
>
> *« Tu apprends il y a un mot que tu ne comprends pas, tu vas sur Internet, tu fais des recherches et à partir de ce mot tu as plein, plein d'autres informations qui te viennent, ce qui fait* [que] *non seulement tu apprends ton cours, mais tu imagines la gestion d'un centre de documentation »* (Adoudé).

Force est donc de constater, à travers les propos, que la recherche documentaire se faisait surtout sur Internet. Et ceci a été diversement vécu par les apprenants. Pour Améyo, la recherche sur Internet en plus de faciliter l'apprentissage permettait d'acquérir des compétences en évaluation de l'information. *« Le NET nous a formés à comment trier* [les informations trouvées] *»* a-t-elle confié. Par contre pour Mablé, la recherche sur Internet représentait une charge de travail supplémentaire puisqu'elle a avoué que « *c'était pas facile* [les recherches]*, mais on m'aidait de gauche à droite ».*

Toujours dans les stratégies d'apprentissage, certains apprenants ont dû adopter, face aux contenus, des méthodes idoines. « [Face aux cours] *il faut avoir une stratégie pour pouvoir les résumer et comprendre un peu avant*

*d'aller aux évaluations »* a confié Somié qui déclare plus loin, *« nous parcourons en diagonale et on résume un peu pour aller faire les évaluations* ». Kidjan de son côté a déclaré :

> *« Je prenais le plan et essayais de rédiger après, mais les termes n'étaient pas toujours précis.* […] *Finalement, j'ai commencé par souligner les termes importants* [pour] *les apprendre et les garder pour continuer la formation ».*

Ayoko pour sa part a sollicité l'aide de personnes ressources pour maîtriser certains cours. Elle nous a confessé :

> *« Je ne maîtrisais pas beaucoup* [les sciences sociales]*, je me suis rendu dans les écoles où on enseigne ça, de psychologie, de sociologie pour avoir des entretiens avec les étudiants, pour qu'ils m'expliquent ».*

Sur un autre registre Ayoko, pour pouvoir répondre aux exigences des évaluations, pour « *comprendre comment il fallait faire* » comme elle le dit elle-même, a confessé ce qui suit :

> *« Quand on corrigeait et qu'on nous envoyait les notes, j'allais voir ceux qui avaient de bonnes notes, comment ils présentaient leurs devoirs, qu'est-ce qu'ils disaient, comment ils le disaient, voilà. Ça aussi* […] *m'a aidé à être dans le bain. Et comme ça je me corrigeais petit à petit ».*

Soulignons toutefois que ces stratégies d'apprentissage social ou vicariant ne sont pas des nouveautés chez Ayoko puisque cela s'inscrit dans les méthodes d'apprentissage qu'elle a utilisées dans ses parcours antérieurs au dispositif de l'EBAD.

En relatant leur vécu à mi-parcours de la formation, certains apprenants on dit avoir maintenu ou augmenté le temps qu'ils consacraient à la formation.

> *« Je crois que je n'ai pas changé de temps, peut-être que j'avais augmenté »* (Ablawa).
>
> *« C'est la même chose, je n'ai pas diminué le temps de travail. C'est avec plaisir, je n'ai pas diminué »* (Ayoko).
>
> *« Oui, oui, j'ai changé. J'ai grignoté un peu sur le temps côté boulot et j'ai augmenté le temps accordé à la formation à distance »* (Améyo).
>
> *« C'est trente minutes que je fais au CNF et la journée est close. Trente minutes par jour* […]. *Je ne me dépensais plus trop »* (Somié).

À mi-parcours comme en début de formation, le temps consacré à l'apprentissage varie d'un apprenant à un autre et indique le rapport de celui-ci à la formation, surtout les changements dans ce rapport. Ce rapport de l'apprenant à la formation et les changements qui l'ont marqué sont plus perceptibles à travers les difficultés vécues à mi-parcours. En effet, si les

difficultés que les apprenants ont dit avoir rencontrées à mi-parcours sont de même type que celles évoquées en début de formation, il y a bien une différence au niveau de comment celles-ci ont été vécues.

**Tableau 37 : Difficultés rencontrées par les apprenants EBAD à mi-parcours de formation**

| **Types de difficultés** | | Ablawa | Adoudé | Améyo | Ayoko | Kidjan | Mablé | Somié |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Socioprofessionnels | | ✓ | | | | | ✓ | |
| Pédagogiques | Exigences des évaluations | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | | | |
| Technologiques | Pannes de courant | | ✓ | | | ✓ | | |
| | Pannes d'Internet | | ✓ | | | | ✓ | |

Du tableau 37, il apparait que les difficultés largement évoquées sont de types pédagogiques et sont liées aux exigences des évaluations. En fait, il s'agissait surtout de tensions ou de stress vécus vis-à-vis des évaluations comme l'indiquent les propos suivants :

> *« Comme on tendait vers la fin on ressentait encore plus le coup. Il fallait bien faire pour ne pas peut-être revenir par rapport à une matière.* […] *On était dans une phase où il ne fallait pas rater quoi que ce soit dans les devoirs et autres à rendre »* (Ablawa).
>
> *« On est habitué, c'est vrai ! Mais à mi-parcours, la tension était forte* [...]. *C'étaient les produits documentaires qu'on devait délivrer. Ce n'est pas évident parce que la pression était très forte. Les exigences des encadreurs étaient telles que tu te demandais si tu allais pouvoir donner, répondre à toutes ces sollicitations »* (Améyo).
>
> *« Je craignais surtout le mémoire de fin de formation. C'est ce que je craignais.* […] *Parce que la dame qui était documentaliste* [dans le service] *ne pouvait pas tellement m'aider dans mon mémoire »* (Adoudé).
>
> *« Il y a certaines choses comme ça. Je comprends, mais c'est comme si je comprends pas très bien, surtout avec la pratique. Il y avait le côté pratique qui me manquait »* (Ayoko).

Chez Ablawa, ce stress provoqué par les exigences pédagogiques est augmenté par les fortes sollicitations professionnelles qu'elle n'a commencées par vivre qu'à mi-parcours de la formation.

> *« Par rapport à mon travail professionnel, c'est vrai qu'à mi-parcours on avait besoin un peu plus de nous à la bibliothèque et puis de l'autre côté à la*

*formation on avait besoin un peu plus de toi. C'était quand même assez difficile à supporter »* (Ablawa).

De son côté, Mablé a vu ses contraintes familiales s'intensifier à mi-parcours puisqu'elle doit gérer les exigences de la grossesse et de l'accouchement.

À mi-parcours, les pannes d'électricité et d'Internet sont encore vécues comme difficultés majeures par Adoudé, Kidjan et Mablé qui y voient les causes des retards accusés lors des évaluations en ce moment. Retards qu'ils sont d'ailleurs les seuls à évoquer en ce moment de la formation. Ayoko sur ce point déclare : *« non, je n'avais plus de retards comme ça. Je comprenais plus facilement, je savais ce que les enseignants attendaient de nous, quand ils posaient les sujets. Donc c'était un peu détendu ».*

### *4.2.3.2 - Interactions des apprenants EBAD avec leurs pairs*

Dans le dispositif de l'EBAD, les apprenants sont exhortés à échanger entre eux au cours de leur apprentissage au sein de « la classe virtuelle ». Le stage de regroupement de démarrage a été signalé comme point de départ de cette socialisation par les apprenants interrogés ayant fait le déplacement de Dakar.

> *« Avec les apprenants au premier regroupement, il y a eu d'abord un tour de table, chacun s'est présenté, chacun a décliné son profil, ce pour quoi il s'est inscrit* […]. *C'était une ambiance chaleureuse* […]. *Il y a eu assez d'échanges et chacun a appris de l'autre, des interventions des uns et des autres »* (Améyo).
>
> *« Avec les autres, puisqu'on s'était tous retrouvé à Dakar, on avait beaucoup échangé, on avait pris les adresses, on s'écrivait »* (Kidjan).

Si après le regroupement les échanges entre apprenants se sont poursuivis, comme l'ont confessé Ablawa et Kidjan, au travers des forums sur la plateforme ou par courrier électronique, la nature de ces échanges est plus socioaffective que cognitive. À mi-parcours comme en début de formation, selon les propos recueillis, les échanges à distance entre pairs étaient surtout des messages d'encouragement pour se soutenir mutuellement même s'il y a aussi des partages de ressources.

> *« Il y avait un forum où on s'encourageait mutuellement* […]. *Ou bien quand quelqu'un a son cours où il ne comprend pas une partie, il écrit pour voir si quelqu'un comprend mieux pour lui dire quelque chose* […]. *Quand un devoir vient, les notes sont mauvaises, on écrit souvent pour se consoler pour dire de tenir que ça va aller, etc. »* (Ayoko).

> *« Comme il y a un petit forum sur la plateforme, on s'échangeait des mots, on s'encourageait. On s'est créé des amitiés »* (Somié).
>
> *« Sur la plateforme, sur le forum, on échangeait. Quand tu as des difficultés, tu en parles. C'est sûr qu'il y a plein de gens qui vont te répondre »* (Adoudé).
>
> *« On pouvait se dire bonjour sur le forum et puis voilà. On se passait une information, dire à tel : tu as besoin de ceci, va voir ce lien »* (Ablawa).

C'est sans doute la primauté du soutien affectif sur le soutien cognitif dans les échanges à distance entre les apprenants qui fait dire à Améyo : *« nous on a eu de bonnes relations malheureusement c'est pas formel sur la plateforme ».* Et selon elle, ceci s'explique par l'absence de travail collaboratif comme modalité pédagogique formelle du dispositif de l'EBAD.

> *« Oui, c'est vrai que sur la plateforme, il y a eu un forum. Mais le forum, on l'utilisait vraiment rarement, c'est-à-dire que les apprenants n'étaient vraiment pas visibles là-dessus. Quand ils sont là, c'est quelqu'un qui a un problème, c'est peut-être la plateforme qui marche pas, c'est peut-être un retard que quelqu'un accuse dans un travail à faire.* […] *Surtout qu'on n'a pas de travaux de groupe en tant que tel, sur la plateforme s'était pas vraiment ça »* (Améyo).

Il faut cependant noter le recours à une collaboration informelle entre apprenants en présentiel comme stratégie d'apprentissage pour ceux qui ont eu la chance d'être proche géographiquement et de se retrouver dans la même promotion.

> *« Au Sénégal, j'ai rencontré des Togolais qui étaient déjà des amis, des connaissances à moi* […]. *On travaillait ensemble parfois* […] *on s'était fait un groupe de travail surtout en première année* [Licence] *»* (Adoudé).
>
> *« Le fait qu'on était ici, on était trois avec le même niveau ça a crée quant même quelque chose et on pouvait aussi se rabattre sur l'autre pour échanger des ressources et des conseils etc. Donc ça nous a aidés. Ça m'a aidé »* (Ayoko).
>
> *« On lisait les cours ensemble, chacun s'explique, explique comment il a compris »* (Somié).

Malheureusement, Mablé n'a pas eu la chance de bénéficier de ces occasions « d'apprentissage avec et par les pairs ». *«L'année là j'étais la seule* [étudiant d'EBAD résidant au Togo] *qui était en licence »* a-t-elle confié. En plus de cela, selon ses propos, le groupe de travail à distance dans lequel elle s'est inscrite a été disloqué suite à la répartition des étudiants en trois spécialités.

> *« Au début, on s'était organisé pour travailler ensemble* […]. *Après maintenant, ils ont scindé les groupes* […]. *Donc c'est ainsi que le bloc s'est cassé. En tout cas moi je travaillais seule ici »* (Mablé).

#### *4.2.3.3 - Relations des apprenants EBAD avec les encadreurs*

Comme dans le cas des interactions avec les pairs, le stage de regroupement est évoqué, par les apprenants, comme lieu et moment indispensables non seulement de prise de contact avec les encadreurs, mais aussi de formation.

> *« Les regroupements sont très importants. Dans la mesure où l'apprenant va connaître le lieu qui va lui donner les cours, les enseignants »* (Somié).
>
> *«* [Le regroupement] *permet à l'apprenant de se mettre déjà dans le contexte de sa formation. De savoir ce qui est attendu de lui* […] *d'avoir un contact physique avec l'équipe pédagogique »* (Améyo).
>
> *« Le stage de regroupement a sa place.* […] *C'est un moment très fort avec tout un programme. C'est vrai que c'est condensé, c'est une semaine. Mais c'est bien. Il y a presque tous les professeurs qui sont là »* (Adoudé).
>
> *« Le regroupement vous donne un élan, je crois que c'est important pour moi* […]. *Lorsque vous faites le regroupement en présentiel* […] *vous voyez les professeurs durant une semaine. Ils vous dispensent des cours, ils vous donnent la méthodologie, etc.* […]. *Non seulement ça fait plaisir, mais ça te donne de comprendre que tu viens faire quelque chose d'important et qu'il faudrait prendre ça au sérieux »* (Kidjan).
>
> *« Au stage de regroupement, on avait vu la plupart des enseignants et ça m'a beaucoup aidé.* […] *Parce que les entretiens qu'on a eus avec eux avant le début des cours font qu'on n'avait pas trop d'appréhensions par rapport à certains cours »* (Ablawa).
>
> *« Ce contact-là, même si c'est à distance, ça nous met en confiance, on se dit, mais bon on a des gens qui sont disposés à nous aider. Ils nous rassurent, on sent que c'est faisable »* (Ayoko).

Cette prise de contact a été, selon certains apprenants, très déterminante dans les relations ultérieures avec les encadreurs.

> *« Ça fait que quand vous êtes sur la plateforme seul après* […] *vous savez qui est qui, vous pouvez parler franchement avec le professeur, le directeur des études »* (Adoudé).
>
> *« Surtout au master 2, il y avait des cours optionnels* […]. *Je me suis basée sur les enseignants que j'avais vu, les entretiens que j'avais avec eux, le contact, comment c'était pour pouvoir* [choisir les cours optionnels] *»* (Ablawa).

Des propos des apprenants se dégage une quasi-unanimité en ce qui concerne la disponibilité des encadreurs aussi bien en début qu'à mi-parcours de la formation.

> *« Surtout avec le Directeur des études* […]. *J'ai apprécié sa disponibilité à répondre à tous les apprenants à distance. Tu écris le matin et le soir tu as la réponse ou bien le lendemain tu as la réponse et c'est pareil pour tous les apprenants »* (Kidjan).
>
> *« Les encadreurs de l'EBAD sont courageux !* […] *Malgré tout ce monde, dès que tu envoies un mail, instantanément ils te répondent »* (Somié).

> *« Vraiment, ils sont entièrement disponibles, quand il y a un problème, ils réagissent. Il suffit seulement de les contacter et ils réagissent »* (Mablé).
>
> *« Ils sont disponibles ! Quand vous envoyez un message sur le forum à M. D., il vous répondait. Quand vous envoyez un message à M. L., rapidement il vous répondait »* (Adoudé).

Selon certains apprenants, non seulement les encadreurs étaient disponibles, mais en plus ils ont su prendre en compte la personnalité des apprenants.

> *« Ils ont bien managé en ce sens que quand je compare leur gestion des apprenants à distance à leur gestion des apprenants en présentiel quand on était avec eux* […] *tu te rends compte qu'ils ne s'inscrivent plus dans cette relation traditionnelle d'enseignant/enseigné. Mais au contraire, eux-mêmes étaient ouverts. Ils étaient plus ouverts »* (Améyo).
>
> *« Les enseignants de l'EBAD sont très courtois et ils donnent beaucoup de conseils parce qu'ils ont compris la formation à distance.* […] *Ils savent que c'est des gens qui travaillent déjà* […] *et que la formation à distance c'est un truc ajouté à leur travail qui va les stresser beaucoup. Donc chaque fois ils envoient des encouragements pour qu'on puisse terminer bien la formation »* (Somié).

Seule Ayoko ne manifeste pas cette satisfaction vis-à-vis de l'encadrement.

> *« Moi j'avais quand même une tutrice* […] *on l'avait chargé de nous suivre.* […] *Et au début je lui faisais appel. Quand j'ai commencé, le premier semestre, je criais tout temps, je l'appelais pour qu'elle vienne m'aider avec les devoirs. Mais elle pouvait pas venir parce qu'elle était surchargée aussi. Quand elle trouve le temps, elle passe et c'était juste pour m'encourager* [et me dire] *d'utiliser Internet et qu'il y a tous là bas. C'était ce soutien-là que j'avais d'elle »* (Ayoko).

Elle semble avoir une tout autre attente du tutorat dans la formation à distance.

> *« Je pense qu'il y a un problème avec les encadreurs parce que quand on était à la salle FOAD du CNF,* […] *je voyais certains étudiants communiquer directement, même suivre certains cours, même poser des questions directement à l'enseignant. J'ai vu ça, mais avec l'EBAD on n'avait pas. Donc je pense que c'est un point faible »* (Ayoko).

Les points de vue des apprenants sur le tutorat dans le dispositif de l'EBAD révèlent trois attitudes fortement imbriquées qu'ils adoptent vis-à-vis de l'encadrement.

- Une forte sollicitation du directeur des études (le manager).
- Les circonstances où les apprenants sollicitent les encadreurs sont presque exclusivement liées aux évaluations.
- L'absence de recours au tutorat local.

Le directeur des études tient une place très importante dans la représentation que se font les apprenants de l'encadrement dans le dispositif de l'EBAD.

> *« Le directeur des études a été toujours là pour nous. À chaque fois que tu as un problème, tu as un petit besoin par rapport à tes cours, une évaluation, peut-être tu es en retard et tout, il était toujours là. J'ai beaucoup apprécié sa proximité par rapport aux apprenants »* (Ablawa).
>
> *« Au moment où une évaluation est perturbée* […] *on appelait directement le directeur des études pour lui demander. C'est lui qui nous rassurait »* (Somié).
>
> *« Avec notre directeur des études, on est devenu un peu plus familier, bon parce que quand on a un problème, c'est lui* [qu'on appelle] *»* (Adoudé).

Cette forte sollicitation du directeur des études s'explique sans doute par le fait qu'il soit le coordinateur de la formation et que ce soit avec lui que les premiers contacts aient été établis, comme l'avance Ablawa : *« Pour le Master 2* […] *les premiers contacts se sont passés avec le directeur des études qui nous a envoyé le calendrier du déroulement de toute l'année ».* Mais ceci est aussi dû au fait que les apprenants, même ceux qui ont évoqué des problèmes de compréhension de contenus, ne contactaient l'encadrement qu'en cas de problèmes surtout liés aux évaluations.

> *« Je n'ai jamais posé des questions à distance pour demander l'explication de cours.* […] *Mais j'étais confronté tout simplement aux problèmes de retard.* […] *Donc c'est en ce moment qu'on doit écrire au directeur des études pour lui expliquer voilà il y a eu coupure de courant à tel moment et que je n'ai pas pu terminer à temps »* (Kidjan).
>
> *« Les enseignants… en tout cas moi je n'ai pas eu tellement de contacts avec eux* […]. *C'est souvent quand lors des devoirs il y a de petits pépins, c'est là que je les contacte pour m'excuser ou exposer ce qui fait la difficulté »* (Mablé).

C'est certainement la nature des échanges avec les encadreurs et la « proximité » du directeur des études qui font que les apprenants sollicitent rarement le tuteur local.

> *« Il y a un tuteur local* […] *que la direction a positionné ici à Lomé* […]. *Je ne l'ai jamais interpelé dans le cadre du tutorat »* (Somié).
>
> *« C'est vrai qu'on avait des tuteurs* [locaux]*, mais quand moi j'avais un problème je m'adressais soit directement au directeur des études ou à l'enseignant concerné par la matière. Donc, disons qu'avec le tuteur* [local] *il n'y avait pas tant de* [contacts] *»* (Ablawa).

### *4.2.3.4 - Appréciations de la FAD et motivations des apprenants EBAD en cours de formation*

Dans cette sous-section, nous présentons les appréciations des apprenants : sur le dispositif de l'EBAD, sur la FAD en général, ainsi que leurs motivations durant la formation.

#### *Appréciations du dispositif et représentations de la FAD*

Malgré les difficultés évoquées sur l'aspect technologique (pannes de courant et d'Internet), les apprenants font une bonne appréciation du dispositif.

> *« C'est acceptable, parce que le CNF était ouvert à nous à tout moment même la nuit. Le Directeur nous permettait d'aller jusqu'au-delà de 18 heures. Moi je restais parfois même jusqu'à 20 heures quand c'est possible »* (Kidjan).
>
> *« Je crois que tout est OK ! Moi je ne trouve pas à redire.* […] *Peut-être que comme je ne connais pas assez la technologie, bon, je me dis que c'était assez bien. Je ne trouve pas à redire »* (Adoudé).
>
> *« L'EBAD a innové en ce sens !* […] *Ils ont misé plutôt sur les TIC, l'apport des TIC dans la formation* […] *et ça a donné »* (Améyo).

Ablawa, même si elle ne se dit pas totalement insatisfaite, avance que des efforts doivent être faits.

> *«* [Les ressources sont] *plus ou moins bonnes puisqu'il y avait aussi des problèmes de connexion. Il y a des jours, vous venez pour des évaluations et vous attendez. On vous donne l'heure, l'heure passe, le devoir n'est pas encore posté.* […] *Je crois qu'il y a des choses performantes de jour en jour, donc il faut quand même, côté technique, revoir certaines choses pour améliorer »* (Ablawa).

Contrairement aux autres apprenants, Mablé, se fondant sur les difficultés technologiques, évoque une forte insatisfaction vis-à-vis des ressources mises à disposition.

> *« C'est comme il n'y a pas du sérieux, puisque j'ai eu trop de problèmes avec cette histoire de connexion là* […]. *Ce qui fait que je suis toujours en retard par rapport aux devoirs »* (Mablé).

Au niveau pédagogique, et plus particulièrement sur le plan des évaluations, les apprenants sont partagés en ce qui concerne les activités devant les préparer aux évaluations.

> *« Généralement, il n'y en avait pas assez.* […] *On n'avait pas comme ça des exercices à faire avant* [les évaluations] » (Ablawa).
>
> *« Dans certaines matières, il y avait beaucoup d'exercices et dans d'autres non »* (Mablé).

*« Il y avait quand même les exercices. Mais les exercices que les enseignants nous donnaient c'était pas assez.* […] *Il fallait toujours s'intéresser à la recherche sur Internet pour trouver davantage »* (Ayoko).

*« Parfois oui, parfois non. Mais ils se disent que nous sommes des grands et qu'avec l'Internet on peut faire des recherches »* (Adoudé).

*« Je me dis c'est raisonnable parce qu'au niveau master* […] *chacun a déjà consolidé un certain nombre d'acquis avant de venir.* […] *Je crois que les devoirs servent beaucoup plus à recentrer nos connaissances sur la compréhension.* […] *Donc c'était raisonnable »* (Améyo).

Ils sont également partagés en ce qui concerne leur appréciation du temps accordé pour les évaluations.

*« Généralement, c'est deux heures.* […] *Pour moi c'était insuffisant, parce que quelquefois vous pouvez avoir des problèmes de connexion et autres.* […]. *En deux heures, tu dois rendre ton devoir qu'il y ait connexion ou pas. Bon, c'est vrai que ça pesait.* […]. *On pouvait par exemple donner trois heures pourquoi pas »* (Ablawa).

*« Le temps était très court, c'est vraiment très court. On avait deux heures souvent pour les devoirs et les examens, c'était court. Bon, ça faisait que des fois on rendait les copies en retard* […] *des fois aussi il y a problème de connexion »* (Ayoko).

*« Le temps qu'on nous donnait pour les évaluations, ne connaissant pas le sujet, était trop court.* […] *c'est parce que les évaluations sont en ligne que beaucoup de recherches* [permettaient d'y arriver]*, sinon s'il faut saisir, je ne pense pas qu'un novice en informatique pouvait faire une page. Parce que saisir, c'est difficile aussi »* (Somié).

*« Le temps aussi était raisonnable. Ils donnaient un temps raisonnable pour les examens. Puisque nous étions avertis »* (Kidjan).

*« Par rapport aux sujets qu'on a eus, c'était raisonnable »* (Améyo).

*« Le temps* […] *c'était acceptable, mais c'est par rapport de connexion qu'il y a la difficulté »* (Mablé).

Au plan organisationnel, en ce qui concerne la durée de la formation plus précisément, même si les apprenants n'en font pas la même lecture, il ressort de leurs propos une satisfaction unanime.

*« La durée de la formation, je pense que c'est une année académique. Elle n'est pas trop, c'est un an, deux semestres comme on le dit maintenant. Donc c'est pas trop long »* (Somié).

*« En deux ans, on a pu finir tous. Ils étaient bien planifiés* […] *ils respectent le calendrier, c'était rigoureux, c'était bien. Parce que* […] *sur place ici dans nos facultés* […] *il y a des gens qui ont commencé des masters, ils ont fait beaucoup plus de temps que ça sans soutenir. Mais nous avec les deux ans justes, on a tous fait jusqu'à soutenir. Donc là vraiment c'était bien »* (Ayoko).

Cette unanimité n'est plus de mise quand il s'agit d'apprécier le rythme des activités. Même si personne n'évoque un rythme infernal, les apprenants sont plus partagés.

> *« Le rythme n'est pas trop accéléré »* (Mablé).
>
> *« Le rythme ? C'est raisonnable, c'est bien. Faut respecter, quand on prend des engagements faut les respecter* […] *sinon ça va devenir un désordre »* (Ayoko).
>
> *« Moi je trouve que c'est tout à fait normal. c'est pas excessif, non ! C'est une école et puis faut faire avec, faut s'adapter et moi je n'ai rien vu d'excessif »* (Adoudé).
>
> *« Ça n'a pas été facile le rythme, ça n'a pas été facile. Une formation c'est une formation. Quand on suit une formation, il faut être en phase avec le programme de la formation, sinon tu ne peux pas arriver. Donc J'étais obligé d'être en phase pour pouvoir* [arriver] *»* (Somié).
>
> *« Là, je crois qu'ils peuvent peut-être revoir un peu. C'est vrai que pour certains cours, on donne un mois, ça passe un peu vite. Pour d'autres, ça ne fait pas un mois. Donc je crois qu'on peut peut-être augmenter un peu pourquoi pas »* (Ablawa).

Ces propos sur le rythme de la formation en général ne rendent pas bien compte de comment les apprenants ont vécu le rythme des activités à différents moments de la formation.

**Tableau 38 : Appréciations du rythme des activités en cours de formation par les apprenants EBAD**

| Apprenants | En début | À mi-parcours |
|---|---|---|
| Ablawa | *« Le rythme était **un peu plus rapide** pour le master 2 que dans les autres parcours ».* | *« **C'était accéléré** et puis* […] *le rythme accéléré là faisait que j'étais **un peu plus stressée** quand même. C'est comme si on vous pressait trop ».* |
| Adoudé | *« C'est **toujours harassant**, mais il faut s'y mettre ».* | *« Ça n'a pas changé **ça a été toujours intense.** Bon, mais on s'habitue, on s'adapte et puis c'est tous ».* |
| Améyo | *« Je me suis inquiétée c'est vrai, mais j'avoue qu'on nous accordait le temps quand même* […]. *J'étais quand même inquiète, **ça m'inquiétait, c'est alarmant** pour moi ».* | *« Non pas que c'était intense.* […] *Mais en fait le problème c'était quand vous devez écrire, rédiger, envoyer, et bon recorriger, c'est là que **la tension était vraiment forte** pour être vraiment dans les temps ».* |
| Ayoko | *« Ça devait être raisonnable. Mais comme on est déjà occupé, **c'était vraiment un peu trop** ».* | *« C'était **devenu un peu détendu**, c'est vrai, mais est-il qu'il **faut toujours faire des efforts** ».* |
| Kidjan | *« À partir de la quatrième semaine, **c'est intense** ».* | *« C'était **pas aussi difficile**, **je faisais ce que je pouvais.** Mais je comptais beaucoup sur la grâce divine ».* |
| Mablé | *« Le rythme, ça va, **c'était normal** quand même ».* | *« Le rythme n'est **pas trop accéléré** »* |
| Somié | *« Les activités étaient **denses, très denses** ».* | *« Parfois, vous savez, il y a **le stress qui rentre dedans**, en tout cas **ça n'a pas été facile** ».* |

Comme le montre le tableau 38, tous les apprenants, excepté Mablé, ont confié avoir été, d'une manière ou d'une autre, éprouvés par le rythme des activités en début de formation. À mi-parcours, cette sensation éprouvante vis-à-vis des activités n'a pas disparu. Même si les apprenants semblent s'y être adaptés ou s'y faire d'une manière ou d'une autre. Le rythme des activités n'a, apparemment, pas stressé Mablé comme les autres, que ce soit en début de formation ou à mi-parcours.

Ces appréciations sur les différents aspects de la formation se cristallisent, chez les apprenants, en opinions sur le dispositif de l'EBAD et la formation à distance.

> *« J'avais trouvé que c'était quand même difficile comme formation. Parce qu'autant quand on était en classe c'est vrai que c'était aussi difficile, mais bon, voir le prof en face de toi amoindrissait un peu les difficultés »* (Ablawa).
>
> *« Je la trouvais bien du moment où c'est pas après mon travail que j'irai à la formation.* […] *moi ça me plaisait, c'est très intéressant »* (Adoudé).
>
> *« Moi j'étais fascinée par la formation à distance. Je n'avais que ça sur les lèvres* […]. *J'avais la solution à mon problème donc ça répondait bien à mes préoccupations »* (Améyo).
>
> *« C'est vrai que quand bien même c'est difficile, c'était une grande bénédiction d'être loin et d'accéder à cette formation »* (Ayoko).
>
> *« Bon, c'était pas facile.* [Mais] *Disons que cette formation à distance est une formation donnée. Et un peu d'effort te permet de l'avoir »* (Kidjan).
>
> *« Moi je trouve des défaillances dans cela* […] *j'ai vu que c'était pas aussi sérieux que ça* […] *j'ai été un peu déçu »* (Mablé).
>
> *« C'est bien fait, c'est bien organisé.* […] *On peut pas vouloir mieux que ça »* (Somié).

L'opinion de Mablé se démarque de celles des autres apprenants par le fait que non seulement elle est la seule qui juge négativement le dispositif de l'EBAD, mais aussi parce qu'elle s'écarte significativement des assez bonnes appréciations faites par elle-même sur plusieurs aspects du dispositif qui peuvent se résumer à « Tout est acceptable à part les problèmes de connexion ». Il est cependant intéressant de préciser que Mablé fonde son opinion sur la gestion qui a été faite du résultat des apprenants.

> *« Vers la fin, disons comment on a fini par nous donner les résultats, j'ai vu qu'il y avait pas de sérieux* […]. *Comment une telle organisation, dans une telle institution à la fin ils ont proclamé les gens échoués et après tous on fait sortir encore des listes additives alors qu'on connaît le système là.* […] *C'est comme si on faisait passer les gens par affinité* […]. *En tout cas, c'est l'idée que moi j'ai eue finalement »* (Mablé).

Cette position critique de Mablé, indicateur de son degré d'intégration académique contraste donc avec les opinions que se sont faits les autres apprenants au cours de leur apprentissage sur le dispositif de formation. Opinions pouvant se résumer en une phrase : la formation à distance malgré ses difficultés constitue une opportunité qu'il faut savoir saisir en consentant des sacrifices.

Cette phrase résume également la représentation largement partagée que ces apprenants se font de la formation à distance en général après leur apprentissage.

> *« C'est vraiment un grand atout d'avoir cette possibilité-là, d'être loin et d'apprendre, d'avoir des diplômes d'une université »* (Ayoko).
>
> *« Toute formation à distance ce n'est pas facile, c'est difficile, mais avec un peu d'effort on peu y arriver, et surtout beaucoup de moyens »* (Mablé).

Il apparait dans les propos ci-dessus de Mablé que sa déception évoquée plus haut vis-à-vis du dispositif de l'EBAD n'a pas laissé une représentation négative sur la formation à distance en général.

### *Motivations des apprenants en cours de formation*

Il ressort des propos des apprenants EBAD qu'au cours de la formation, tous étaient animés d'une volonté assez forte ou très forte d'aller jusqu'au bout de la formation. Personne des sept apprenants interrogés n'a confié avoir été tenté d'abandonner la formation.

> *« Une fois que moi j'avais commencé, je pensais aller jusqu'au bout. Alors je n'étais même pas découragé, quelles que soient les difficultés qui advenaient »* (Kidjan).
>
> *« C'était pas sans heurts. Mais tout ça ne m'a pas découragé pour autant parce que j'étais focalisée sur l'objectif final qui est le résultat positif qui devait en découler »* (Améyo).
>
> *« N'eût été la motivation de vouloir aller jusqu'au bout de la chose, on serait tenté de dire, c'est bon j'arrête. Il vaut mieux ne pas continuer »* (Ablawa).
>
> *« Vers la fin, j'étais grosse, donc je trainais ma grossesse pour faire tout ça là. Quand j'ai accouché aussi je voulais à tout prix terminer »* (Mablé).

Cette volonté « d'aller jusqu'au bout » de la formation n'est que la manifestation de leur motivation en cours de formation dans la mesure où ce sont des propos semblables aux précédents qui émergent quand ils parlent de celle-ci à mi-parcours de la formation.

> *« Elle* [la motivation] *n'était pas top, elle est un peu secouée.* […] *si je peux évaluer ma motivation, je me donne 3 sur 5 »* (Ablawa).
>
> *« Elle était au top. Même si ça a reçu un coup, c'est pour aller de l'avant »* (Améyo).
>
> *« Elle était au top, je voulais vraiment terminer ma formation »* (Somié).
>
> *« J'étais déterminé, même à mi-parcours j'étais déterminé à en venir à bout »* (Kidjan).

Si tous les apprenants se sont dits motivés à poursuivre la formation, force est de constater que les sources de cette motivation, très variées, diffèrent selon les apprenants. Ces sources sont par ordre d'importance : l'obtention du diplôme, l'augmentation du revenu, le développement des compétences professionnelles, l'avancement professionnel, le goût d'apprendre, le fait de surmonter des difficultés, le fait de servir de modèle, la volonté de rentabiliser l'investissement qu'est l'inscription, et le goût d'apprendre par les TIC (figure 11).

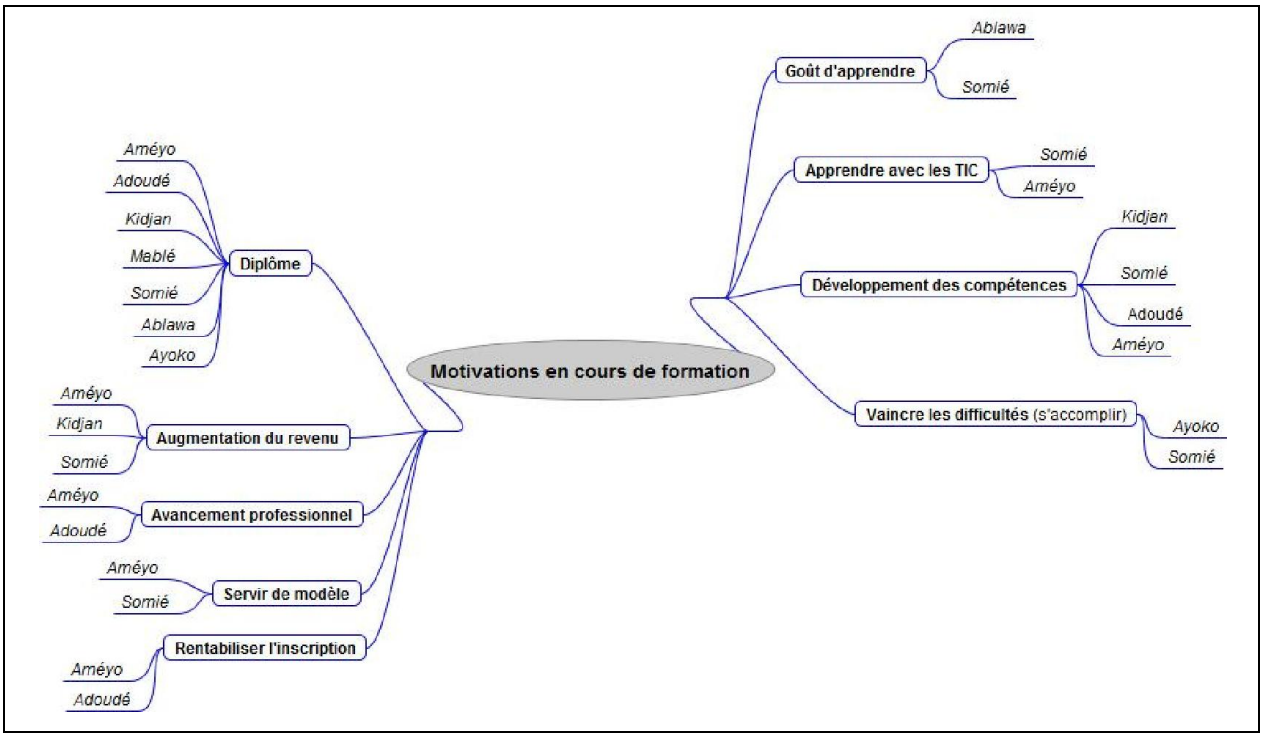


**Figure 11 : Motivations des apprenants EBAD à poursuivre la formation**

De la figure 11, il ressort que, comme à l'entrée de la formation, les motivations sont plus de nature extrinsèque (gauche de la figure) qu'intrinsèque (droite de la figure). Comme l'indique la figure 11, il n'y a que Mablé dont la motivation à poursuivre la formation est exclusivement extrinsèque.

### *Synthèse*

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, voire même paniqués par la tâche.

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. C'est ainsi que les tâches réalisées en ligne se faisaient au CNF et/ou au bureau (pour ceux qui y disposent d'un ordinateur connecté à Internet) alors que les tâches hors ligne se faisaient à la maison et/ou au bureau. Dans leurs activités d'apprentissage, les apprenants se heurtaient aux difficultés de type socioprofessionnel, pédagogique et technologique. Mais c'est surtout les difficultés technologiques qui ont été évoquées par les apprenants comme causes des retards accusés lors des évaluations. Seule Ayoko fait exception en expliquant ses retards par les difficultés de compréhension. 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 l'exception de Mablé, à partit de leur vécu, une assez bonne opinion du dispositif de l'EBAD même s'ils ont émis des réserves sur certains aspects. La mésestime de Mablé pour le dispositif est fondée sur les difficultés technologiques et la « mauvaise gestion » qui selon elle a été faite des résultats des apprenants. Elle partage avec Kidjan des propos qui indiquent une sous-évaluation des efforts à fournir pour répondre aux exigences de la formation.

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. En cours de formation, il n'y a que Mablé dont la motivation était exclusivement extrinsèque.

À partir de leurs vécus et appréciations du dispositif de l'EBAD, nous pouvons considérer Kidjan et Mablé comme des apprenants n'ayant pas réussi leur intégration académique. En effet, il apparait dans leurs propos qu'ils n'ont pas suffisamment pris la mesure des exigences de la formation. Ils se « débrouillaient » ou « faisaient ce qu'ils pouvaient » tout en comptant sur la providence divine comme l'a si bien confessé Kidjan ; et si ça ne marche pas, c'est l'extérieur (de soi) qui est mis en cause. Contrairement à Ayoko qui s'est remise en cause et a mis en œuvre des stratégies pour comprendre et répondre aux attentes et normes de la formation, Mablé et Kidjan ont manqué d'intégrer les normes du dispositif.

### 4.2.4 - Intégration de la formation dans la vie socioprofessionnelle des apprenants EBAD

Cette sous-section présente le niveau d'intégration de la formation dans l'existence tant sociale que professionnelle de l'apprenant. Il s'agit spécifiquement de saisir les attitudes de l'entourage professionnel et familial vis-à-vis du projet de formation de l'apprenant, d'identifier les ressources dont il a pu bénéficier dans son environnement socioprofessionnel pour suivre la formation, et enfin de cerner les stratégies utilisées pour concilier la formation et les autres aspects de la vie.

#### *4.2.4.1 - Soutiens à l'inscription des apprenants EBAD*

Certains apprenants ont confié avoir été épaulés, d'une manière ou d'une autre au moment de leur inscription, par le milieu professionnel et/ou par les proches (famille et amis). Ces soutiens vont des encouragements à la prise en charge de tout ou partie des frais d'inscription en passant par les aides au dépôt de candidature et les autorisations d'inscription.

> *« C'est elle* [la directrice] *qui avait donné la première idée, l'idée de commencer les études en bibliothéconomie »* (Kidjan).
>
> *« La directrice était consentante pour que je fasse la formation »* (Mablé).
>
> *« Je suis allée voir notre président* [de l'institution]*, je lui ai parlé de cette formation.* […] *Il m'a demandé de refaire une lettre au management pour qu'il puisse m'autoriser la formation »* (Adoudé).
>
> *« La première fois que je l'ai rencontré, elle* [la directrice] *m'a parlé de cette formation »* (Ayoko).
>
> *« C'est mon responsable* […] *qui m'a demandé de faire la formation. Alors j'hésitais un peu. Bon et à un moment donné lui-même* […] *il a rempli toute la fiche en mon nom et il l'a envoyé. Et j'ai été sélectionné pour cette formation »* (Kidjan).
>
> *« Je me retrouve dans une bibliothèque et là je vois les ainés qui font cette formation, en master sciences de l'information documentaire à l'EBAD* […]. *Et c'est comme ça que j'ai postulé avec leur encouragement* […]. *Et puis j'ai été présélectionnée »* (Ayoko).
>
> *« Je n'ai pas pris en charge ma formation.* [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'aurai pu, je ne sais pas »* (Adoudé).

Les propos ci-dessus expriment le soutien dont ont bénéficié ces apprenants de la part de leur milieu professionnel au moment de l'inscription. Et ce soutien

exigé par l'EBAD[1] a été très décisif pour l'inscription surtout pour Adoudé, Ayoko et Kidjan. En plus de ceux du milieu professionnel, certains apprenants ont confié avoir bénéficié d'appuis au niveau de la famille ou des proches au moment de leur inscription.

> *« Lorsque j'ai dit que je vais faire cette formation, tout le monde a voulu y mettre du sien. Mon oncle a dit bon il faudrait que tu réussisses. Il y a beaucoup de personnes qui ont mis la main un peu dans leurs poches. Même mon frère m'a fait un grand cadeau pour pouvoir faire cette formation. Il m'a fait un don de 150 000* [F CFA] *pour m'aider à cette formation »* (Kidjan).
>
> *« J'avais vu le coût de la formation, j'ai hésité un peu à m'inscrire parce que je me disais si ma candidature passait je ne pouvais pas payer le coût de la formation. Sur les conseils des amis, et d'une amie professeure, elle m'a dit : inscris-toi, on verra après. Donc là je me suis lancée, ma candidature est passée »* (Ablawa).

Mablé a également évoqué l'aide qu'elle a reçue de son conjoint pour constituer le dossier de candidature, surtout au niveau de la rédaction du projet professionnel. Selon elle, ce soutien a été déterminant pour l'obtention de l'allocation de l'AUF sans laquelle elle ne pouvait pas s'inscrire[2].

#### *4.2.4.2 - Soutiens en cours de formation des apprenants de l'EBAD*

Selon les apprenants de l'EBAD, les soutiens ne se sont pas limités à l'inscription. Ils ont continué pendant la formation et venaient de partout, comme l'a confié Kidjan en disant : « *l'encouragement* [venait] *non seulement de la directrice, des collègues, des frères à la maison et puis de la famille en général* ». Non seulement ces soutiens venaient de partout, mais aussi, comme à l'inscription prenaient différentes formes.

Au niveau du milieu professionnel, les soutiens liés directement aux activités d'apprentissage venaient des collègues.

> *« Il faut dire qu'au tout début je n'avais pas de micro-ordinateur dans mon bureau. Donc je devais aller au service informatique. Il faut dire qu'ils m'ont vraiment aidé, monsieur A. du service informatique m'a vraiment aidé en ce temps et vraiment je lui tire chapeau »* (Adoudé).

---

[1] Dans les conditions d'admission, il est bien précisé d'avoir : « *l'autorisation d'inscription de son employeur, attestée par une correspondance officielle adressée aux autorités de l'EBAD* ».

[2] Signalons que Mablé a été une fois sélectionnée à titre payant (sans allocation de l'AUF), mais qu'elle ne s'est pas effectivement inscrite.

> *« Les premières leçons, j'avais un peu de difficultés, mais je contactais les anciens* [collègues de service]*, c'est par rapport à ça la situation s'est dénoué »* (Mablé).

Non seulement les apprenants pouvaient compter sur des apports de leurs collègues de service, mais aussi ils avaient des facilités accordées par leurs employeurs ou supérieurs.

> *« Au niveau du service, c'est déjà bien que la directrice était consentante pour que je fasse la formation. Donc c'est déjà un support considérable pour pouvoir y arriver. Elle comprenait que je sois en un certain moment vraiment imprégnée, imbibée dans la formation et qu'elle me décharge de certaines choses »* (Améyo).

> *« Elle m'encourageait à le faire et elle était vraiment d'un grand soutien.* […] *Il suffisait de lui dire on a un devoir donc elle comprend que quand le devoir est là, on a au moins un jour pour apprendre* […]. *Elle comprenait quand on n'est pas à notre poste, qu'on devait être au CNF pour faire certaines recherches, donc il y avait un soutien à ce niveau »* (Ayoko).

Dans le même sens, Adoudé a confié que quand elle était encore au standard, au moment des évaluations : *« la boîte essaie d'envoyer quelqu'un toujours là pour m'aider ».* Dans les cas d'Adoudé et d'Ablawa, l'appui de l'employeur au projet de formation est allé plus loin puisque c'est dans le cadre de cette formation qu'elles ont bénéficié d'un stage qui a abouti à un changement significatif de leur situation professionnelle (changement de poste pour la première et recrutement pour la seconde).

> *« En licence professionnelle, j'étais toujours au standard. Mais au moment où l'EBAD a voulu que nous allions en stage, j'ai écrit un mémo au management avec la lettre de l'EBAD qui signifie qu'il faut que l'apprenant soit en situation pendant le stage.* […] *Donc ils m'ont envoyé au département qui s'occupe de la documentation* […] *Juste après il* [le directeur] *a demandé mon affectation au service documentation »* (Adoudé).

Ce changement a énormément facilité son apprentissage puisqu'elle avoue : *« au service documentation* […] *il y avait beaucoup de temps relaxe ».*

Toujours sur ce plan, les propos de Mablé, insinuant une intervention venant de son service pour qu'elle soit « mise hors du circuit » de l'EBAD, peuvent traduire une sensation d'hostilité vis-à-vis de sa formation venant du milieu professionnel ; même si cela peut être également lu comme la décharge d'un échec personnel sur des causes extérieures.

> *« Franchement à un moment j'ai senti qu'il y avait une influence extérieure dans tout ce que je faisais. Mais je me battais toujours pour pouvoir m'en*

*sortir. Maintenant c'est ça qu'ils ont pris pour me frapper, et c'est comme ça je suis mise à côté du circuit »* (Mablé).

Au cours de la formation, certains apprenants, comme souligné précédemment, ont bénéficié de soutiens en dehors de l'environnement professionnel. Ces supports viennent de la famille et sont de nature affective.

*« J'avais les encouragements de mes parents, de mes sœurs, de mes frères »* (Somié).

*« J'avais le support de mon mari qui me soutenait, qui m'encourageait. J'avais le soutien de mes parents qui m'ont encouragé. Donc j'étais bien entourée »* (Améyo).

*« Au niveau de la famille, j'ai un mari qui m'a encouragé. Si j'ai pu suivre cette formation, c'est aussi grâce à son soutien. Donc il comprend qu'après le service des fois je rentre tard à la maison parce que je dois être au CNF pour faire des recherches donc il y avait un soutien de ce côté-là aussi »* (Ayoko).

En plus de ce soutien affectif qu'elle recevait de sa famille, Adoudé avait bénéficié d'un soutien cognitif très important de la part d'une connaissance pour la rédaction de son mémoire.

*« 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 reussir mon mémoire »* (Adoudé).

Si ces différents soutiens en cours de formation ont contribué à l'atténuation des contraintes socioprofessionnelles évoquées par les apprenants, ces derniers ont eux-mêmes usé de certaines stratégies pour concilier la formation et leur vie socioprofessionnelle.

#### *4.2.4.3 - Stratégies des apprenants EBAD pour concilier formation et vie socioprofessionnelle*

À l'exception d'Ayoko et de Kidjan dont les propos montrent qu'ils n'ont pas eu à déployer des stratégies particulières en dehors des soutiens des milieux professionnels et familiaux, les autres apprenants ont confié avoir mis au point une organisation pour concilier la formation et les autres aspects de leur vie.

*« Je crois qu'il faut s'organiser par rapport à ce qu'on fait, ce qu'on a, ce qu'on prévoit de faire. Faut une certaine organisation pour pouvoir concilier* [la formation et les autres aspects] » (Ablawa).

*« C'était difficile les premiers temps parce que là j'ai commencé, fallait que je m'organise. Il fallait que je trouve le juste milieu pour que tout aille mieux »* (Améyo).

*« Ça n'a pas été facile, mais en tout cas je gérais ça comme je peux »* (Mablé).

L'organisation mise en place par les apprenants pour gérer la formation et les autres aspects de leur vie passait surtout par un réaménagement de l'emploi du temps nécessitant souvent des sacrifices.

> *« Je me dégageais plus le soir pour pouvoir me consacrer à la formation à distance donc ça n'a pas eu trop d'impact sur ma vie professionnelle »* (Ablawa).
>
> *« 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. Tous les samedis, c'étaient pour les cours »* (Adoudé).
>
> *« 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 »* (Améyo).
>
> *« Souvent quand je rentre, je finis mes travaux domestiques tous, les enfants se couchent, c'est en ce moment que je travaille »* (Mablé).
>
> *« J'ai changé beaucoup de choses parce que je faisais des travaux extra-professionnels 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 je voulais continuer la formation »* (Somié).

Dans le cas de Somié, la stratégie a aussi consisté à recueillir l'adhésion de la conjointe par un plaidoyer du bien fondé de la formation comme il l'a confié en disant :

> *« 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. Je lui ai dit : je vais étudier pour pouvoir mieux travailler, gagner de l'argent.* […] *Quand les retombées vont arriver, tu auras ta part ».*

### *Synthèse*

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. Ces soutiens 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 par eux adoptées pour concilier la formation et les autres aspects de leur vie. Mais 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. Ainsi donc la stratégie dont a parlé Mablé montre que celle-ci dispose d'une marge de manœuvre si étroite qu'elle n'accorde à la formation qu'un espace et un temps étriqués. Ses moments d'apprentissage sont confinés à la maison après « les travaux domestiques », « dans la nuit tardive » au moment où les « enfants sont couchés ».

Aucun des apprenants interrogés n'a évoqué ouvertement des hostilités venant de l'environnement socioprofessionnel vis-à-vis de la formation. Même si certaines insinuations de Mablé vont dans ce sens.

### 4.2.5 - Analyse du rapport coût/bénéfice effectuée par les apprenants EBAD

La présente sous-section fait état de la façon dont les apprenants EBAD ont mis en relation les efforts consentis pour suivre la formation et les bénéfices qu'ils ont pu tirer de celle-ci ou qu'ils attendent en tirer.

Pour saisir comment les apprenants EBAD ont procédé à cette analyse coût/bénéfice de la formation, nous mettons leurs attentes en rapport avec ce qu'ils étaient prêts à investir pour l'inscription. Au niveau des attentes, il est apparu au niveau des motivations tant à l'inscription qu'en cours de formation que beaucoup de bénéfices sont attendus de cette formation.

> *« J'étais déterminé à en venir à bout. Parce qu'au bout de cette formation il y avait beaucoup d'espoir »* (Kidjan).
>
> *« En tout cas, j'avais mis tout mon espoir* [dans cette formation] *pour pouvoir être professionnelle d'abord puisque je suis dans le domaine »* (Mablé).

Ces espoirs ou bénéfices sont surtout, comme il apparait aussi à travers la nature des motivations, liés à la qualification (diplôme) issue de la formation.

> *« 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 »* (Somié).
>
> *« 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 »* (Ablawa).
>
> *« 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 »* (Kidjan).

*« Je suis confiante, parce que tout ce que l'EBAD m'a fait apprendre, toute cette connaissance que l'EBAD m'a donnée c'est un atout que je peux exploiter partout »* (Adoudé).

À ces bénéfices escomptés s'ajoutent ceux tirés du dispositif au cours de la formation en terme de compétences acquises ou de plaisirs tirés.

*« Avant la formation à distance, je me contentais des messageries, c'est tout ce que je faisais.* […] *Mais avec la formation, on dit l'appétit vient en mangeant, au fur et à mesure que j'étudiais j'étais obligé de faire des recherches moi-même. Donc 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 »* (Kidjan).

*« Le stage de regroupement* […] *a renforcé mes capacités en informatique »* (Adoudé).

*« 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 »* (Somié).

*« Les cours, c'était vraiment bien, c'est vraiment fascinant* […]. *J'ai beaucoup aimé les cours, c'était bien fait et j'ai vu que j'ai beaucoup appris »* (Ayoko).

*« Il faut dire que le voyage aussi était plaisant, quelles que soient les difficultés que nous avons rencontrées. Le voyage était plaisant, l'accueil était admirable »* (Kidjan).

*« Il faudrait que tous ceux qui veulent postuler à la formation à distance arrivent à participer au stage de regroupement. Parce que c'est un moment très fort avec tout un programme* […] *Il y a presque tous les professeurs qui sont là.* […] *il y avait tout ce monde et c'était beau. Et il y avait nos camarades* […]. *Et vraiment, c'était trop beau.* […] *C'est vraiment formidable. C'est vrai c'était des moments vécus inoubliables »* (Adoudé).

Ces bénéfices tirés ou escomptés de la formation ont, semble-t-il, pesé suffisamment face aux exigences de la formation en termes d'investissements à l'inscription et pendant la formation. Même s'il a été possible pour certains apprenants de minimiser le coût de la formation en obtenant une prise en charge totale ou partielle des frais d'inscription par l'AUF, le SCAC ou leur employeur ; ces derniers n'ont pas hésité à « s'endetter » pour supporter ce coût comme le dit Améyo en confiant : *« Je n'ai pas bénéficié de l'allocation de l'AUF* […]. *Moi j'ai injecté mes sous là dedans, je me suis endettée à la banque pour »*. L'accent mis par Améyo sur l'investissement financier s'explique surtout par le fait qu'en plus d'avoir pris totalement en charge le coût de son inscription, elle a dû supporter deux déplacements et séjours à Dakar : « *Un au début* [pour le stage de regroupement] *et* [un autre] *à la fin de formation pour la soutenance parce que je suis parti soutenir à Dakar* ».

Il faut souligner qu'en dehors d'Ayoko qui n'a pas eu à faire un grand investissement financier pour cette formation, puisque ses inscriptions ont été prises en charge totalement par le SCAC et qu'elle a suivi le regroupement par visioconférence, les autres apprenants ont confié avoir assez dépensé. Même si Mablé a également suivi le regroupement par visioconférence, elle a financé son inscription en payant la part qui lui revenait pour compléter l'allocation de l'AUF. En plus de cela, elle a dû s'équiper pour bien suivre la formation. « *C'est quand je me suis inscrite que j'ai acheté une machine* [ordinateur] *pour pouvoir pratiquer* », a-t-elle confié. Adoudé pour sa part a été obligée de financer son déplacement à Dakar pour le stage de regroupement. Si Ablawa et Somié n'ont, en dehors des frais du stage de regroupement, payé que les trois quarts des frais d'inscription pour la Licence et le Master 1, ils ont dû prendre en charge la totalité de l'inscription en Master 2. Même s'il n'a pas fait la Licence, les frais engagés par Kidjan sont pratiquement les mêmes que ceux d'Ablawa et de Somié puisqu'il a dû faire une inscription pour une année supplémentaire en Master 2 pour reprendre son mémoire. *« J'évalue, j'estime à peu près à un million les frais de scolarité hormis les frais de voyage et de séjour à Dakar »*, indique Kidjan pour résumer ses investissements pour sa formation à l'EBAD.

À ces frais, il faut ajouter d'autres dépenses connexes. Il s'agit surtout des dépenses en frais de communication téléphonique et de connexion Internet.

> *« Au moment où une évaluation est perturbée, il fallait appeler directement. On dépensait de l'argent aussi dans ce cadre-là. On achetait les crédits nous-mêmes et on appelait directement le directeur des études »* (Somié).
>
> *« La dame qui était documentaliste* [dans le service] *ne pouvait pas tellement m'aider dans mon mémoire. Donc il fallait tout le temps que j'appelle M. D. le directeur des études qui est mon directeur de mémoire »* (Adoudé).
>
> *« Parfois, on est en train de faire l'examen et il y a coupure de courant*. [Il faut alors] *aller travailler en ville dans un cyber où il y a du courant »* (Kidjan).

À tout ceci s'ajoute d'autres coûts financiers (abandon des activités lucratives dans le cas de Somié) et non financiers (temps de loisir ou d'activités sociales sacrifiés, etc.).

Si les bénéfices tirés ou escomptés de la formation expliquent sans doute ces sacrifices, ces derniers sont également intégrés dans l'analyse coût/bénéfice

faite par les apprenants comme un investissement qu'il faut à tout prix rentabiliser.

> *« J'ai dit que je me suis endettée à la banque* […]. *J'ai investi, il me faut des résultats »* (Améyo).

Il est intéressant de s'attarder sur l'analyse coût/bénéfice effectuée par Mablé au moment où elle retournait à la formation après son accouchement pour, selon elle, reprendre les deux unités d'enseignement qui lui restaient à valider.

> *« Moi je m'attendais à payer l'inscription dans les unités, ou bien les frais scolaires.* […] [Mais] *ils m'ont dit qu'ils ne font plus d'exonération donc il faut reprendre l'année comme au début. Donc, payer les frais d'inscription et payer pour les UE. Là j'ai dit que je ne peux pas payer, ça, c'est trop. Même si moi-même j'avais les moyens là, ça je ne suis pas prête à payer »* (Mablé).

À bien décrypter les propos de Mablé, il semble que le refus de se réinscrire entièrement et à titre payant n'est pas surtout dû à une incapacité de faire face aux charges. Il apparait qu'elle est même disposée à faire ce sacrifice, comme l'a fait Kidjan, mais à une certaine condition.

> *« Je ne peux pas payer, m'inscrire la même année deux fois. À la rigueur s'il fallait aller en année supérieure et maintenant garder les UE que je reviendrai terminer, je peux payer tout ça là. Mais rester en licence et repayer les 850 000 F ça je ne peux pas »* (Mablé).

### *Synthèse*

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 puisqu'ils 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.

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

Cette dernière, confrontée à l'obligation de payer les frais d'inscription pour reprendre des unités d'enseignement non validées, a jugé le coût trop élevé et a décidé de ne pas faire ce sacrifice. Mais à bien comprendre Mablé, sa position ne résulte pas d'une impossibilité de trouver la somme demandée pour l'inscription. « Elle était prête à payer, à condition que l'institution la laisse aller en année supérieure ». De toute évidence, Mablé fait une mauvaise lecture de l'organisation du dispositif, puisque « l'année supérieure » à laquelle elle fait allusion est le Master 1 qui fait partie d'un autre grade. L'analyse coût/bénéfice qu'elle fait n'est pas congruente avec les normes et conventions de l'EBAD et montre encore une fois qu'elle n'est pas suffisamment intégrée dans le dispositif.

### 4.2.6 - Persévérance et abandon selon les apprenants EBAD

Comment les apprenants de l'EBAD expliquent-ils eux-mêmes leur persévérance ou abandon ? Quelles explications donnent ceux qui ont pu aller jusqu'au bout de la formation aux abandons dont ils ont été témoins ? Que proposent-ils pour éviter les abandons dans le dispositif de l'EBAD ? Voilà les questions qui constituent la charpente de cette sous-section.

#### *4.2.6.1 - Éléments évoqués par les apprenants EBAD pour expliquer leurs décisions finales*

Avant toute chose, il est intéressant de rappeler qu'aucun des sept apprenants interrogés n'a confié avoir été tenté d'abandonner la formation. Que ce soit chez ceux qui ont pu « aller jusqu'au bout » ou chez celle qui a dû « laisser tomber », il y a cette volonté de terminer la formation et d'en avoir le diplôme.

#### *Explications des persévérances*

Les éléments qu'ont donnés les apprenants qui ont pu « aller jusqu'au bout » de la formation 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.

> *« Disons que moi-même je suis persévérante »* (Ablawa).
>
> *« Il faut dire que moi-même je suis persévérant.* […] *Quand je dis que je vais faire quelque chose, j'y arrive toujours, je ne laisse pas. Tant que je ne termine pas, je ne laisse pas tomber »* (Somié).
>
> *« Ce qui m'a aidé c'est moi-même. Je me dis que je peux pas abandonner, je dois pas abandonner, quel que soit ce qui arrive. Parce que je vois des ainés qui ont eu ce diplôme. Donc je sais que je dois me battre. Et j'ai tenu grâce à ça »* (Ayoko).

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. Si Ablawa résume cette quête en confiant : « *je veux réussir et puis mieux connaître* », Adoudé et Améyo sont plus expansives à ce sujet en déclarant :

> *« Je voulais aller au-delà, je voulais aller au-delà franchement. Même là où je suis, je cherche à aller au-delà* [j'ai] *cette soif d'avancer continuellement »* (Améyo).
>
> *« Je voulais un professionnalisme. Non seulement je l'ai trouvé, mais c'est mon métier, c'est ce que je voulais toujours faire. Informer, renseigner, mettre à disposition des outils d'information pour que les gens viennent y puiser. Donc j'ai toujours voulu ça et moi je crois que j'étais bien tombée »* (Adoudé).

Améyo évoque également 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 Kidjan 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 apparait dans les propos d'Ayoko et d'Améyo que l'environnement socioprofessionnel a joué un autre rôle important dans la persévérance. Ayoko a confessé avoir trouvé sur son lieu de travail *« des ainés qui ont eu ce diplôme »*. Et plus loin elle

confiera : *« Moi quand je vois que quelqu'un a réussi déjà, je me dis moi aussi je peux le faire »*. Ces propos d'Ayoko traduisent l'importance des « ainés modèles », qu'elle a pu trouver dans son milieu professionnel, dans sa décision de persévérer. Améyo quant à elle affirme que si elle a persévéré, c'est : *« Peut-être d'abord* [grâce à] *cette valeur que je voulais inculquer aux enfants »*. Elle a confié vouloir servir de modèle à ses enfants à partir de cette formation.

> *« Je disais à mes enfants, c'est pour vous que je me suis inscrite.* […] *faut que vous appreniez de ça, pour demain* […]. *Donc vous aussi battez-vous pour vos enfants plus tard »* (Améyo).

Au nombre des facteurs académiques explicatifs de la persévérance nommément évoqués 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.

Certains apprenants ont affirmé que leur persévérance est due aux compétences qu'ils acquéraient pendant leur apprentissage. Pour Ablawa, c'est parce que les cours lui permettaient de *« mieux apprendre, découvrir »* qu'elle a persévéré. Kidjan 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 »*. Entrent également dans ce registre, les propos suivants d'Ayoko faisant le lien entre sa persévérance et son appréciation des cours de l'EBAD. *« J'ai beaucoup aimé les cours, c'était bien fait et j'ai vu que j'apprenais ».*

Les apprenants ont également évoqué certains aspects organisationnels de la formation comme éléments explicatifs de leur persévérance. Pour Somié, le fait que la formation recours aux TIC est un élément très appréciable. Selon lui :

> *« cette organisation par voie électronique c'est déjà un atout. C'est une organisation vraiment profonde, que moi j'ai aimée.* […] *Chaque fois quand*

*les cours arrivent on arrive quand même à les télécharger, à les lire, à les imprimer. Déjà ça, nous disons qu'on peut pas vouloir mieux ».*

Somié 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 puisqu'il affirme : *« j'ai commencé au premier cycle, je vais pas m'arrêter. Tant qu'il y a une possibilité pour pouvoir continuer sur place, je le fais ».*

C'est un autre aspect organisationnel de la formation qu'évoque Ayoko comme faisant partie des éléments ayant favorisé sa persévérance. Pour elle, le respect du calendrier académique a été très décisif.

> *« Ils respectaient le calendrier, ils respectaient tout. On sent qu'il y a la rigueur. On sent qu'on est en train de faire quelque chose, c'est pas l'amusement »* (Ayoko).

De son côté, Améyo signale la souplesse de la formation comme aspect organisationnel ayant favorisé sa persévérance. Puisqu'à la question de savoir ce qui dans l'organisation de la formation a contribué à sa persévérance, elle répond : *« Oui c'est la souplesse ! La souplesse, j'estime que moi j'avais le temps de parcourir les cours, de ne pas avoir quelqu'un derrière moi pour ceci ou cela. Moi j'aime trop être libre ».*

L'aspect organisationnel évoqué par Kidjan comme élément explicatif de sa persévérance est lié à l'évaluation et surtout à son caractère continu. Il confie :

> *« quand les notes arrivaient et que vous avez une bonne moyenne, vous êtes renforcés. Même si vous n'avez pas la moyenne, vous vous dites prochainement puisqu'il y a deux évaluations, à la prochaine évaluation il faudrait que je réussisse pour combler le trou que j'ai creusé ».*

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 Ablawa 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 Adoudé, 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'Ayoko, 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 puisqu'elle a déclaré que : *« on pouvait pas vraiment parler avec les enseignants comme ça. Leur poser des questions directement et puis, il y avait le forum, mais c'était pas propice ».* Selon elle, au niveau de l'encadrement et des interactions, ce sont surtout les soutiens locaux obtenus au CNF qui ont contribué à sa persévérance.

> *« J'ai tenu aussi parce que nous avons le CNF et les dirigeants du CNF également nous ont tellement aidé parce que mon niveau en informatique quand j'ai commencé c'était pas ça. Donc, de temps en temps quand on est là-bas, on leur faisait recours pour nous aider. Et ils nous ont tellement appuyées. Donc ça fait que ça nous aide aussi pour persévérer au niveau des recherches. Et puis entre apprenants aussi à la salle FOAD, on l'a fait aussi. Vous êtes là, ça ne va pas, vous appelez un autre étudiant qui connaît mieux, il vient vous aider. Donc il y avait ce soutien-là aussi. Et tout ça là, ça devait donner ».* (Ayoko).

Les apprenants ont également relevé comme élément ayant contribué à leur persévérance le fait qu'une importance soit accordée à la recherche sur Internet dans la formation. Si pour Somié, cette contribution vient du fait que la recherche sur Internet est une source de motivation, Améyo y trouve un moyen pour ne pas accuser du retard dans ses productions.

> *« J'aime chercher et la recherche par Internet reste pour moi aujourd'hui une source de connaissance* […]. *C'est très motivant de travailler avec la machine et comme je le dis toujours* […] *la recherche sur Internet m'intéresse trop »* (Somié).
>
> *«* [La recherche sur Internet] *a plutôt contribué à ce que je n'accuse pas de retards dans les choses* […]. *Des travaux qu'il fallait délivrer* […] *les projets »* (Ayoko).

Des propos d'Ablawa et d'Ayoko, 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.

> *«* [Avec la recherche sur Internet] *disons que je ne manquais pas de trouver une réponse à ma requête. Il suffit que la requête soit bien formulée, je crois que tu as toujours une réponse. Ça te donnait ce dont tu avais besoin et puis d'autres possibilités de découvrir autre chose encore »* (Ablawa).
>
> *« Avec Google la recherche est facile, ce que vous cherchez, vous allez forcement le trouver. C'est tellement riche, et ça nous a aidés puisque quand vous avez besoin d'une information* […] *vous la trouvez, vous trouvez quand même beaucoup de choses »* (Ayoko).

### *Explications de l'abandon*

Des propos de Mablé, il ressort qu'elle impute son abandon à cinq éléments que sont :

- le coût élevé du frais d'inscription exigée pour la reprise des unités d'enseignement non validées ;
- les problèmes de connexion ;
- la déception provoquée par le cafouillage dans la gestion des résultats des apprenants ;
- la sensation d'hostilité vécue lors de l'apprentissage ;
- les effets de la grossesse.

Si Mablé désigne nommément le premier élément comme la cause du fait qu'elle a *« fini par laisser tomber »,* il ne fait pas de doute qu'elle est consciente que sa grossesse a influencé son abandon. Même si elle a déclaré qu'elle voulait *« à tout prix terminer* », elle affirme à la fin : *« qu'il y avait l'effet aussi de la grossesse ».*

Mablé insinue, dans ses propos, une hostilité venant du milieu professionnel qui serait cause de son abandon. Elle interprète son abandon comme une exclusion du dispositif, puisqu'elle déclare :

> *« j'ai senti qu'il y avait une influence extérieure dans tout ce que je faisais. Mais je me battais toujours pour pouvoir m'en sortir. Maintenant, c'est ça qu'ils ont pris pour me frapper, et c'est comme ça je suis mise à côté du circuit. On m'a enlevé du circuit ».*

Elle ne manque pas de faire le lien entre cette hostilité supposée, les difficultés de connexion et les cafouillages dans la gestion des résultats ; éléments sur lesquels elle fonde sa dépréciation du dispositif de formation.

### *4.2.6.2 - Causes des abandons selon les persévérants de l'EBAD*

Quand ils sont interrogés sur les causes des abandons de leurs condisciples, les persévérants de l'EBAD évoquent des éléments qui peuvent être regroupés en cinq points.

- Les difficultés à concilier la formation et les responsabilités socioprofessionnelles

*« Il y a même certains qui ont eu des allocations, mais qui ont abandonné. Ils ont abandonné parce que leur boulot les préoccupe. Ils ont plusieurs séminaires dans l'année, donc ils doivent bouger souvent »* (Adoudé).

*« J'ai connu deux personnes qui ont abandonné depuis qu'on a commencé.* […] *c'était par rapport à leurs activités professionnelles. Ils ne pouvaient pas concilier et la formation à distance et leurs activités professionnelles »* (Ablawa).

*« Comme c'est difficile* [et] *parce que c'est des adultes qui la font, des adultes qui sont déjà occupés par certainement une profession ou par la famille* […]. *Parce que la formation vous prend le temps. Ça franchement, ça consomme beaucoup de temps »* (Ayoko)

– Le manque ou la perte de motivations ou d'intérêts pour la formation

*« Je crois que pour certains, il manque la motivation* […] *et puis peut-être l'ambition d'aller plus loin dans ce qu'on est en train d'apprendre »* (Ablawa).

*« La personne hésitait et s'est inscrite avec certains doutes. Bon, je vais m'inscrire pour voir. Et puis finalement, la personne ne se plait pas dans la formation. Ne se retrouve pas vraiment dans la formation qu'elle est en train de faire, elle peut abandonner »* (Améyo).

*« Cela est dû au manque de motivations personnelles au moment de l'apprentissage des cours. Au manque d'intérêt personnel, ils oublient en chemin, au cours de la formation, leurs intérêts personnels. Tout le fruit qu'ils auront à avoir après cette formation »* (Kidjan).

*« C'est la manière dont on leur a parlé de la formation et au beau milieu de la formation quand ils trouvent que la formation pour eux n'a pas d'issu, ils peuvent abandonner »* (Somié).

– Le manque de ressources financières

*« Les sous pour l'inscription. Surtout quand l'apprenant est obligé de payer lui-même* […] *il peut laisser tomber » (Adoudé).*

*« Ça peut être dû aux problèmes de financement, oui parce qu'il faut pouvoir avoir de l'argent pour continuer les études. Certains laissent la formation en cours de route par manque de financement »* (Somié).

– Le manque de soutiens et l'isolement

*C'est difficile* [et] *la personne n'a pas eu le soutien.* […] *Parce qu'il y en a qui restent chez eux et ils étudient, ils ne viennent pas ici* [au CNF]. *Ceux qui passent par le CNF, je sais pas, je voie tout le monde quand même tenir »* (Ayoko).

– Le manque de compétences dans l'usage de l'outil informatique.

*« En fait pour les deux là je me suis dit que peut-être qu'ils ne connaissaient pas aussi bien les avantages de l'outil* [informatique et Internet]*, ils n'étaient pas peut-être aussi habitués, c'est ça qui a fait que peut-être pour eux ça n'a pas marché »* (Ablawa).

### *4.2.6.3 - Mesures pour favoriser la persévérance selon les apprenants EBAD*

Il ressort des propos des apprenants de l'EBAD des éléments pouvant contribuer à l'amélioration de la persévérance dans le dispositif. Selon eux, ces éléments sont des mesures à prendre aussi bien par l'institution que par chaque apprenant individuellement.

#### *Au niveau individuel*

Selon les apprenants de l'EBAD, pour pouvoir persévérer, l'étudiant doit avoir une conduite fondée sur quatre principes :

– S'organiser

> *« C'est la révision ou bien l'apprentissage de chaque jour de chaque cours qui te permet de réussir à la fin. Il faut être assidu à cela, il faut aller sur Internet chaque jour pour voir s'il y a un cours, s'ils ont envoyé un cours et s'il y a une évaluation.* […] *Il faut tout simplement s'organiser pour pouvoir réussir »* (Kidjan).
>
> *«* [Il faut] *se réorganiser d'abord à son niveau. Essayer de se réorganiser, de dégager le temps* [qu'on] *pense pouvoir consacrer à la formation »* (Améyo).
>
> *« Quand vous commencez une classe, si vous voulez réussir, commencer tôt. C'est-à-dire vous prenez la chose à cœur très top. Faites les choses, ne prenez pas de retard* […]. *Vous vous mettez au travail dès le départ »* (Ayoko).

– Être motivé et faire preuve d'endurance

> *« Je crois juste que ça dépend de ce qui motive la personne à aller de l'avant. S'il y a quelque chose qui te motive à faire cette formation, tu vas pas la laisser en plein chemin »* (Adoudé).
>
> *« Quand les difficultés arrivent, ce n'est pas une fin en soi, c'est une occasion qui nous est donnée de faire un peu d'effort, un peu plus d'effort et de comprendre. Donc on peut les surmonter, ces difficultés. Ça ne devrait pas nous inquiéter trop. Donc il faut prendre la chose à cœur, savoir que ce n'est pas une chose facile. C'est difficile, ça c'est sûr, mais nous avons la capacité, les capacités qu'il faut pour pouvoir aller à bout »* (Ayoko).
>
> *« Faut pas qu'on s'arrête aux difficultés. Dans tout ce que l'on entreprend en tant qu'humain, il y a des difficultés. Il y en aura toujours, rien ne va se présenter à toi aussi facilement »* (Ablawa).

– Obtenir le soutien de son entourage

> *« Il faudrait que celui qui veut commencer une formation à distance s'entende d'abord avec son employeur »* (Kidjan).
>
> *« Il faut bien expliquer à sa femme ou conjoint ce que tu fais pour que tu sois encouragé »* (Somié).
>
> *« Faut pas rester fermé* […] *il faut aller vers les autres. C'est comme ça qu'on s'entraide. Utiliser tous les moyens, tout ce qui est possible pour pouvoir comprendre et atteindre votre but »* (Ayoko).

– Savoir utiliser les ressources à sa disposition

*« Je dirai à la personne de pouvoir tenir, de bien exploiter ce qu'on lui donne comme support de cours et tous, cela lui permettra de découvrir et de pouvoir continuer les recherches »* (Ablawa).

### *Au niveau institutionnel*

D'après les apprenants pour qu'il ait davantage de persévérance dans le dispositif de l'EBAD, l'institution doit :

– Améliorer la présentation de l'offre de formation

*« Ils doivent plus amener les gens à découvrir ce qu'il y a de bien que cette formation peut leur offrir.* […] *Mettre les choses qui quand tu lis ça en même temps, tu vas te dire tiens il y a quelque chose là-bas je vais découvrir ça »* (Ablawa).

– Régler les manquements au niveau des évaluations

*«* [Régler les problèmes de] c*oupure de courant, retards au cours de l'évaluation. Par moment, vous êtes là et l'évaluation n'est pas encore arrivée et vous attendez peut-être une heure 30 minutes* […]. *En dehors de ça moi je ne trouve pas »* (Kidjan).

– Renforcer ou nouer les partenariats avec des institutions

*« Ce que je recommande peut-être à l'Ebad c'est que après l'inscription, faire une petite note à chaque institution dont l'employé est en train de faire la formation pour leur expliquer un tout petit peu ce que c'est et tout le bien-fondé de cette formation »* (Adoudé).

*« Si l'Ebad pouvait contacter tous les pays où il y a les apprenants et demander aux institutions où il y a les différents services : archive, documentation… Et chaque fois contacter un, deux, trois services pour leur demander un petit stage aux apprenants, je pense que ça peut motiver les gens à rester plus nombreux dans la formation »* (Somié).

– Renforcer l'encadrement

*« J'ai vu dans la salle FOAD d'autres étudiants d'autres universités communiquer directement sur certains cours ou bien des conférences, je sais pas, poser des questions, etc. Donc ça, c'est la technologie. Si l'Ebad aussi pouvait utiliser la même chose, ça va aider énormément »* (Ayoko).

*« Ceux qui abandonnent là ce qu'on peut faire* […] *c'est du cas par cas. C'est pas du collectif.* […] *Chacun a ses problèmes, chacun a ses particularités qui font que ce qui s'applique à X ne s'applique pas forcément à Y parce qu'ils ne sont pas dans la même réalité »* (Améyo).

***Synthèse***

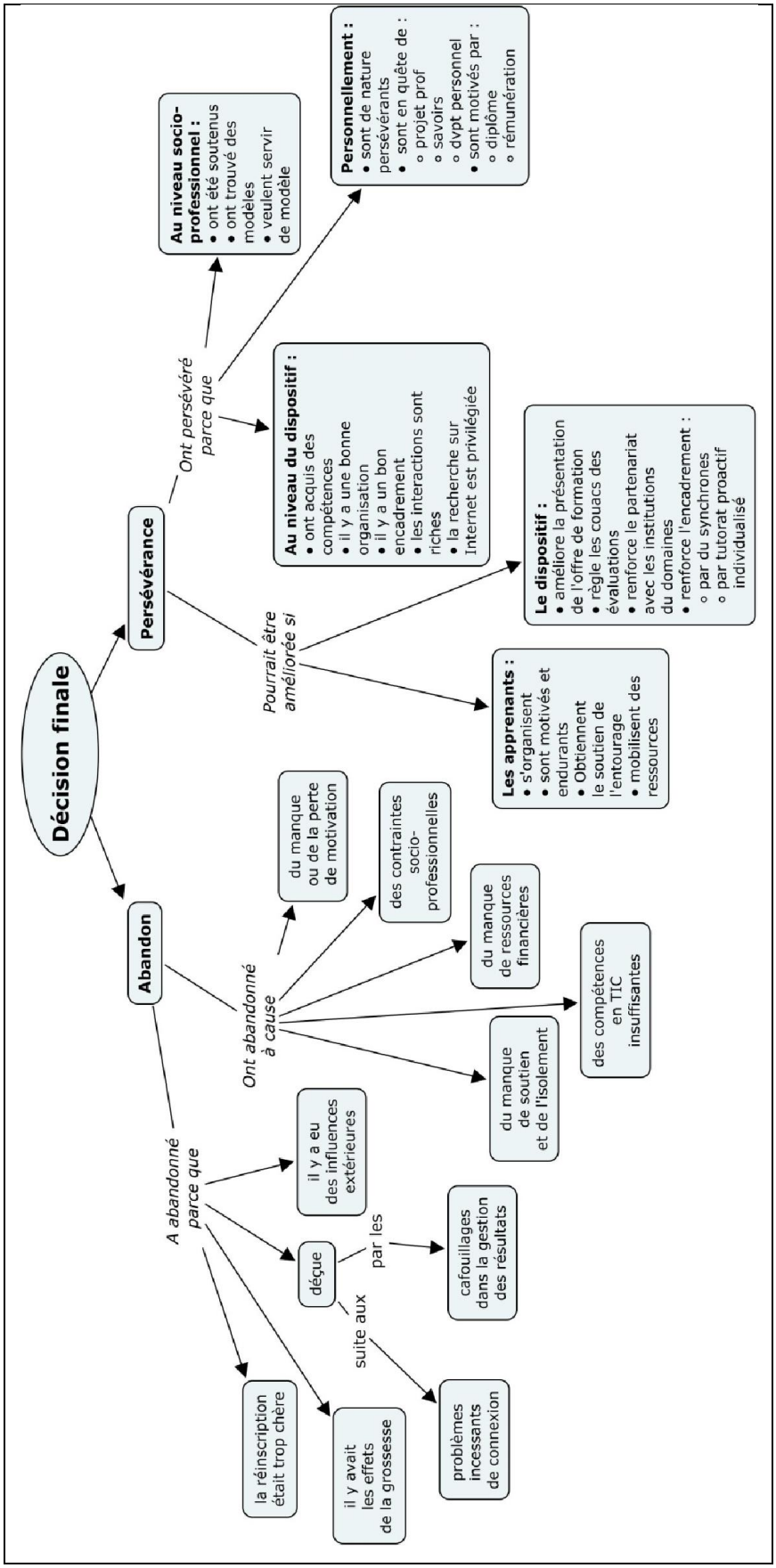


**Figure 12 : Carte synoptique des propos des apprenants de l'EBAD sur la persévérance et l'abandon**

# Chapitre 5 - Présentation et analyse de cas intra-site du dispositif d'INADES-Formation Togo

## 5.1 - Présentation du dispositif d'INADES-Formation Togo

### 5.1.1 - Cadre institutionnel du dispositif d'INADES-Formation Togo

Le cours de gestion de petits projets (CGPP) fait partie des cours par correspondance proposés par INADES-Formation Togo (IF-Togo). Bien que nous ne puissions pas situer avec exactitude la date de démarrage de cette formation, nous pouvons avancer qu'elle a commencé dans les années 80. Le CGPP se situe dans la lignée des cours qui ont suivi les « cours d'apprentissage agricole », qui eux-mêmes ont été précédés par les premiers cours par correspondance – portant sur l'économie politique, la sociologie, le développement et la planification – proposés par INADES dès sa fondation en 1962[1] (Mattee, 2000 ; INADES-Formation, 2004 ; INADES-Formation Togo, 2012). Il est important de signaler qu'IF-Togo, comme les autres membres du réseau IF à travers l'Afrique, est née, de la nécessité de se rapprocher des abonnés aux cours par correspondance.

> INADES-Formation tend, lorsque le nombre des abonnés est suffisant (ou tout au moins, tend à le devenir à court terme) à créer un bureau national doté de cadres spécialistes, pour réaliser à leur niveau l'ensemble du travail d'INADES-Formation (corrections, suivies, sessions, rédactions, etc.). Ainsi, en 1971, le projet de la création de relais au Rwanda, au Togo et en Haute-Volta (Burkina Faso) pour l'administration des abonnés a vu le jour. En 1972, ce projet se réalisa pour le Togo et la Haute-Volta avec un bureau national a Dapaong (Togo) pour desservir les deux pays (INADES-Formation Togo, 2012, p. 3-4).

Précisons également que si au début, INADES et ses bureaux nationaux utilisaient essentiellement les cours par correspondance, l'approche pédagogique de l'institution a beaucoup évolué dans le temps. Les cours par

[1] Sur l'histoire d'INADES, lire INADES-Formation (2004) ou consulter la page « Notre histoire » du site de l'institution http://www.inadesfo.net/.

correspondance n'occupent plus une part importante des activités des bureaux nationaux d'IF. Mattee (2000), citant un rapport d'IF, avance que :

> Les cours par correspondance ont dominé l'approche de formation d'IF jusqu'aux années 1990, lorsque d'autres méthodes ont commencé à prendre le pas. À la fin de l'année financière 1996/97, les cours par correspondance représentaient seulement 7 % des activités des bureaux nationaux. Il y avait 11 853 apprenants inscrits dans les cours par correspondance, comparés à 20 599 en 1992/93, et 25 000 en 1989/90 (p. 71 [notre traduction]).

Cette diminution des effectifs dans les cours par correspondance d'IF est également signalée par Valerien *et al.* (2003) et amène Perraton (2000) à dire que « malgré que la poursuite des cours sur plusieurs années démontre aussi bien l'existence d'une demande et sa durabilité, l'avenir de sa délivrance par correspondance est incertain » (p. 18 [notre traduction]). IF-Togo n'échappe pas à cette déprise des cours par correspondance comme en témoigne le tableau 5 présentant l'évolution de l'effectif des apprenants d'IF-Togo de 2004 à 2010. Cette déprise des cours par correspondance est consécutive aux évolutions que connaît le parcours pédagogique d'IF. Au niveau d'IF-Togo, ce parcours pédagogique peut être subdivisé en cinq phases chronologiques caractérisées par une approche de formation même si l'institution promeut une complémentarité des approches. IF-Togo (2012) distingue donc :

- une première phase de cours par correspondance de 1972 à 1975 caractérisée par l'inscription à des programmes préétablis (sessions de suivi pour les groupes et visites de suivi pour individuels) ;
- une deuxième phase de cours modulés de 1975 à 1985 caractérisée par l'inscription aux cours selon le choix des abonnés (sessions de suivi, session de formation, visites de suivi) ;
- une troisième phase d'approche par projets de formations de 1985 à 1990 (identifications des besoins globaux des groupes et des besoins en formation) ;
- une quatrième phase d'approche par programmes de formations intégrés aux projets des bénéficiaires de 1990 à 1995 (IF-Togo devient un institut « intégrateur » des projets du public cible) ;

– une cinquième phase d'accompagnement des dynamiques organisationnelles paysannes (ADOP) à partir de 1995 (IF- Togo devient un institut « accompagnateur » des dynamiques organisationnelles paysannes).

### 5.1.2 - Public cible et objectif de la formation d'IF-Togo

Le cours de gestion des petits projets est destiné, comme le montre l'encadré 2 :

– aux gérants et responsables de projets ;
– aux responsables des associations et groupements villageois ;
– aux membres des comités de développement des collectivités locales ;
– aux responsables des ONG et agents de développement ;
– à toute personne porteuse d'un projet ou engagée dans un projet, quelle que soit sa nature (artisanale, commerciale, agricole…).

**Encadré 2 : Public cible du CGPP d'IF**

COURS DE GESTION DES PETITS PROJETS

COURS PAR CORRESPONDANCE

A QUI CE COURS S'ADRESSE ?

– Aux gérants et responsables de projets.
– Aux responsables des associations et groupements villageois.
– Aux Comités villageois de développement.
– Aux responsables des organisations non gouvernementales (ONG).
– Aux dirigeantes des associations villageoises de femmes.

Quelle que soit la nature de votre projet de développement,
que vous soyez vous-même directeur, ou chef d'un secteur,
ou membre d'un conseil d'administration,

CE COURS S'ADRESSE A VOUS !

– Aux agents de développement.

Homme ou femme, agent de développement,
employé à temps complet ou à temps partiel,
dans un organisme public ou privé,
salarié ou volontaire,

CE COURS S'ADRESSE A VOUS !

ET SI...

Si vous êtes actif,
si vous avez, une petite entreprise (menuiserie, élevage)
vous permettant de vivre,
si vous voulez créer une petite entreprise,
si vous voulez être efficace dans votre travail.

CE COURS S'ADRESSE A VOUS !

*Source : INADES – Formation (1988). Livret Introduction du CGPP p. 3.*

Si le niveau scolaire « exigé » à l'entrée du CGPP est le brevet d'étude du premier cycle du secondaire (BEPC) (Valerien *et al.*, 2003, p. 39), il est conseillé aux candidats d'avoir fini les études secondaires, de savoir lire et écrire en français et surtout d'être engagé dans un projet ou d'en être porteur. Le coût de la formation pour l'abonné (terme utilisé à INADES-Formation pour désigner l'apprenant) s'élève à 15 000 F CFA (23 euros).

L'objectif poursuivi par le cours de gestion des petits projets d'INADES-Formation est de rendre l'apprenant capable de gérer un petit projet de développement. Cet objectif très général est décliné en objectifs spécifiques au niveau de chaque série et de chaque livret comme le montre l'annexe 5 présentant le contenu de la formation.

À la fin de la formation, une attestation est délivrée pour certifier le suivi de tout ou partie du cours. Une attestation qui ne doit pas être considérée comme un diplôme, précise bien le livret introductif de la formation. Le CGPP se présente donc comme une formation qualifiante plutôt qu'une formation diplômante.

### 5.1.3 - Contenu de la formation d'IF-Togo

Le CGPP d'IF relève du domaine de l'économie sociale de développement. Le contenu de la formation est structuré en vingt-et-un (21) livrets regroupés en six (6) séries comme le montre l'annexe 6. Le livret introductif précise bien que :

> vous n'êtes pas obligé [sic] de suivre tout le cours ni de suivre un ordre déterminé des séries : vous vous abonnez à la série qui vous intéresse ou dont vous avez immédiatement besoin. Ou bien vous continuez avec les séries désirées, dans l'ordre désiré (Inades-Formation, 1988, p. 9).

À cette ouverture au niveau du contenu, s'ajoute une ouverture au niveau temporel puisqu'il est dit clairement « [que] on peut commencer le cours à n'importe quelle période de l'année » (Inades-Formation, 1988, p. 11) et qu'aucun rythme n'est imposé à l'apprenant. Il lui est seulement conseillé, à titre indicatif, de consacrer au maximum un mois pour l'étude d'un livret.

### 5.1.4 - Modalités pédagogiques de la formation d'IF-Togo

Il n'existe pas une sélection à l'entrée de la formation, même s'il est dit que les candidatures sont étudiées. Comme signalé plus haut, la formation est ouverte à tous ceux qui sont porteurs d'un projet (même à l'étape d'idée, confère encadré 2), même s'il est « souhaitable », comme nous l'avons dit plus haut, d'avoir fini les études secondaires, de savoir lire et écrire en français.

Le processus enseignement/apprentissage prescrit est décrit comme suit dans le livret introductif.

> Si votre candidature est acceptée […] vous recevez alors les livrets, vous les étudiez très sérieusement, vous faites les devoirs qui vous sont indiqués.
> Vous les envoyez, ils sont corrigés et vous sont renvoyés. Le formateur qui corrige vos devoirs dirige vos études, vous pouvez lui poser toutes les questions que vous voulez sur la gestion.
> Partout où c'est possible, on peut former des petits groupes d'abonnés d'une même région, qui se réuniront autour d'un formateur pour mieux comprendre le cours (Inades-Formation, 1988, p. 11).

L'approche décrite montre clairement que les activités d'apprentissage sont faites de lecture / appropriation de contenus et de réalisation d'exercices (évaluation) ; d'un tutorat individuel et si possible des regroupements. Cette approche pédagogique est modélisée comme le montre la figure 13

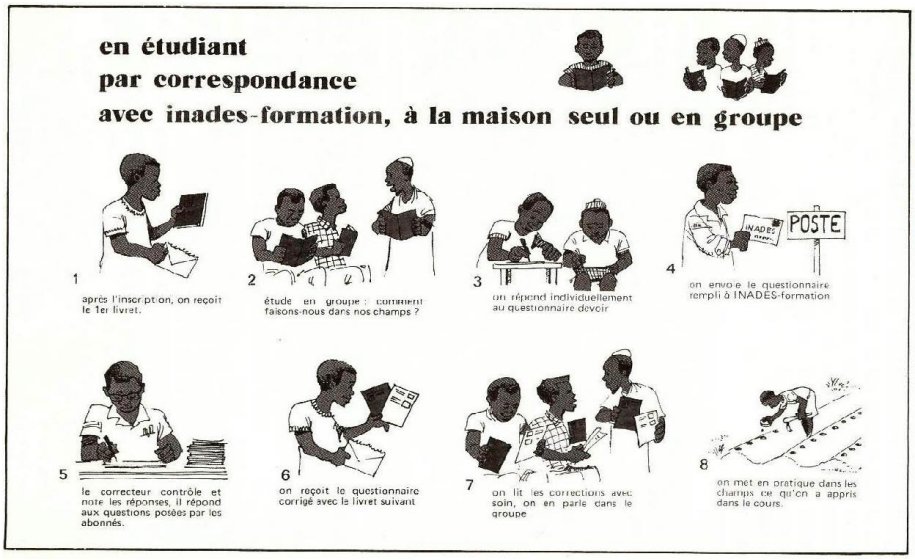


**Figure 13 : Scénario pédagogique des cours par correspondance d'IF**

*Source : Henri et Kaye (1989, p. 46)*

Les activités d'apprentissage se font selon le rythme de chaque apprenant, comme signalé plus haut. L'appropriation des savoirs passe par la lecture des livrets dont le contenu est essentiellement du texte illustré. Le nombre de pages varie d'un livret à un autre comme le montre l'annexe 6. Ils ont en commun le fait qu'une présentation de l'objectif d'apprentissage est toujours faite et qu'un test d'auto-évaluation avec correction est proposé à la fin. Ils comportent rarement une référence bibliographique[1].

L'évaluation des connaissances se fait de façon continue. Chaque livret est accompagné d'un « questionnaire-devoir » auquel l'apprenant doit répondre. Ce questionnaire-devoir est souvent constitué de questions de compréhension, d'étude de cas et d'enquêtes où il est demandé à l'apprenant de présenter et d'analyser sa pratique sur un sujet donné ou à défaut, de présenter et d'analyser la pratique d'un acteur dans son environnement.

Dans le prescrit, la réussite des devoirs conditionne la poursuite de la formation puisque l'apprenant ne reçoit le livret suivant que quand il a réussi le devoir du livret précédent avec une moyenne de dix sur vingt. Il n'y a pas dans les formations d'IF d'évaluation finale.

L'encadrement dans le CGPP est surtout individuel et passe essentiellement par les feed-back de la correction des questionnaires-devoirs par un formateur même s'il y a possibilité d'échange en face à face (sur rendez-vous). C'est également par les questionnaires-devoirs que le formateur répond aux questions de l'apprenant. L'encadrement des apprenants (correction des questionnaires-devoirs) est assuré aussi bien par le personnel d'IF-Togo que par des intervenants externes sollicités par l'institut (IF-Togo, 1998). L'encadrement en groupe et en présentiel est une possibilité qui est envisagée pour les personnes inscrites en groupe (membres d'organisations associatives).

[1] Les livrets du CGPP sont accessibles sur le site d'INADES-Formation à l'adresse : http://publications.inadesfo.net/

### 5.1.5 - Médias et technologies mis en œuvre dans le dispositif d'IF-Togo

L'information du public cible (prospection) se fait essentiellement par le biais de prospectus (catalogue de publications) et d'affiches. IF-Togo ne fait plus tellement d'annonces sur ses cours par correspondance. La non-évocation, sur les pages web de l'institution (http://togo.inadesfo.net/-Togo-.html), des cours par correspondance en est révélatrice.

Les activités d'apprentissage passent par l'imprimé qui constitue le média exclusivement utilisé dans les cours d'IF (même s'il y a aussi recours à l'oral dans les situations présentielles). Si le courrier postal est l'outil de communication prescrit par le dispositif, force est de constater qu'il n'est utilisé que rarement. En effet, les apprenants préfèrent se rendre directement au siège de l'institut ou utilisent des intermédiaires pour les retraits et dépôts des supports pédagogiques (livrets et questionnaire-devoirs).

Si le téléphone commence à être utilisé, c'est surtout pour les communications de nature administratives et en cas d'urgence.

## 5.2 - Présentation et analyse intra-site des cas d'IF-Togo

### 5.2.1 - Caractéristiques individuelles des apprenants IF-Togo à l'entrée

#### *5.2.1.1 - Situations socioprofessionnelles des apprenants IF-Togo*

Cinq personnes ayant expérimenté le dispositif d'IF-Togo ont été interviewées, il s'agit de : Ablam, Dométo, Hézou, Koudjo et Soké (prénoms fictifs).

**Tableau 39 : Données démographiques des apprenants IF-Togo**

| Apprenants | Âges | Sexe | Situation matrimoniale |
|---|---|---|---|
| Ablam | 30 | Masculin | Marié |
| Dométo | 28 | Masculin | Célibataire |
| Hézou | 26 | Masculin | Célibataire |
| Koudjo | 23 | Masculin | Célibataire |
| Soké | 25 | Masculin | Célibataire |

Comme le montre le tableau 39, les apprenants IF-Togo interviewés sont de jeunes apprenants célibataires excepté Ablam qui a confié être marié depuis trois ans au moment de la formation. Parmi les quatre apprenants célibataires, il n'ya que Hézou qui ne vivait pas en famille (avec ses parents) quand il suivait le cours par correspondance d'IF-Togo. Il est également le seul qui avait un emploi au moment de la formation. Il nous a confié : *« Au moment où je suivais la formation, j'étais parti à A.* [160 km de Lomé] *comme enseignant volontaire, au lycée officiel de H. où j'enseignais les mathématiques ».*

Le tableau 40 montre des apprenants sortant à peine de leur formation initiale ou encore en formation initiale au moment où ils s'inscrivaient au CGPP d'IF-Togo.

**Tableau 40 : Expériences professionnelles et situation professionnelle des apprenants IF-Togo**

| Apprenants | Expériences professionnelles | Situation professionnelle |
|---|---|---|
| Ablam | 5 ans de « Petits jobs » | En formation |
| Dométo | | En formation |
| Hézou | 1 an dans l'enseignement | Enseignant « volontaire » |
| Koudjo | | En stage (de fin de formation) |
| Soké | 2 ans dans le « petit commerce » | En formation |

Les formations dans lesquelles étaient engagés les apprenants au moment où ils s'inscrivaient au CGPP sont plus ou moins prenantes, plus ou moins en rapport avec la formation d'IF-Togo.

> *« Je me suis inscrit à l'Inades-formation et quelques semaines après on est parti pour suivre la formation des entrepreneurs agricoles à T.* [123 km de Lomé]. […] *j'avais déjà les devoirs donc je suis parti en formation avec ça »* (Ablam).
>
> *« Au moment où je suivais la formation j'étais au* [centre], *en formation* [professionnelle] *»* (Dométo).
>
> *« J'étais en stage pour mon mémoire de DUT »* (Koudjo).
>
> *« Je devais combiner la formation à quelques cours à rattraper, parce que je préparais aussi les examens du BTS au moment où je faisais la formation »* (Soké).

Il apparait dans ces propos que les apprenants en s'engageant dans le CGPP avaient déjà une obligation non négligeable, qu'ils ne pouvaient pas « mettre entre parenthèses ».

En observant leur situation professionnelle et leurs expériences professionnelles, nous pouvons avancer que leur inscription au CGPP participe à un projet personnel d'accès à l'emploi. Le CGPP constitue pour eux une occasion pour mettre en œuvre leur projet de formation en lien avec un projet professionnel en construction.

La situation professionnelle de Dométo et de Koudjo va changer au cours de la formation. Ces deux apprenants vont trouver un emploi dans un secteur en relation avec la formation principale (formelle) qu'ils ont suivie. Pour Dométo, ce changement de situation professionnelle s'accompagne d'un changement de milieu de vie puisqu'il affirme : *« quand j'ai commencé par travailler j'étais installé à H.* [40 km de Lomé] *à l'atelier de mécanique ».*

Dans le cas de Koudjo, c'est l'adhésion à une association faisant partie d'un réseau mondial de jeunes professionnels et entrepreneurs qui accompagne le changement de sa situation professionnelle. Ces événements biographiques qui surviennent pendant le cours par correspondance ne seront pas, comme ils l'ont confié, sans conséquence sur la poursuite de leur formation à IF-Togo.

#### *5.2.1.2 - Antécédents académiques des apprenants IF-Togo*

Les parcours académiques antérieurs au dispositif d'IF-Togo des apprenants interrogés sont assez divergents au niveau des disciplines, du grade et des formations extra académiques.

Tous les apprenants ont achevé leur formation secondaire à l'exception de Dométo qui a confié avoir été obligé d'arrêter les études en classe de première pour s'orienter vers la formation professionnelle.

> *« Je suis monté en première sans difficulté, mais j'ai passé le probatoire deux fois puis j'ai arrêté. J'ai décidé de faire la mécanique, comme j'aime beaucoup le domaine industriel. Pas la mécanique auto, mais la mécanique générale, le tournage »* (Dométo).

Parmi les cinq apprenants, Dométo et Koudjo n'ont jamais fait l'expérience d'un autre dispositif de formation en dehors du dispositif conventionnel de

formation académique. Les autres ont déjà expérimenté des dispositifs de formation non formels avant celui du CGPP comme le montre le tableau 41.

**Tableau 41 : Parcours académiques des apprenants antérieurs au CGPP**

| Apprenants | Formation académique de base | Autres formations |
|---|---|---|
| Ablam | Bac série D (+2 années universitaires en sciences) | Formation modulaire en entrepreneuriat, formation agropastorale, formation en entrepreneuriat agricole |
| Dométo | CAP en mécanique générale (en cours) | |
| Hézou | Maîtrise en économie | Formation en dépannage électronique, Formation en cordonnerie, Formation en bureautique |
| Koudjo | DUT en informatique (en cours) | |
| Soké | BTS en gestion (en cours) | Formation en bureautique, Formation modulaire en entrepreneuriat |

Chez Ablam, Hézou et Soké, la multiplication des formations non formelles confirme la mise en œuvre d'un projet personnel d'accès à l'emploi.

> *« Au niveau des métiers, par exemple la cordonnerie, c'est pour avoir un peu de sous. Au niveau de l'informatique, ça me permet tout de suite d'être au niveau ; c'est-à-dire dans ce monde maintenant on ne peut pas travailler quelque part sans connaître l'informatique. Donc ça me permet de me mettre aussi dans le bain et d'augmenter ma chance de pouvoir trouver quelque chose à faire »* (Hézou).
>
> *« Lorsque je suivais les formations… par exemple au niveau de la bureautique ça m'a permis d'avoir des compétences informatiques très tôt.* […] *La connaissance ne vient pas seulement des études* [formelles], *mais aussi des expériences personnelles.* […] *Je peux dire c'est dans cette optique que j'ai fait ces formations »* (Soké).

Si Hézou et Soké ont fait des formations non formelles dans le but de se doter de moyens leur permettant de faire face au quotidien et surtout de compléter leur formation initiale par d'autres compétences en vue d'augmenter leur employabilité, Ablam quant à lui recourt à cette forme de formation pour mettre en œuvre un projet de formation et un projet professionnel après son « échec » universitaire.

> *« Moi je n'ai pas pu terminer mes cours au campus, c'est par rapport à des difficultés financières. Et j'ai voulu me prendre moi-même en charge.* […] *La première formation c'est à I.* […] *en gestion d'entreprise, création et gestion d'entreprises. Comme le coût était abordable, je me suis inscrit, ça a duré trois semaines.* […] *Et puis il y avait une formation modulaire* [agropastorale] *qui doit se passer en 4 mois* [dans un pays voisin]*, le centre c'est C. Je me suis engagé pour aller suivre cette formation aussi.* […] *Quand je suis revenu je me suis inscrit à l'Inades-formation. C'est quand j'étais en formation à l'Inades qu'on a lancé un concours de formation des entrepreneurs agricoles au Togo.* […] *Je me suis inscrit et nous avons fait la formation pendant 4 mois là bas »* (Ablam).

Au-delà de la diversité de leur parcours académique antérieur au dispositif CGPP, les cinq apprenants ont en commun la quête de compétences multiples pour garantir l'employabilité. Et c'est cette quête qui les a conduits au dispositif CGPP.

Les situations d'apprentissage privilégiées par les cinq apprenants dans leur parcours académique antérieur montrent des points communs malgré la différence des parcours. Pour ce qui concerne leurs préférences au niveau des relations interpersonnelles dans des situations d'apprentissage, il apparait que les cinq apprenants, à l'exception de Koudjo, sont enclins au travail en groupe. Ils ont confié leur habitude d'apprendre avec la présence d'une tierce personne.

> *« En dehors des classes, moi j'organisais des travaux dirigés avec les amis. C'est-à-dire, on fait des groupes de cinq ou six. Des fois on se retrouve à deux seulement »* (Ablam).
>
> *« Il faut dire que du cours primaire jusqu'au BEPC, je travaillais seul. J'apprenais mes leçons et faisais les exercices que les enseignants nous donnaient, c'était comme ça. Mais au lycée, en plus du travail que je faisais seul il y a les travaux de groupe avec les amis. On traitait les épreuves ensemble. C'est la même chose au Centre »* (Dométo).
>
> *« On s'organise en groupe de travail. On prend les anciennes épreuves, on cherche aussi leurs corrections. Donc à deux ou bien à trois, chacun essaie et après on vient ensemble on essaie avant de voir le corrigé. Et dans la semaine, on se retrouve au moins trois fois parce qu'on a plusieurs matières »* (Hézou).
>
> *« Nous nous organisions en équipe pour nous soutenir, puisque les compétences se complètent afin de bénéficier des choses… »* (Soké).

Ce besoin d'associer le travail en groupe à l'apprentissage individuel comme stratégie d'apprentissage est absent chez Koudjo qui confie :

> *« Moi jusqu'en terminale j'ai toujours travaillé individuellement. Les travaux de groupes c'est pas pour moi, ça ne m'a jamais tenté. Mais à l'université j'ai*

*été obligé de travailler en groupe à cause des exposés et projets que les enseignants nous donnaient à faire en groupe ou en binômes »* (Koudjo).

Koudjo avoue son inclination à l'apprentissage individuel même s'il reconnait recourir à des personnes ressources en cas de besoin. Mais là encore, c'est à « l'extérieur » du groupe-classe qu'il va chercher ses personnes ressources.

*« J'apprenais mes leçons et je faisais aussi les exercices que les enseignants nous donnaient. J'aime m'isoler pour étudier. Avec les livres et les annales, j'arrive à m'en sortir. Il m'arrive aussi de solliciter l'aide des ainés, c'est-à-dire des personnes qui ont déjà fait la classe et qui peuvent me donner des coups de main »* (Koudjo).

Cette préférence de Koudjo pour l'apprentissage individuel ou autonome est en lien avec son rapport à autrui puisqu'il avoue aimer la solitude.

*« C'est vrai que moi je n'approchais pas trop les enseignants comme ça, je viens au cours et je suis bien ce qu'ils nous enseignent. Puisque c'est pour ça que je suis là, en dehors de ça je n'ai pas de problèmes particuliers.* […] *Je ne sais pas comment le dire, même avec mes camarades c'est comme avec les enseignants. C'est bien, on était des camarades et on se salue bien. C'est vrai que dans certaines classes on se fait des amis, on se rend des visites en dehors de l'école. Mais il faut dire que personnellement j'aime rester un peu seul »* (Koudjo).

Peur de montrer ses faiblesses ou pensée indépendante ? Toujours est-il que la manière d'apprendre de Koudjo contraste fortement avec celle des quatre autres apprenants chez qui peuvent être notés, outre le besoin d'apprendre en groupe, un attachement et une admiration exprimés pour les enseignants.

*« Avec mes enseignants, comme je travaillais bien, j'étais un peu déterminé et ça ne causait pas de problèmes »* (Ablam).

*« Il n'y avait pas trop de problèmes puisqu'il faut dire que moi je ne me faisais pas trop remarquer en classe ou à l'école. C'est seulement au cours de la formation au centre que je me suis rapproché de certains enseignants, surtout ceux qui avaient des ateliers en ville et qui nous associaient à ce qu'ils faisaient »* (Dométo).

*« Je peux dire à ces deux niveaux* [primaire et secondaire] *que c'est à cause du travail que j'ai eu de bonnes relations avec les professeurs. Mais je regrette un peu qu'arriver en première, on avait eu des problèmes de professeur de math et de sciences physiques. Ce qui a fait que* […] *la moyenne n'était pas…* […] *À l'université, je n'avais pas eu de problèmes avec un enseignant. Mais nous savons qu'à l'université, les enseignants, on ne se côtoie pas régulièrement comme ça. Après le cours c'est fini »* (Hézou).

*« Je dirai durant tous mes parcours que j'ai eu à rencontrer de merveilleux enseignants. Et mes relations avec eux étaient parfaites.* […] *Parce que je peux dire d'une façon que tous mes enseignants ont su m'apprécier.* […] *Là où je suis un peu faible au niveau du travail, ils me soutiennent, ils me donnent des*

*conseils. Mais au niveau comportemental, au niveau de mes attitudes, on ne m'a pas fait de reproches »* (Soké).

Il transparait dans les propos ci-dessus que les apprenants mettent bien en relation la réussite des apprentissages ou du moins la réussite scolaire et le rapport à l'enseignant.

Signalons également au niveau des antécédents académiques des apprenants d'IF-Togo le fait qu'à l'exception de Hézou, tous les autres ont fait état d'un échec au moins au cours de leur cursus académique.

> *« J'ai commencé mon CP1 en 1988, déjà en 1996 j'ai eu mon CEPD. En 2000, mon BEPC. Et je me suis inscrit au campus en 2004 après le Bac. J'ai eu mon Bac en 2004. Donc en 2004-2005, 2005-2006 j'étais encore sur le campus.* […] *je n'ai pas pu terminer mes cours au campus* […] *c'est par rapport à des difficultés financières »* (Ablam).
>
> *« Le cours primaire, je l'ai commencé au village là où je suis né* […] *puis j'ai continué ça à Lomé. J'ai eu mon CEPD. Et puis j'ai fait le CEG à Lomé, c'était au CEG W. J'ai fait là bas jusqu'en classe de 3e. Mais je n'ai pas réussi le BEPC là bas. J'ai refait la classe de troisième au collège A. et c'est là que j'ai passé mon BEPC. Après ça j'ai continué avec l'enseignement technique. J'ai fait la seconde technique, série F. Comme ça n'a pas marché là bas, mes parents ont décidé que je continue avec l'enseignement général. C'est comme ça que je suis allé à T. pour recommencer le lycée. Oui, je suis obligé d'aller à T. à cause de l'âge.* […] *je suis monté en première sans difficulté, mais j'ai passé le probatoire deux fois puis j'ai arrêté »* (Dométo).
>
> *« Après le BEPC, j'ai fait la série D pour avoir un Bac toujours dans le même établissement. C'est vrai que j'ai eu le Bac après 4 ans à cause du probatoire »* (Kodjo).
>
> *« Dans les études supérieures, je peux dire que des difficultés ont été ressenties un peu lorsque j'ai eu à affronter la vie estudiantine.* […] *Selon ma propre conception des choses, parfois échouer aussi peut permettre de mieux apprendre. Bon, je peux dire que j'ai eu à faire cette expérience au niveau du parcours universitaire »* (Soké).

Les apprenants d'IF-Togo sont loin d'être des élèves très brillants qui collectionneraient des formations ou des diplômes pour le plaisir.

### *5.2.1.3 - Prérequis en FAD et prérequis par rapport aux contenus du CGPP*

Les cinq apprenants interrogés ont en partage le fait que le CGPP est leur première expérience de formation à distance.

> *« Je devais commencer avec Educatel qui est à distance. J'ai vu ça aussi sur le Net. On m'a fourni les dossiers.* […] *Donc on devait m'envoyer les choses par courrier. Ça coûtait. Je voulais commencer ça et puis j'ai appris l'existence d'Inades-formation »* (Ablam).
>
> *« Sincèrement c'est quand j'ai vu mon frère faire une formation à Inades que j'ai su qu'il est possible de se former sans aller suivre un cours comme ça en tant que tel. Avant je ne savais pas que c'était possible. Donc il faut dire que je n'ai pas grand idée. C'est avec INADES que j'ai connu les cours par correspondance, les formations à distance »* (Dométo).
>
> *« Les formations à distance c'est quelque chose que moi j'apprécie beaucoup parce que ça permet de continuer d'autres formations, c'est-à-dire de compléter d'autres connaissances à moindre coût et sans se fatiguer »* (Hézou).
>
> *« C'est vrai qu'on entendait parler d'Educatel qui faisait des cours par correspondance, mais concrètement je ne savais pas ce que c'est »* (Koudjo).
>
> *« J'avais une idée des formations à distance. Parce que j'ai vu la preuve avec mon grand-père qui a particulièrement su enrichir ses compétences grâce à des formations à distance qu'il suivait lorsqu'il était fonctionnaire à la poste de Lomé. Et j'ai trouvé ces cours en comptabilité, en gestion sociale, en économie »* (Soké).

Même si certains parmi eux sont assez informés sur les cours par correspondance, comme il apparait dans les propos ci-dessus, c'est dans le dispositif d'IF-Togo qu'ils vont vivre concrètement ce mode de formation.

Comme il apparait dans le tableau 42, tous les apprenants du CGPP, à l'exception de Dométo, font une autoévaluation positive de leurs prérequis par rapport aux contenus de la formation. Si Hézou et Soké fondent leur sentiment d'auto-efficacité par rapport aux contenus de la formation sur le fait qu'ils ont déjà un bagage non négligeable dans le domaine de la gestion, c'est par rapport à leur niveau d'étude qu'Ablam et Koudjo se jugent aptes à faire face à la formation.

**Tableau 42 : Expériences en FAD et pré requis par rapport aux contenus des apprenants IF-Togo**

| Apprenants | Expériences en FAD | Autoévaluation des prérequis par rapport aux contenus |
|---|---|---|
| Ablam | CGPP | *« Moi, déjà avec le Bac et puis ayant commencé les études universitaires, je n'avais pas eu peur de prendre les devoirs là bas ».* |
| Dométo | CGPP | *« Moi, il faut dire que je n'ai jamais fait ces choses-là avant. C'est de nouvelles matières pour moi donc je ne les connaissais pas.* […] *Je me donnerai 1 sur 5 ».* |
| Hézou | CGPP | *« Je ne connaissais pas bien les matières. Je sais que c'est gestion.* […] *Pour la comptabilité, les comptes, j'avais fait ça, je sais que tout ça là ça va passer. Mais au niveau des autres je me demandais qu'est ce que ça va donner.* […] *Quoi qu'il en soit, je vais avoir un 3* [sur 5] *».* |
| Koudjo | CGPP | *« Sincèrement, c'est nouveau pour moi.* […] *C'est nouveau pour moi, mais je me sentais à la hauteur puisque le niveau conseillé c'est le Bac, alors que moi j'avais pratiquement un DUT. Donc sur 5 je peux me donner 3 ».* |
| Soké | CGPP | *« Je peux dire d'une façon générale que pour toute formation, vous avez besoin du minimum pour pouvoir démarrer la formation ».* |

### *Synthèse*

Les éléments essentiels qui émergent des caractéristiques des apprenants CGPP nous amènent à les présenter comme :

- de jeunes adultes en fin de formation ou finissant leur formation face au marché de l'emploi ;
- des qualifiés dans divers domaines ayant en commun le recourt aux formations non formelles pour construire des projets personnels d'accès à l'emploi ;
- des apprenants au parcours académique souvent laborieux préférant acquérir le savoir dans des situations d'apprentissage où les relations interpersonnelles sont mises à l'avant ;

– des candidats ayant une certaine idée des cours par correspondance du moment où ils côtoient des personnes engagées dans ce mode de formation et habitées par un sentiment de compétence plutôt fort par rapport aux contenus du fait de leurs études antérieures.

Pendant leur formation, Dométo et Koudjo changent de statut professionnel, un évènement biographique qui n'est pas sans conséquence pour la poursuite de leur formation.

### 5.2.2 - Motivations des apprenants d'IF-Togo à l'inscription

Tous les cinq apprenants du CGPP affirment avoir été informés de l'existence d'IF-Togo par le biais d'un proche et sont également unanimes sur le fait que ce proche ne leur a pas parlé directement du programme qu'ils ont choisi de suivre. Selon leurs propos, ce n'est qu'une fois au centre IF-Togo qu'ils ont su l'existence du CGPP. Nous pouvons affirmer, sans risque de nous tromper, qu'en allant vers IF-Togo, les apprenants cherchaient surtout une formation qui pouvait leur laisser assez de temps pour vaquer à leur occupation principale puisqu'en dehors de Hézou, qui affirme ne pas avoir d'alternatives au CGPP dans son environnement immédiat, les autres affirment être au courant de l'existence d'autres dispositifs de formation en gestion de projet.

**Tableau 43 : Canaux d'information des apprenants CGPP et raison du choix de CGPP d'IF-Togo**

| Apprenants | Canaux d'information | Pourquoi avoir choisi le CGPP d'IF-Togo |
|---|---|---|
| Ablam | **Par un proche** (lors d'une formation) | *« Je n'étais pas vraiment satisfait* [de la formation modulaire en création et gestion des entreprises]. *Ça ne comblait pas mes attentes. C'est pourquoi je me suis inscrit ici ».* |
| Dométo | **Par un proche** (inscrit à IF-Togo) | *« C'est vrai que ces formations existent, mais il faut pouvoir se libérer ».* |
| Hézou | **Par un proche** (là où il enseignait) | *« Là où j'habite, une formation classique en gestion de projets comme ça, je n'ai pas vu ça ».* |
| Koudjo | **Par un enseignant** (lors d'un cours) | *« Il faut dire que je n'ai pas eu les opportunités pour le faire* [autrement] *au moment où je m'inscrivais ».* |
| Soké | **Par un proche** (au cours d'un échange) | *«* [Pour] *sa particularité qui est que ça porte sur la gestion des petits projets, l'économie sociale ».* |

Si chez Ablam et Soké, le choix du dispositif d'IF-Togo est fait en fonction du contenu du programme, chez Dométo et Koudjo par contre c'est l'ouverture temporelle offerte qui a été décisive. En effet, selon les éléments du tableau 43, Dométo et Koudjo connaissent d'autres dispositifs offrant la formation en gestion de projet, mais ne peuvent s'y engager à cause des contraintes temporelles. Cependant chez Dométo, à la contrainte temporelle s'ajoute une évaluation des contenus proposés puisqu'il justifie son choix en disant :

> *« C'est vrai que ces formations existent, mais il faut pouvoir se libérer. Moi j'étais en formation et j'allais au centre tous les jours sauf samedi et dimanche. Je pouvais pendant les vacances, mais là aussi je devais aider les parents ou faire moi-même les petites affaires. Je faisais aussi du zemidjan* [Taxi moto] *pendant ces temps-là. Il faut dire aussi que ces formations en quelques semaines là ne couvraient pas tous les aspects comme la comptabilité, l'administration et la gestion du personnel ; ils ne parlent que de la demande de financement. Et c'est surtout pour les agents des ONG et associations »* (Dométo).

Tous ces éléments nous donnent des indices sur les motivations des apprenants à s'inscrire au CGPP même si nous pouvons toujours nous questionner sur ce qui a déterminé le choix de ce programme parmi ceux d'IF-Togo puisqu'il semble que c'est après les renseignements pris à l'institut qu'ils ont été mis au courant de l'existence du CGPP.

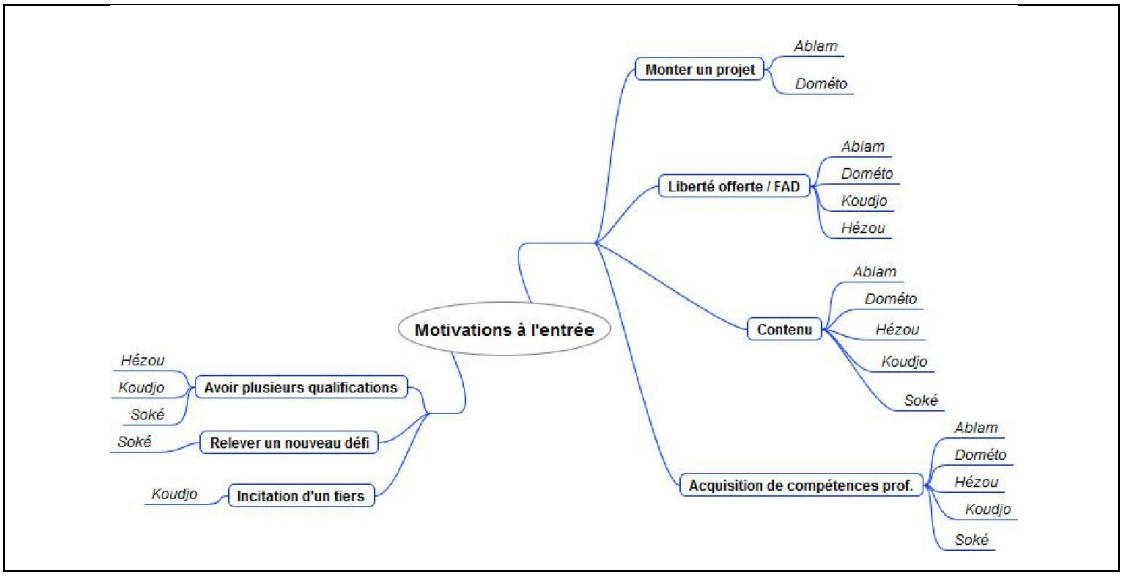


**Figure 14 : Motivations des apprenants à s'inscrire au CGPP**

D'après la figure 14, les éléments évoqués par les apprenants comme ayant motivé leur décision à s'inscrire au CGPP d'IF-Togo sont : l'acquisition de

compétences professionnelles, le contenu du programme, la liberté offerte par la formation à distance, l'acquisition d'une autre qualification en plus de leur formation initiale, la volonté de monter un projet, l'incitation d'une tierce personne et l'envie de relever un nouveau défi.

Il apparait que les motivations des apprenants CGPP à l'inscription sont plus intrinsèques (droite de la figure) qu'extrinsèques (gauche de la figure). Ablam et Dométo évoquent exclusivement des motivations intrinsèques alors que les autres apprenants sont, à l'inscription, animés par des motivations aussi bien extrinsèques qu'intrinsèques. Ils sont également les seuls à évoquer explicitement la volonté de monter un projet comme motivation à leur inscription et encore les seuls à ne pas évoquer l'acquisition d'une autre qualification comme motivation à leur engagement dans le CGPP.

Le fait que tous les apprenants aient évoqué le contenu et l'acquisition de compétences professionnelles (qui sont évidemment très liés) comme éléments de motivation à l'inscription indique que ce sont ces deux éléments qui les ont guidés à opter pour le CGPP au sein de l'offre d'IF-Togo.

Koudjo est seul à évoquer l'incitation d'une tierce personne comme élément de motivation de son inscription en disant : *« C'est pour diversifier ma formation, ajouter quelque chose à ce que j'ai fait* [à l'université] *comme nous l'a conseillé un enseignant ».* Un autre élément de motivation, qui apparait marginalement est la volonté de relever de nouveaux défis évoquée par Soké quand il dit : *« Bon vous savez pour toute formation, vous avez chaque fois à l'idée que vous devez… vous voulez relever de nouveaux défis ».*

### *Synthèse*

L'inscription des cinq apprenants interrogés au CGPP entre, comme souligné dans la section précédente, dans une logique de leur quête d'un projet personnel d'accès à l'emploi. Dans cette quête, ces apprenants ont cependant une marge de manœuvre plus ou moins limitée par d'autres obligations ; et ils en ont conscience. Le cours par correspondance en gestion de petits projets d'IF-Togo se présente à eux comme le moyen le plus adapté au moment où ils s'inscrivaient. Les facteurs décisionnels de l'inscription au CGPP les plus

évoqués par ces apprenants sont de nature intrinsèque. Il s'agissait pour eux d'acquérir des compétences professionnelles au travers d'un contenu jugé intéressant sans subir des contraintes (de temps ni d'espace). Si chez Ablam et Dométo, ces compétences recherchées ont pour but l'auto-emploi, chez les autres il s'agit de diversifier leurs qualifications pour augmenter leurs chances sur le marché de l'emploi. Ces deux apprenants partagent également le fait que leurs motivations à l'inscription soient exclusivement intrinsèques, alors que les autres ont évoqués des motivations aussi bien intrinsèques qu'extrinsèques. Ablam se singularise par la non-évocation de la qualification (titre) comme élément ayant motivé son inscription dans le dispositif d'IF-Togo.

### 5.2.3 - Vécus significatifs et appréciations des apprenants par rapport au dispositif d'IF-Togo

#### *5.2.3.1 - Autogestion du processus d'apprentissage des apprenants d'IF-Togo*

#### *Amorce du processus d'apprentissage*

Les apprenants confient quasi unanimement avoir vécu l'amorce du processus d'apprentissage de façon détendue parce que, selon eux, les premiers livrets d'apprentissage ne présentaient aucune difficulté particulière.

> *« Il y avait un document introductif qui parle de l'ensemble de l'option qu'on a choisie. Je l'ai lu et à voir le volume des cours, je me suis dit puisqu'on est maître de son temps, donc il n'y a pas de problèmes, je vais commencer »* (Ablam).
>
> *« Au début, les premiers livrets, ça parle de l'introduction et de comment planifier et programmer. C'était, je crois, trois ou quatre livrets. Il n'y avait pas de problèmes en tant que tels pour la compréhension des leçons, c'était abordable pour moi. Le français n'était pas difficile »* (Dométo).
>
> *« Mon premier contact avec les premiers livrets, si j'ai bonne mémoire, ça porte sur l'idée de projet. Comment naît l'idée. Et j'ai vu ça, c'est pas quelque chose qui m'a surpris parce que concernant le projet, on avait fait l'étude de projet, on a parlé un peu de ça au campus.* […] *j'ai vu que c'est quelque chose qui me serait abordable »* (Hézou).
>
> *« Les premiers livrets traitaient de la planification, ils expliquaient ce que c'est qu'un projet, par où commencer quand on a une idée pour transformer ça sous forme de projet, etc. C'était pas difficile à comprendre puisqu'il y avait des exemples concrets et simples pour illustrer »* (Koudjo).
>
> *« Les débuts de la formation on vous montre les étapes à suivre tout de suite. Et puis ce que je peux dire aussi des débuts, c'est que quand vous prenez les*

*cours, vous avez l'impression de vous familiariser avec quelque chose que vous connaissez déjà »* (Soké).

Le volume des contenus à étudier est également jugé satisfaisant, il n'y a que Hézou qui manifeste une certaine insatisfaction à ce propos en avançant que : « *le volume des contenus, moi je pense qu'on a trop résumé, on pouvait élargir ça un peu pour aborder certains sujets encore plus intéressants »*. Pour les autres, le volume allégé des livrets est un élément facilitant l'apprentissage.

> *« Le volume des contenus c'est acceptable, parce qu'ils ont dit qu'on peut suivre ça jusqu'à trois ans. Et je vois que même avec deux heures de temps par jour pour traiter ça, en une année on peut finir même la formation. Donc c'est acceptable »* (Ablam).
>
> *« Les livrets, ce n'était pas trop pour dire que c'est volumineux ou beaucoup à lire. Souvent c'est 20 pages ou 25 ça dépend des livrets et il y avait aussi les dessins »* (Dométo).
>
> *« Les livrets sont très légers, ils vont directement à l'essentiel. C'est très synthétique »* (Koudjo).
>
> *« Le volume est assez intéressant. Je peux dire que Inades l'a fait de façon à ce que tout un chacun puisse étudier. À mon niveau le volume n'était pas trop. C'est-à-dire c'est enrichi, mais ce n'est pas volumineux pour que l'on ne puisse pas l'étudier »* (Soké).

Les propos ci-dessus des apprenants par rapport aux contenus et volume des supports de cours du CGPP permettent de faire la figure 15 représentant leurs appréciations des livrets en début de formation.

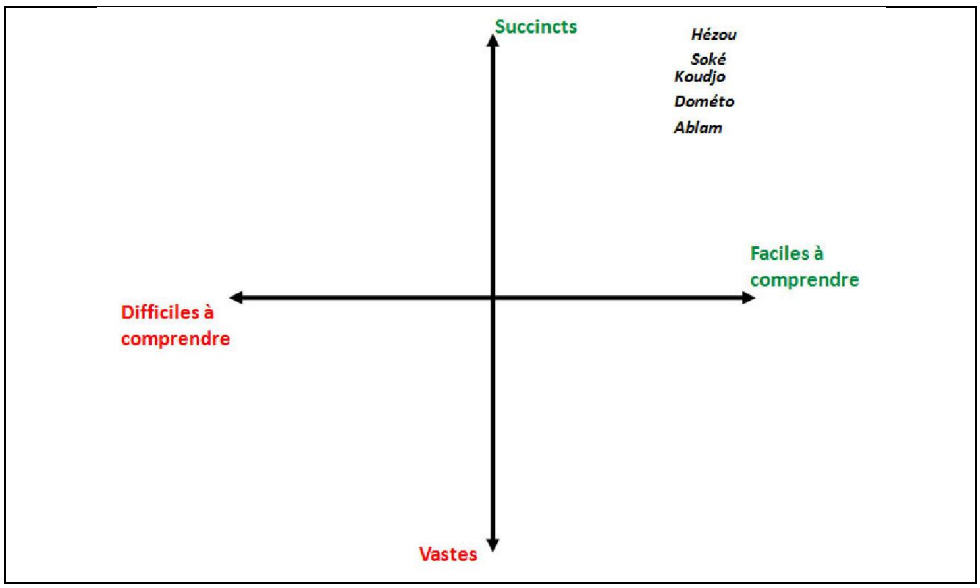


**Figure 15 : Appréciations des supports de cours en début de formation par les apprenants CGPP**

La figure 15 indique chez les apprenants une certaine aisance vis-à-vis des supports de cours en début de formation ; un sentiment de maîtrise qui entraine, cependant, diverses conduites d'apprentissage.

### *Conduites d'apprentissage et difficultés vécues*

Les conduites adoptées pour gérer les apprentissages sont très différentes selon les apprenants. Certains ont confié s'être donné des habitudes plus ou moins formalisées d'apprentissage alors que d'autres avouent « n'avoir pas de planning pour la formation ».

> *« Moi par rapport à mes activités, je n'ai pas un planning comme ça pour la formation. Quand je sais que je ne suis pas trop fatigué, je peux bien comprendre le contenu là je prends ça »* (Ablam).
>
> *« Le matin, quand je finis le cours, je me repose un peu et l'après-midi je viens et je consacre au moins trois heures à la formation »* (Hézou).
>
> *« Tu travailles quand tu veux, quand tu trouves le temps. Chacun travaille comme il le veut, moi quand j'ai commencé c'est les samedis surtout que j'essaie de lire les livrets et faire les exercices. J'étais libre pour faire les choses »* (Dométo).
>
> *« Je travaillais sur les cours quand j'avais le temps. C'est quand je veux que je faisais ça »* (Koudjo).
>
> *« Je m'efforçais à pouvoir respecter l'emploi du temps parce qu'une fois organisé, ça vous permet de savoir ce que vous faites »* (Soké).

Des propos ci-dessus, il ressort que Hézou et Soké se sont fixés des règles ou des habitudes leur permettant de cadrer leurs activités d'apprentissage alors que les autres en font une gestion à vue. Ces activités d'apprentissage se déroulent essentiellement à la maison selon tous les apprenants à l'exception de Hézou qui dit avoir utilisé son lieu de travail comme cadre spatial pour son apprentissage (figure 16). Koudjo confie cependant qu'il lui arrive de sortir de la maison pour s'isoler un peu afin de pouvoir se concentrer.

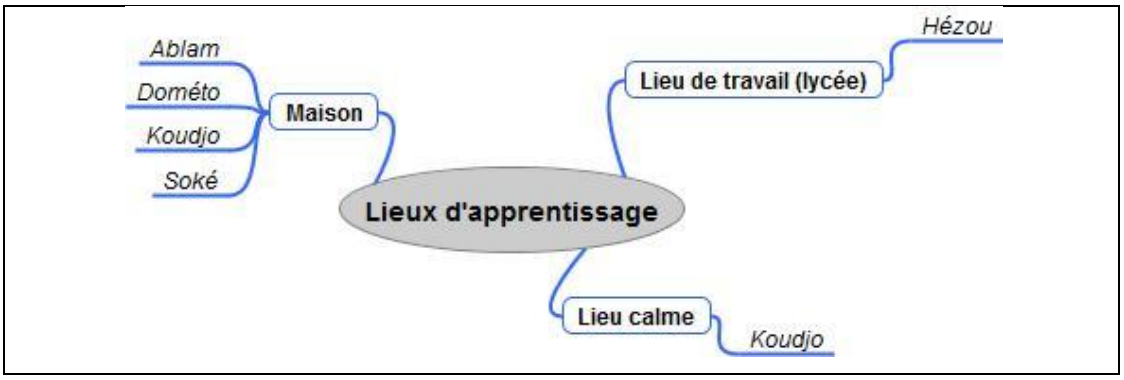


**Figure 16 : Lieux dédiés à l'apprentissage des apprenants CGPP**

Les propos des apprenants sur le temps consacré à la formation en ces débuts, comme on peut s'y attendre, peuvent être regroupés en deux catégories. Ceux qui faisaient « une gestion à vue » de leur apprentissage confient être incapables de dire combien de temps ils consacraient à la formation.

> *« Je peux faire deux heures, trois heures. Tout le temps que j'ai pour me reposer, je le fais* [l'apprentissage] *»* (Ablam).
>
> *« Je ne peux pas dire comme ça que je fais telle heure ou tel nombre de temps. C'est souvent les samedis que je travaille dans les livrets et c'est quand j'ai le temps puisqu'il y a aussi mon apprentissage et les travaux à la maison »* (Dométo).
>
> *« Je ne peux pas donner un volume horaire comme ça. Puisque c'est pas comme à l'école où vous avez tel nombre d'heures de cours ou de TP. En tout cas moi c'est quand j'avais le temps que je bossais »* (Koudjo).

Même si Ablam avance une estimation de son temps d'apprentissage, il apparait clairement qu'il ne se place pas sur le même registre que Hézou et Soké qui géraient leur apprentissage selon un planning et qui arrivent à quantifier le temps qu'ils y accordaient.

> *« Par semaine, je prenais au moins trois jours, je lis tous le document, le contenu, je relève les points et après je révise »* (Hézou).
>
> *« Par livret, je prenais au minimum trois jours pour le faire. Au maximum 4 jours. Je ne dépasse pas ça, parce que si vous trouvez la pertinence de quelque chose, vous vous donnez tout de suite. C'est ce que je faisais »* (Soké).

Qu'ils arrivent à le quantifier ou pas, le temps consacré à la formation était essentiellement, selon les apprenants, destiné à la lecture et à la réalisation des devoirs. Dans le cadre de la réalisation de devoirs, les apprenants, à l'exception de Dométo, disent avoir été amenés à consulter des documents et/ou des personnes ressources. C'est au niveau de la réalisation des devoirs

que certains apprenants ont évoqué avoir eu des difficultés en début de formation.

**Tableau 44 : Difficultés rencontrées par les apprenants CGPP en début de formation**

| Types de difficultés | | Ablam | Dométo | Hézou | Koudjo | Soké |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Pédagogiques | Exigences des évaluations (analyse de pratiques) | ✓ | ✓ | | ✓ | |
| | Par rapport aux compétences à déployer | | | | | ✓ |
| Socioprofessionnelles | | | | | | ✓ |

Comme le montre le tableau 44, les difficultés rencontrées par les apprenants en début de formation sont essentiellement pédagogiques. Seul Hézou n'évoque pas de difficultés en début de formation. Si Soké évoque ses difficultés en termes de compétences en disant, « *Vous savez pour toute formation, on a des difficultés. Parce que vous n'avez pas toutes les compétences tout de suite* » ; les autres apprenants affirment surtout avoir eu des difficultés à répondre aux questions de devoirs portant sur l'analyse de pratiques personnelles en gestion de projet.

> *« Quand j'ai commencé, il y a certaines questions qui demandaient des recherches et autres là donc c'est ça qui me donnait un peu de difficultés parce que quand on va vous dire de consulter une société de la place pour vous dire comment ils gèrent leurs choses.* […] *Quelle société je vais aborder pour demander au chef d'entreprise comment vous gérez vos choses et autres là ? »* (Ablam)
>
> *« Pour moi, ce qui était difficile c'est les enquêtes qu'il y avait dans les devoirs à rendre.* […] *Donc dans ces devoirs, il y avait une partie enquête où on demande de parler de notre expérience ou de se renseigner chez quelqu'un. Mais moi je n'avais pas ces expériences et je ne voyais pas chez qui je peux aller pour demander ces genres de choses »* (Dométo).
>
> *« C'étaient les enquêtes qu'il fallait faire dans les devoirs à rendre. Il y avait une partie enquête qu'il faut réaliser, il s'agissait de parler de notre expérience ou d'enquêter auprès de quelqu'un. Je ne savais pas comment m'y prendre »* (Koudjo).

Soké évoque également des difficultés, en début de formation, à concilier le cours par correspondance avec sa principale formation qu'il est arrivé à vite surmonter.

> *« Je peux dire que quand je devais combiner la formation à quelques cours à rattraper, parce que je préparais aussi les examens du BTS au moment où je faisais la formation. Cela m'avait donné un peu de difficultés, mais j'ai su… parce que c'est comme s'il y avait une complémentarité dans mes formations »* (Soké).

Face à ces difficultés, les apprenants ont adopté des attitudes plus ou moins divergentes pour poursuivre leur formation. Des attitudes qui, chez certains, ont été des changements peu ou prou significatifs dans leur manière d'apprendre. Pour venir à bout de ses difficultés, Soké confie s'être donné la peine de faire des recherches personnelles :

> *« Pour pouvoir acquérir les compétences* [qui maquaient]*, vous devez vous-même aller chercher ces compétences pour pouvoir enrichir ce que vous avez. Et puis les difficultés sont tout de suite compensées.* […] *je peux dire que les livrets vous ouvrent l'esprit à aller chercher des bouquins, à fouiller, à nous enrichir d'abord avant de répondre. C'est comme si nous faisons une formation et un professeur vous donne un exercice à faire à la maison voilà »* (Soké).

Ablam et Koudjo ont confié avoir tenté de contourner leurs difficultés en faisant de la recherche dans les documents ou auprès de personnes ressources et semblent non satisfaits des résultats. Face aux difficultés, Dométo a choisi de rester sans réaction.

> *« Pour ça* [les devoirs]*, peut-être j'ai lu un document qui parle un peu de la gestion, j'essaie de prendre ça et j'expose ce que j'ai lu du document. Mais aborder les gens comme ça… sauf quand je suis avec certains amis je discute un peu, j'ai des idées »* (Ablam).
>
> *« J'ai bien essayé* [d'enquêter] *sur mon lieu de stage, mais moi-même je n'étais pas satisfait du résultat.* […] *Je glanais dans la structure où je faisais le stage des éléments. Soit en interrogeant les gens où en consultant les documents, les rapports. Mais ça ne correspondait pas directement à ce dont j'avais besoin, à ce qui était demandé »* (Koudjo).
>
> *« Je laissais donc ces parties* [du devoir] *vides, c'est-à-dire que je ne traitais pas ces questions. Mais dans la correction qu'on m'a renvoyée pour les premiers livrets, le correcteur m'a dit que c'est important de les traiter si je veux bien comprendre les leçons »* (Dométo).

Les changements que les apprenants ont confié avoir opérés dans leur manière d'apprendre en contact avec le dispositif IF-Togo font essentiellement référence à la manière dont ils abordaient le contenu et les devoirs même si certains n'ont pas manqué de souligner que ces changements consistaient surtout en ce qu'ils avaient à l'esprit la mobilisation ou le réinvestissement des compétences acquises.

> *« C'est quelque chose que je traitais quand j'ai le temps. Donc c'est une formation à distance et c'était bien expliqué. Donc s'il y a d'autres choses à faire, je fais, mais ça je sais que c'est quand j'ai le temps que je traite ça »* (Ablam).
>
> *« Il ne s'agit pas d'apprendre par cœur pour répondre aux questions. Je lisais les cours et je soulignais certaines parties. Les questions à la fin des leçons aussi m'aidaient à retrouver les parties importantes pour les souligner. Donc pour les devoirs, ces parties soulignées permettaient de répondre facilement aux questions »* (Dométo).
>
> *« Concernant la formation INADES, j'ai pas eu à répondre aux questions comme lorsque j'étais au campus. Parce que j'ai vu qu'avec cette formation, c'est quelque chose qui est encore plus technique. C'est pourquoi je cherche d'abord à bien avoir des informations de ceux qui sont sur le terrain ou bien de me référer à tout ce qui est fait dans ce milieu qui peut me servir de réponse à mes questions »* (Hézou).
>
> *« Les cours sont déjà là et c'est à vous de vous organiser pour les apprendre.* […] *Il faut décider soi-même sur quoi on veut travailler, moi je lisais les cours quand j'ai du temps libre. Mais je prenais soin de marquer les pages que j'ai déjà lues et je fais un petit résumé sur une feuille que je laisse dans le livret à la page où je me suis arrêté »* (Koudjo).
>
> *« Je peux dire qu'apprendre auparavant… pour toute étude, le candidat chaque fois a l'objectif d'avoir un diplôme, mais avec la formation d'INADES, il n'est plus… vous n'avez pas l'objectif d'avoir un diplôme, mais une nouvelle façon de voir les choses, c'est-à-dire vous découvrez vous-mêmes comment vous pouvez créer vous-mêmes, gérer vous-mêmes »* (Soké).

Notons que chez Ablam, outre le changement dans la manière d'apprendre engendré par le mode de formation, il y a aussi eu des occasions de mobilisation des compétences acquises qui ont sensiblement marqué la conduite de l'apprentissage. Il évoque notamment deux expériences au cours de la formation qui l'ont amené à cette mobilisation qui a impacté son rapport à la formation :

> *« J'ai eu entre temps à donner certains cours dans un centre de formation et avec la formation à l'INADES-formation ça m'a encore rassuré, je sais que j'ai eu d'autres connaissances pour transmettre* […] *J'ai aussi eu à travailler avec quelqu'un qui dit qu'il veut créer une ferme. Par rapport à ce qu'il m'a dit, de temps en temps je prends les documents d'INADES-formation pour encore avoir les idées là-dedans. Et chaque fois que je discute avec lui, il sait que vraiment je suis outillé. Alors que c'est avec les documents là* […] *Donc quand j'ai quelque chose à faire* [en rapport avec la gestion de projet], *je consulte plus le document* [les livrets] *»* (Ablam).

Les propos ci-dessus d'Ablam sont révélateurs des changements qu'il y a eu dans la conduite de l'apprentissage au cours de la formation. Au niveau du temps consacré à la formation, il apparait clairement chez Ablam une

inconstance ; celui-ci se consacre à la formation selon qu'elle a un rapport avec son activité du moment. Soké confie quant à lui une augmentation, à mi-parcours, du temps consacré à la formation.

> *« J'ai plutôt maximisé* [le temps consacré à la formation] *parce que quand vous trouvez profit dans quelque chose, vous devez le maximiser. J'ai cultivé cette formation pour récolter quelque chose dedans »* (Soké).

Dométo et Koudjo révèlent de leur côté qu'ils se sont, après les premiers livrets, de plus en plus éloignés de la formation.

> *« Une fois que j'ai rendu les premiers devoirs, c'est vrai que je n'étais plus aussi concentré… assidu au travail. Je lisais rarement les livrets »* (Koudjo).

Le rapport à la formation est marqué également par les difficultés vécues à mi-parcours par les apprenants.

**Tableau 45 : Difficultés rencontrées par les apprenants CGPP à mi-parcours de formation**

| Types de difficultés | | Ablam | Dométo | Hézou | Koudjo | Soké |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Pédagogiques | Exigences des évaluations (analyse de pratiques) | ✓ | ✓ | | ✓ | |
| | Compréhension du contenu | ✓ | | | | |
| Logistiques | Envoi des devoirs et retrait des livrets | | | ✓ | | ✓ |
| Socioprofessionnelles | | | ✓ | | ✓ | |

À mi-parcours, comme il apparait dans le tableau 45, les difficultés rencontrées par les apprenants se sont diversifiées. Des difficultés de types logistiques et socioprofessionnels sont venues s'ajouter aux difficultés pédagogiques. Et contrairement au début de la formation, tous les apprenants sont concernés. Les difficultés liées aux évaluations sont toujours vécues de la même façon par les apprenants qui en ont fait cas au début de la formation.

> *« Les difficultés c'est par rapport à certaines questions d'enquête. Quand il y a les questions d'enquête, vous n'arrivez pas à faire ça, faut-il laisser la page vide ou bien faut-il inventer quelque chose »* (Ablam).

> *« Moi mes difficultés étaient toujours là. Il s'agit des enquêtes, et là les tests d'auto-évaluation ne pouvaient pas trop m'aider »* (Dométo).

En plus des difficultés liées aux exigences des évaluations, Ablam évoque d'autres difficultés pédagogiques à mi-parcours. Il peine au niveau de certains

contenus puisqu'il confie : *« au niveau de la comptabilité, là on parle des coûts de revient, faire les rapprochements et autres. Là, ça a créé un peu de problèmes. Moi-même, j'ai eu des difficultés à traiter ces devoirs ».* Il fait le lien entre ses difficultés de compréhension du contenu et l'absence d'échanges en face à face avec un formateur quand il affirme, « [qu'] *il serait encore mieux qu'il y ait des séances mêmes… c'est-à-dire avec les formateurs pour poser d'autres questions de compréhension ».* De ces propos il transparait que cet apprenant vit l'absence de contact physique avec le formateur comme une source de difficultés.

En plus des difficultés liées aux exigences des évaluations, Dométo et Koudjo vont être confrontés à des contraintes socioprofessionnelles qui ont conduit à leur éloignement de la formation comme signalé plus haut.

> *« Après avoir donné les devoirs de la deuxième série, je n'ai plus trop travaillé. Il faut dire que j'avais aussi terminé ma formation au Centre et que je faisais aussi beaucoup les petits boulots.* […] *Quand j'ai commencé par travailler, j'étais installé à H.* [40 km de Lomé] *à l'atelier de mécanique. Là bas on n'avait pas trop de temps comme ça puisque quelquefois il y a aussi les astreintes des week-ends »* (Dométo).
>
> *« Une fois que j'ai rendu les premiers devoirs, c'est vrai que je n'étais plus aussi concentré… assidu au travail. Je lisais rarement les livrets, il fallait écrire le mémoire de stage et soutenir. C'est ça qui me préoccupait.* […] *Après j'ai été engagé dans la société où j'ai fait le stage et là le temps manquait sérieusement »* (Koudjo).

Il apparaît que les deux apprenants ont considérablement diminué le temps qu'ils consacraient à la formation et ont accusé des « retards » significatifs, si on peut parler de retards dans le dispositif CGPP, dans leur apprentissage. Hézou et Soké disent avoir connu, à mi-parcours, de « petits retards » causés par des problèmes de transmission des objets pédagogiques.

> *« Je n'ai pas tellement eu de difficultés. Ce qui me gênait c'est la distance qui nous séparait. Comment trouver quelqu'un pour envoyer… des fois celui-là qui doit prendre le document, il arrive qu'il parte prendre le document et ne l'entretient pas bien avant d'arriver, ou bien tarde à arriver »* (Hézou).
>
> *« Je trouvais quelques difficultés à pouvoir venir prendre les cours à aller lire »* (Soké).

### *5.2.3.2 - Interaction des apprenants d'IF-Togo avec leurs pairs*

Le dispositif de formation IF-Togo en général et le CGPP en particulier fait peu de place aux échanges entre apprenants. Parmi les cinq apprenants interrogés, il n'y a que Soké qui affirme avoir eu l'occasion de rencontrer par deux fois d'autres apprenants suivant la même formation que lui.

> *« Une fois oui, j'ai rencontré des gens qui ont aussi suivi la formation. Je les ai rencontrés et on a discuté de la formation et de l'intérêt qu'eux aussi portent à la formation.* […] *Je peux dire que je suis venu un jour pour prendre les cours et il y avait des étudiants assis.* […] *J'avais vu que quelqu'un d'autre aussi suivait la formation au niveau de l'élevage, et quelqu'un aussi était dans la même formation que moi. Je leur ai posé la question sur l'intérêt qu'ils trouvent dans la formation. Et ils m'ont dit que vraiment la formation a changé beaucoup de choses, leur façon de voir les choses a changé »* (Soké).

Soké confie avoir eu une seconde occasion moins fortuite pour rencontrer d'autres apprenants à distance d'IF-Togo.

> *« En 2011, lors de la célébration du 40e anniversaire de l'INADES, l'institution a organisé des rencontres au niveau de son siège et j'ai eu à participer à cette rencontre.* […] *Grâce à ça j'ai aussi rencontré des personnes qui m'ont aussi donné encore une fois des témoignages sur la formation d'INADES »* (Soké).

Contrairement à Soké, les autres apprenants interrogés n'ont pas eu cette chance ou n'ont pas pu saisir cette chance d'échanger avec d'autres apprenants, ce qu'ils trouvent tout à fait normal puisque selon Dométo : « *comme c'est un cours par correspondance, on ne rencontrait pas les autres personnes qui suivaient aussi la formation en même temps. En tout cas moi je n'ai jamais connu un autre qui faisait aussi cette formation ».* Les mêmes propos se retrouvent chez Koudjo qui affirme : *« je n'ai jamais rencontré une autre personne qui faisait aussi cette formation. Il ne faut pas oublier que c'est un cours par correspondance ».* Dans tous les cas, le fait de ne pas rencontrer d'autres apprenants n'a pas semblé préoccuper les apprenants.

### *5.2.3.3 - Relations des apprenants d'IF-Togo avec les encadreurs*

De même qu'avec les pairs, les apprenants CGPP d'IF-Togo sont très « distants » de leurs formateurs et de l'institut de formation. Ici encore Soké se distingue des autres apprenants par des rapports plus étroits qu'il confie avoir entretenus avec l'institution et les personnes mises à disposition.

Les apprenants évoquent diversement l'accueil qu'ils ont reçu à l'inscription et traitent aussi diversement l'information qu'ils y ont eue de la formation.

> *« Je suis rentré au secrétariat pour me renseigner. Et ils disent que je peux suivre les cours et venir prendre les devoirs quand je veux et finir quand je veux.* […] *Ils ont dit qu'il y a des formateurs qui vont corriger nos devoirs. Donc moi je m'attendais à ce que quand on remet un devoir, quand le formateur prend ça, il voit qu'il y a des insuffisances, on nous donne un rendez-vous, vous venez et puis vous traitez ça. C'est ce à quoi je m'attendais »* (Ablam).
>
> *« Il faut dire qu'il n'y a pas comme ça des encadreurs dans cette formation. Moi j'allais prendre les livrets et c'est souvent à l'accueil avec la secrétaire. Il n'y a pas quelqu'un comme ça pour dire que c'est un formateur. D'ailleurs, c'est un cours par correspondance on ne voit pas comme ça un formateur ou un encadreur »* (Dométo).
>
> *« Au début, je n'ai pas eu contact avec ceux-là. Seulement le jour où je me suis inscrit, j'ai vu le secrétaire c'est fini nous on est parti, on n'a pas eu de contacts avec qui que ce soit d'Inades-formation »* (Hézou).
>
> *« Il y a au début celui qui était chargé des cours par correspondance qui m'a expliqué comment les choses vont se faire. C'est également chez lui que j'ai pris les livrets de la première série. Après moi, j'ai travaillé et ramassé mes devoirs »* (Koudjo).
>
> *« Quand je suis arrivé à INADES, on m'a bien accueilli. Les débuts de la formation on vous montre les étapes à suivre tout de suite »* (Soké).

Il apparait des propos ci-dessus qu'au moment de leur inscription, les apprenants n'aient pas eu le même interlocuteur, ou du moins l'accueil et l'information n'ont pas été faits de la même façon et les apprenants n'ont pas eu la même compréhension de l'encadrement qu'ils avaient à leur disposition. Cette compréhension a fortement déterminé, dans la suite de leur apprentissage, les attitudes des apprenants vis-à-vis de l'encadrement.

Ablam a attendu pendant toute la formation la rencontre avec l'encadreur, sans jamais demander cette rencontre.

> *« Tout ce que j'ai remarqué c'est qu'on me donne la note. On dit vous avez 12 ou bien 13 donc il faudrait que prochainement vous fassiez plus que ça. Au*

*fait, il devait m'inviter et puis dire que voilà ici vous n'avez pas répondu, il fallait faire comme ça. Mais bon, je n'ai pas eu de telles choses »* (Ablam).

À la question de savoir s'il n'avait pas la possibilité d'utiliser le téléphone pour contacter un encadreur d'IF-Togo, Ablam répond : *« Non ! Peut-être, je me dis que c'est parce que je me suis pas renseigné par rapport à ça ».*

Dométo et Koudjo n'ont jamais sollicité le correcteur même quand ils avaient des difficultés. Ils n'ont pas jugé bon d'utiliser les parties du questionnaire-devoir prévues à cet effet.

> *«* [Ces parties du questionnaire] *c'est pour poser des questions sur les parties des leçons que vous ne comprenez pas. Comme moi mon problème c'est les enquêtes, je ne sais pas ce que je vais leur demander »* (Dométo).
>
> *«* [Ces parties du questionnaire] *moi je ne l'ai pas utilisé. Je me disais qu'aux prochains exercices je vais trouver une solution. Ce n'était pas un problème de compréhension, il fallait que je trouve des personnes capables de me fournir les informations »* (Koudjo).

Dométo n'a pas répondu au courrier de relance qui lui a été adressé par l'institution. Puisqu'il rapporte, *« une fois on m'a envoyé un courrier et c'est fini. Ils voulaient savoir ce qui fait que je n'envoie pas les devoirs. Je n'ai pas répondu, parce que moi-même je me disais que je vais faire les devoirs pour recommencer ».*

Hézou a quasiment fait son apprentissage en autoformation puisqu'il affirme :

> *« Quand on me donne les livrets avec les sujets, après avoir traité, je remets. Je n'ai jamais pris le corrigé comme ça. C'est à la fin, le jour où on devait me remettre mon attestation que moi j'ai pris les corrigés. Donc je les ai pris en bloc »* (Hézou).

Cet apprenant ajoute qu'il a été rassuré qu'il peut continuer sa formation sans le retour (feed-back) de l'encadreur.

> *« Concernant ça, moi je pensais que le fait qu'on ne me remettait pas les corrigés* […] *est une disposition à leur niveau ou bien peut-être que ce que j'ai envoyé n'est pas encore corrigé.* […] *Mais quand même j'ai pris contact avec la secrétaire, elle m'a dit que les corrigés seraient là, mais d'attendre quand ils seront prêts* […] *Donc elle-même m'a expliqué qu'il n'y a pas de problème, je peux continuer »* (Hézou).

Soké, comme nous l'avons souligné, a eu une relation plus rapprochée avec l'encadrement. D'après lui, « *si vous avez des difficultés, vous posez des questions, les questions sont bien répondues, explicitées ».* Et il fournit un descriptif de comment il a été encadré au niveau du dispositif CGPP.

> *« Au niveau du contenu de chaque unité, de chaque livret, on répond par écrit. C'est bien explicité, vous comprenez tout de suite.* […] *ils vous complètent avec des remarques afin de bien vous aider à comprendre.* […] *ils vous corrigent. Ils vous disent c'est comme ça que vous devez faire. Je peux dire même que c'est permis, si vous n'êtes pas satisfait, l'opportunité vous est donnée de pouvoir trouver un spécialiste au niveau d'Inades-formation pour l'interroger sur la question.* […] *J'ai fait recours une fois parce que j'avais un petit problème au niveau d'une question et j'ai demandé tout de suite à la secrétaire qui m'a introduit à un monsieur qui m'a reçu bras ouvert et m'a donné les réponses.* [Il] *était disposé à m'écouter, d'abord il a pris son temps pour savoir ce que je cherchais et puis il a su organiser la manière dont… il a bien répondu et j'ai trouvé satisfaction »* (Soké).

Hézou n'a pas eu la même chance que Soké puisqu'il confie :

> *« Une fois j'avais tenté de voir le directeur ou bien le responsable. Et elle* [la secrétaire] *m'a dit qu'il n'était pas disponible et qu'il faut attendre. J'ai attendu, mais on m'a dit finalement qu'il ne peut pas, il est parti à une réunion. Bon j'étais reparti le jour là et je n'ai pas eu contact avec lui »* (Hézou).

Dométo et Koudjo rapportent un délai d'un mois pour la correction des devoirs et ils l'estiment satisfaisant.

> *« Quand j'ai déposé les devoirs, ça n'a pas trop duré peut-être trois semaines ou quatre. C'était pas trop long, ça ne dure pas tellement » (Dométo).*
>
> *« Moi je n'ai rendu que les devoirs des leçons de la première série, sur la planification la correction n'a pas trop duré peut-être quatre semaines » (Koudjo).*

Même si Soké trouve le travail des encadreurs satisfaisant, il dit émettre quelques réserves parce que, selon lui, les correcteurs accusent un peu de retard à cause du volume à corriger. Il confie avoir fait accélérer la correction de ses devoirs.

> *« Je peux dire qu'une fois ou deux fois, quand j'ai souhaité avoir un peu plus tôt les copies, quand la correction a été faite, la secrétaire m'a appelé pour venir retirer les copies »* (Soké).

### *5.2.3.4 - Appréciation de la FAD et motivations en cours de formation des apprenants CGPP*

Il est question dans cette sous-section de présenter les appréciations des apprenants non seulement sur le dispositif du CGPP et la FAD en général, mais également leurs motivations durant la formation.

#### *Appréciations du dispositif et représentations de la FAD*

Comme nous l'avons souligné plus haut, les apprenants ont unanimement une bonne appréciation des supports de cours mis à leur disposition même si Hézou semble en vouloir plus à ce niveau. Les apprenants font également une bonne appréciation de la formation en ces débuts malgré les difficultés évoquées.

> *« J'ai beaucoup apprécié les explications dans le document. C'est-à-dire si on donne un exercice comment on détaille ça jusqu'à la fin. J'ai beaucoup apprécié ça »* (Ablam).
>
> *« La formation, elle est bien. Elle est bien parce qu'on donne le temps de travailler quand on est libre. Donc vous pouvez faire ça au même moment que vous travaillez ou vous êtes dans une autre activité »* (Dométo).
>
> *« J'ai vu que c'est quelque chose qui va m'avantager, parce que j'étais là bas et je peux faire mon travail, envoyer tout tranquillement. J'étais très ravi dans les premières semaines »* (Hézou).
>
> *« À part les enquêtes, les cours étaient intéressants ce qui donnait l'envie de continuer »* (Koudjo).
>
> *« De mon côté, je dirai que je n'ai aucune réserve à exprimer là bas parce que c'est une formation où vous trouvez l'importance de ce que vous apprenez »* (Soké).

Comme il apparait dans les propos de Koudjo, l'aspect « analyse de pratiques » au niveau des évaluations est l'un des deux aspects pédagogiques du dispositif qui ont été négativement appréciés par les apprenants. Au début comme à mi-parcours, cette exigence au niveau des évaluations a constitué, selon Ablam, Dométo et Koudjo, un facteur limitant dans le processus d'apprentissage.

L'autre aspect du dispositif négativement apprécié est l'encadrement. Il ressort des propos des apprenants que leurs attentes par rapport à cet aspect n'ont pas été satisfaites. Même Soké qui semble avoir tiré le maximum de cet

encadrement exprime « quelques réserves » par rapport aux retards dans le retour des corrections.

Sur le plan organisationnel, les apprenants font pratiquement la même lecture du rythme de travail qu'ils apprécient unanimement de façon positive.

> *« Il n'y a rien d'imposé. Chacun évolue comme il l'entend. C'est une formation entièrement libre »* (Koudjo).

Les propos ci-dessus de Koudjo résument bien la lecture et l'usage que les apprenants ont fait du rythme de l'apprentissage.

Ablam a fait pratiquement quatorze (14) mois pour boucler sa formation. D'après lui, « [il est dit] *qu'on peut suivre ça jusqu'à trois ans. Et je vois que même avec deux heures de temps par jour pour traiter ça, en une année on peut finir même la formation ».* Ablam, nous l'avons déjà souligné, décrit lui-même son rythme de travail comme variant selon ses occupations professionnelles.

Hézou, en « consacrant au moins trois heures de temps par jour et trois jours par semaine à la formation », a passé une année dans le dispositif du CGPP puisqu'il confie : *« J'ai commencé la formation en mars 2011 et j'ai fini en avril 2012. Donc presque un an et quelque chose ».*

En « passant trois à quatre jours sur un livret », Soké dit avoir « *fait pratiquement cinq, voire six mois pour finir la formation ».*

Dométo et Koudjo disent n'avoir passé que quelques mois dans le dispositif CGPP.

> *« Il faut dire qu'après avoir donné les devoirs de la deuxième série je n'ai plus trop travaillé »* (Dométo).
>
> *« Moi je n'ai rendu que les devoirs des leçons de la première série »* (Koudjo).

Quels que soient leurs expériences et le résultat qui en a découlé, les apprenants émettent sur le CGPP d'IF-Togo une opinion positive avec, certes, plus ou moins de réserves qu'il faut souligner.

Soké, malgré les petites réserves soulignées au niveau de l'encadrement, déclare avoir trouvé satisfaction dans la formation ; puisqu'il affirme que :

> *« la formation m'a donné au-delà de mes attentes.* […] *la formation m'a plutôt enrichi et m'a permis d'avoir plus de connaissances. Je suis sur un projet qui me permet tout de suite d'utiliser les connaissances de cette formation pour pouvoir l'enrichir ».*

Pour Hézou, le CGPP est *« un cours bien résumé et qui édifie beaucoup* […] *en matière de gestion »*, même s'il pense qu'*« on pouvait augmenter pour donner plus de connaissances aux gens.* […] *qu'on pouvait aussi ajouter le côté juridique de la gestion des projets ».* Il critique cependant le dispositif au niveau de l'encadrement en faisant référence à son vécu.

> *« Ce que j'ai reproché c'est que je n'ai pas reçu les corrigés à temps. Ce qui fait que moi-même je m'attendais à la sortie de cette formation… faut que j'ai par exemple au niveau de la qualification de mon attestation, il faut que j'aie par exemple très bien. Donc le fait que je n'ai pas reçu à temps les corrigés là, les corrections que moi-même je me faisais ne m'ont pas permis… il y a des choses que j'ai corrigées en disant que c'est ça »* (Hézou).

Dométo et Koudjo pensent que le CGPP d'IF-Togo est une bonne formation qui est bénéfique à condition qu'on soit du domaine.

> *« La formation elle est bonne, parce qu'on donne le temps de travailler quand on est libre. Donc vous pouvez faire ça au même moment que vous travaillez. Seulement il faut être vraiment du domaine ou être dans un projet pour bien profiter de ça »* (Dométo).
>
> *« Je pense que les formations à distance sont de bonnes choses surtout pour ceux qui travaillent déjà dans le domaine où ils suivent la formation. Dans le cas particulier du cours de gestion de petits projets d'Inades, la formation est très indiquée ou plus indiquée pour les gens qui sont déjà dans les projets, les ONG ou les associations »* (Koudjo).

Ablam, sans doute, apprécie positivement le cours par correspondance qu'il a suivi à IF-Togo puisqu'il affirme, en comparant avec sa formation antérieure dans le domaine, qu'*« avec Inades-formation, j'ai découvert beaucoup de choses ».* Cependant, en même temps qu'il dit trouver intéressant le fait que la formation soit à distance, il soulève une série de réserves sur le recours à ce mode de formation. Par rapport à l'encadrement et l'effort que ça demande de la part de l'apprenant, Ablam souhaiterait que le CGPP soit en présentiel puisqu'il avance :

> *« si on pouvait donner les mêmes choses en salle ce serait plus pratique et ce serait beaucoup plus apprécié qu'à distance. Par rapport aux explications et autres là, c'est-à-dire à distance il faut faire beaucoup d'efforts pour comprendre. Peut-être qu'on a un objectif qui nous pousse à aller jusqu'au bout. Mais en classe, peut-être on ne comprend pas et puis on pose en même temps la question et ça ouvre d'autres aspects »* (Ablam).

Le fait que la formation soit à distance inquiète Ablam en ce qui concerne la certification et l'accueil qui peut être réservé à cette dernière.

*« Pour le moment, je ne sais pas comment ces formations sont accueillies dans les institutions, je veux dire par exemple la fonction publique… Est-ce que quelqu'un qui a suivi une formation à distance peut être… on peut avoir confiance en lui et puis l'employer quelque part comme quelqu'un qui a fait une formation classique. Mais si c'est par exemple mon cas c'est pour mon propre intérêt c'est-à-dire c'est pour ma propre connaissance, là il y a pas de problème. Mais s'il n'y a pas cet avantage-là, le mieux c'est d'organiser ça autrement. C'est de faire en sorte que ça soit des formations bien évaluées et que ce qui va sortir de ça soit reconnu peut-être par l'État ou bien que ça soit un bon certificat. Mais si c'est écrit là-dessus formation à distance, c'est vrai moi j'ai déjà ma connaissance à moi, mais on peut penser que là-bas il y a pas trop de rigueur »* (Ablam).

### *Motivations des apprenants en cours de formation*

En début de formation, tous les apprenants étaient animés, d'après leur propos, de la volonté d'étudier tous les livrets du CGPP même quand il y avait des difficultés.

*« Il y a des moments où je fais deux mois voire trois sans toucher à un document d'INADES. Parce que quand je suis un peu stressé et autre là, je n'arrive pas à toucher à ça.* […] *Je m'étais renseigné* […] *et ils ont dit qu'il n'y a pas de problèmes. Donc ça ne me pose pas de problèmes. Quand j'ai le temps je fais et quand j'ai pas le temps, je me repose. Ça ne m'inquiète pas »* (Ablam).

*« En ce moment-là, je me disais que j'allais faire des efforts pour voir si je peux trouver des personnes pour m'aider à trouver des solutions aux enquêtes. Mais je n'ai pas pensé abandonner la formation compte tenu du fait que ça allait me permettre d'avoir les connaissances pour ma profession future »* (Dométo).

*« Non pas vraiment. Je me disais que j'aurais l'opportunité d'avoir en dehors de mon lieu de stage les éléments de réponse à mes préoccupations. Et puis à part les enquêtes, les cours étaient intéressants ce qui donnait l'envie de continuer »* (Koudjo).

*« Je peux dire que quand je devais combiner la formation à quelques cours à rattraper, parce que je préparais aussi les examens du BTS au moment où je faisais la formation ; cela m'avait donné un peu de difficultés, mais j'ai su… parce que c'est comme s'il y avait une complémentarité dans mes formations »* (Soké).

En début de formation, personne ne pensait à l'abandon, d'autant plus qu'ils avaient à l'esprit que chacun peut aller à son rythme, comme en témoignent les propos d'Ablam. Nous pouvons même dire que cette volonté d'aller jusqu'au bout de la formation est demeurée chez tous les apprenants à l'exception de Koudjo qui a décidé à un moment donné d'arrêter sa formation.

*« Si j'ai arrêté finalement c'est parce qu'à* [l'Association] *j'ai reçu la formation en management des projets et qu'à l'INADES, on avait la possibilité*

*d'acheter les livrets sans forcement suivre la formation. Donc une fois que j'ai fait la formation, j'ai préféré acheter le reste des livrets pour me documenter »* (Koudjo).

Contrairement à Koudjo, les autres apprenants, même dans des moments critiques où ils avaient peu de contact avec le dispositif, ne pensaient pas à l'abandon. Dométo confie à ce propos :

*« après avoir donné les devoirs de la deuxième série, je n'ai plus trop travaillé. Il faut dire que j'avais aussi terminé ma formation au Centre et que je faisais aussi beaucoup les petits boulots. Mais je me disais à chaque fois que je vais reprendre à un moment donné »* (Dométo).

Ablam, Hézou et Soké se disent être motivés, à mi-parcours de leur apprentissage, à étudier tous les livrets du CGPP.

*« Quand moi j'ai commencé, je n'ai jamais pensé à abandonner. Parce que ça ne sert à rien de commencer une formation et s'arrêter en chemin. C'est-à-dire que si j'arrêtais en chemin, je ne saurais pas comment juger ce que j'ai fait »* (Hézou).

*« Ma motivation était plus forte, j'étais plus déterminé à aller de l'avant, à avoir, à atteindre… je faisais l'effort pour pouvoir avoir le dernier livret »* (Soké).

Les sources de motivation en cours de formation évoquées par les apprenants sont, comme au début, très diverses comme le montre la figure 17. Par ordre d'importance il est signalé : le développement des compétences en matière de gestion de projet, la richesse des contenus et leur organisation (scénario), la mobilisation des compétences acquises et des contenus dans des situations professionnelles, l'obtention de l'attestation, les opportunités offertes par IF-Togo et/ou que constitue IF-Togo, l'acquisition de nouvelles méthodes d'apprentissage et l'actualité du sujet étudié (gestion de projets).

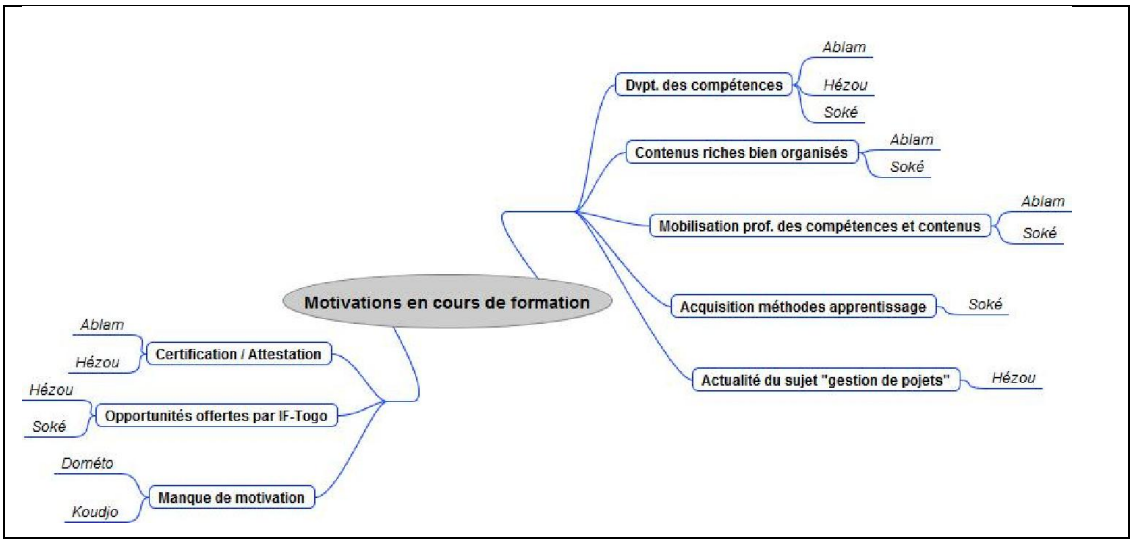


**Figure 17 : Motivations des apprenants CGPP à poursuivre la formation**

Comme en début de formation, les motivations en cours de formation des apprenants CGPP sont aussi bien intrinsèques qu'extrinsèques ; toujours avec plus de facteurs décisionnels de nature intrinsèque (droite de la figure). Il faut remarquer qu'Ablam, qui n'a pas évoqué de motivations de nature extrinsèque à l'inscription, fait état de l'obtention de l'attestation comme source de motivation en cours d'apprentissage.

> *« Pour la motivation, puisque j'avais un objectif, c'est de savoir comment gérer les choses et puis déjà avec le certificat, ça veut dire que j'ai quelque chose en mains. Bien que ça soit une formation à distance, ça garantit quelque chose. Ça fait que ça m'a beaucoup rassuré »* (Ablam).

L'acquisition et le développement des compétences professionnelles visées par le dispositif demeurent les sources de motivation les plus évoquées par les apprenants. Cette acquisition et ce développement de compétences professionnelles passent par des contenus que certains apprenants désignent comme élément ayant aussi alimenté leur motivation.

> *« Ma motivation était plus forte, j'étais plus déterminé à aller de l'avant, à avoir, à atteindre… je faisais l'effort pour pouvoir avoir le dernier livret. Pourquoi, parce que chaque livret était assez riche. Ça poussait à savoir ce qui était dans les autres »* (Soké).

Pour Ablam, c'est non seulement la richesse du contenu des livrets, mais aussi leur scénarisation qui ont alimenté sa motivation.

> *« La chronologie, c'est-à-dire le fil des devoirs fait que vous cherchez toujours à arriver au bout pour finir. Il faut arriver au bout pour dire que j'ai maîtrisé*

*parfaitement comment on monte un projet. Donc c'est ça qui me pousse à continuer jusqu'au dernier livret.* […] *c'est le contenu qui donne un peu le fil là. Par rapport au contenu, on sait qu'on est en train d'étudier, on est en train d'aller vers l'objectif, ce pour quoi on veut étudier ça. Donc, par exemple vous étudiez un devoir et puis par rapport à ce qu'il y a tel livret qui vous attend et c'est très important, il faut finir certains avant d'arriver là »* (Ablam).

Ablam et Soké ont également confié que le fait qu'ils ont eu des occasions de mobiliser les contenus et les compétences qui vont avec, au cours de la formation, les a beaucoup motivés.

Il est important de souligner à travers les propos de certains apprenants que leur motivation provienne du fait qu'IF-Togo représente pour eux une source d'opportunités à ne pas saborder en abandonnant la formation CGPP.

*« Bien sûr qu'au cours de la formation j'ai toujours eu à l'esprit de persévérer. Le centre aussi nous garantissait qu'après la formation on peut toujours revenir chercher des informations, des aides et des conseils. Ce sont des trucs qui m'ont motivé. Je me suis dit qu'il faut avoir un centre comme ça pour se référer à chaque moment »* (Hézou).

*« Oui* [j'ai augmenté le rythme]*, parce que ça m'a permis de m'organiser comme je le disais. Maintenant, j'ai su comment étudier, comment enrichir les études. Ça m'a permis de suivre certaines rencontres. INADES ouvre la porte à d'autres projets »* (Soké).

Les propos ci-dessus de Soké font ressortir une autre source de motivation, l'acquisition de nouvelles méthodes d'apprentissage, qu'il est seul à évoquer. Une autre source de motivation marginalement évoquée est que la « gestion de projet est un sujet d'actualité » comme le souligne Hézou en disant :

*« Cette motivation vient du fait que je veux aussi avoir des qualifications plus élargies. Oui en matière de gestion… moi je pense que la gestion c'est trop vague. La gestion de projet est plus précise, et c'est quelque chose qui ne va jamais sortir de l'actualité »* (Hézou).

### *Synthèse*

L'amorce du processus d'apprentissage est vécue de façon détendue par tous les apprenants CGPP d'IF-Togo interrogés. Ceux-ci apprécient positivement les supports de cours aussi bien au niveau du volume qu'au niveau de la clarté des textes. Leurs conduites vis-à-vis de ces supports ont été cependant très divergentes. Sur ce point, deux sous-groupes peuvent être distingués. D'un côté Hézou et Soké qui gèrent leur apprentissage en s'efforçant de suivre un

planning plus ou moins élaboré et de l'autre Ablam, Dométo et Koudjo qui se contentent de « travailler sur les cours quand ils ont le temps ».

Que l'apprentissage soit peu ou prou organisé, il se déroule généralement à la maison. Il n'y a que Hézou qui fait exception en évoquant son lieu de travail comme cadre spatial d'apprentissage. Les apprenants CGPP consacrent leur temps d'apprentissage à la lecture et l'appropriation du contenu des livrets et à la réalisation des devoirs. Ils ont aussi, à l'exception de Dométo, évoqué que les devoirs les ont amenés quelques fois à faire de la recherche documentaire et/ou à solliciter des personnes ressources.

C'est au niveau de la réalisation des devoirs que des apprenants disent avoir eu des difficultés en début de formation. Ces difficultés pédagogiques sont surtout liées aux analyses de pratiques qui sont exigées au niveau des devoirs. Ici encore, les apprenants ont confié des attitudes différentes pour surmonter les difficultés. Ablam, Koudjo et Soké ont révélé avoir recouru aux recherches documentaires et/ou aux personnes ressources pour essayer de venir à bout des problèmes pendant que Dométo avoue n'avoir rien fait dans ce sens.

Tous les apprenants ont évoqué un changement dans leur manière d'apprendre au contact avec le dispositif CGPP d'IF-Togo. Pour certains apprenants, ces changements sont induits par le mode de formation, pour d'autres ils sont dictés par le fait qu'il fallait pouvoir mobiliser les compétences acquises ou en construction au cours de la formation.

Après les premiers instants de leur apprentissage, certains apprenants, notamment Dométo et Koudjo ont perdu le contact avec le dispositif à cause, disent-ils, des contraintes socioprofessionnelles. Ils ne sont cependant pas les seuls à faire face à de nouvelles difficultés à ce moment de leur apprentissage. En effet, Ablam a vu s'ajouter à ses difficultés liées aux exigences des évaluations, des problèmes de compréhension du contenu. Hézou et Soké ont eu des difficultés dans l'acheminement des supports pédagogiques (livrets et questionnaire-devoirs).

À travers les propos des apprenants CGPP d'IF-Togo, il apparait que le dispositif n'a pas été un cadre de rencontre et de partage entre non seulement

les apprenants, mais aussi entre apprenants et encadreurs. Seul Soké a eu la chance d'échanger en face-à-face, au cours de la formation, avec d'autres apprenants et avec un encadreur. L'apprentissage de Hézou s'est fait en autoformation ; celui-ci confie n'avoir reçu les corrigés de ses devoirs et donc les feed-back de l'encadrement qu'à la fin de son apprentissage. Les autres apprenants, en dehors de Soké, (Ablam, Dométo et Koudjo) qui ont eu droit à ces feed-back n'en ont pas fait grand usage ou attendaient plus que ça. Ils ont espéré un tutorat en face-à-face – sans l'avoir jamais demandé – qui n'est jamais arrivé.

Malgré ou en dehors de ces « manquements » soulignés par les apprenants, le CGPP d'IF-Togo est globalement apprécié positivement par ces derniers. Une appréciation positive fondée sur les compétences visées et le contenu des livrets. Des éléments qui ont nourri la motivation des apprenants, Ablam, Hézou et Soké notamment, à poursuivre la formation.

### 5.2.4 - Intégration de la formation d'IF-Togo dans la vie socioprofessionnelle des apprenants

#### *5.2.4.1 - Soutiens à l'inscription des apprenants CGPP d'IF-Togo*

Les apprenants CGPP ont eu à prendre en charge eux-mêmes le coût de leur inscription au cours par correspondance d'IF-Togo. Il n'y a que Soké dont l'inscription a été prise en charge par un tiers puisqu'il confie :

> *« c'est un oncle maternel qui a voulu bien, vu l'intérêt qu'il a pour ce que nous appelons l'économie sociale et la gestion, prendre en charge le coût de la formation »* (Soké).

Bien que les autres apprenants aient signalé l'influence d'une tierce personne dans le fait qu'ils aient été au courant de l'existence l'IF-Togo, ceci n'a pas pris la forme d'un soutien manifeste à l'inscription.

### *5.2.4.2 - Soutiens en cours de formation des apprenants CGPP d'IF-Togo*

Certains apprenants ont en cours de formation, contrairement à l'inscription, bénéficié de beaucoup plus de soutiens de leurs proches. Ces soutiens prenaient différentes formes d'un apprenant à un autre. Mais le soutien que beaucoup d'apprenants ont en partage est l'aide cognitive au niveau des évaluations. Concrètement, les apprenants ont affirmé avoir reçu d'auprès de leurs proches, de façon plus ou moins formelle, des informations et aides leur permettant de traiter les devoirs, surtout au niveau des analyses de pratiques de gestion.

> *« Pour ça* [analyse des pratiques] *peut-être j'ai lu un document qui parle un peu de la gestion, j'essaie de prendre ça et j'expose ce que j'ai vu du document. Mais aborder les gens comme ça… sauf si je suis avec certains amis je discute un peu, j'ai des idées »* (Ablam).
>
> *« Je cherche d'abord à bien avoir des informations de ceux qui sont sur le terrain ou bien de me référer à tout ce qui est fait dans ce milieu qui peut me servir de réponse à mes questions »* (Hézou).
>
> *« Je glanais dans la structure où je faisais le stage des éléments. Soit en interrogeant les gens où en consultant les documents, les rapports »* (Koudjo).
>
> *« Parfois, mon oncle essaie de voir ce que j'ai reçu comme livret, lui aussi est passionné parce que finalement lorsqu'il a vu que je suis intéressé, il m'a soutenu tout de suite. Quand il trouve un document intéressant, il m'apporte »* (Soké).

Ablam confie avoir bénéficié du soutien et de la compréhension de sa femme lors de son apprentissage.

> *« Quand je lis, elle m'aide* […] *je peux lui demander de m'apporter le document ou bien d'aller me faire telle copie. Elle sait que je suis en train d'apprendre »* (Ablam).

Le soutien, qu'Ablam a reçu de sa conjointe au cours de sa formation est, comme il transparait dans les propos ci-dessus, aussi bien affectif que « logistique ». Hézou a également bénéficié, de la part de ses proches, d'un soutien logistique hautement important pour sa formation dans le dispositif CGPP. Il est clair qu'il lui aurait été très difficile de mener à terme son apprentissage sans ses « connaissances » qui servaient de transmission entre lui et l'institution ; puisqu'il avoue lui-même : *« je n'ai jamais envoyé* [les devoirs] *par la poste, mais j'utilise des intermédiaires, des connaissances, des gens que je connais ».*

Autre élément très important qui indique l'intégration de la formation dans l'environnement socioprofessionnel des apprenants est le fait que certains apprenants ont pu trouver, au cours de la formation, des occasions de mettre en œuvre les compétences acquises ou de puiser des ressources d'apprentissage.

> *« J'ai eu entre temps à donner certains cours dans un centre de formation et avec la formation à l'Inades-formation ça m'a encore rassuré, je sais que j'ai eu d'autres connaissances pour transmettre* […] *J'ai aussi eu à travailler avec quelqu'un qui dit qu'il veut créer une ferme. Par rapport à ce qu'il m'a dit, de temps en temps je prends les documents d'INADES-formation pour encore avoir les idées là-dedans. Et chaque fois que je discute avec lui, il sait que vraiment je suis outillé. Alors que c'est avec les documents là* […] *Donc quand j'ai quelque chose à faire* [en rapport avec la gestion de projet], *je consulte plus le document* [les livrets] *»* (Ablam).
>
> *« Quand j'ai commencé la formation* […] *j'étais dans un lycée où on avait en ce moment aussi un projet qui est en cours. Donc je peux dire que ce projet de reconstruction de l'école ça aussi m'a aidé, c'est-à-dire que c'est comme j'ai commencé une formation et c'est une partie de la phase pratique qui vient s'ajouter… ça m'a beaucoup aidé »* (Hézou).
>
> *« J'avais entre temps participé par le biais de ma mère à la gestion de l'association N. J'ai pu réorganiser cette association puisque je jouais le rôle de comptable dans l'association et j'ai su comment conseiller les femmes à organiser de nouveau leurs activités, leur calendrier. Comment est-ce qu'elles peuvent valoriser… comment augmenter leurs ressources. Et ça a porté des fruits »* (Soké).

Il est intéressant de souligner chez Ablam un aspect original de l'intégration de la formation dans la gestion de son quotidien privé.

> *« Il y a un aspect qui m'a beaucoup marqué c'est comment élaborer un budget, oui la trésorerie. Avec INADES-formation, je sais que dans le mois j'aurai telles dépenses, et j'arrive moi-même à établir mon budget* […] *Donc c'est avec Inades-formation que j'ai compris bien comment on fait un budget et la trésorerie et ça m'aide beaucoup »* (Ablam).

Chez cet apprenant, le CGPP d'IF-Togo est non seulement devenu un outil professionnel, mais également un guide de gestion de sa vie quotidienne. C'est sans doute cette forte intégration de la formation dans son existence qui fait dire à Ablam qu'il n'a pas eu besoin de stratégie pour concilier la formation et les autres aspects de sa vie.

### *5.2.4.3 - Stratégies des apprenants CGPP pour concilier formation et vie socioprofessionnelle*

Ablam, Dométo et Koudjo ont confié n'avoir pas fait grand-chose pour concilier la formation et les autres aspects de leur vie.

> *« Il faut dire que la formation ne gênait pas beaucoup les autres aspects de ma vie. Puisque la formation vous payez ça d'un seul coup et vous êtes libérés de la charge. Il n'y a pas à dire que peut-être ce que je vais donner à ma famille, faut-il encore donner ça à la formation. Donc pour ça je ne m'inquiétais pas »* (Ablam).
>
> *« Je n'ai pas eu à faire grand-chose puisque c'est quand j'ai le temps que je me consacre à la formation d'Inades. Ça ne me posait aucun problème puisque j'étais libre et rien ne me pressait »* (Dométo).
>
> *« La formation ne me dérangeait pas, il n'y avait pas de problème puisque de toute façon je travaillais sur les cours quand j'avais le temps. C'est quand je veux que je faisais ça »* (Koudjo).

Ces trois apprenants, se fondant donc surtout sur des aspects organisationnels de la formation, avancent que le CGPP ne nécessite pas d'efforts particuliers pour être intégré dans la vie de l'apprenant. Mais chez Ablam, il y a bien eu le plaidoyer auprès de sa conjointe qui constitue un acte formel qui peut être vu comme une stratégie de conciliation de la formation avec sa vie socioprofessionnelle.

> *« Quand j'apprends très souvent elle* [ma femme] *me dit toi avec tes papiers là ça ne te fatigue pas ?* […] *Donc je lui ai expliqué que j'ai un objectif, je suis en train de suivre une autre formation, peut-être c'est ça qui va m'ouvrir certaines portes. Et elle a compris »* (Ablam).

Hézou et Soké quant à eux confient avoir pu concilier la formation avec les autres aspects de leur vie en s'organisant, en planifiant leur apprentissage.

> *« Je pense que ça a été quelque chose qui a été facile parce que d'abord pour faire la formation ce qu'il faut c'est le temps et la disponibilité.* […] *Donc le matin, quand je finis le cours, je me repose un peu et l'après-midi je viens et je consacre au moins trois heures à la formation »* (Hézou).
>
> *« Vous savez, ce n'est pas assez difficile. Mais c'est un peu difficile, on peut le dire comme ça.* […] *c'est facile dans la mesure où vous avez un emploi du temps bien fait et que vous vous organisez. Dans la mesure où vous n'avez pas un emploi du temps organisé justement l'activité deviendra un peu difficile.* […] *je m'efforçais à pouvoir respecter l'emploi du temps parce qu'une fois organisé, c'est un peu… ça vous permet de savoir ce que vous faites »* (Soké).

### *Synthèse*

Les apprenants CGPP d'IF-Togo n'ont pas tellement fait cas, à l'exception de Soké, de soutiens venant de leur environnement socioprofessionnel au moment de leur inscription. D'après leur propos, ces soutiens se sont plus manifestés au cours de la formation et ont pris la forme d'aides cognitives pour faire face aux exigences des évaluations. Des proches ont donc servi dans ce cas de personnes ressources fournissant informations et aides à l'apprentissage.

Dans certains cas, l'aide des proches a pris la forme de soutiens affectifs et/ou logistiques indispensables à la poursuite de la formation. L'environnement socioprofessionnel de certains apprenants leur a fourni, au cours de la formation, le cadre de mis en œuvre des compétences acquises ; ce qui constitue un élément très important au regard du modèle pédagogique du dispositif qui promeut le transfert des compétences dans la pratique de l'apprenant.

L'intégration de la formation d'IF-Togo dans la vie socioprofessionnelle des apprenants interrogés est passée par des stratégies plus ou moins explicites. Hézou et Soké confient avoir procédé à une planification de leur apprentissage. Dans les propos d'Ablam apparait un plaidoyer qu'il a dû faire auprès de sa femme pour obtenir son soutien, même si lui-même dit n'avoir pas eu à faire grand-chose pour concilier la formation aux aspects de sa vie comme l'affirment également Dométo et Koudjo. Pour ces deux apprenants, et aussi pour Ablam, le fait d'avoir considéré la formation comme « ne demandant pas grand-chose » est indicateur du niveau de l'intégration de la formation dans leur vie.

### 5.2.5 - Analyse du rapport coût/bénéfice effectuée par les apprenants CGPP

Autant les apprenants CGPP d'IF-Togo interrogés attendaient beaucoup de la formation dans laquelle ils s'étaient engagés, si l'on se souvient des motivations, autant ils étaient conscients que ce qui leur était demandé à l'inscription comme investissement est « dérisoire ».

> *« Je me suis renseigné parce que pour moi, c'est quelque chose qui devrait coûter cher.* [...] *Mais ils ont donné un prix qui m'a beaucoup intéressé, 15 000 F seulement. J'avais moi-même un peu de moyens, j'ai déboursé l'argent pour commencer »* (Ablam).
>
> *« Ce n'était pas aussi cher et j'ai payé moi-même. J'ai dit que c'est pas bien de demander encore aux parents de payer une formation qui faisait seulement 10 000 ou 15 000 F CFA. Avec les petites économies, on a fait ça »* (Dométo).
>
> *« Pour toute la formation, j'ai vu que j'ai dépensé 15 000 F pour l'inscription et c'est fini »* (Hézou).

En dehors de Hézou dont l'inscription a été financée par un proche, les autres apprenants n'ont donc pas hésité à prendre en charge le coût de la formation. Il apparait que l'analyse coût/bénéfice qu'ils font en ce moment de la formation penche plus du côté des bénéfices. Et chez Ablam cette analyse penche d'autant plus du côté des bénéfices qu'il a eus à comparer les frais d'inscription au CGPP d'IF-Togo avec les frais d'inscription d'une formation similaire dans laquelle il était prêt à s'engager.

> *« Entre temps j'avais un oncle qui m'a donné certaines fiches concernant une formation qui se fait en Côte d'Ivoire et puis il faut la faire par envoi des courriers. Le coût tournait autour de 354 000 F, pour 18 mois »* (Ablam).

Mais force est de constater que tous ne se sont pas assez investis au cours de leur apprentissage pour rencontrer les exigences de la formation. Ce sous-investissement dans l'apprentissage qui se rencontre chez Dométo et Koudjo est perceptible dans leurs réactions face aux difficultés rencontrées en cours de formation. Face aux exigences des évaluations, Dométo avoue n'avoir rien entrepris de spécifique pour trouver des solutions. Il affiche la même passivité face aux contraintes socioprofessionnelles qui ont surgi au moment où, au cours de la formation, son statut professionnel a changé. Koudjo, quand bien même qu'il se serait efforcé de satisfaire les exigences des évaluations, ne s'est pas assez investi pour y arriver. La formation CGPP d'IF-Togo lui

demandait sans doute trop d'investissements ou n'était plus assez « bénéfique » au moment où il a suivi le « séminaire sur trois semaines en management des projets » organisé par la structure associative dans laquelle il s'est engagé.

> *« Je n'ai pas eu les opportunités pour faire* [la formation en gestion de projets en présentiel] *au moment où je m'inscrivais. Mais après j'ai suivi une formation en management de projet sur trois semaines. C'est un séminaire sur trois semaines avec* [l'Association] *»* (Koudjo).

Koudjo a, après cette formation, décidé de recourir au CGPP d'IF-Togo pour se « documenter plutôt que de se former ». En effet, Koudjo a acheté le reste des livrets du cours, sans doute après avoir constaté qu'il ne pouvait plus consacrer le temps nécessaire, faire le sacrifice nécessaire que lui demande la formation. De toute évidence, son analyse coût/bénéfice de la formation en ce moment a penché plus du côté du coût. Koudjo était convaincu que la poursuite de la formation lui demandait plus de sacrifices qu'elle ne lui apporte de bénéfices. Et ces sacrifices, de son point de vue, étaient largement au-dessus de la somme qu'il n'a pas hésité à débourser pour acheter le reste des livrets du CGPP.

> *« Une fois que j'ai fait la formation de* [l'association], *j'ai préféré acheter le reste des livrets pour me documenter »* (Koudjo).

L'analyse coût/bénéfice de la formation faite par Dométo et Koudjo proviendrait-elle des exigences de la formation qui seraient en contradiction avec leurs représentations de la CGPP d'IF-Togo ou du fait d'un moindre sentiment de nécessité face à cette formation ? Rappelons que, pour ces deux apprenants, le CGPP d'IF-Togo est *« une formation entièrement libre »* où *« chacun évolue comme il l'entend »*. L'attitude d'Ablam vis-à-vis de la formation amène plus à penser que l'analyse coût/bénéfice que Dométo et Koudjo ont faite du CGPP est plus guidée par le fait que la formation a, à un moment donné, perdu du sens pour eux. Chez Ablam, qui partage la même représentation de la formation que Dométo et Koudjo en effet, l'investissement dans l'apprentissage a été plutôt intermittent. Cet apprenant avoue que son rythme de travail dans le CGPP d'IF-Togo était fonction de ses opportunités professionnelles en rapport avec la formation puisqu'il affirme :

*« quand j'ai autre chose à faire, je consulte plus le document ».* Au cours de la formation donc, Ablam a été dans des situations professionnelles qui ont donné un sens au CGPP et qui lui ont permis d'aller au-delà des difficultés. Ces opportunités professionnelles où Ablam a pu mobiliser le CGPP ont contribué, en cours de formation à côté d'autres éléments comme la mobilisation des compétences dans la rédaction de son projet de fin de formation en entrepreneuriat agricole et dans la gestion du quotidien (établissement de budget personnel) à faire pencher la balance du côté des bénéfices dans l'analyse coût/bénéfice de la formation.

L'analyse coût/bénéfice du CGPP effectuée par Soké au cours de son apprentissage a été également influencée par l'opportunité professionnelle dont il a bénéficié (gestion de l'association de sa mère). En plus de cette opportunité professionnelle, le CGPP venait, selon Soké compléter la formation universitaire qu'il recevait.

> *« C'est comme s'il y avait une complémentarité dans mes formations. Puisque vous savez que les formations que nous recevons au niveau de nos universités ne nous disent pas comment est-ce que nous devons nous organiser, créer quelque chose. Mais la formation de l'Inades nous dit comment est-ce que vous devez faire. Grâce à ça j'ai su comment élaborer les plans comptables, comment organiser la comptabilité, comment on organise la gestion des hommes au travail »* (Soké).

Pour Soké, ce ne sont donc pas des éléments qui manquent pour que la formation CGPP d'IF-Togo ait un sens et fasse pencher la balance de l'analyse coût/bénéfice du côté des bénéfices. Mais au-delà des bénéfices immédiats tirés au cours de la formation, il y a le fait que Soké, nous l'avons déjà souligné, considère l'institution de formation comme non seulement porteuse d'opportunités professionnelles pour lui, mais également une référence non négligeable. « [Inades] *m'a permis de suivre certaines rencontres. Inades ouvre la porte à d'autres projets »* a-t-il confié. Et il ajoutera plus loin : *« puisque Inades est dans beaucoup de pays africains, ça suppose que c'est une structure très organisée ».*

Des propos similaires indiquant « l'appartenance » à l'IF-Togo par le biais de la formation comme un bénéfice immédiat et/ou source d'opportunités futures

sont tenus par Hézou. Il confie notamment : *« je peux toutefois retourner à Inades en cas de qu'est ce qu'il y a. ça me permet d'ouvrir mon horizon et mes possibilités d'actions ».* Cette représentation de l'institution comme une source d'opportunités a pesé d'un grand poids dans la balance de l'analyse coût/bénéfice effectuée par Hézou quand on sait que celui-ci n'avait pas trop de « contacts » avec le dispositif. En dehors des bénéfices futurs que Hézou espère pouvoir tirer de son « appartenance à IF-Togo » par le biais du CGPP, il est nécessaire de souligner que pour cet apprenant l'apprentissage n'a pas demandé trop de sacrifices puisqu'il présente la conciliation du CGPP avec les autres aspects de sa vie comme *« quelque chose qui a été facile ».* Pour Hézou, non seulement l'apprentissage n'a pas demandé d'efforts particuliers, mais aussi la dépense à l'inscription est minime puisqu'il affirme : *« ce que j'ai dépensé pour la formation je pense que c'est pas trop grand ».* De toute évidence, l'analyse coût/bénéfice que fait Hézou au cours de la formation rejoint la représentation qu'il se fait, avant la CGPP, d'une formation à distance en disant : *«* [la formation à distance]*, ça permet de continuer d'autres formations, c'est-à-dire de compléter d'autres connaissances à moindre coût et sans se fatiguer ».*

### *Synthèse*

À l'inscription, tous les apprenants CGPP d'IF-Togo ont fait pencher la balance de l'analyse coût/bénéfice de la formation du côté des bénéfices tant les attentes vis-à-vis de la formation dépassaient largement le coût d'abonnement que Soké qualifie de *« très réduit et à la portée de la population ».* Cette unanimité dans l'analyse coût/bénéfice disparait en cours de formation et deux groupes d'apprenants se distinguent. D'un côté il y a Dométo et Koudjo qui, dans leur appréciation des coûts et bénéfices de la formation, ont fait pencher la balance du côté des coûts. Ces deux apprenants, à un moment donné de leur apprentissage, n'ont pas pu faire les sacrifices nécessaires pour la poursuite de la formation qui de toute évidence n'avait plus tellement de sens comme à l'inscription. De l'autre côté se trouvent Ablam,

Soké et Hézou pour qui les bénéfices tirés et/ou attendus de la formation dépassent les investissements nécessaires. Les deux premiers ont en effet eu, en cours de formation, des opportunités professionnelles où le CGPP leur a été d'une grande utilité. Ablam et Soké ont également confié avoir tiré de la formation, outre les bénéfices sur le plan professionnel, des profits sur le plan de la gestion de la vie quotidienne et des ressources complémentaires pour leurs formations suivies en parallèle au CGPP. Soké juge également le CGPP bénéfique en prenant en compte les opportunités réelles ou à venir tirées de son « appartenance » à IF-Togo par le biais de la formation. Cette analyse coût/bénéfice de la formation fondée sur l'institution considérée comme référence et source d'opportunités se retrouve aussi chez Hézou.

### 5.2.6 - Persévérance et abandon selon les apprenants CGPP

#### *5.2.6.1 - Éléments évoqués par les apprenants CGPP d'IF-Togo pour expliquer leurs décisions finales*

Nous rappelons que parmi les cinq apprenants interrogés, il n'y a que Koudjo qui a, à un moment donné, explicitement décidé d'arrêter sa formation. Les autres ont été peu ou prou animés de la volonté de poursuivre la formation jusqu'au bout, d'étudier tous les livrets CGPP d'IF-Togo.

***Explications des persévérances***

Les apprenants qui ont réussi le pari d'étudier tous les livrets CGPP d'IF-Togo avancent comme éléments explicatifs de leur persévérance des facteurs aussi bien personnels, socioprofessionnels qu'institutionnels.

Les facteurs personnels évoqués par les apprenants pour expliquer le fait qu'ils ont pu étudier tous les livrets CGPP sont en lien avec leurs motivations. Ces motivations sont surtout la quête de connaissances et de compétences données par le CGPP.

> *« Moi à mon niveau, la persévérance c'est que je voulais tout d'abord savoir comment on gère les projets. C'était mon premier objectif »* (Ablam)
>
> *« Au niveau personnel, c'est ma propre motivation. Mon envie d'avoir une bonne connaissance en matière de gestion de petits projets.* […] *la gestion de petits projets même, c'est quelque chose qui me tient à cœur. Moi-même j'ai envie d'évoluer dans ce secteur de petits projets ou bien de projets, faire le*

*développement. Et après ça c'est qu'il y a aussi l'intention pour moi d'avoir des connaissances en gestion et puis tout ce qui fait partie de l'actualité »* (Hézou).

Ablam ajoute à cet engagement envers les buts de nature intrinsèque une autre motivation de nature extrinsèque en affirmant : *« à la fin quand j'ai mon certificat c'est déjà un plus, ça monte un peu mon curriculum vitae. Voilà, c'est ce qui m'a beaucoup motivé »*. Sur ce point, Hézou est plus réservé et semble ne pas attacher trop d'importance à l'attestation puisqu'il confie :

*« dans tout ce que j'ai eu à faire comme formation là bas ce qui est intéressant pour moi c'est ma propre formation. Donc le fait que c'est une attestation, ce n'est pas un diplôme, ne m'a pas trop gêné.* […] *Donc je pense que 15000 F pour avoir des connaissances, ce n'est pas question de diplôme qui compte, mais c'est le savoir-faire. C'est ce qui a fait que moi j'ai tenu jusqu'à la fin »* (Hézou).

Soké évoque aussi les compétences acquises par le CGPP d'IF-Togo comme facteurs ayant favorisé sa persévérance. Les propos de cet apprenant sont d'autant plus intéressants qu'ils montrent la congruence entre ses objectifs et ceux de l'institution.

*« Ce qui m'a permis de persévérer, je peux dire que quand quelque chose est riche, pourquoi ne pas continuer. Donc j'ai trouvé la richesse de cette formation et j'ai voulu continuer.* […] *quand je parle de la richesse, je parle de la richesse au niveau des compétences et au niveau des actes. C'est-à-dire quelles sont les actes que vous posez avec les compétences que vous avez acquises. C'est dans ce cadre que je parle. Ainsi c'est au vu personnellement des actes que je pose avec les compétences acquises chez Inades, il y a une grande différence »* (Soké).

La congruence entre les objectifs du CGPP et ceux des apprenants passe surtout par l'évaluation positive faite par ces derniers du contenu de la formation et de la scénarisation pédagogique.

*« Au niveau des cours, ce qui a favorisé ma persévérance, c'est que les cours sont clairs. Très résumés et puis ça donne aussi l'essentiel qu'il faut connaître »* (Hézou).

*« La chronologie, c'est-à-dire le fil des devoirs fait que vous cherchez toujours à arriver au bout pour finir. Il faut arriver au bout pour dire que j'ai maîtrisé parfaitement comment on monte un projet. Donc c'est ça qui me pousse à continuer jusqu'au dernier livret.* […] *c'est le contenu qui donne un peu le fil là. Par rapport au contenu, on sait qu'on est en train d'étudier, on est en train d'aller vers l'objectif, ce pour quoi on veut étudier. Par exemple, vous étudiez un devoir et puis par rapport à ce qu'il y a tel livret qui vous attend et c'est très important, il faut finir certains avant d'arriver là. Donc par rapport à ça aussi ça nous permet d'aller, de poursuivre les études »* (Ablam).

Le contenu du programme et sa scénarisation ont été donc des facteurs académiques déterminants dans la persévérance des apprenants. C'est surtout ces deux facteurs qui ont favorisé l'intégration académique des apprenants qui ont persévéré, même si sur ce point d'autres éléments académiques ont joué un rôle non négligeable. En effet, l'intégration académique et donc la persévérance ont été, selon les propos de certains apprenants, le fruit d'un sentiment d'affiliation à l'IF-Togo nourri à plusieurs sources. Hézou évoque l'accueil reçu à IF-Togo comme élément ayant contribué à sa persévérance.

> *« Seconde chose* [qui a favorisé ma persévérance] *c'est l'accueil qu'il y a au niveau de l'Inades-formation. C'est très bon, l'accueil est bien chaleureux, il n'y a pas de protocole »* (Hézou).

Pour Soké, si la formation CGPP est bien « structurée » c'est parce que IF-Togo est bien organisé ; une organisation à laquelle il veut sans doute s'affilier ou être affilié en persévérant au CGPP.

> *« La formation est bien structurée parce qu'Inades-formation après tout c'est une organisation. Vous ne pouvez pas rentrer quelque part s'ils ne sont pas structurés, je ne pense pas que nous pouvons avoir la chance d'avoir des choses comme ça. Puisque Inades est dans beaucoup de pays africains, ce qui suppose que c'est une structure très organisée »* (Soké).

Le sentiment d'affiliation à l'IF-Togo est renforcé chez Hézou et Soké par des opportunités qu'ils ont pu tirer ou qu'ils espèrent pouvoir tirer.

> *« Je peux toutefois retourner à Inades en cas de qu'est-ce qu'il y a. Ça me permet d'ouvrir mon horizon et mes possibilités d'actions »* (Hézou).
>
> *« Ça m'a permis de suivre certaines rencontres. Inades ouvre la porte à d'autres projets »* (Soké).

En plus de l'intégration académique, tous les apprenants ayant persévéré ont évoqué des soutiens venant de leur environnement socioprofessionnel comme éléments ayant participé à leur persévérance. Ablam a évoqué un environnement familial calme, la compréhension et l'aide de sa femme comme facteurs qui ont favorisé son apprentissage. Des éléments venant du milieu familial sont également évoqués par Soké, mais plus sous forme de soutiens cognitifs venant de son oncle qui lui a fourni des documents et de l'association de sa mère qui l'a sollicité comme gestionnaire. Hézou a pu compter sur ses proches (amis et collègues) qui lui fournissent des informations nécessaires pour répondre aux exigences des évaluations.

### *Explications des abandons*

Dométo et Koudjo évoquent essentiellement trois raisons pour expliquer leur abandon au CGPP d'IF-Togo. Il s'agit :

- du manque de temps lié aux contraintes professionnelles ;
- des exigences de l'évaluation ;
- de l'opportunité de suivre une formation sur la gestion des projets en présentiel.

Dométo explique son abandon par les deux premières raisons et ne manque pas d'y ajouter son changement de lieu de résidence suite à « l'amélioration » de sa situation professionnelle.

> *« Moi il faut dire qu'après avoir donné les devoirs de la deuxième série je n'ai plus trop travaillé. Il faut dire que j'avais aussi terminé ma formation au Centre et que je faisais aussi beaucoup les petits boulots. Mais je me disais à chaque fois que je vais reprendre à un moment donné jusqu'à ce que j'ai été engagé et que j'ai finalement oublié tout ça là. Aujourd'hui même, je ne sais plus ou j'ai laissé les livrets.* […] *En réalité, il faut dire que quand j'ai commencé par travailler j'étais installé à H à l'atelier de mécanique. Là bas on n'avait pas trop de temps comme ça puisque quelquefois il y a aussi les astreintes des week-ends. En plus de tout il y a toujours ce problème d'enquêtes à réaliser dans les devoirs. À H, j'étais nouveau pour dire que je vais aller chez quelqu'un pour enquêter »* (Dométo).

Koudjo quant à lui justifie son départ de la formation par les première et dernière raisons. Il fait aussi référence au changement de son statut professionnel et à la possibilité d'acheter les livrets CGPP d'IF-Togo pour se documenter.

> *« Une fois que j'ai rendu les premiers devoirs, c'est vrai que je n'étais plus aussi concentré… assidu au travail. Je lisais rarement les livrets, il fallait écrire le mémoire de stage et soutenir. C'est ça qui me préoccupait. Donc je me disais moi-même qu'après je serais plus libre pour me concentrer sur le cours par correspondance. Après j'ai été engagé dans la société où j'ai fait le stage et là le temps manquait sérieusement. Mais il faut avouer que si j'ai arrêté finalement c'est parce j'ai reçu la formation en management des projets* [dans mon association] *et qu'à l'Inades, on avait la possibilité d'acheter les livrets sans forcement suivre la formation. Donc une fois que j'ai fait la formation de* [l'association]*, j'ai préféré acheter le reste des livrets pour me documenter »* (Koudjo).

### *5.2.6.2 - Causes des abandons selon les persévérants du CGPP*

Les apprenants persévérants du CGPP évoquent comme éléments pouvant entrainer l'abandon dans le dispositif de formation les quatre facteurs suivants :

- la distance (éloignement géographique) entre l'apprenant et le siège d'IF-Togo

  *« Pour l'abandon de la formation, d'abord, je pourrais parler de la distance.* […] *il y a des quartiers où il faut dépenser peut-être plus de 1000 F ou 2000 F pour venir au centre, déposer les devoirs et partir* […] *Par rapport à leur état financier, ils peuvent dire qu'ils ne peuvent pas continuer. Et puis s'il faut être à Sokodé* [340 km de Lomé] *ou bien quelque part et envoyer par courrier et autre là… ce sont de petites choses qui des fois fatiguent. On voit que c'est petit, mais se donner à ça c'est un peu fatigant. Il faut être persévérant »* (Ablam).

  *« D'autres peuvent abandonner peut-être à cause de la distance, peut-être qu'ils ne sont pas proches, ils n'ont pas d'intermédiaire pour venir »* (Hézou).

- Le fait d'avoir déjà reçu la formation en gestion de projet ailleurs ;

  *« Ceux là qui sont tentés ou abandonnent carrément la formation en chemin, selon moi peut-être qu'ils ont déjà eu cette formation»* (Hézou).

- Les difficultés par rapport au contenu, au mode d'évaluation et de progression ;

  *« Comme la formation suit une organisation rigoureuse qui fait qu'il faut terminer une série de livrets avant d'avoir d'autres, certains trouvent que c'est difficile et abandonnent »* (Soké).

- L'absence de contact en face à face avec les encadreurs.

  *« Parfois, certains s'attendent à ce qu'on organise les rencontres, c'est-à-dire les rencontres étudiants – enseignants pour discuter »* (Soké).

Il faut remarquer qu'Ablam fait le lien entre l'éloignement géographique et les sacrifices financiers que cela implique pour l'apprenant comme éléments pouvant expliquer l'abandon.

### *5.2.6.3 - Mesures pour favoriser la persévérance selon les apprenants CGPP d'IF-Togo*

Selon les apprenants, les mesures pouvant améliorer la persévérance dans le dispositif CGPP d'IF-Togo se retrouvent aussi bien au niveau de l'institution qu'au niveau des apprenants.

#### *Au niveau individuel*

Les apprenants ont identifié trois principes qui doivent guider la conduite des apprentissages pour arriver à persévérer. Il s'agit de :

- S'organiser

  *« Il faut qu'il se dégage du temps pour travailler, c'est-à-dire apprendre les cours, ne pas oublier qu'il est en train de faire quelque chose »* (Dométo).

- Faire preuve d'endurance

  *« Il faut qu'il soit rigoureux avec lui-même pour ne pas se décourager en chemin »* (Koudjo).

  *«* [l'apprenant doit] *s'efforcer parce que le sacrifice paye toujours. C'est ce que j'ai fait et j'ai trouvé les fruits »* (Soké).

- Être sur un projet ou recourir aux personnes ressources

  *« Il faut qu'il ait un projet ou qu'il connaisse quelqu'un qui travaille dans le domaine. Comme ça il n'aura pas de problème pour bien comprendre et avoir les informations pour traiter les devoirs »* (Dométo).

  *« La première des choses c'est de prendre attache avec ceux qui ont déjà fait la formation et ceux-là qui exercent déjà une activité sur le terrain. Donc ça lui permettra de répondre bien à des questions et de ne pas abandonner surtout. Ce qu'il faut aussi, c'est chercher à prendre contact avec les responsables. Surtout demander leur aide et leurs explications »* (Hézou).

  *« Il est important qu'il soit du domaine ou qu'il ait accès à des informations pratiques du domaine. Comme ce n'est pas une formation uniquement théorique, il faut qu'il fasse la pratique »* (Koudjo).

#### *Au niveau institutionnel*

Les apprenants pensent qu'il faudrait pour qu'il ait plus de rétention dans le CGPP, IF-Togo doit :

- Organiser des séances de regroupement et/ou un tutorat en face à face

  *« À leur niveau c'est qu'il fallait mettre en place un personnel toujours disponible quand vous venez en même temps pour les explications on vous donne ça en même temps et vous repartez »* (Ablam).

  *« Comme ils l'ont dit eux-mêmes s'ils pouvaient de temps en temps réunir ceux qui suivent la formation ce serait bien »* (Dométo).

*« C'est une formation à distance, je comprends, mais il faut au moins… par exemple moi j'ai fait un an de formation sans voir, c'est-à-dire prendre contact avec un responsable, ça m'a gêné moi personnellement. Et il y a des questions, par exemple là où on réserve pour poser des questions, il y a des questions que j'ai posées là bas, mais je vois que si c'est que j'étais en face avec le responsable même, je pense que les questions seront mieux modelées que ce que j'avais posé »* (Hézou).

*« Il faut aussi que le centre de formation organise de temps en temps des rencontres avec ceux qui suivent la formation pour voir comment les choses évoluent à leur niveau »* (Koudjo).

- Organiser un cadre de mise en œuvre des compétences acquises ou d'observation des pratiques

*« Inades même peut initier des stages dans un projet… vous allez là-bas et vous mettez ça en pratique. Même si c'est un mois, deux mois. Vous avez touché un peu du doigt ce que vous avez fait dans le document ce serait très bien »* (Ablam).

*« Ils peuvent me mettre en contact avec un projet ou quelqu'un qui dirige un projet pour me permettre d'enquêter ou voir concrètement comment ça marche »* (Dométo).

*« Il faut qu'Inades aussi trouve un cadre pour aller un peu à la pratique. C'est un cours qui est encore, je peux dire, théorique. Et tu as des connaissances, mais les connaissances peuvent être biaisées lorsqu'on est sur le terrain. Donc il faut un cadre pratique pour accompagner la formation »* (Hézou).

- Revoir la certification

*« Faire en sorte que ça soit des formations bien évaluées et que ce qui va sortir de ça soit reconnu peut-être par l'État ou bien que ça soit un bon certificat »* (Ablam).

*« Si on peut revoir l'attestation aussi pour avoir une certaine efficacité sur le plan national aussi ça serait très bon »* (Hézou).

- Réduire la distance en utilisant les TIC

*« Comme Inades a déjà un site, pour faciliter le déplacement de certains étudiants, Inades peut vulgariser sur son site certains cours spécifiques uniquement à ces étudiants »* (Soké).

## *Synthèse*

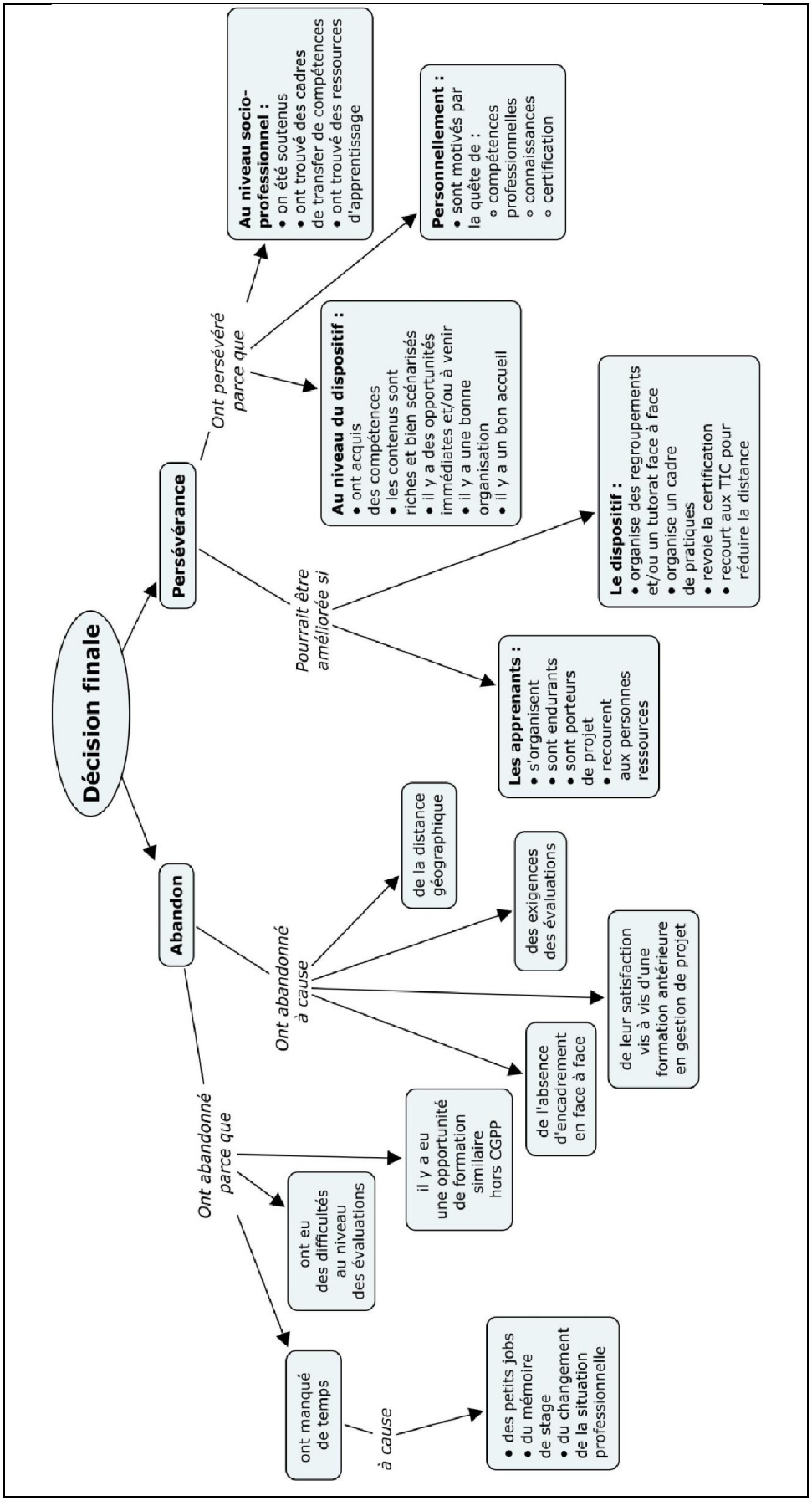


**Figure 18 : Carte synoptique des propos des apprenants CGPP sur la persévérance et l'abandon**

# Chapitre 6 - Présentation et analyse de cas intra-site du dispositif PAMEF

## 6.1 - Présentation du dispositif PAMEF

### 6.1.1 - Cadre institutionnel du dispositif PAMEF

La formation à la gestion des coopératives d'épargne et de crédit du Programme d'appui à la mobilisation de l'épargne dans la Francophonie (PAMEF) est un programme de formation à distance mis en place en 1996 par Développement international Desjardins (DID <http://did.qc.ca/>) et l'Institut supérieur panafricain d'économie coopérative (ISPEC, actuellement Université Africaine de Développement Coopérative [UADC] <http://www.uadc-aucd.org/>). Le PAMEF est issu du sommet des pays francophones tenu à Maurice en 1993 où la mobilisation des épargnes locales a été identifiée comme une des priorités dans les pays francophones. C'est précisément le ministère des Relations internationales du Québec avec le soutien de l'Organisation Internationale de la Francophone (OIF) qui a confié à DID la mise en œuvre du PAMEF[1].

> Le PAMEF vise à sensibiliser les États membres de la francophonie ainsi que les différents intervenants aux problématiques économiques affectant le développement des mutuelles ou coopératives d'épargne et de crédit et à identifier des solutions possibles. Il vise également à développer un programme et des outils de formation spécialisés sur la gestion des mutuelles ou coopératives d'épargne et de crédit (Dupuis, 1999, p.1).

La formation à distance en gestion des coopératives d'épargne et de crédit constitue donc avec les séminaires et la production du bulletin de liaison PAMEF-INFO le second volet de la mission du PAMEF (Dupuis, 1999). Le dispositif a recouru au mode de formation à distance « afin d'assurer une meilleure diffusion du programme auprès des cadres responsables des institutions coopératives d'épargne et de crédit » (PAMEF, 2003, 2e de

[1] Sur l'historique du PAMEF, consulté : le « cahier de l'apprenant » du programme ; le rapport d'évaluation du programme <http://www.espace-economique.francophonie.org/IMG/pdf/20081209181556.pdf> ; et la présentation du programme sur le portail de CIRAD consacré à la microfinance <http://microfinancement.cirad.fr/cgi-bin/organismes/exelocp1?LOCP=B%C9NIN&LAN=fr>.

couverture). Le déploiement de la formation dans chaque pays d'intervention passe par un réseau d'institutions de microfinance. Au Togo, c'est la Faîtière des Unités Coopératives d'Épargne et de Crédit (FUCEC-TOGO, ex-Fédération des Unions Coopératives d'Épargne et de Crédit <http://www.fucec-togo.com>) qui joue ce rôle. Bien que le PAMEF soit « formellement terminé » depuis 2000, la formation à distance en gestion des coopératives d'épargne et de crédit continue au Togo comme dans les autres pays sous le contrôle de l'UADC et s'est même exportée en dehors de la francophonie.

### 6.1.2 - Public cible et objectif de la formation PAMEF

La formation à distance en gestion des coopératives d'épargne et de crédit du PAMEF (désignée simplement PAMEF dans la suite) est destinée prioritairement aux employés des institutions de microfinance (IMF), mais accepte aussi des candidats membres ou non des IMF et des cadres des structures associatives ou gouvernementales à la recherche de compétences dans le domaine.

Le PAMEF est ouvert aux titulaires d'un baccalauréat ou équivalent et l'admission des « candidats externes » se fait généralement sur étude de dossier. Le coût de la formation va de 250 000 à 300 000 F CFA (380 à 457 euros).

Le but du PAMEF, tel qu'énoncé dans le cahier de l'apprenant, est de :

> permettre aux cadres des réseaux de coopératives d'épargne et de crédit de se perfectionner sur l'ensemble des fonctions dévolues aux structures mutualistes ou coopératives d'épargne et de crédit et de s'outiller pour mieux faire face aux contraintes que rencontrent des structures (PAMEF, 2003, p. 6).

Le PAMEF est présenté sur le portail de la microfinance (https://www.lamicrofinance.org/) comme permettant :

> une mise à niveau et un langage commun entre deux types de profils de responsables rencontrés dans les réseaux coopératifs : les « associatifs », compétents en animation sociale, mais plus faibles en finance, et les

« techniciens », compétents en finance bancaire, mais peu formés aux principes coopératifs[1].

Sept objectifs généraux, correspondant à sept (7) modules, sont visés par le programme. Il s'agit de :

- connaître les particularités des COOPEC (coopératives d'épargne et de crédit) ainsi que l'historique de leur évolution sur le continent africain ;
- comprendre les différentes facettes liées à l'organisation et au fonctionnement des COOPEC ;
- approfondir les connaissances relatives aux éléments de gestion financière de la COOPEC ;
- maîtriser les différentes étapes et les différentes opérations requises pour mener à bien l'implantation d'un réseau de COOPEC ;
- maîtriser les services de crédit offerts par une COOPEC ;
- connaître les principes généraux d'inspection et de vérification des COOPEC ;
- planifier, organiser et mener une activité de formation, de façon à optimiser l'efficacité de cet outil de changement organisationnel.

Le PAMEF est présenté comme une formation « qualifiante » débouchant sur un certificat d'habilitation à la gestion des COOPEC délivré par l'UADC.

### 6.1.3 - Contenu de la formation PAMEF

Le PAMEF par son contenu relève du domaine du management et plus précisément du management de la microfinance. Son contenu est organisé en sept modules comme le montre l'annexe 7. Ce contenu est étalé sur les 39 semaines (9 mois) que dure la formation et les modules sont abordés suivant l'ordre de leur présentation.

[1] https://www.lamicrofinance.org/resource_centers/formationsmicrofina/formenligne__distance#Q3

**Tableau 46 : Activités d'apprentissage et charge horaire du PAMEF**

| Activités | Temps requis |
|---|---|
| Lecture du cahier de l'apprenant | 4 heures |
| Lecture et exercices du module A | 11 heures |
| Réalisation de l'exercice noté A | 4 heures |
| Lecture et exercices du module B | 19 heures |
| Réalisation de l'exercice noté B | 6 heures |
| Lecture et exercices du module C | 30 heures |
| Réalisation de l'exercice noté C | 10 heures |
| Lecture et exercices du module D | 19 heures |
| Réalisation de l'exercice noté D | 6 heures |
| Lecture et exercices du module E | 30 heures |
| Réalisation de l'exercice noté E | 10 heures |
| Lecture et exercices du module F | 23 heures |
| Réalisation de l'exercice noté F | 7 heures |
| Lecture et exercices du module G | 19 heures |
| Réalisation de l'exercice noté G | 6 heures |
| **Total** | **204 heures** |

*Source : PAMEF – Cahier de l'apprenant 3 e édition janvier 2003, p. 17.*

Le tableau 46 montre que le programme PAMEF exige au total 204 heures de travail individuel de la part de l'apprenant. Temps essentiellement consacré à la lecture de contenus et à la réalisation d'exercices.

### 6.1.4 - Modalités pédagogiques de la formation PAMEF

Il n'existe pas, au sens strict du terme, une sélection à l'entrée du PAMEF. Les apprenants sont le plus souvent « envoyés » par leur structure. Mais le nombre marginal de ceux qui s'inscrivent à titre individuel et dont les dossiers sont « étudiés » peut faire penser à un système d'entrée sélectif. En effet, comme le montre le tableau 47, les apprenants PAMEF viennent essentiellement des institutions de microfinance. En quatorze promotions de 1997 à 2010, sur les 813 apprenants inscrits, 94,5 % sont des professionnels du domaine de la microfinance. Ce n'est qu'en 2001 et 2004 que le nombre les apprenants inscrits à titre individuel dépasse légèrement 10 % des inscrits. Comme l'indique le public cible, le PAMEF est donc une formation continue de renforcement de capacité des cadres des institutions de microfinance.

**Tableau 47 : Types d'inscriptions au PAMEF entre 1997 - 2010**

| Année | Inscriptions institutionnelles | | Inscriptions individuelles | | Total inscriptions | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | Nombre | % | Nombre | % | Nombre | % |
| 1997 | 10 | 100,00% | 0 | 0,00% | 10 | 100,00% |
| 1998 | 17 | 100,00% | 0 | 0,00% | 17 | 100,00% |
| 1999 | 27 | 100,00% | 0 | 0,00% | 27 | 100,00% |
| 2000 | 58 | 100,00% | 0 | 0,00% | 58 | 100,00% |
| 2001 | 53 | 88,33% | 7 | 11,67% | 60 | 100,00% |
| 2002 | 52 | 91,23% | 5 | 8,77% | 57 | 100,00% |
| 2003 | 49 | 98,00% | 1 | 2,00% | 50 | 100,00% |
| 2004 | 52 | 89,66% | 6 | 10,34% | 58 | 100,00% |
| 2005 | 45 | 93,75% | 3 | 6,25% | 48 | 100,00% |
| 2006 | 99 | 97,06% | 3 | 2,94% | 102 | 100,00% |
| 2007 | 78 | 95,12% | 4 | 4,88% | 82 | 100,00% |
| 2008 | 101 | 91,82% | 9 | 8,18% | 110 | 100,00% |
| 2009 | 72 | 92,31% | 6 | 7,69% | 78 | 100,00% |
| 2010 | 72 | 97,30% | 2 | 2,70% | 74 | 100,00% |
| Total | 785 | 94,46% | 46 | 5,54% | 831 | 100,00% |

*Source : Données fournies par le tuteur PAMEF au Togo.*

Le scénario typique d'enseignement/apprentissage au niveau du PAMEF pendant les 39 semaines de formation se présente comme le montre le tableau 48.

**Tableau 48 : Scénario d'enseignement/apprentissage type du PAMEF**

| Semaine | Activités |
|---|---|
| 1 | Rencontre de démarrage. Lecture du cahier de l'apprenant. Etude du module A |
| 2 | Etude du module A |
| 3 | Réalisation de l'exercice noté du module A |
| 4 | Étude du module B. Remise au tuteur de l'exercice noté du module A |
| 5 | Étude du module B |
| 6 | Étude du module B |
| 7 | Réalisation de l'exercice noté du module B |
| 8 | Étude du module C |
| 9 | Étude du module C |
| 10 | Étude du module C |
| 11 | Réalisation de l'exercice noté du module C |
| 12 | Remise au tuteur des exercices notés des modules B et C. Correction par le tuteur |
| 13 | Deuxième rencontre de groupe : remise par le tuteur des exercices corrigés pour les modules A, B et C et remise des modules D et E aux apprenants |
| 14 | Étude du module D |
| 15 | Étude du module D |
| 16 | Étude du module D |
| 17 | Étude du module D |
| 18 | Étude du module D |
| 19 | Étude du module D |
| 20 | Réalisation de l'exercice noté du module D |
| 21 | Étude du module E |
| 22 | Étude du module E |
| 23 | Étude du module E |
| 24 | Étude du module E |
| 25 | Étude du module E |
| 26 | Étude du module E |
| 27 | Réalisation de l'exercice noté du module E |
| 28 | Remise au tuteur des exercices notés des modules D et E. Correction par le tuteur |
| 29 | Troisième rencontre de groupe : remise par le tuteur des exercices corrigés pour les modules D et E et remise des modules F et G aux apprenants |
| 30 | Étude du module F |
| 31 | Étude du module F |
| 32 | Étude du module F |
| 33 | Réalisation de l'exercice noté du module F |
| 34 | Étude du module G |
| 35 | Étude du module G |
| 36 | Étude du module G |
| 37 | Réalisation de l'exercice noté du module G |
| 38 | Remise au tuteur des exercices notés des modules D et E. Correction par le tuteur |
| 39 | Quatrième rencontre de groupe : remise par le tuteur des exercices corrigés pour les modules Fet G, examen de fin de session et évaluation globale du programme de formation |

*Source : PAMEF – Cahier de l'apprenant 3 e édition janvier 2003, p. 18 – 19.*

Comme le montre le tableau 48, la formation PAMEF commence par une séance de regroupement (généralement en début d'année civile) au cours de laquelle des informations supplémentaires par rapport au déroulement de la formation sont données aux apprenants. Cette rencontre constitue une sorte de prise de contact entre les différents acteurs de la formation. En plus du cahier de l'apprenant et des supports des trois premiers modules, il est remis aux

apprenants une liste de la promotion avec le contact de chaque apprenant (institution de provenance et numéro de téléphone).

Les activités d'apprentissage dans les différents modules sont décomposées en deux étapes :

- lecture, appropriation des contenus et réalisation des exercices d'intégration ;
- réalisation des exercices notés.

Le temps indiqué pour la réalisation de ces activités varie d'un module à un autre comme le montre les tableaux 46 et 48. Ces activités sont à effectuer individuellement.

Les contenus des modules à lire et à s'approprier sont des textes avec des repères typographiques (gras, italique…) et des encadrés pour illustrer ou mettre en exergue des informations essentielles. Les modules sont structurés en sections débutant par des buts et objectifs d'apprentissage clairement énoncés et clôturées par des exercices d'intégration pour vérifier la compréhension du contenu. Au niveau de certains modules, le support comporte en annexe des textes de références, des outils en rapport avec la thématique. Le module inclut un lexique de certains termes utilisés dans le contenu.

Un encadrement par tutorat téléphonique ou par courrier est prévu dans la formation PAMEF. Cet encadrement prend en compte les fonctions pédagogiques, organisationnelles et évaluatives puisque le cahier de l'apprenant précise bien que :

> le tuteur a pour rôle de faciliter votre apprentissage. Vous pourrez y [sic] faire appel si vous avez des difficultés à comprendre la matière ou à organiser votre travail (méthode, échéancier). C'est également votre tuteur qui corrige, évalue et commente vos exercices notés (PAMEF, 2003, p. 9).

En dehors des échanges téléphoniques et/ou par courrier avec le tuteur, l'apprenant a la possibilité de rencontrer en face-à-face le tuteur lors des regroupements ou sur rendez-vous. Le dispositif envisage également un tutorat proactif qui est souligné dans le cahier de l'apprenant où il est dit que « si le

tuteur le juge utile, il pourra vous contacter pour vous communiquer verbalement ses commentaires et ses explications à la suite de l'évaluation de vos travaux » (PAMEF, 2003, p. 10).

L'encadrement est également assuré dans le dispositif PAMEF à travers les quatre regroupements qui jalonnent la formation comme le montre le tableau 48. Le premier regroupement qui a pour objectif « l'accueil et le démarrage » du programme est suivi de deux autres. Ces deuxième et troisième rencontres servent d'une part à bien articuler les apprentissages – faire le point sur ceux réalisés et établir des liens avec ceux à venir – et d'autre part à permettre aux apprenants d'échanger entre eux. Le dernier regroupement quant à lui est un moment d'évaluation tant des apprentissages (examen final) que du programme de formation (enquête de satisfaction). L'encadrement dans le dispositif PAMEF est aussi envisagé à travers le recours aux collègues de travail comme personnes-ressources.

L'évaluation des connaissances dans le PAMEF est continue et sommative. L'évaluation continue prend la forme d'exercices à livrer à la fin de chaque module. En somme, sept exercices notés, comme le montrent les tableaux 46 et 48, constitués de questions ouvertes et/ou d'études de cas servent à faire le point sur les apprentissages. Ces exercices notés représentent 70 % de la « note globale » de la formation. Les 30 % restant de cette note viennent de l'examen de fin de session qui se fait en présentiel surveillé lors de la dernière rencontre.

### 6.1.5 - Médias et technologies mis en œuvre dans le dispositif PAMEF

Plusieurs médias sont utilisés par le dispositif PAMEF pour la prospection. En effet, en plus des notes de service et communiqués utilisés pour informer le principal public cible (cadre des institutions de microfinance), recours est fait à l'affichage public, les communiqués dans la presse écrite et bien sûr le site Internet de l'UADC.

L'apprentissage se fait essentiellement par l'imprimé qui est le principal média du dispositif sans exclusion du recours à l'oral lors des regroupements et du

tutorat face-à-face. Les échanges de matériels pédagogiques (supports de cours, questionnaire-devoirs) entre apprenants et tuteur se font en présentiel. Outre le téléphone, le courrier et le face-à-face qui sont les moyens de communication prescrits pour le tutorat, la messagerie électronique est de plus en plus utilisée par les apprenants pour solliciter les encadreurs.

## 6.2 - Présentation et analyse intra-site des cas PAMEF

### 6.2.1 - Caractéristiques individuelles des apprenants à l'entrée du dispositif PAMEF

#### *6.2.1.1 - Situations socioprofessionnelles des apprenants PAMEF*

Neuf apprenants ont été interviewés dans le cadre du dispositif PAMEF, il s'agit de : Aklesso, Boubé, Douti, Esso, Fifamé, Gagnon, Kankoé, Lidaw et Meyi (prénoms fictifs).

**Tableau 49 : Données démographiques des apprenants PAMEF**

| Apprenants | Âges | Sexe | Situation matrimoniale |
|---|---|---|---|
| Aklesso | 34 | Masculin | Marié, 2 enfants |
| Boubé | 37 | Masculin | Marié, 3 enfants |
| Douti | 38 | Masculin | Marié, 1 enfant |
| Esso | 33 | Masculin | Marié, 1 enfant |
| Fifamé | 35 | Féminin | Mariée, 2 enfants |
| Gagnon | 28 | Masculin | Marié, 1 enfant |
| Kankoé | 45 | Masculin | Marié, père de famille |
| Lidaw | 35 | Féminin | Mariée, 1 enfant |
| Meyi | 30 | Masculin | Célibataire |

Le tableau 49 montre que les neuf apprenants PAMEF interviewés ont, excepté Gagnon, la trentaine dépassée. Tous, à l'exception de Meyi, sont mariés et responsables de famille. Il s'agit donc d'apprenants matures avec des obligations familiales liées à la gestion de leur ménage. Il est toutefois nécessaire de signaler la situation particulière – qui n'est pas sans influence – de Kankoé qui vivait, au cours de la formation, éloigné de sa famille. *« J'étais marié, mais j'étais seul…je vivais seul au Togo. Toute ma famille se trouvait* [à l'étranger] *et j'allais les voir de temps en temps »* nous a-t-il confiés.

En dehors de Kankoé et de Meyi qui sont à la recherche d'un emploi, les autres apprenants interviewés occupaient des postes en rapport avec le domaine de la microfinance au moment où ils suivaient la formation comme le montre le tableau 50.

**Tableau 50 : Expériences professionnelles et situation professionnelle des apprenants PAMEF**

| Apprenants | Expériences professionnelles | Situation professionnelle |
|---|---|---|
| Aklesso | 9 ans, 8 dans la microfinance | Gérant d'un Coopec |
| Boubé | 3 ans, 1 dans la microfinance | Agent de terrain, conseiller en gestion de Coopec |
| Douti | 8 ans, 2 dans la microfinance | Auditeur de Coopec |
| Esso | 7 ans, 2 dans la microfinance | Auditeur de Coopec |
| Fifamé | 3 ans dans la microfinance | Agent de recouvrement de Coopec |
| Gagnon | 3 ans dans la microfinance | Comptable |
| Kankoé | 7 ans (comptabilité) | Chômeur (depuis près de 15 ans) |
| Lidaw | 5 ans dans une ONG | Chargé de programme |
| Meyi | | Chômeur (depuis 2 ans) |

En plus donc de faire face aux contraintes sociales liées à la gestion de leur ménage, les salariés inscrits au PAMEF doivent satisfaire à des obligations professionnelles plus ou moins souples en fonction du poste occupé et de l'expérience à ce poste. Dans le cas des apprenants interviewés, la pression des exigences professionnelles est accentuée par le fait qu'ils sont en début de carrière dans leur structure et doivent y faire leurs preuves. En effet, il est intéressant de constater au niveau de leurs expériences professionnelles que ces apprenants sont surtout des « novices » dans le domaine de la microfinance. Aklesso, avec ces huit années d'expérience dans le domaine n'échappe pas à ces contraintes puisqu'au moment de la formation, il n'a que trois ans d'expérience au poste qu'il occupait et où il cumulait, selon ses propos, plusieurs fonctions.

> *« J'étais le responsable de la coopec d'ici. J'étais en même temps le chargé de mission, le comptable et l'agent de crédit. Il faut dire que j'étais pratiquement seul ici au moment où je commençais la formation »* (Aklesso).

La situation et l'expérience professionnelles des apprenants interviewés indiquent que l'inscription à la formation PAMEF est à situer soit dans un projet individuel d'accès à l'emploi pour les apprenants sans emploi, soit dans un projet institutionnel d'adaptation de profils d'employés à des postes ou à des tâches pour les apprenants en activités.

#### *6.2.1.2 - Antécédents académiques des apprenants PAMEF*

Les apprenants PAMEF interviewés se classent, selon leur formation académique de base et leur formation extra-académique en deux catégories. Le tableau 51 montre, en ce qui concerne la formation académique de base qu'il y a d'un côté ceux qui sont titulaires d'un diplôme universitaire et de l'autre ceux qui ont arrêté leurs études au secondaire.

**Tableau 51 : Parcours académiques des apprenants antérieurs à la formation à distance du PAMEF**

| Apprenants | Formation académique de base | Autres formations |
|---|---|---|
| Aklesso | Bac série G2 (avec BEPCM et CAP) | Formations en entreprise (suivi et bilan, progiciel de comptabilité, étude de marché) |
| Boubé | Niveau première (avec BEPCM) | |
| Douti | Maîtrise en sciences de gestion | Formation en entreprise (expertise-comptable) |
| Esso | DUT en finance - comptabilité | Formation en entreprise (expertise-comptable) |
| Fifamé | BTS en comptabilité gestion des entreprises | |
| Gagnon | Maîtrise professionnelle Finance - Banque | Initiation à l'informatique |
| Kankoé | CAP comptabilité | |
| Lidaw | Maîtrise en sciences économiques | Formations en entreprise (dans les domaines d'intervention de l'ONG) |
| Meyi | Maîtrise en sciences sociales | Formations en gestion de projet et en bureautique |

À partir de ce même tableau s'observe en ce qui concerne les formations extra-académiques, d'un côté les apprenants qui en ont suivi – surtout en entreprise – et de l'autre ceux qui n'ont pas bonifié les compétences acquises

lors du parcours académique par d'autres formations. Le tableau 51 montre aussi qu'il n'y a que Meyi dont la formation académique de base n'ait pas un lien avec la comptabilité ou la gestion financière. Tous les apprenants interviewés satisfont pratiquement aux exigences d'entrée du programme PAMEF. Boubé et Kankoé qui n'ont pas le baccalauréat exigé à l'admission ont capitalisé suffisamment d'expérience dans le domaine de la microfinance et/ou dans un domaine connexe pour faire face aux exigences académiques de la formation.

> *« J'ai servi ailleurs avant d'arriver ici en 97,* [dans l'institution qui m'emploie]. *Donc j'ai été recruté comme un agent de terrain. Conseiller en gestion de Coopec, notre activité principale était d'apporter des appuis, le suivi et le contrôle aux Coopec. Et donc nous jouions le rôle de contrôleur, d'appui, c'est-à-dire la formation aux gérants* […]. *On gérait également un projet d'organisation villageoise. Sur ce projet* [mon institution] *a pris le volet financement rural, donc nous appuyons les paysans dans l'organisation d'activités génératrices de revenus, on les aidait à monter des dossiers de crédit AGR, on les encadrait, on faisait les suivis »* (Boubé).
>
> *« J'ai commencé par travailler en 1982. J'ai été successivement magasinier, comptable et caissier »* (Kankoé).

Parmi les apprenants en activité, Aklesso, Douti, Esso et Lidaw ont, au cours de leurs expériences professionnelles, eu à expérimenter, avant le PAMEF, des formations ou des ateliers de renforcement de capacités initiés par leurs employeurs et assurés soit en interne ou en faisant appel à un prestataire externe.

> *« Après mon Bac, j'ai fait beaucoup de stages et de petits jobs dans les sociétés et les cabinets et c'est là que j'ai reçu beaucoup de formations. Sur comment faire un suivi ou un bilan, j'ai appris le Saari, le logiciel de comptabilité. J'ai été également formé sur comment faire l'étude du marché.* […] *Des fois, ça se faisait sur le lieu du travail par le patron ou quelqu'un qui vient de l'extérieur vous former, mais dans certains cas ce sont des séminaires ou ateliers que vous suivez sur une ou deux semaines à l'extérieur. Par exemple pour saari comptabilité, je l'ai suivi dans un centre où mon patron m'a envoyé me faire former »* (Aklesso).
>
> *« J'ai fait un cabinet où j'ai été formé par des experts qui sont venus de l'étranger.* […] *c'est une formation professionnelle qui s'inscrit dans le cadre de l'amélioration du travail que je fais »* (Esso).
>
> *«* […] *notre institution est dans un réseau où il y a des formations en interne au sein du réseau* […]. *Ces ateliers durent en général une semaine, de lundi à vendredi. Mais c'est vraiment des ateliers de renforcement de capacité et d'échange qui permettent de construire et partager des expériences. L'avantage c'est qu'on est dans différents pays et on peut échanger par*

*rapport à nos expériences. Souvent on fait appel aussi à des facilitateurs externes pour animer ces ateliers »* (Lidaw).

Il se lit à travers les propos ci-dessus que les formations extra-académiques suivies par ces quatre apprenants rentrent dans une logique institutionnelle de l'employeur à la différence des formations non formelles suivies par Gagnon et Meyi avec pour objectif de compléter leur formation initiale par d'autres compétences comme le révèle Meyi en disant :

> *« La formation en gestion de projet, c'est avec une ONG que j'ai fait ça pendant deux semaines. C'est en fait un séminaire de formation sur l'élaboration et la gestion des projets de développement communautaire. En ce qui concerne l'informatique bureautique, ça a été dans un centre de formation pendant un mois au cours des vacances.* […] *C'est pour compléter ma formation académique universitaire. Pour pouvoir être opérationnel sur le marché »* (Meyi).

Que ce soit dans une logique institutionnelle ou dans un projet individuel, ces formations extra-académiques ont ajouté un plus aux façons d'apprendre portées par les neuf apprenants dans leur parcours académique antérieur. Ces apprenants, à l'exception de Douti, ont une préférence pour les situations d'apprentissage en groupe. Ce penchant pour « l'apprentissage avec et par les autres » est lisible dans leur propos sur la manière dont ils s'organisaient, en dehors des salles de classe, que ce soit au secondaire ou à l'université.

> *« Au collège, on se contente d'apprendre les cours que les professeurs nous donnaient. De toutes les façons, il n'y avait rien d'autre. Des fois, quand les compositions approchaient, on fait de choses en groupe, on se met ensemble avec certains camarades pour travailler des épreuves, on se posait des questions de cours pendant les révisions. Au lycée c'était aussi la même chose, mais là il faut beaucoup travailler ensemble. Surtout que la comptabilité, l'économie… tout ça là c'est nouveau. Il y a eu beaucoup de travaux de groupe avec les anciennes épreuves, les annales »* (Aklesso).
>
> *« J'aime être en équipe. J'aime travailler en équipe.* […] *nous nous organisons en groupe pour mieux comprendre les cours qu'on nous a donnés en classe et à travers des exercices d'application on arrive à maintenir le niveau, on arrive à comprendre à fond.* […] *Parce que quand les cours magistraux sont donnés, ça passe à la hâte, vous savez les cours à l'université ça se passe comme ça. Mais c'est en relisant les cours et ceux qui sont bien en français nous expliquent le contenu des cours et puis on arrive à s'appliquer à travers des exercices d'application et on comprend rapidement les choses »* (Esso).
>
> *« Nous avons eu à travailler ensemble pour affronter les épreuves.* […] N*ous n'avions pas accès aux sites Internet dans le temps, c'est seulement les réunions où on fait des séances de travail pour se cultiver, avoir des informations venant d'autres écoles à part notre lycée. On travaille en*

*collaboration avec les gens* […] *d'autres écoles qui sont dans la ville où j'ai été* […] *pour être plus imbibé du programme, puisque chaque école à sa spécificité et la manière dont on conduit le programme de l'année. On profite de l'avancement de certains pour être au diapason du programme de l'année. Pour être prêt à affronter les examens »* (Fifamé).

*« En dehors des cours et des horaires d'études imposées, on organisait des travaux de groupe entre amis* […] [À l'université]*, j'essayais de développer plutôt mes relations dans ce sens-là. C'est vrai qu'on n'avait pas assez de documents pour faire les recherches* […]*, mais on essayait quand même de gauche à droite de voir les anciens, les ainés, ceux qui sont en avance, les documents qu'ils ont utilisés, pour les exploiter. Et on faisait beaucoup de travail de groupe »* (Lidaw).

À travers les propos ci-dessus, il apparait que le penchant de ces apprenants pour les situations d'apprentissage collaboratif ou coopératif doit être compris comme le résultat de leur stratégie d'accès à des ressources pour compléter les enseignements donnés en classe. Ces « travaux de groupe » se présentent même dans certains cas comme l'alternative au manque de documentation pédagogique voire le palliatif des enseignements qui font défaut pour couvrir le programme officiel.

Comme signalé précédemment, Douti se démarque des autres apprenants en ce qui concerne sa préférence au niveau des relations interpersonnelles en situation d'apprentissage. Même s'il confie avoir entretenu de bonnes relations avec ses camarades dans son parcours, il avoue que :

*« en dehors des cours qu'on reçoit, moi c'est que par nature même… je n'aime pas qu'on me bouscule. Donc j'aime travailler dans un lieu qui est un peu isolé. Donc j'aime travailler seul* […] *depuis l'école primaire, je travaillais seul »* (Douti).

La préférence de Douti pour l'apprentissage en solitaire est confortée par ses expériences mitigées du travail en équipe qu'il relate en disant :

*« au campus en première année j'avais essayé de faire un groupe de travail, mais ça n'a pas marché.* […] *donc j'avais décidé que je dois poursuivre* [seul]. *Mais en 4e année également j'avais eu deux amis* […] *on avait bossé ensemble »* (Douti).

Douti partage cependant avec les autres apprenants PAMEF interviewés le fait que leurs parcours académiques antérieurs à la formation à distance aient été marqués par de bonnes relations avec les enseignants.

*« Je n'ai pas eu de problèmes avec mes enseignants puisque moi je suis quelqu'un qui respecte beaucoup. Je vais même dire que le travail*

*d'enseignant me plaisait. Depuis l'école primaire, j'ai eu de bonnes relations avec mes maîtres »* (Aklesso).

*« Je dirai que mon rapport* [avec les enseignants] *était vraiment cordial. Je participais au cours et j'étais très serein, puisque par nature même… je suis quelqu'un qui est très calme donc je n'avais pas eu de problème »* (Douti).

*« Il y avait la cordialité parce que j'étais un élève assidu, un étudiant travailleur, poli, mais un peu pagailleur ça je vous l'avoue. »* (Esso).

*« Le rapport c'est toujours apprenant et professeur… tout s'est bien passé, donc on a fait de notre mieux pour avoir le diplôme. Je n'étais pas trop exemplaire, mais j'étais au moins calme pour pouvoir assimiler ce qu'on m'apprenait »* (Gagnon).

Autre élément commun qui caractérise le parcours académique de ces apprenants est sans doute des difficultés se soldant par des redoublements ou des retards dans la scolarité ou carrément un « arrêt » des études.

*« Non ça n'a pas été facile ! Pas du tout, parce qu'après le BEPC, pour rentrer au lycée technique en 82* […] *les moyens financiers nous manquaient beaucoup. Si nous-mêmes on a commencé à travailler top, c'est parce qu'on n'avait pas les moyens pour continuer. On ne pouvait pas »* (Boubé).

*« J'avais obtenu mon BEPC en 1989 puisque j'avais repris la classe de troisième. Après j'avais fait une année blanche à la maison compte tenu de ma situation financière ou bien de la situation financière de ma famille »* (Douti).

*« J'ai fait une première année à la FASEG, ça a marché, je suis monté en 2e année, mais la situation socio-économique n'étant pas tellement favorable, j'ai dû raccourcir mon cursus. Donc j'ai passé un concours d'entrée à l'Institut de technologie de gestion, où j'ai passé deux ans de formation »* (Esso).

*« J'ai passé le concours* [d'entrée au lycée technique] […] *nous étions la première promotion* [d'un nouveau lycée]. […] *Les conditions étaient tellement difficiles que je n'ai pas pu avoir le baccalauréat »* (Kankoé).

*« Arrivée à l'université* […], *c'est vrai que la première année a été un peu difficile pour moi. Parce que j'ai quitté un système bien formel, organisé, je me suis retrouvé un peu comme j'étais dans la nature et ça coïncidait malheureusement avec la grève. Donc vu les conditions tout ça là j'étais un peu perdue. Et ça a fait que j'ai repris la première année »* (Lidaw).

Les propos ci-dessus montrent à suffisance que les apprenants PAMEF interviewés ont donc, dans leur parcours académique, eu à faire face à des difficultés qu'ils ont appris à surmonter ou du moins à contourner.

#### *6.2.1.3 - Prérequis en FAD et prérequis par rapport aux contenus PAMEF*

À l'exception de Kankoé, les apprenants interrogés n'ont jamais expérimenté la formation à distance avant le PAMEF. Les vagues idées que certains ont de ce mode de formation se limitent à des généralités superficielles glanées

auprès de l'entourage socioprofessionnel comme en témoignent les propos suivants.

> *« À part la formation PAMEF sur laquelle les collègues discutaient souvent, je ne savais pas grands choses des formations à distance.* […] *En gros, ils parlaient des choses intéressantes qu'ils apprenaient dans la formation par rapport au fonctionnement des Coopec. Mais ils discutaient aussi du manque de temps pour pouvoir parcourir tous les modules à fond. Certains critiquaient un peu le fait que la formation n'avait pas d'impact sur leur revenu.* […] *Moi j'avais tous simplement envie de vivre ça moi-même. Je crois que j'étais plus intéressé par ce qui se disait sur le contenu »* (Aklesso).
>
> *« La formation à distance, c'est une formation qui m'intéresse beaucoup, mais c'est que moi-même je n'ai pas de moyens pour pouvoir financer ça puisque je crois que ça nous permet de disposer de temps et effectivement de pouvoir mieux nous organiser pour pouvoir aller de l'avant »* (Douti).
>
> *« Il y avait les amis qui faisaient la formation à distance malgré qu'on était à l'Université, et ils m'ont dit que c'était bien.* […] *ça m'intéressait, mais c'est les moyens qui manquaient.* […] *je peux dire que j'avais de bonnes idées sur les formations à distance »* (Esso).
>
> *« On se disait que c'est juste des formations réservées à ceux qui étaient câblés, c'est-à-dire tout le temps sur le Net, qui avaient les moyens puisqu'on a le coût, on sait déjà qu'il y avait ces contraintes financières et autres qui sont derrière »* (Gagnon).
>
> *« Disons que l'institution dans laquelle moi je travaille, c'est une ONG de développement et on a aussi des cours à distance »* (Lidaw).

Des propos de Douti, Esso et Gagnon, nous pouvons retenir que ceux-ci se représentaient la formation à distance comme un mode de formation intéressant, mais hors de leur porté à cause de son coût élevé. Et de ce que confie Aklesso se révèle une opinion mitigée, qui n'est sans doute pas anodine, sur la formation PAMEF qui circule dans son environnement professionnel.

De l'expérience qu'il a eue de la formation à distance avant le PAMEF, Kankoé a gardé une appréciation très positive puisqu'il confie :

> *« j'ai suivi tout d'abord avant de venir au Pamef proprement dit… j'ai suivi des études à distance, des cours de comptabilité* […]. *Et c'est un truc qui m'a vraiment plu. Vous avez le temps de lire aisément vos cours, vous disposez du temps que vous voulez pour étudier, le temps que vous voulez pour vous reposer, c'est-à-dire que vous organisez votre temps selon vos convenances et c'est très relaxe plus que le système classique »* (Kankoé).

Ce vécu positif engendre chez Kankoé une opinion très favorable à la formation à distance pour laquelle il prédit un avenir prometteur. *« Pour moi, la formation à distance est une très bonne chose. Et à l'allure où vont les*

*choses aujourd'hui, je dis que la formation à distance prendra le pas sur ce qui se passe à l'université aujourd'hui »*, nous a-t-il confié.

Au niveau des prérequis par rapport aux contenus, les apprenants, excepté Gagnon et Lidaw, se sentaient assez aptes à faire face au programme comme le montre le tableau 52.

**Tableau 52 : Expériences en FAD et pré requis par rapport aux contenus des apprenants PAMEF**

| Apprenants | Expériences en FAD | Autoévaluation des prérequis par rapport aux contenus |
|---|---|---|
| Aklesso | PAMEF | *« j'étais habitué par les connaissances données par la formation Pamef au vu de mes formations et de mes expériences professionnelles* […] *je me donnerai 3 sur 5 »* |
| Boubé | PAMEF | *« quand tu vois le module par rapport à ce que nous faisons sur le terrain, il n'y a pas tellement de différence »* |
| Douti | PAMEF | *« on n'était …, pas novice, mais nous étions nouvellement venus en ce moment-là après deux ans, nous ne sommes pas encore imprégnés du domaine de la coopérative »* |
| Esso | PAMEF | *« Mon niveau était moyen, surtout dans le domaine où je travaillais, l'audit ».* |
| Fifamé | PAMEF | *« Mon niveau était acceptable pour la formation, pour affronter le programme puisqu'on avait fait la gestion des entreprises* […] *Avant de commencer, j'aurai 3* [sur 5] *»* |
| Gagnon | PAMEF | *« C'est difficile à dire puisque… est-ce que c'est en termes de matières ? Non, ici c'est en termes d'assimilation »* |
| Kankoé | FAD en comptabilité et PAMEF | *« J'avais un niveau, mais je me dis que c'était pas suffisant, qu'il fallait le renforcer ».* |
| Lidaw | PAMEF | *« J'avais une notion assez vague comme ça. Je n'avais pas de prérequis.* […] *Peut-être 1* [sur 5] *»* |
| Meyi | PAMEF | *« C'est vrai que je n'ai jamais fait la comptabilité, mais je n'étais pas trop inquiet.* […] *Je me donnerai 2 voir même 3 sur 5 »* |

Même si des propos de Gagnon et de Lidaw sur leur prérequis, il transparait qu'ils ne se sentaient pas suffisamment armés pour faire face aux exigences du PAMEF ; leurs auto-évaluations se basent sur deux éléments distincts. Gagnon

appréhende sa capacité de pouvoir s'organiser pour répondre aux exigences des évaluations puisque pour lui le défi c'est surtout : *« comment arriver à prendre ce volume d'informations* [les cours]*, de les compiler et de rendre le document* [les devoirs] *à temps ».* Lidaw quant à elle s'autoévalue en se fondant sur ses connaissances ou plus précisément sa faible connaissance de l'objet de la formation, les Coopec.

> *« Non, avant l'inscription, je n'avais pas une connaissance, mais je sais qu'il y a les Coopec. Mais vraiment, pour moi c'est… je n'avais vraiment pas des prérequis avant d'aller. J'avais une notion assez vague comme ça. Je n'avais pas de prérequis. J'essayais de lire certains documents, mais je n'avais pas de… »* (Lidaw).

Les autres apprenants jugent leur prérequis par rapport au programme de la formation assez satisfaisant. Cette auto-évaluation positive à l'entrée de la formation est basée sur la validation d'un diplôme dans des disciplines connexes (comptabilité, gestion, finance, développement…) et la possession d'une certaine expérience professionnelle dans le domaine de la microfinance. Dans le cas de Meyi, cette auto-évaluation positive à l'entrée du programme est beaucoup plus fondée sur la confiance qu'il a en sa capacité d'autoformation, puisqu'il confie :

> *« Pour dire la vérité, c'est quand j'ai approché le chargé de la formation à la Fucec qu'il m'a mieux expliqué ce dont il s'agit. Il m'a parlé des modules et m'a prévenu qu'il y a de la comptabilité dedans et que ça peut me poser des problèmes. C'est vrai que je n'ai jamais fait la comptabilité, mais je n'étais pas trop inquiet. Je sais qu'avec la documentation et les recherches je pouvais m'en sortir »* (Meyi).

### *Synthèse*

À partir des caractéristiques qui se dégagent de la présentation des apprenants PAMEF, nous pouvons les typer comme :

- des adultes ayant des obligations socioprofessionnelles plus ou moins fortes ;
- des qualifiés de divers domaines entamant une carrière professionnelle dans la microfinance ou voulant s'y engager ;

- des apprenants au parcours plus ou moins laborieux préférant des situations d'apprentissage où les relations interpersonnelles sont mises en avant ;
- des candidats préjugeant assez positivement la FAD et s'estimant être en mesure de répondre peu ou prou aux exigences du programme.

Sur le dernier point, plus précisément en ce qui concerne l'autoévaluation des prérequis, Gagnon et Lidaw ne s'estiment pas assez en capacité pour faire face à la formation. Cette auto-évaluation négative des prérequis à l'entrée de la formation peut amener à considérer ces deux apprenants comme à risque.

### 6.2.2 - Motivations des apprenants PAMEF à l'inscription

L'inscription des apprenants au programme PAMEF s'intègre dans des stratégies institutionnelles de formation continue. Le tableau 53 confirme qu'à l'exception de Kankoé et de Meyi, les autres apprenants interviewés ont été informés de l'existence du PAMEF par leur employeur.

**Tableau 53 : Canaux d'information des apprenants PAMEF et existence d'alternative**

| Apprenants | Canaux d'information | Connaissance de formation similaire en présentiel |
|---|---|---|
| Aklesso | Par l'employeur | Oui |
| Boubé | Par l'employeur | Non |
| Douti | Par l'employeur | Non |
| Esso | Par l'employeur | Non |
| Fifamé | Par l'employeur | Non |
| Gagnon | Par l'employeur | Non |
| Kankoé | Par voie d'affichage public | Non |
| Lidaw | Par l'employeur | Non |
| Meyi | Par une connaissance | Non |

D'après toujours le tableau 53, les apprenants n'ont pas connaissance de l'existence, dans leur environnement, d'une formation en présentiel équivalente au PAMEF à l'exception d'Aklesso qui confie qu'*« il y avait certains établissements d'enseignement supérieur privés qui disaient faire des DTS* [Diplôme de technicien supérieur] *en microfinance »*.

Le fait que l'inscription des apprenants PAMEF se situe dans une stratégie institutionnelle de formation continue est également perceptible dans les éléments évoqués par ceux-ci comme ayant motivé leurs décisions à suivre la formation. En effet, parmi les facteurs décisionnels de l'inscription au PAMEF mentionnés par les apprenants interrogés, il y a en première position la politique institutionnelle de formation de la structure employeuse et le développement des compétences professionnelles (figure 19). En plus de ces deux éléments qui sont évidemment liés, l'acquisition de la qualification liée à la formation, la recherche d'un emploi et la diversification des connaissances sont citées comme facteurs ayant motivé la décision de s'inscrire au PAMEF.

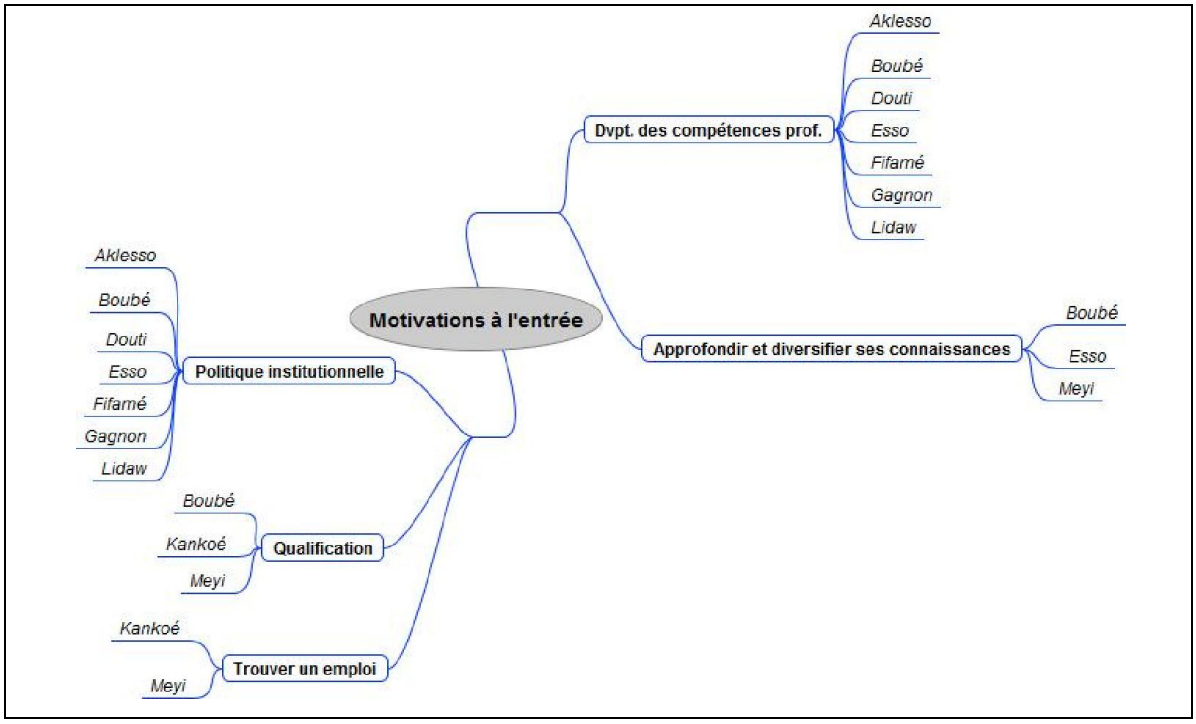


**Figure 19 : Motivations des apprenants à s'inscrire au PAMEF**

Il se dégage de la figure 19 que chez les apprenants PAMEF, à l'exception de Kankoé qui a confié s'être inscrit *« pour avoir un boulot »*, les motivations à l'entrée de la formation sont aussi bien de nature extrinsèque (gauche de la figure) qu'intrinsèque (droite de la figure).

Il est important de nuancer l'appropriation individuelle du projet institutionnel de formation continue sous forme de recherche de développement de compétences professionnelles qui transparait dans les motivations énoncées

par les apprenants inscrits par leur employeur. En effet, si dans leurs propos il apparait que certains se sont approprié les objectifs visés par leur institution ; chez d'autres, il s'agit simplement de se conformer à une décision de l'employeur.

> *« Je ne dis pas que c'est imposé… mais quand même on ne nous inscrit pas au moment où nous manifestons le besoin.* […] *c'est vrai que je pouvais refuser, mais c'est à condition que je montre que j'avais une autre formation qui fait que je ne pouvais pas suivre le programme Pamef. Et puis c'est très rare de voir quelqu'un qui refuse son inscription »* (Aklesso).
>
> *« Je vous dis que notre ambition c'est d'améliorer nos connaissances dans le domaine d'épargne et de crédit. Donc c'est la plus grande motivation. C'est d'avoir une connaissance approfondie dans le domaine. Parce qu'en n'ayant pas une connaissance approfondie, on ne peut pas ou on ne pourra pas exercer correctement le métier.* […] *je ne pouvais pas* [refuser] *parce que c'était une joie pour nous d'être inscrits à ce cours. C'est un plus qu'on avait. C'est une joie d'être inscrit au cours et d'avoir des modules qui parlent de la gestion, des crédits.* […] *Jusqu'à preuve du contraire, personne ne s'est plaint parce qu'on l'a inscrit à ce cours »* (Boubé).
>
> *« C'est dans le cadre de la formation que* [l'institution] *même assure à tous ses agents. Donc si tu le veux où pas, bon on va t'inscrire pour que toi aussi tu t'imprègnes dans le fonctionnement de la coopérative.* […] *je n'ai pas rencontré de cas* [de refus]. *Mais je crois que c'est possible quand même. C'est possible, mais la plupart ont suivi cette formation »* (Douti).
>
> *« C'est l'institution qui m'avait inscrit. Parce que l'institution a découvert dans cette formation un apport stratégique dans le travail quotidien de ses employés.* […] *Moi j'ai accepté parce que j'ai découvert que les modules qu'enseigne cette institution sont des modules qui nous apportent beaucoup dans le travail que nous faisons »* (Esso).
>
> *« Mes attentes, comme celles de tous les employés de l'institution, c'est de connaître l'entreprise dans laquelle on travaille et comment faire pour aider… porter sa pierre à l'édifice de l'entreprise. Ce n'était pas facile, puisqu'on t'appelle* […] *on voudrait t'inscrire à la formation, donc je peux dire que tu n'as pas le choix, tu acceptes.* […] *Si, il y a cette possibilité de dire non, mais dans quel cas ? Peut-être que tu suis une autre formation* […]. *Mais dans mon cas, je n'avais pas une formation, donc j'ai dû accepter malgré les contraintes du boulot »* (Gagnon).

Des propos d'Aklesso et de Gagnon, il apparait un certain manque de motivation à l'entrée de la formation. Sans risque de nous tromper, nous pouvons avancer que ces deux apprenants se sont engagés dans la formation malgré eux.

Même s'il s'en défend par la suite, l'inscription de Douti est aussi motivée par l'attente d'une promotion à la suite de la formation. Puisqu'il affirme clairement :

> *« moi mon attente même c'est qu'on… il faut qu'on fasse valoir ce diplôme-là pour les agents de* [l'institution] […] *C'est-à-dire qu'on doit soutenir ça par une prime ou bien par une promotion en quelque sorte »* (Douti).

Nous pouvons même conjecturer que Douti n'est pas le seul à avoir nourri cette attente vis-à-vis de la formation.

### *Synthèse*

L'inscription des apprenants interviewés au PAMEF s'inscrit dans une stratégie institutionnelle de renforcement de capacités des acteurs de la microfinance. Parmi les neuf personnes interrogées, il n'y a que Kankoé et Meyi dont l'inscription n'est pas institutionnelle. Ces deux apprenants qui se sont engagés à titre personnel dans le PAMEF voulaient surtout diversifier leurs qualifications pour augmenter leurs chances sur le marché de l'emploi.

Dans les facteurs décisionnels évoqués par les apprenants inscrits par leur employeur, il se dégage une appropriation de la décision institutionnelle ; car ils avancent tous la recherche du développement des compétences professionnelles pour bien assumer leur fonction comme motivation à l'inscription. Mais à bien entendre certains parmi eux, Aklesso et Gagnon notamment, l'inscription au PAMEF est plus une soumission à une décision hiérarchique que l'appropriation d'une stratégie institutionnelle. Ce positionnement d'Aklesso et de Gagnon vis-à-vis de la formation n'est pas sans influence sur le déroulement de leur apprentissage, il indique sans doute que ces deux personnes sont des apprenants à risques.

### 6.2.3 - Vécus significatifs et appréciations des apprenants par rapport au dispositif PAMEF

Il s'agit ici de présenter comment les apprenants ont vécu et apprécié le dispositif de formation à distance de l'EBAD à partir du moment où ils ont décidé de s'y engager afin de cerner leur degré d'intégration académique.

#### *6.2.3.1 - Autogestion du processus d'apprentissage par les apprenants PAMEF*

##### *Amorce du processus d'apprentissage*

Le volume des contenus à étudier est l'élément incontournable qui revient dans la description que font les neuf apprenants PAMEF de l'amorce de leur apprentissage. En dehors de Kankoé qui trouve que le volume des modules « *était dans les normes* », celui-ci est jugé comme important et est même cause d'appréhension en début de formation chez certains apprenants.

> *« Pour dire vrai, j'avais déjà vu les supports de cours avec les collègues. Ils étaient volumineux »* (Aklesso).
>
> *« C'était un peu dur parce que…notre formateur nous demande de lire tout. Mais là, c'est fastidieux »* (Boubé).
>
> *« En tout cas, après le boulot, quand on prend le document, on a eu à lire la toute première partie, on voit que ça peut aller. On n'a pas paniqué malgré le volume qu'on a vu, on n'a pas paniqué »* (Fifamé).
>
> *« Les premiers contacts étaient assez intéressants puisque dans les premiers modules il y avait beaucoup de littératures, donc il fallait beaucoup lire »* (Gagnon).
>
> *« Quand moi j'ai vu les supports, ils étaient lourds, franchement il faut l'avouer, c'était très lourd en terme de volume »* (Esso).
>
> *« Sans mentir, je vous dis qu'ils sont volumineux et quand on les voit la première fois on s'inquiète »* (Meyi).

Dans la description que font les apprenants PAMEF de l'amorce de leur apprentissage, il est intéressant de noter qu'ils avancent que le volume des modules n'a pas amenuisé leur accessibilité. Les modules sont jugés riches et compréhensibles par tous les apprenants. Même ceux qui, comme Meyi, se disent profanes dans le domaine des finances affirment n'avoir pas eu de problèmes pour comprendre le contenu des modules.

> *«* [Les supports] *étaient volumineux, mais à la lecture, on sent que le volume n'est qu'une apparence. Il est clair que ceux qui les ont écrits voulaient donner*

*le maximum d'informations. Dans les supports, vous avez non seulement le contenu, mais aussi des conseils sur comment apprendre le cours »* (Aklesso).

*« […] les documents, c'était vraiment volumineux. Mais ce que j'ai apprécié, c'était quand même des documents accessibles »* (Lidaw).

*« […] au premier contact avec les modules on a cette crainte quand on voit le nombre de pages. Ça a un aspect volumineux, mais quand on commence par lire, on se rend compte que c'est pas si vaste que ça. Il ya aussi dedans beaucoup de résumé, des exercices ou questions de révision »* (Meyi).

Les appréciations des apprenants par rapport à la taille et au contenu des modules PAMEF en début de formation donnent la figure 20. De cette figure, il apparait que seul Kankoé se démarque significativement des autres apprenants par ses appréciations du volume des modules de formation. Mais en prêtant un tant soit peu attention aux propos sur la taille des modules, il apparait que le jugement des apprenants s'appuie sur un paramètre extrinsèque aux supports de formation : le temps disponible pour l'apprentissage. Même Kankoé reconnait que ce paramètre rentre dans son jugement quand il avance que :

« [le volume des modules] *ne me paraissait pas trop, non ! Pour moi, c'était dans les normes. Je le dis parce que j'étais chômeur, je n'avais pas de préoccupations. Peut-être que je serai en train de faire quelque chose, je dirai autre chose. Je le dis par rapport au temps dont je disposais. Pour moi, ce n'était pas trop ».*

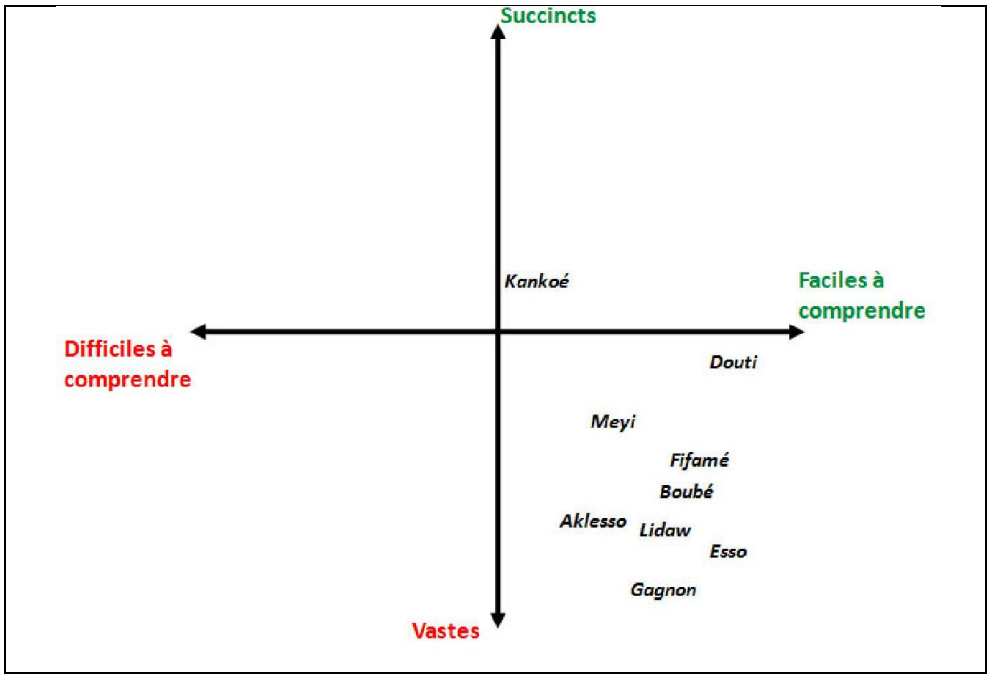


**Figure 20 : Appréciations des supports de cours en début de formation par les apprenants PAMEF**

En fait, les appréciations des apprenants en activité par rapport aux supports de formation traduisent une contrainte dans la conduite de leur apprentissage.

### *Conduites d'apprentissage et difficultés vécues*

Selon Kankoé et Meyi, l'apprentissage des modules PAMEF était leur principale occupation et ils s'y consacraient entièrement.

> *« J'avais tout le temps pour le faire »* (Kankoé).
>
> *«* […] *je peux dire que je me consacrais totalement à ça. Je vous ai dit que quand je faisais la formation j'étais sans occupation, donc je m'y consacrais totalement »* (Meyi).

Le rapport de ces deux apprenants à la formation, comme l'indiquent leurs déclarations, est très proche de celui que les apprenants en formation initiale entretiennent avec leur formation, du moins en termes de temps de travail. Leur conduite d'apprentissage contraste avec celle des autres apprenants dont les propos sur le temps et les lieux consacrés à la formation laissent transparaître trois types de conduite dans la gestion des apprentissages. Il y a l'apprentissage qui se fait en saisissant les opportunités laissées par leurs occupations quotidiennes, celui pour qui est dégagée hebdomadairement une plage temporelle et enfin celui qui est concentré sur une période où l'apprenant est plus ou moins dégagé de ses obligations professionnelles.

> *« Vu que je n'avais pas trop de temps, je travaillais aux heures de pauses, entre midi et 14 heures. Mais là encore, il fallait choisir entre la formation et les dossiers à boucler »* (Aklesso).
>
> *« C'est le week-end surtout que je me mets à bosser, c'est le week-end »* (Boubé).
>
> *«* […] *moi ce sont les week-ends que je consacre pour pouvoir étudier ça »* (Douti).
>
> *«* […] *quand j'ai un temps creux, je m'y plonge, même les nuits, les matins je me lève très top »* (Esso).
>
> *« Vraiment, il y a des semaines où je ne touche même pas aux modules. Il y en a qui sont plus relaxes, donc j'essaie de maximiser et de rattraper le temps perdu. C'est comme ça que je jouais »* (Gagnon).
>
> *« À la maison ou au bureau parfois en fin de journée quand je ne suis pas trop fatigué, je consacre une heure pour le faire. Mais généralement, c'est à la maison, tôt le matin. À trois heures du matin, je suis debout pour le faire avant d'arriver. Parce que là j'ai la mémoire encore un peu fraiche, je peux »* (Lidaw).

Les conduites d'apprentissage adoptées par les apprenants PAMEF impliquent la diversification ou non des cadres spatiaux. La maison, comme le montre la figure 21, est signalée par la majorité des apprenants comme lieu d'apprentissage privilégié. Il n'y a qu'Aklesso et Gagnon qui ont signifié que la maison n'était pas un cadre propice pour leur apprentissage.

> *« Il m'était aussi difficile de travailler à la maison. J'ai essayé, mais ça n'a pas marché »* (Aklesso).
>
> *« Le plus souvent, c'est au boulot ! Tu arrives très top, tu le fais. Et puis le soir à la clôture, tu consacres une heure pour bosser un peu là-dessus.* […] *Mais à la maison, ce n'est pas facile »* (Gagnon).

Ces deux apprenants font partie de ceux qui recouraient à un cadre spatial unique pour leur apprentissage. Mais dans leur cas, c'est plus par contrainte que par choix qu'ils n'associaient pas à leur lieu de travail un autre cadre d'apprentissage.

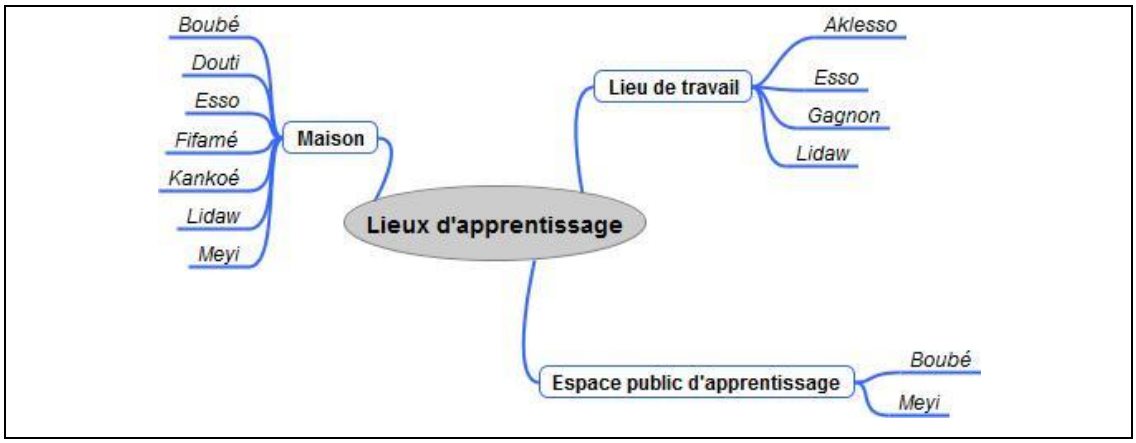


**Figure 21 : Lieux dédiés à l'apprentissage des apprenants PAMEF**

Le lieu de travail est l'autre cadre spatial d'apprentissage évoqué par les apprenants PAMEF en activité ; Esso et Lidaw y font référence en plus de la maison. En dehors de ces deux cadres spatiaux que sont la maison et le lieu de travail, un autre environnement est signalé comme cadre d'apprentissage par Boubé et Meyi. Ces deux apprenants confient qu'il leur est arrivé souvent de quitter le cadre familial pour apprendre dans un espace public dédié à cet effet.

> *« Je sors carrément de la maison, je vais dans une école pour aller étudier »* (Boubé).
>
> *« Je travaillais à la maison, mais quand il n'y avait pas de calme, je sortais pour aller dans un endroit tranquille. Souvent, je vais au Centre culturel*

*français ou dans l'enceinte d'une église proche de chez nous où il y a des salles de travail »* (Meyi).

Sur la question du temps consacré à l'apprentissage, en dehors de Fifamé qui affirme qu'elle consacrait *« au moins un jour dans la semaine pour lire la tête reposée* […] *à la maison la nuit »*, les autres apprenants en activité confient être incapables de dire combien de temps ils accordaient à la formation. Comme mentionné plus haut, Kankoé et Meyi qui étaient sans activité pendant la formation confient s'être entièrement donnés à l'apprentissage des modules. Selon les propos des apprenants, les activités qui meublaient le temps d'apprentissages étaient la lecture et l'appropriation des contenus de modules, la réalisation des exercices d'application et devoirs et quelquefois les échanges avec les pairs ou avec une personne ressource pour la finalisation des devoirs. Ces activités d'apprentissage, selon les apprenants, étaient entravées en début de formation par certaines difficultés. Il n'y a que Douti et Meyi qui n'ont pas évoqué des entraves en ce moment de leur apprentissage.

**Tableau 54 : Difficultés rencontrées par les apprenants PAMEF en début de formation**

| Types de difficultés | | Aklesso | Boubé | Douti | Esso | Fifamé | Gagnon | Kankoé | Lidaw | Meyi |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Socioprofessionnels | | ✓ | ✓ | | ✓ | ✓ | ✓ | | ✓ | |
| Pédagogiques | Mobilisation des connaissances | | | | | | | | ✓ | |
| | Pré requis | | | | | | | ✓ | | |
| | Disponibilité de personne ressource | | | | | | ✓ | | | |
| Financiers | | | | | | | | ✓ | | |

D'après le tableau 54, l'obstacle majeur à l'apprentissage évoqué par les apprenants PAMEF est la difficulté à concilier la formation avec les responsabilités professionnelles et familiales. Cette entrave à l'apprentissage est évoquée par tous les apprenants en activité à l'exception de Douti.

*«* […] *les choses n'étaient pas faciles.* […] *je n'arrivais pas à me dégager du temps pour l'apprentissage. J'avais plusieurs responsabilités quand j'ai commencé la formation… j'étais pratiquement seul.* […] *J'avais trop d'occupations pour me libérer et m'occuper correctement de la formation.* […] *Il m'était aussi difficile de travailler à la maison. J'ai essayé, mais ça n'a pas*

*marché. Vous savez… quand vous passez beaucoup de temps au travail et que vous rentrez tard à la maison, vous ne pouvez plus travailler le week-end à la maison. Il faut s'occuper aussi de sa famille »* (Aklesso).

*« La difficulté réelle, c'est le temps… qu'on doit dégager pour faire les exercices, puisque tout le temps il faut être sur le terrain pour travailler.* […] *étant sur une moto pour faire de longues distances, on revient fatigué. On n'arrive pas à lire, donc notre réelle difficulté, c'était le temps »* (Boubé).

*« La seule difficulté c'est la combinaison du temps de travail avec le temps d'apprentissage et surtout nous voyagions tout ça là, donc c'est ce qui nous mettait un peu mal à l'aise »* (Esso).

*« Ce que moi j'avais comme difficulté, c'était la fatigue, c'est-à-dire déclencher la lecture à tête reposée, c'est ça. Donc quand tu arrives à la maison fatiguée là, si tu n'es pas courageux, tu ne peux pas prendre le document. Vu le volume. Donc c'est la peur de plonger dans le document »* (Fifamé).

*« Ce n'est pas facile ! Parce qu'étant femme au foyer, avec les activités au niveau de l'institution, c'était pas facile »* (Lidaw).

Du tableau 54, il apparaît qu'en plus des difficultés à concilier la formation avec les responsabilités socioprofessionnelles, Gagnon et Lidaw évoquent des problèmes pédagogiques. Le premier signale des difficultés à trouver des personnes ressources pour l'aider dans son apprentissage et la seconde fait état de difficulté à mobiliser dans sa pratique professionnelle certaines connaissances acquises lors de la formation.

*« Plusieurs fois, je devais faire recours aux anciens qui ont déjà fait la formation, mais ce n'était pas facile de les avoir pour qu'ils te donnent au moins une explication sur un module, un point que tu ne comprenais pas. Maintenant, est-ce que j'approchais les formateurs ? Non ! Je ne les approchais pas pour exposer mes difficultés.* […] *je vois qu'eux aussi ils étaient souvent en formation.* […] *pas tout le temps, mais ils sont souvent en formation à l'intérieur du pays »* (Gagnon).

*« Par rapport au contenu même de la formation, c'est qu'il fallait se familiariser avec un certain nombre de terminologies. Et j'essayais en même temps au fur et à mesure de voir comment je pouvais appliquer ça sur le terrain, mais avec un public d'un bas niveau.* […] *Donc c'était beaucoup plus cet exercice-là que moi je faisais et qui était un peu difficile pour moi »* (Lidaw).

Dans le cas de Gagnon, il apparaît que le problème de disponibilité des personnes ressources n'est pas très éloigné des difficultés à concilier son apprentissage et ses responsabilités socioprofessionnelles. Il affirme lui-même que le problème n'est pas au niveau de la disponibilité des personnes ressources (collègues et tuteurs) quand il avance que *« le problème c'étais à*

*moi de m'organiser et de les coincer au moment où ils sont disponibles à Lomé ».*

Kankoé fait également état de difficultés pédagogiques en terme d'insuffisance de prérequis quand il avance que *« le fait que nous ne soyons pas véritablement des financiers, ça a flotté un peu au début ».* Mais la difficulté majeure selon cet apprenant réside dans le manque de moyens financiers pour faire face aux dépenses occasionnées par la formation. *«* […] *même pour se déplacer pour venir, pour nous c'était très difficile. À l'époque nous étions chômeur, ça il faut l'avouer »* confie-t-il.

Malgré les difficultés rencontrées en début de formation, les apprenants arrivent à rendre les devoirs dans le temps imparti selon leur propos ; même si quelques-uns affirment que des fois ceci se fait au dernier moment.

> *« Ce n'était pas tellement des retards, mais je peux dire que je faisais les devoirs à la hâte… c'est-à-dire aux derniers moments. J'ai livré mes devoirs aux derniers moments »* (Aklesso).
>
> *«* […] *j'étais juste juste… le jour de la clôture, j'amène les copies puisque les dernières heures tu es obligé de bosser, de ne pas dormir et de rendre les copies à temps pour ne pas venir après voir le tuteur pour lui donner des explications... Je voulais éviter tout ça »* (Gagnon).
>
> *« C'est vrai que certaines fois, j'étais obligée de rendre les devoirs à la dernière minute, mais je faisais tout pour rester dans les temps »* (Lidaw).

Même s'il est arrivé à rendre les premiers devoirs dans le temps, Aklesso reconnait que les difficultés l'ont empêché de participer aux séances de regroupement consacrées à la correction de ces devoirs.

> *« Pour rendre les devoirs des premiers modules, c'est le dernier jour que je l'ai fait. Et j'ai demandé la permission au tuteur pour lui dire que je ne pouvais pas assister à la rencontre. Qui va tenir la coopérative en ce moment-là ? Donc ils ont compris. Mais moi je suis pénalisé, je n'ai pas pu suivre la correction et les échanges »* (Aklesso).

Le contact avec le dispositif PAMEF a engendré, selon les propos des apprenants, des changements dans la manière d'apprendre. Il n'y a que Douti qui confie qu'il n'y a pas eu de changements à son niveau. Selon lui, non seulement le mode de formation correspond bien à sa façon d'apprendre et le contenu à sa pratique professionnelle si bien qu'il n'ait pas eu besoin de s'adapter à la formation.

*« Par rapport à la formation, il n'y a pas de changements, je dirai que ce qu'on nous a appris là, c'est ce que nous vivons. Moi je n'ai pas changé ma façon d'apprendre, puisque moi-même, comme je l'avais dit, je suis quelqu'un qui aime bosser seul »* (Douti).

Les autres apprenants par contre indiquent avoir opéré des changements dans leur manière d'apprendre pour pouvoir répondre aux exigences de la formation. Deux sortes de changements ressortent des propos tenus. Il y a ceux qui confient avoir modifié leur façon d'aborder les contenus et ceux qui disent être obligés de prendre en mains l'organisation de leur apprentissage.

*« Là, c'est que je ne suis pas contraint d'apprendre tous les jours. Je fais un programme que les week-ends je vais apprendre. Mais quand j'étais sur les bancs, tous les jours, je dois apprendre parce qu'il y a des interrogations qui peuvent tomber n'importe quand »* (Boubé).

*« Puisque c'est pas quelque chose qu'on doit aller se présenter à chaque fois devant le professeur donc on n'a pas eu la même attitude en ce qui concerne l'application à étudier. Donc on a du temps, on est libre et puis on sait ce qu'on attend de cette formation. Il y avait quand même du relaxe dans la lecture et la maîtrise du document »* (Fifamé).

*« Il y a eu un calendrier, tout a été programmé, de façon que nous apprenions la chose rationnellement tout en évoluant, en jetant un regard sur ce que nous avons appris. Et c'est ça que j'ai beaucoup apprécié »* (Kankoé).

Les propos ci-dessus insistent sur l'aspect organisationnel auquel il a fallu s'accommoder en s'autorégulant. Ces apprenants insistent sur la différence entre le dispositif PAMEF et les formations présentielles qu'ils ont déjà suivies par le passé et le changement majeur dans l'organisation de l'apprentissage que cela induit. Pour d'autres apprenants, le changement dans les pratiques d'apprentissage se situe au niveau de leur rapport avec le contenu. Ils insistent sur les nouvelles stratégies adoptées pour s'approprier ce contenu et répondre aux exigences des évaluations.

*« Oui quand j'ai commencé la formation, je me suis rendu compte que ce n'est pas comme ce que je faisais avant. Ici, il fallait beaucoup lire. Puisqu'il n'y avait pas d'enseignement à suivre, il fallait lire les modules… les supports et les comprendre. Et j'étais un peu seul face à ça. Bon, à un moment, comme je n'avais pas tellement le temps, je lisais d'abord les devoirs…les questions du devoir avant d'aller vers le module. Et ça m'aide à retrouver rapidement là où se trouvent les éléments pour donner les réponses ou faire l'exercice. C'est vrai que ça fait que je ne parcours pas tout le document, mais j'arrive à rendre les devoirs et à savoir de quoi il est question »* (Aklesso).

*« Pratiquement dans la façon d'apprendre… je ne pouvais pas tout le temps approcher les formateurs, mais qu'est-ce que j'ai fait ? J'ai un collègue, eux ils étaient sur le terrain, ils savent comment ça se passe, je me suis beaucoup*

*appuyé sur lui* […] *pour mieux comprendre. Et je me suis encore approché plus des autres apprenants qui sont proches de moi pour voir comment eux ils ont pu traiter les exercices et autres »* (Gagnon).

*« Disons que cette façon d'apprendre… les cours à distance, ça demande beaucoup plus parce que vous êtes seul devant le contenu et que vous devez vous approprier, traiter les devoirs peut-être seul, si vous n'avez pas un apprenant à côté avec qui vous pouvez vous associer. Mais en même temps, ça vous oblige à faire plus d'efforts pour comprendre seul et ça vous amène… ça vous oblige à lire. Parce que quand on est dans une formation où c'est un séminaire, vous avez quelqu'un, il y a des échanges, voilà vous pouvez vous exprimer, écouter les autres, mais là vous êtes beaucoup plus de temps face à un document. Vous devez vous interroger, chercher les réponses dans ces documents, et c'est quand vous vous buter vraiment à… vous n'êtes pas convaincus, alors là aux rencontres, vous avez la possibilité de vous exprimer en échangeant avec les autres »* (Lidaw).

*« C'est surtout le fait que j'ai eu à lire beaucoup puisqu'il n'y a pas de cours à copier ou un enseignant à écouter. Il fallait lire rapidement les modules, faire des résumés soi-même. Je n'avais pas eu à faire beaucoup de recherches, je trouvais que les supports étaient assez complets. Donc c'était surtout lire rapidement, trouver les informations pour pouvoir répondre aux questions des exercices d'applications et celles des devoirs à rendre »* (Meyi).

Des propos ci-dessus, il ressort que la lecture et l'adoption des méthodes pour la rendre efficace se sont imposées aux apprenants. Il n'y a que Gagnon dont le changement effectué dans la manière d'apprendre ne soit par en lien avec l'activité de lecture. Pour ce dernier, le changement a plutôt consisté à recourir à des personnes ressources de « proximité ». Il est également important de souligner le caractère superficiel de la stratégie d'apprentissage adoptée par Aklesso en contact avec le dispositif PAMEF. Pour cet apprenant, il s'agissait d'exploiter autant que faire se peut le peu de temps qu'il arrive à dégager pour la formation.

De la description faite par certains apprenants de leur vécu à mi-parcours de la formation, il ressort une augmentation du temps consacré à la formation.

*« Des fois, on accélère, si on trouve qu'on n'a pas commencé tôt pour pouvoir rendre le devoir à temps, quand on commence… quand on prend la décision, on doit mettre le paquet »* (Fifamé).

*«* […] *au fur et à mesure quand même on sentait que ça devenait dense, lourd et qu'il fallait s'investir davantage »* (Lidaw).

*« J'ai augmenté le temps de travailler, oui ! Je bossais plus* […]. *À mi-parcours, j'ai plus travaillé qu'au début »* (Meyi).

Le rapport avec la formation à mi-parcours est également décrit par les apprenants comme marqué par des entraves qui demeurent essentiellement les

difficultés à concilier les activités d'apprentissage avec les responsabilités socioprofessionnelles.

**Tableau 55 : Difficultés rencontrées par les apprenants PAMEF à mi-parcours de formation**

| Types de difficultés | | Aklesso | Boubé | Douti | Esso | Fifamé | Gagnon | Kankoé | Lidaw | Meyi |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Socioprofessionnels | | ✓ | ✓ | | ✓ | ✓ | ✓ | | ✓ | |
| Pédagogiques | Compréhension de contenu | | | | | | ✓ | | | ✓ |
| | Pré requis | | | | | | | | | ✓ |
| Financiers | | | | | | | | ✓ | | |

Du tableau 55, il apparait qu'à mi-parcours de la formation comme au début, tous les apprenants en activité à l'exception de Douti ont eu du mal à concilier la formation avec leurs responsabilités socioprofessionnelles. Selon certains, les difficultés ont augmenté à ce moment de la formation.

> *« J'ai eu du mal à continuer parce qu'il y a le fait qu'à certains moments, tu dois faire les comptes, les rapports et participer à des réunions que tu ne peux pas reporter. »* (Aklesso).
>
> *«* [Cette période] *on l'appelle saison pluvieuse, notre saison pluvieuse* […], *c'est-à-dire c'est une saison d'intenses activités »* (Esso).
>
> *«* […] *j'ai changé ma manière de traiter, ou de lire, d'aborder les modules. Mais c'était toujours l'aspect temps aussi qui jouait. Malgré que j'ai accéléré le rythme, ce n'était pas encore ça. Il fallait cravacher encore pour… ce n'était pas facile »* (Gagnon).

Ces difficultés ont été signalées comme sources de retard dans la livraison des devoirs chez Esso et causes d'absence au regroupement chez Gagnon.

> *«* [J'ai] *eu un petit retard au* [moment] *où j'étais sur une mission. La plus grosse Coopec de notre réseau, je devais rendre un rapport et donc la rédaction de ce rapport a pris un peu de temps sur la production du devoir que je devais rendre. Mais c'était un retard de 2 jours* » (Esso).
>
> *« Pour certains modules… un, deux modules, c'était même trois modules* […] *j'étais surchargé, submergé, donc je n'ai même pas pu assister aux corrections. C'est après que j'ai eu les documents de mon formateur »* (Gagnon).

En plus des difficultés à pouvoir dégager du temps pour la formation, Gagnon signale avoir été confronté à un problème de compréhension de contenu à mi-parcours de formation sur un module particulier. Et selon ses propos, le

recours à ses « personnes ressources de proximité » ne lui a pas permis de surmonter cette difficulté.

> *« […] pour un module, c'était un aspect… ce n'était pas facile puisque moi je ne me suis pas retrouvé dans ces exercices là ou peut-être que j'ai mal lu. Mais j'ai cherché, j'ai posé la question aussi aux autres apprenants, eux aussi étaient dans le flou pour comprendre ce module. […] Ce n'était pas vraiment clair pour moi ce module-là »* (Gagnon).

Meyi confie également avoir éprouvé des difficultés dans la compréhension de certains modules et la réalisation de certaines activités à mi-parcours de la formation.

> *« C'était les moments des modules sur les aspects comptabilité et analyse financière. N'ayant jamais fait la comptabilité, c'était un peu difficile. Il fallait aussi résoudre des cas concrets, ce qui suppose un peu d'expérience sur le terrain »* (Meyi).

Il ressort des propos ci-dessus que Meyi fait un lien entre ses difficultés à mi-parcours et son manque de prérequis dans certaines disciplines couvertes par la formation. Des manquements qu'il cherche à surmonter en faisant l'effort d'apprendre avec des pairs.

#### *6.2.3.2 - Interactions des apprenants PAMEF avec leurs pairs*

Les propos tenus par les apprenants sur les rapports qu'ils ont eus avec leurs pairs en début de formation permettent de les classer en deux catégories. Il y a d'un côté ceux dont les relations avec les autres apprenants se limitent aux échanges lors des regroupements et de l'autre ceux qui s'organisent en groupe d'apprentissage.

> *« […] nous formions des sous-groupes pour étudier ensemble. Bon, on lit, chacun étudie, mais on se retrouve pour faire des exercices ensemble »* (Boubé).

> *« […] ce que nous faisons parfois, c'est qu'il y a des collègues qui aiment échanger sur leurs productions. Donc entre nous on fait des échanges parfois avant de produire les exercices définitifs […] chaque apprenant fait l'exercice à son niveau et on fait des partages entre nous concernant chaque question ou bien chaque exercice »* (Douti).

> *« Nous avons été nombreux à être inscrits, on se connaissait, nous sommes dans la même boîte, donc les contacts sont bons, il y avait la cordialité, on organisait même des travaux de groupe qu'on faisait des fois les nuits ou bien les week-ends, surtout ceux avec qui je travaillais dans le même département »* (Esso).

> *« […] on était au nombre de quatre, recrutés au même moment à être inscrits, avec l'ambiance qui régnait entre nous, donc ça nous a unis à travailler pour le bien de chacun »* (Fifamé).
>
> *« J'ai noué certains contacts avec ceux que je connaissais, donc on échangeait quelquefois sur les modules. C'est juste ceux qui sont dans la maison juste à côté. »* (Gagnon).
>
> *« Il faut avouer qu'au début, on ne se connaissait pas trop. Mais au fur et à mesure que les cours ont commencé, bon on a sympathisé et c'était très bien »* (Kankoé).
>
> *« Disons que je n'avais pas de rapports particuliers, parce que de nature, je ne me lie pas très rapidement. Je marque un temps d'observation et malheureusement on ne se voyait qu'aux rencontres et ça se limitait là »* (Lidaw).
>
> *« Avec les autres, on se retrouvait surtout lors des rencontres, c'était bien et les échanges étaient des échanges entre adultes. C'étaient surtout des responsables ou des gens en poste dans des structures de microfinances. Je me suis lié avec un qui travaillait* [dans une structure de microfinance]. *Je l'appelais et on travaillait ensemble certaines fois »* (Meyi).

Il apparait clairement à travers les propos qui précèdent que les apprenants en activité provenant de la même structure se sont spontanément constitués en groupe d'apprentissage pour faire face à la formation. À l'exception de Meyi, les apprenants inscrits à titre individuel ou qui se retrouvent isolés dans leur institution n'ont pas eu cette opportunité d'apprendre avec et par les autres en dehors des séances de regroupements. Les propos suivants de Kankoé présentent bien le tableau des interactions entre apprenants PAMEF :

> *« il faut avouer qu'il y avait deux catégories d'apprenants à l'époque. Il y a ceux qui sont envoyés par une institution et nous qui nous sommes parachutés dedans. Mais on essayait de se fondre dans la foule et ça allait quand même »* (Kankoé).

Aklesso n'a pas pu, selon ses propos, « se fondre dans la foule » encore moins collaborer ou coopérer avec les autres apprenants à cause, dit-il, de ses absences aux premiers regroupements.

> *« Les autres collègues, je n'ai pas pu avoir de contacts en tant que tels avec eux. C'est-à-dire que… normalement, on devait se voir lors des rencontres, mais comme moi j'ai n'ai pas pu me libérer pour aller à la première rencontre, ça ne s'est pas fait. Après, grâce au tuteur, j'ai réussi à avoir leurs contacts téléphoniques, mais ce n'était pas évident »* (Aklesso).

Même avec le temps, Aklesso n'a pas pu se rapprocher de ses pairs. À mi-parcours de la formation, il n'a donc pas pu sortir de son isolement des premiers moments.

> *« Le problème avec moi c'est que j'étais un peu coupé des autres apprenants. D'abord par le fait que j'étais un peu éloigné de Lomé, et surtout parce que je n'allais pas aux rencontres. C'est vrai qu'il y a certains parmi eux que je retrouve dans d'autres circonstances de travail, dans des réunions professionnelles. Ceux-là aussi essayaient de m'encourager, c'est tout »* (Aklesso).

Contrairement à Aklesso, certains apprenants avancent qu'à mi-parcours de la formation, leurs relations avec les autres apprenants se sont densifiées.

> *« On est devenu familier* […] *et on gênait beaucoup les camarades qui avaient beaucoup plus de temps que nous. On appelait pour leur demander des éclaircissements et puis ça marche bien »* (Esso).
>
> *«* […] *on s'appelait peut-être un peu plus, on discutait plus au téléphone pour pouvoir résoudre certains problèmes »* (Gagnon).
>
> *« C'est surtout en ce moment-là que j'ai le plus travaillé avec celui dont je vous parlais tout à l'heure* […]. *On a eu à faire des exercices ensemble, nous nous retrouvions sur son lieu de travail les samedis. Et ça m'a permis de m'en sortir avec les comptabilités et les cas pratiques »* (Meyi).

À partir des propos tenus par les apprenants sur les relations qu'ils entretiennent avec leurs pairs, il ressort que les échanges entre apprenants du PAMEF se font essentiellement en présentiel lors des regroupements prévus par le dispositif ou des séances de travaux de groupe que certains apprenants organisent eux-mêmes. Les échanges distants entre apprenants mobilisant le téléphone ou Internet sont rarement évoqués dans le dispositif PAMEF.

> *« Souvent, on se regroupe les week-ends. Surtout ceux avec qui j'ai de bonnes relations, on se voyait, on échange. Mais quand nous sommes sur les missions telles que je le disais, l'Internet est le premier moyen que nous utilisons. Ou bien le SMS par téléphonie mobile. C'est les trois moyens »* (Esso).
>
> *« Pour les contacts entre apprenants, on s'appelait au téléphone pour se donner des rendez-vous et on travaillait. Le téléphone c'était surtout pour bien caler les rendez-vous »* (Meyi).

#### 6.2.3.3 - Relations des apprenants PAMEF avec leurs encadreurs

De la description faite par les apprenants des premiers contacts avec les encadreurs, il ressort unanimement que ceux-ci se sont dès le départ montrés accueillants et disponibles.

> *« Le tuteur m'était bien familier puisque c'est quelqu'un de la FUCEC. On échangeait bien. Et puis c'est quelqu'un qui ne se comporte pas comme s'il était votre enseignant ou bien votre professeur, il vous traite en égal et ça facilitait beaucoup les échanges »* (Aklesso).

*« Nous sommes familiers puisque les formateurs sont des agents de la faitière. Donc nous étions déjà familiarisés »* (Douti).

*« Le tuteur, c'est quelqu'un qu'on connaissait depuis donc le contact était très bon, oui il n'y a pas de problèmes à ce niveau, il nous assistait bien parce qu'il a ouvert sa ligne permanemment 24 h/24 »* (Esso).

*« Pour moi, il y avait déjà le contact avec l'encadreur, notre tuteur. Puisque nous avons le même bâtiment comme lieu de travail, on se connaissait donc ça n'a pas été du tout un problème pour nous » (Fifamé).*

*« Tout s'est bien passé, je vais dire que ce sont des gens qui nous comprenaient, ils ont déjà au début instauré un dialogue, tout s'est bien passé au début avec les encadreurs. Il n'y a pas eu de problèmes »* (Gagnon).

*« Les encadreurs, je peux dire…à mon sens ne se prenaient pas comme des professeurs. Mais peut-être comme des guides, et j'ai beaucoup apprécié ça »* (Kankoé).

*« Je n'ai pas eu trop de problèmes* [avec le tuteur] *parce qu'en fait* [un proche parent] *aussi a suivi ce cours-là. Donc il connaissait* [ce parent] *et je n'ai pas eu de difficultés de contacts. Je l'ai trouvé plutôt disponible »* (Lidaw).

*« Il n'y a pas eu de problèmes, ça s'est bien passé surtout qu'avant le début de la formation j'ai eu à rencontrer le tuteur pour discuter avec lui sur comment la formation va se faire et autres. Il m'a bien mis en confiance par rapport à sa disponibilité et donc moi quand j'ai eu besoin de lui, il suffit que j'appelle pour avoir un rendez-vous. Il était disponible et prêt à répondre aux questions. Et puis aussi lors des rencontres, il se montrait toujours proche de nous »* (Meyi).

S'il transparait des propos ci-dessus que les apprenants venant du réseau hébergeant la formation ont eu le contact avec les encadreurs facilité par le fait que ces derniers étaient avant tout des collègues, force est de constater que le dispositif PAMEF met un accent particulier sur la proximité du tuteur avec les apprenants comme le disent Kankoé et Meyi inscrits à titre individuel. Cette proximité du tuteur avec les apprenants qui se manifeste déjà à l'accueil avant le démarrage de la formation ne fait que s'intensifier avec le temps à en croire la description que font certains apprenants de leurs relations avec le tuteur à mi-parcours de la formation.

*« À un moment donné, on est habitué avec le tuteur parce qu'il nous a donné son contact quand vous avez des difficultés, il faut l'appeler, donc parfois sur certaines questions, on l'appelle, il ne nous donne pas la réponse, mais il nous donne des conseils. Donc à un moment donné, on devient plus familiarisé qu'avant »* (Boubé).

*« On est devenu familier* […] *et on gênait beaucoup le tuteur »* (Esso).

*« Il faut dire que de temps en temps quand quelque chose ne clochait pas, on n'hésitait pas à s'approcher de lui. Et ça formait en même temps un pont entre eux et nous »* (Kankoé).

À mi-parcours de la formation, certains apprenants se sont donc rapprochés du tuteur qu'ils sollicitent beaucoup plus sur des questions de contenus.

> *« C'était sur un module dont j'oublie un peu le titre* […] *Il y avait quelques questions qui m'embêtaient un tout petit peu, j'étais dans le flou total et donc c'est au cours de ce module-là que j'ai un peu plus abordé le tuteur. Mais il y a un autre module qui concerne les textes juridiques, la loi, tout ça là, donc j'avais moins de connaissances sur la loi qui gérait les microfinances, franchement et donc, je l'abordais beaucoup plus en ce moment-là »* (Esso).
>
> *« Il faut dire que je les sollicitais plus. Je les rencontrais plus parce que les modules traités en ce moment parlaient plus de comptabilité et d'analyses financières alors j'appelais et je me déplaçais pour avoir plus d'éclaircissements »* (Meyi).

Ces échanges entre encadreurs et apprenants n'avaient pas uniquement lieu lors des séances de regroupements. Certains apprenants n'ont pas hésité, selon leur propos, à mettre à profit les autres modalités de tutorat offertes par le dispositif PAMEF.

> *« Au cours de la formation, nous on était beaucoup plus à l'intérieur du pays, donc* [avec le tuteur] *on communiquait beaucoup plus par le téléphone ou quand j'ai l'occasion c'est Internet* […] *je l'avise que j'ai envoyé un courrier à travers le mail. Donc il le consulte très rapidement et me répond. J'utilisais donc les deux simultanément »* (Esso).
>
> *« Certaines fois, puisque nous avons la chance d'être dans le même bâtiment, s'il y a difficultés quelque part, on lui fait appel.* […] *On vérifie s'il est là et on va au bureau »* (Fifamé).
>
> *« Souvent, j'appelais pour avoir un rendez-vous ou quand je passe dans les environs de la Fucec, je fais un crochet et je vais les voir. Mais c'était toujours mieux d'appeler et d'avoir un rendez-vous pour être sûr qu'ils sont là » (Meyi).*

Les autres circonstances de sollicitation du tuteur qui reviennent dans les propos des apprenants sont les retards au niveau des évaluations ou les absences aux regroupements comme le souligne Aklesso.

> *« C'était surtout pour leur signaler mes retards dans le dépôt des devoirs ou m'excuser pour les absences aux rencontres que moi je les appelais. J'ai appelé aussi pour poser des questions sur le contenu des cours, mais c'était plus rare »* (Aklesso).

Gagnon reconnait également que sa sollicitation du tuteur se situe surtout dans le cadre du retard au niveau des devoirs et de l'absence au regroupement. Aklesso partage également avec Gagnon le fait d'avoir du mal à recourir au tuteur en cas de difficultés au niveau du contenu. Quand cet apprenant (Aklesso) avance, « *moi je ne pouvais pas me déplacer sur Lomé facilement*

*comme ça. Je ne trouvais pas non plus pratique de faire ça par téléphone. Ce n'était pas pratique » ;* il nous rappelle les difficultés à rejoindre les personnes ressources soulignées par Gagnon en début de formation. Des propos mêmes d'Aklesso, il ressort que les actions menées par le tuteur pour créer plus de liens avec lui n'ont pas été fructueuses.

> *« Je dirais que c'est plutôt le tuteur qui me relançait souvent, il m'a souvent appelé au téléphone pour avoir de mes nouvelles et me motiver pour le travail.* […] *il a essayé de me mettre dans le jeu en me rappelant plusieurs fois les échéances des devoirs et les dates des rencontres, mais il comprenait aussi ma situation. Il sait que c'est le travail qui faisait que je ne répondais pas correctement »* (Aklesso).

De toute évidence, Aklesso n'a pas pu tirer profit de l'encadrement offert par le dispositif PAMEF. Un encadrement fortement apprécié par tous les apprenants à en croire leurs propos sur la disponibilité du tuteur.

> *« Elle est permanente, ça, il faut l'avouer. Je vous avais dit que sa ligne était ouverte 24h/24. Donc sa disponibilité est permanente »* (Esso).
>
> *« Vraiment, j'avoue qu'ils étaient très disponibles. Bien que ce soit dans un cadre professionnel, ils avaient la motivation de transmettre leurs savoirs. Et c'est ça j'ai gardé surtout d'eux »* (Kankoé).
>
> *« Ils sont disponibles, surtout le tuteur il est là quand vous le sollicitez. Malgré leur charge, puisqu'en dehors de l'encadrement du Pamef, ce sont des employés de la Fucec et ils ont leur boulot. Mais ils trouvent le temps de nous satisfaire »* (Meyi).

#### 6.2.3.4 - Appréciations de la FAD et motivations en cours de formation des apprenants PAMEF

Cette sous-section restitue la manière dont les apprenants jugent le dispositif PAMEF, la formation à distance et la manière dont la motivation de ces derniers a évolué au cours de la formation.

##### *Appréciations du dispositif et représentations de la FAD*

Le dispositif PAMEF reçoit une appréciation globalement positive de la part des apprenants interrogés malgré quelques réserves. Ces réserves, concernent le rythme des activités d'enseignement/apprentissage et le volume des modules, et sont émises surtout par les apprenants en activité pendant la formation.

Comme signalé à l'amorce de leur apprentissage, certains apprenants en activité jugent globalement le contenu des modules volumineux. Selon

Gagnon, le volume des modules est tel que l'apprentissage avait essentiellement pour objectif de produire les devoirs à rendre :

> *«* [le volume des modules] *est énorme et je crois que ce n'est pas en ce temps record qu'on pouvait assimiler tout.* […] *ce n'est pas tout ce qui se trouve dans ces bouquins qu'on arrive à assimiler. À un moment donné, tu es obligé de chercher la réponse rapidement et répondre au délai fixé par les formateurs »* (Gagnon).

Esso va dans le même sens que Gagnon et attire l'attention sur le risque de glissement vers un apprentissage en surface avec des modules trop volumineux quand il avance que :

> *« C'est trop grand le volume, ils ont mis trop de choses dans les modules pour les 8 ou bien 9 mois d'apprentissage, c'était trop lourd pour la durée* […]. *Parce que c'est riche et ce qui est riche là il faut prendre le temps pour comprendre ça. Si vous sautez là-dessus, ça ne va pas trop vous avantager. Franchement au niveau du contenu c'est trop »* (Esso).

Il apparait clairement que le volume des modules, comme nous l'avons déjà souligné, est apprécié en fonction du temps disponible pour l'apprentissage et donc de la durée de la formation. Ceci est confirmé par Douti qui indique un manque de temps pour faire un apprentissage approfondi des modules :

> *« Pour le volume, je dirais que ce n'est pas trop, mais c'est qu'on n'a pas le temps de parcourir tous les bouquins. On n'a pas le temps. Mais quand même, on arrive à maîtriser l'essentiel.* […] *Si vous disposez de temps, vous pouvez bien parcourir le document »* (Douti).

L'appréciation globale faite par Fifamé sur le volume des contenus tranche avec celles des autres apprenants en activité sur le fait qu'elle fonde son jugement sur les éléments abordés dans les modules et non sur le temps disponible pour l'apprentissage. Pour elle, « *le volume* [des contenus] *par rapport à ce qui a été développé là-dedans, ça ne peut être que ça ».* Le jugement de Boubé est encore plus aux antipodes de celui de ses collègues puisqu'il estime que *« compte tenu de l'activité des institutions de microfinance, je dirais même qu'il y a des choses qu'il faut ajouter ».*

Sur l'ensemble de la formation comme à l'entame de celle-ci, les apprenants sans occupation avancent que le volume des contenus est dans les normes. Pour Meyi, « l*es supports donnent l'impression d'être volumineux, mais ce n'est qu'une apparence. C'est à cause des illustrations et des exemples. Il faut se mettre à lire pour comprendre que c'est pas de la mer à boire comme on*

*dit ».* Kankoé abonde dans le même sens quand il affirme que *« les cours étaient très bien faits. Et dans le cadre que ça devait être, je crois que c'est des cours succincts.* […] *moi j'ai trouvé ça bien. Je n'ai pas trouvé ça embarrassant, trop encombrant, non ».*

Sur le plan de l'organisation temporelle, à l'exception de Gagnon qui affirme que *« la durée de la formation est tellement courte.* […] *Ce n'est même pas une année, donc moins d'une année, c'était vraiment difficile »,* les autres apprenants apprécient positivement le temps imparti à la formation. Mais il est intéressant de relever une certaine ambiguïté dans le jugement de certains apprenants en activité sur ce point. Aklesso trouve *« pas mal »* les neuf ou dix mois que dure la formation, mais pense « *qu'on doit permettre à ceux qui sont surchargés de faire ça sur deux ans ».* Comme Aklesso, Fifamé suggère une prolongation de la durée de la formation. Mais contrairement à son homologue, Fifame estime que cette prolongation est nécessaire aux non professionnels. *« Neuf mois, c'est suffisant pour ceux qui sont déjà sur le terrain. Mais pour ceux qui ne sont pas sur le terrain, il va falloir que ça soit un peu prolongé »,* affirme-t-elle. Pour Douti, ce qu'il faut revoir au niveau de l'organisation temporelle de la formation, c'est la fréquence des regroupements. *« Je dirai que la durée c'est bon quand même. Mais la fréquence des rencontres, c'est ça que j'aurai souhaité qu'on révise. Il y a trop de temps entre une rencontre et l'autre »*, confie-t-il. La position d'Esso sur la durée de la formation est plus équivoque. Au même moment qu'il avance que *« la durée de la formation est bonne, c'est une très bonne durée.* […] *Malgré nos occupations, si on s'organise bien ça ne dérange pas » ;* il souhaite une augmentation du temps consacré à la formation en ces termes : *« il faut qu'on rallonge un peu la durée* […] *parce que c'est riche et ce qui est riche là il faut prendre le temps pour comprendre ça ».*

Les appréciations des apprenants sans occupation sur la durée de la formation ne laissent transparaitre aucune équivoque. Pour Meyi, *« les neuf mois étaient bien suffisants pour terminer ce qui était prévu ».* Ils manifestent la même satisfaction par rapport au rythme des activités d'apprentissage qui selon

étaient bien programmées. *« Les activités sont programmées à des moments réguliers si bien qu'on s'attendait à ce qui va arriver. On n'est pas surpris. C'est surtout ça qui est bien »* confie Kankoé. Meyi abonde dans le même sens quand il avance que :

> *« les choses étaient bien programmées avant qu'on ne commence. Vous savez dès le début quand il faut rendre le devoir sur tel module, la date des rencontres. Ce ne sont pas des choses qui viennent vous surprendre ».*

Il est tout de même intéressant de relever dans les propos de ces deux apprenants sans occupation le souci de relativiser leur appréciation du rythme des activités d'apprentissage. C'est ainsi que Meyi affirme, à propos du temps accordé pour la réalisation des devoirs que :

> *« le délai était normal, on était là pour apprendre et je crois que le temps était suffisant. Maintenant pour ceux qui travaillaient aussi, je ne sais pas. Pour moi en tout cas, ça va ».*

Kankoé ne dit pas autre chose quand il fait référence à sa situation professionnelle pour étayer son jugement sur le délai laissé pour rendre les devoirs en ces termes : *« je dis que par rapport à ma situation de désœuvré, j'avais toujours assez de temps pour faire les devoirs ».*

Aklesso et Gagnon se démarquent des autres apprenants en activité quand ils parlent de « rythme d'activités accéléré » même s'ils reconnaissent que le problème vient du fait qu'ils avaient du mal avec leur activité professionnelle. *« Par rapport à moi et à mes occupations, je trouvais le temps accordé pour rendre les devoirs un peu court. Mais pour dire la vérité, le problème ne se trouvait pas au niveau du temps puisque nous avions au moins près de deux mois pour faire le travail »*, déclare Aklesso à ce sujet. Gagnon ne dit pas autre chose quand il affirme que *« le rythme de travail est accéléré, le volume des travaux était assez important* […]. *C'était difficile à cause du fait qu'on était en train de chercher l'organisation même au sein de l'entreprise ».*

Les autres apprenants exerçant une activité professionnelle jugent le rythme de la formation, plus précisément le délai accordé pour la réalisation des devoirs satisfaisant à l'instar d'Esso qui affirme que *« le temps accordé pour la réalisation des devoirs est largement suffisant* […]. *La plupart du temps, c'est un mois ou deux, et c'est suffisant ».* Cette satisfaction est nuancée quand il

s'agit de se prononcer sur le rythme des activités à différents moments de la formation.

**Tableau 56 : Appréciations du rythme des activités en cours de formation par les apprenants PAMEF**

| Apprenants | En début | À mi-parcours |
|---|---|---|
| Aklesso | *« les choses n'étaient pas faciles* […] *Je faisais beaucoup d'efforts pour tenir dans le temps, pour rendre les devoirs à temps »* | *« j'ai eu du mal à continuer parce qu'à certains moments, tu dois faire les comptes, les rapports et participer à des réunions que tu ne peux pas reporter »* |
| Boubé | *« c'est raisonnable. Mais disons que tu ne peux pas donner la priorité à la formation »* | *« C'est pas relaxe* […] *la priorité est donnée à ce qu'on fait sur le terrain* […] *la formation est une activité complémentaire qui demande un effort supplémentaire »* |
| Douti | *« compte tenu de nos occupations je dirais que parfois on n'a pas le temps de pouvoir bien traiter les sujets »* | *« Je n'ai pas trouvé de changements. Aucun changement dans le rythme des activités »* |
| Esso | *« Le rythme n'est pas mauvais* […] *Mais c'est nos occupations quotidiennes qui nous empêchaient de vite résoudre les épreuves »* | *« Je ne vais pas me plaindre au niveau du rythme* […] *on a adopté une organisation qui nous permettait d'y arriver »* |
| Fifamé | *« Le rythme a été acceptable quand même »* | *« Il faut mettre le paquet, sinon tu ne peux pas rendre le devoir à temps »* |
| Gagnon | *« Pour moi, vraiment le rythme était soutenu. Puisqu'il fallait cumuler plusieurs trucs à la fois, le boulot et cette formation à distance »* | *« Malgré que j'aie accéléré mon rythme de travail, ce n'était pas encore ça. Il fallait cravacher encore pour… ce n'était pas facile »* |
| Kankoé | *« je trouvais même ça relaxe »* | *« Moi j'appréciais hautement le rythme »* |
| Lidaw | *« pris isolement, ce n'était pas trop. Mais combiné avec les charges au niveau du boulot et de la maison, c'était un peu harassant »* | *« au fur et à mesure quand même on sentait que ça devenait dense, lourd et qu'il fallait s'investir davantage »* |
| Meyi | *Le rythme était normal, il y avait suffisamment le temps pour faire le travail* | *« c'était normal, il n'y avait pas de tension. J'arrivais à gérer »* |

Le tableau 56 permet de constater que si pour les non professionnels (Kankoé et Meyi) le rythme des activités n'avait pas posé de problèmes, il n'en a pas été de même pour les apprenants en activité au moment de la formation. Ces derniers ont d'une manière ou d'une autre vécu le rythme des activités d'apprentissage comme une pression, voire une source de stress. D'après leur propos, si le rythme des activités d'apprentissage pose problème c'est surtout parce qu'ils devaient le combiner avec des activités socioprofessionnelles qui ne pouvaient pas être mises en attente. Il faut tout de même remarquer à

travers les appréciations que la pression engendrée par le rythme des activités n'a pas été vécue et gérer de la même manière. Aklesso et Gagnon semblent avoir été plus harassés que les autres apprenants. Leurs « efforts » pour être en phase avec le rythme des activités n'est pas aussi fructueux que ceux de leurs homologues dont les propos, traduisent une certaine maîtrise de la cadence des activités d'apprentissage ou du moins une dédramatisation de son vécu au fil du temps.

À la différence des appréciations mitigées faites sur l'organisation temporelle de la formation, les jugements des apprenants sur les ressources mises à disposition sont plus tranchés et unanimement positifs. À part donc les opinions négatives sur le volume des supports de cours, les apprenants avouent une satisfaction vis-à-vis des ressources pédagogiques (humaines et matérielles) du dispositif PAMEF.

L'appréciation générale des apprenants par rapport au contenu des supports de formation ne diffère pas de leur jugement à l'amorce de la formation. Les supports de formation sont jugés « accessibles et abordables » par tous les apprenants comme l'indiquent les propos suivants :

> *« Les cours sont à la portée de tous. C'est un français facile »* (Boubé).
>
> *« C'est abordable, le français utilisé, tout était bien. Le niveau de clarté des textes à lire était bien. Les textes sont accessibles, ils sont parlants, ce n'étaient pas des romans. Tout était clair, c'est un style commun de niveau abordable. Il n'y a rien de complexe là dedans »* (Esso).
>
> *« Le cours était clair, c'était dans un bon français pour que tout le monde puisse facilement comprendre les modules »* (Gagnon).
>
> *« Les cours n'étaient pas complexes, puisque quand vous prenez le temps de les lire, vous comprenez toujours. Il y avait assez d'explications, des exemples avec des cas concrets qui vous permettent de saisir ce qui est dit. Et puis les mots étaient toujours expliqués. C'était dans un français très accessible, pas compliqué du tout »* (Meyi).

Outre le niveau de la langue, la mise en forme des supports est signalée comme un élément qui rend les modules accessibles. *« Les documents sont bien présentés, bien aérés et ça facilite la lecture »* affirme Lidaw pour relativiser le volume des supports qu'elle qualifie *« d'assez intéressants surtout en ce qui concerne l'aspect pédagogique »*. Le contenu des modules

est donc aussi apprécié par les apprenants pour, disent-ils, sa richesse comme en témoigne le propos suivant d'Esso :

> *« quand j'ai commencé par découvrir le contenu peu à peu, je me suis dit qu'il y a un trésor, une richesse là-dedans et je me suis plongé là-dedans »*

Kankoé abonde dans le même sens quand il affirme que *« c'étaient de très bons supports et c'est ça même qui nous a permis de nous plonger mieux dans la chose »*. Cette satisfaction vis-à-vis du contenu se retrouve également chez Aklesso qui ne manque pas de signaler que les supports de formation du PAMEF lui servent de références dans le cadre professionnel. *« Les supports sont bien faits. Même si je n'ai pas fini la formation, je les utilise toujours dans le cadre de mes activités. C'est très riche et bien écrit »,* confie-t-il.

Une autre qualité que les apprenants reconnaissent unanimement aux supports de formation PAMEF est le fait qu'ils regorgent d'exercices d'application. Ces exercices d'entrainement permettaient de bien aborder les évaluations de fin de module comme le reconnait Fifamé quand elle affirme que *« c'est sur la base de ces exercices-là que nous traitons les devoirs à rendre »*. Dans le même sens, Douti avance qu'*« à la fin du module il y a des exercices corrigés qui nous aident également à mieux traiter les devoirs qu'on nous donne »*. L'apport de ces exercices d'application dans l'autogestion des apprentissages est donc fort apprécié par les apprenants même s'ils reconnaissent ne pas trop s'y attarder des fois.

> *« Il y avait beaucoup d'exercices d'application avec des corrections dans les modules, mais on s'appliquait beaucoup plus aux devoirs qu'on nous donnait »* (Esso).
>
> *« Les exercices étaient largement suffisants pour se préparer au devoir, pour dire la vérité il y en avait même trop. On ne faisait pas tous. Juste quelques exercices pour voir qu'on a compris et on passe aux devoirs »* (Meyi).

Les contacts humains et les relations interpersonnelles mis en avant par le dispositif PAMEF sont très appréciés par les apprenants. En dehors de la satisfaction unanimement exprimée vis-à-vis du tutorat qui a été soulignée plus haut, les regroupements sont très appréciés par les apprenants.

> *« Les regroupements sont très importants, c'est là que vous échangez avec les autres. Les deux fois que j'ai participé à ça, j'ai vraiment apprécié. Les échanges avec les autres te font voir que les difficultés sont partagées pas*

*seulement sur la formation, mais aussi dans le travail de gestion de la Coopec »* (Aklesso).

*« Les regroupements sont intéressants parce qu'il y a les échanges qui nous apportent beaucoup d'éléments nouveaux. On pense être le meilleur dans son domaine, mais quand on se regroupe et qu'on découvre l'idée de l'autre, là on se dit que non on n'est pas encore au top, il faut apprendre »* (Esso).

*« Les regroupements étaient vraiment des séances de partage. On voyait le niveau de tout un chacun et on se mesurait pour voir par rapport à son prochain ce que tu vaux. Je sais que ça, c'est très, très utile pour nous. Parce que dans la vie, nous devons toujours évaluer notre niveau par rapport à notre prochain »* (Kankoé).

*« Le regroupement est une bonne chose ! Je dirais même que c'était nécessaire puisque c'est souvent là qu'on échange beaucoup avec les encadreurs, qu'on discute avec les autres apprenants qui sont surtout des professionnels du domaine, des responsables. Surtout pour nous qui n'avions pas de l'expérience dans la microfinance, c'était toujours intéressant d'écouter ceux qui y travaillent »* (Meyi).

D'après les propos ci-dessus, les regroupements sont appréciés non seulement parce qu'ils constituent des occasions de corrections et de feed-back en présentiel des devoirs, mais surtout par le fait qu'ils sont des moments où les apprenants échangent entre eux et trouvent des modèles pour jauger et orienter leur apprentissage.

Les vécus et appréciations des apprenants se cristallisent après la formation, par rapport au dispositif de la formation PAMEF en particulier et au mode de formation à distance en général, en perception globalement positive avec, bien évidemment des bémols et des conditions. Deux éléments sont essentiellement avancés pour fonder cette perception positive de la formation à distance. Il s'agit de l'autodirection de l'apprentissage inhérente à la FAD et la disponibilité des supports d'apprentissage même après la formation. Pour Esso, *« la formation à distance est une très bonne formation, parce que vous avez le temps de faire des recherches pour parfaire votre niveau dans les cours qu'on vous donne »*. Cet apprenant fait le lien entre cette possibilité d'auto-apprentissage ou cette liberté dans l'apprentissage qu'offre la FAD et la garantie d'une formation continue, puisqu'il poursuit en affirmant qu'*« une fois que nous avons commencé par travailler, ce n'est que la formation à distance qui permet d'évoluer et d'augmenter notre niveau de connaissance »*.

La liberté d'apprendre offerte par la FAD est l'élément sur lequel Kankoé

fonde également sa perception positive de la FAD qu'il préfère au présentiel, selon ses propos.

> *« La formation à distance m'a vraiment plu. Vous avez le temps de lire aisément vos cours, vous disposez du temps que vous voulez pour étudier, le temps que vous voulez pour vous reposer, c'est-à-dire que vous organisez votre temps selon vos convenances et c'est très relaxe, plus que le système classique.* […] *C'est mieux que la formation en présentiel où on vous fout tout dans la tête et pratiquement vous ne retenez rien »* (Kankoé).

Fifamé se fonde également sur la liberté offerte pour apprécier positivement la FAD. Mais elle souligne la nécessité pour l'apprenant d'avoir un objectif et de savoir mobiliser une stratégie pour arriver à tirer profit de cette liberté d'apprendre.

> *« La formation à distance est une bonne chose d'autant plus que tu n'as pas la pression sur toi. Mais il va falloir que vous compreniez le pourquoi vous vous êtes inscrits ou le pourquoi on vous a inscrit et mettre les moyens à votre côté pour aller de l'avant. Puisqu'à cette époque ou en ce moment on peut avoir beaucoup à faire, mais par le biais des cours à distance, on peut aussi évoluer en ce qui concerne les études »* (Fifamé).

Des propos de Fifamé, il apparait que, comme chez Esso, la FAD est tenue comme gage d'un apprentissage tout au long de la vie. Cette idée d'apprentissage tout au long de la vie par la FAD qui doit s'inscrire dans un projet professionnel de l'apprenant est prégnante chez Lidaw qui affirme que :

> *« la formation à distance c'est bien pour permettre d'améliorer ce que vous voulez faire ou de démarrer ce que vous avez envie de faire. Il ne s'agit pas d'accumuler des diplômes pour enrichir son CV et de ne pas être capable de valoriser les acquis de cette formation »* (Lidaw).

La perception positive de la FAD en lien avec le projet ou l'activité professionnelle est confirmée par Boubé, Douti et Meyi qui confient que la formation non seulement a renforcé leur capacité professionnelle, mais a aussi mis à leur disposition, à travers les supports de cours, des outils de référence. *« J'ai gagné un plus avec le matériel qu'on a mis à notre disposition. Chaque fois, je me réfère à ça, c'est un document de référence »* déclare Boubé à ce propos. Meyi va dans le même sens quand il confie :

> *« Moi je trouve cette formation très intéressante. J'utilise même aujourd'hui les documents dans le cadre de mes activités pour faire des consultations à des associations ou ONG qui veulent mettre en place la microfinance ou qui interviennent dans ce domaine. C'est ce qui est aussi bien dans la formation à distance, vous avez la possibilité d'avoir vos supports et de continuer la formation sur des points que vous voulez approfondir »* (Boubé).

Aklesso exprime lui aussi une perception positive de la formation à distance, mais avance clairement que la disponibilité de l'apprenant est indispensable pour la réussite de ce mode de formation.

> *« La formation PAMEF, c'est une bonne chose. Moi si j'avais les moyens je vais inscrire les gens du conseil d'administration de la COOPEC d'ici. Pour qu'ils aient plus de connaissances dans le domaine pour bien nous accompagner. Maintenant, il faut dire aussi que la formation à distance ça demande du temps ou bien qu'on se dégage pour pouvoir la faire »* (Aklesso).

### *Motivations des apprenants en cours de formation*

Des propos des apprenants PAMEF interrogés, il ressort qu'en cours de formation, ceux-ci étaient tous déterminés à venir à bout de la formation ; même si chez certains, Aklesso et Gagnon notamment, la description du vécu laisse transparaître que la poursuite de la formation était plus une contrainte que le résultat d'une volonté personnelle. Quand bien même Gagnon affirme *« n'avoir jamais pensé à abandonner »,* il n'en demeure pas moins que, face aux difficultés, il exprime avec regret son engagement dans cette formation puisqu'il confie :

> *« au fait, si c'était moi qui décidais, je n'allais pas m'inscrire cette année-là. Mais bon comme c'est venu du haut, je ne peux pas refuser »* (Gagnon).

Ces propos confirment non seulement le manque de motivation à l'inscription que nous avons souligné plus haut, mais expriment un faible niveau d'engagement personnel dans la poursuite des activités d'apprentissage résultant, selon Aklesso, de la *« non-disponibilité du temps nécessaire à la formation »*.

En dehors donc d'Aklesso et de Gagnon dont la poursuite de la formation était exclusivement une contrainte professionnelle, les autres apprenants évoquent une pluralité de sources à leur engagement à continuer leur apprentissage jusqu'au bout. Les sources de motivation à poursuivre la formation évoquées par les apprenants PAMEF sont comme le montre la figure 22 : le développement des compétences, la rentabilisation de l'investissement institutionnel, la concurrence entre apprenants pour avoir les meilleures notes aux devoirs, le goût d'apprendre, l'espoir de trouver un emploi, la recherche de l'excellence et la volonté de diversifier ses qualifications.

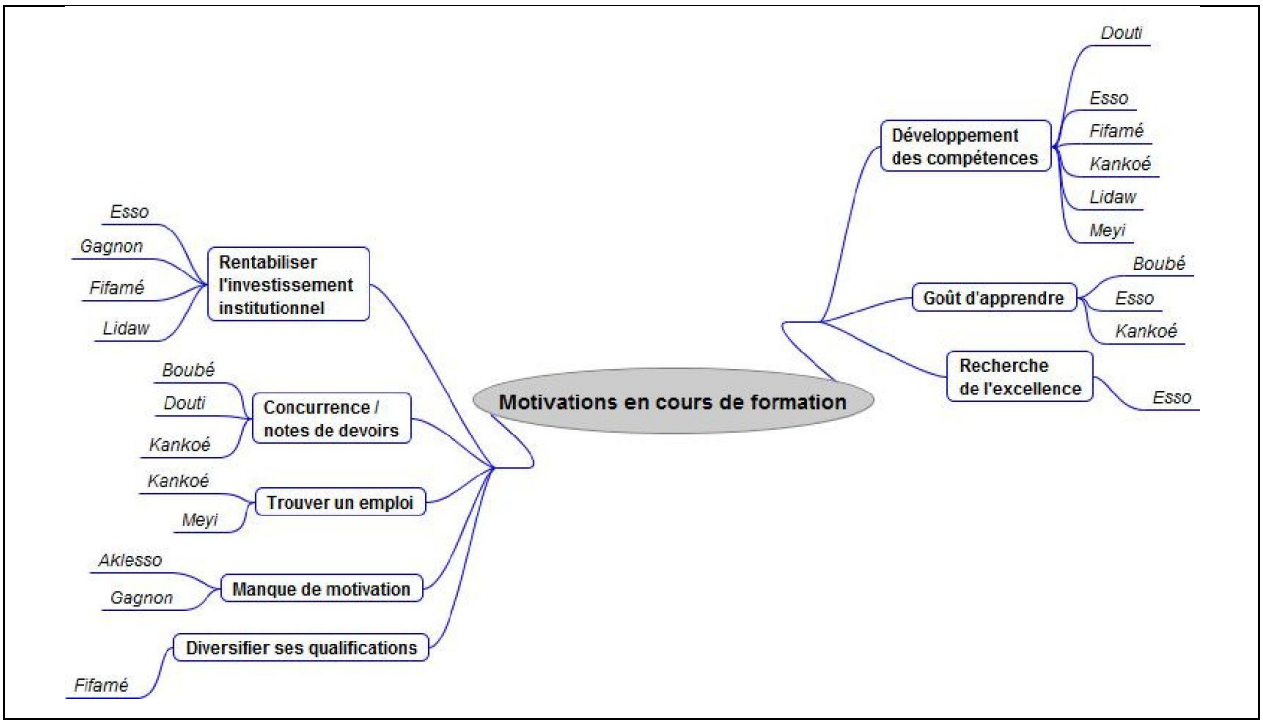


**Figure 22 : Motivations des apprenants PAMEF à poursuivre la formation**

De la figure 22 il apparait que même si Gagnon exprime, comme Aklesso, un manque de motivation en cours de formation il se démarque de ce dernier par le fait qu'il tient à poursuivre son apprentissage pour, dit-il, « ne pas décevoir son supérieur ».

> *« J'étais motivé puisqu'au début avant mon inscription à la formation j'ai été appelé dans le bureau du DG* [Directeur Général] *pour me dire qu'il voulait m'inscrire à la formation, qu'il a beaucoup d'espoir sur ça. Donc je faisais de mon mieux pour ne pas décevoir ses attentes.* […] *il me fallait être à la hauteur de la confiance de mon DG »* (Gagnon).

En dehors de ces deux apprenants dont la motivation à poursuivre la formation est exclusivement extrinsèque, les autres apprenants tirent leur motivation en cours de formation de plusieurs sources aussi bien extrinsèques (gauche de la figure) qu'intrinsèques (droite de la figure).

### *Synthèse*

La description que font les apprenants de leur premier contact avec le dispositif PAMEF est dominée par un jugement porté sur le volume des contenus à étudier. Tous les apprenants, excepté Kankoé, ont trouvé ces contenus volumineux à l'amorce de leur apprentissage. Cette perception du volume des contenus même s'il a été source d'appréhension chez certains

apprenants, n'a toutefois pas diminué l'accessibilité des modules qualifiés de riches et compréhensibles. En fait, il faut souligner que le jugement des apprenants par rapport au volume des contenus est surtout l'expression d'une contrainte majeure dans la conduite de leur apprentissage : dégager le temps nécessaire pour les activités d'apprentissage ou concilier la formation avec les autres aspects de leur vie (responsabilités socioprofessionnelles).

Si les apprenants sans occupations professionnelles peuvent « se consacrer entièrement à la formation », il n'en est pas de même pour les autres qui sont obligés de trouver des stratégies propices pour la gestion temporelle et spatiale de leur apprentissage. Sur le plan temporel, trois types de conduites se dégagent : l'apprentissage fait en saisissant les opportunités laissées par leurs occupations quotidiennes, celui pour qui est dégagée hebdomadairement une plage horaire fixe et enfin celui qui est concentré sur une période où l'agenda professionnel est moins chargé. Au niveau spatial, certains apprenants optent pour la diversification des cadres d'apprentissage alors que d'autres se contentent d'un cadre unique qui est dans la plupart des cas la maison. Le contact avec le dispositif PAMEF et la difficulté à concilier la formation avec les responsabilités socioprofessionnelles ont amené les apprenants à opérer des changements dans leur manière d'apprendre. Ces changements ont consisté à s'adapter au mode de formation à distance en s'autorégulant et/ou à adopter des méthodes permettant une meilleure appropriation des contenus et la réalisation des activités avec le peu de temps « disponible » pour la formation.

Pour mener à bien leur formation, les apprenants qui en avaient l'opportunité se sont constitués en groupe d'apprentissage en dehors des regroupements formels prévus par le dispositif PAMEF. Ces groupes d'apprentissage jouent un rôle aussi bien cognitif qu'affectif. En effet, ils constituent non seulement des cadres pour échanger sur les contenus, faire des exercices ensemble, mais également des réseaux pour se soutenir mutuellement.

Toujours dans l'optique de bien mener leur apprentissage, les apprenants n'ont pas hésité à mettre à profit le système de tutorat mis à leur disposition et la disponibilité dont a fait preuve, selon eux, l'encadreur. Mais il est important

de souligner que les apprenants se retrouvant dans des situations difficiles, Aklesso et Gagon notamment, sont paradoxalement ceux qui n'ont pas su mettre à profit le système de tutorat du dispositif PAMEF (tuteur et regroupements), même s'ils en reconnaissent comme les autres apprenants l'importance et l'utilité.

Sûrement que ce non-recours au tutorat évoqué par les apprenants en difficulté est en lien avec leur motivation à continuer la formation ; puisque c'est précisément les mêmes apprenants qui signalent un manque de motivation ou une motivation exclusivement extrinsèque en cours de formation. La motivation à poursuivre la formation est au contraire multifactorielle chez les autres apprenants, elle est aussi bien de nature extrinsèque qu'intrinsèque.

Sur la base de leur propos en ce qui concerne leur vécu et leur appréciation du dispositif PAMEF, il apparait qu'Aklesso et Gagnon n'ont pas su intégré, d'un point de vue académique le dispositif PAMEF. Leurs retards au niveau des évaluations, leurs absences à des regroupements, le non-recours au tuteur en cas de difficulté prouvent qu'ils se maintenaient dans le dispositif PAMEF « malgré eux ».

### 6.2.4 - Intégration de la formation PAMEF dans la vie socioprofessionnelle des apprenants

#### *6.2.4.1 - Soutiens à l'inscription des apprenants PAMEF*

Comme signalé plus haut, l'inscription de tous les apprenants professionnels rentre dans une stratégie institutionnelle de renforcement de capacité des ressources humaines. Et par conséquent, les frais d'inscription de cette catégorie d'apprenant ont été pris en charge totalement par leur institution. En plus de ce soutien financier à l'inscription, Gagnon évoque l'entretien qu'il a eu avec son Directeur Général au moment de son inscription comme un appui supplémentaire à son engagement dans le PAMEF provenant de sa hiérarchie professionnelle.

Les apprenants inscrits à titre personnel, Kankoé et Meyi notamment confient que le fait que le dispositif PAMEF autorise un échelonnement du payement des frais de formation a beaucoup favorisé leur inscription. Ces apprenants

tiennent donc cette facilité de payement des frais de formation comme une aide, venant de la part de l'institution qui a en charge la gestion administrative de la formation, sans laquelle leur inscription n'aurait pas été possible. Meyi a en plus bénéficié d'une « aide inestimable » d'un proche pour faire face aux frais de formation. *« J'ai été appuyé par un frère qui a contribué financièrement à mon inscription. Il m'a donné 100 000 F pour que je puisse payer les 300 000 F »*, rapporte-t-il.

#### *6.2.4.2 - Soutiens en cours de formation des apprenants PAMEF*

En dehors des soutiens à l'inscription, les apprenants PAMEF rapportent des appuis venant de l'environnement socioprofessionnel pendant la formation. Au niveau professionnel, les soutiens en cours de formation signalés par les apprenants sont les appuis pédagogiques et affectifs mutuels entre collègues de même service, les encouragements et supports cognitifs apportés par des collègues de services et l'aménagement de l'agenda professionnel pour intégrer les activités d'apprentissage.

Les appuis pédagogiques et affectifs mutuels ont été rapportés par les apprenants qui ont été inscrits à plusieurs par leur institution. Ceux-ci ont donc su saisir cette opportunité pour organiser des groupes pour co-apprendre et se soutenir mutuellement entre collègues comme rapporté dans les propos ci-dessous.

> *« Nous avons été nombreux à être inscrits, on se connaissait, nous sommes dans la même boîte, on organisait même des travaux de groupe qu'on faisait des fois les nuits ou bien les week-ends, surtout ceux avec qui je travaillais dans le même département »* (Esso).
>
> *« On était au nombre de quatre recrutés au même moment à être inscrits, avec l'ambiance qui régnait entre nous, donc ça nous a unis à travailler pour le bien de chacun »* (Fifamé).

En dehors de cette opportunité de coapprentissage et de soutien réciproque dont certains apprenants ont bénéficié sur le lieu du travail par ce qu'ils étaient plusieurs à être inscrit au même moment par leur institution, il y a des soutiens venants des collègues sollicités comme personnes ressources. C'est particulièrement le cas de Gagnon qui confie à ce sujet : *« j'ai un collègue de*

*bureau qui a l'expérience du terrain sur qui je me suis beaucoup appuyé pour mieux comprendre ».* Sur un autre registre, notamment pour pouvoir mobiliser les compétences acquises au PAMEF en français facile ou en langue locale dans sa pratique professionnelle, Lidaw avoue avoir bénéficié du soutien cognitif de ces collègues de service. Elle mentionne également le soutien affectif de ceux-ci quand elle confie : *« mes collègues m'encourageaient chaque fois en me disant "tu dois être parmi les premiers sinon tu vas rembourser", juste un peu pour me motiver ».* Ce soutien affectif venant de l'environnement professionnel est également évoqué par Aklesso qui s'est retrouvé dans une situation « de solitude » face à la formation PAMEF. *« Il y a certains camarades de promotion que je retrouve dans d'autres circonstances de travail, dans des réunions professionnelles, ceux-là essayaient de m'encourager »*, confie-t-il.

Sur le plan du soutien venant du milieu professionnel en cours de formation, Lidaw se distingue des autres apprenants en activité quand elle fait état de l'aménagement de son agenda professionnel par son institution pour lui permettre de suivre la formation, notamment les regroupements. Contrairement donc à Lidaw, les autres apprenants en activités déclarent n'avoir pas bénéficié de mesures particulières venant de leur structure pour accommoder leur charge professionnelle à la formation PAMEF.

En cours de formation, certains apprenants ont, selon leur propos, bénéficié des encouragements venants de leur famille. Pour Gagnon, même si l'environnement familial ne favorisait pas ses activités d'apprentissage, il y a le soutien de sa mère qui a été très déterminant. *« Il faut dire que c'est la maman qui me poussait des fois en me demandant si ma formation était terminée ou pas »,* confie-t-il. Fifamé et Lidaw rapportent quant à elles le soutien de leurs conjoints qui comprenaient, disent-elles, l'importance de cette formation dans leur carrière et leur laissaient le temps de s'occuper des activités d'apprentissage. C'est de ses enfants et de sa conjointe que Boubé indique, pour sa part, avoir reçu des encouragements en cours de formation dans la sphère familiale. En dehors de ces quatre apprenants et de Meyi qui

évoque explicitement des membres de leur environnement familial comme ayant eu un impact positif sur leur apprentissage dans le dispositif PAMEF, les autres semblent avoir tenu leur famille à l'écart de cette expérience.

> *« J'avoue que j'ai fait cette formation, sans que ma femme soit informée. Franchement, elle n'était pas informée parce que c'était professionnel, dans le but d'acquérir une expérience. Si c'est qu'en la faisant, je devais avoir une promotion ou un meilleur boulot ailleurs, je l'aurais informée. Mais puisque c'est toujours dans le même cadre donc elle n'était pas informée »* (Esso).

Cette dissociation de la formation PAMEF de la sphère familiale semble, dans le cas de Kankoé, plus un état de fait qu'un choix délibéré puisqu'au moment de la formation, celui-ci était éloigné de sa famille. Mais à bien y regarder, parler de séparation entre la formation PAMEF et la sphère privée dans le cas de Kankoé c'est ignorer l'importance que la formation avait pour lui à cette époque. En effet, quand Kankoé dit, en présentant la formation, *« ce qui m'a plu surtout, c'est l'organisation du cours et aussi la manière dont les encadreurs gèrent les participants. C'était comme si on n'était pas dans une formation, mais en famille »,* il veut sans doute signifier que le PAMEF représentait pour lui plus qu'une occasion d'apprentissage, mais un cadre d'épanouissement affectif, une « seconde famille ». La formation PAMEF a également offert à Meyi un cadre d'épanouissement affectif. *« C'est la formation qui me permet de ne pas être trop soucieux, de ne pas sentir le chômage, de m'occuper »,* assume-t-il. L'intégration de la formation PAMEF dans l'environnement socioprofessionnel des apprenants apparait donc également, en dehors des soutiens reçus, à travers le rôle qu'a joué cette formation dans leur sphère socioprofessionnelle.

Autre indicateur de l'intégration de la formation dans l'environnement socioprofessionnel des apprenants sont les opportunités qu'ont eues certains apprenants de mettre en pratique, au moment même de leur apprentissage, les compétences acquises et/ou d'alimenter leur apprentissage par des acquis de l'expérience professionnelle.

> *« Il faut dire que nous qui sommes sur le terrain, c'est pratiquement ce que nous faisons qui est consigné dans le document. Donc nous on a parfois la facilité pour répondre à certaines questions sans même avoir recours aux documents. On a vraiment cette facilité-là »* (Boubé).

> *« Les contenus de la formation n'étaient pas étrangers à notre travail. Les notions abordées concernent le fonctionnement de la coopérative, ce qu'on nous a appris là, c'est ce qu'on vit »* (Douti).
>
> *« Je crois que ce qui a été déterminant dans mon cas c'est que la formation était vraiment en rapport avec mon cahier de charge, et que j'avais l'occasion de l'expérimenter sur le terrain directement. C'est ça aussi qui est important. Si c'est des cours théoriques, peut-être je crois, j'aurai été tentée d'abandonner. Mais ça me permettait de mieux faire mon travail »* (Lidaw).

Les propos ci-dessus montrent le niveau d'intégration de la formation dans l'activité professionnelle des apprenants. Une intégration qui permet aux activités d'apprentissage et aux pratiques professionnelles de se nourrir réciproquement et de constituer finalement des activités complémentaires dans la perception de l'apprenant.

En dehors des soutiens venant de l'environnement socioprofessionnel et du fait que la formation se situait dans la sphère professionnelle, certains apprenants ont dû user de stratégies pour concilier la formation et leur vie socioprofessionnelle.

#### *6.2.4.3 - Stratégies des apprenants PAMEF pour concilier formation et vie socioprofessionnelle*

Douti, Kankoé, et Meyi ont avancé que la formation s'est intégrée sans problème aux autres aspects de leur vie.

> *« Non, il n'y a pas de conflits entre la formation et les autres domaines de ma vie »* (Douti).
>
> *« Il n'y a eu aucun problème* [entre la formation et les autres aspects de ma vie]. *J'allais voir ma famille de temps en temps. Toutes les fois que j'avais les moyens de faire le déplacement, j'y allais. Et ça n'a pas joué du tout sur ma vie sociale »* (Kankoé).
>
> *« Il n'y avait pas de problèmes* [entre la formation et les autres aspects de ma vie]. […] *c'est la formation qui était ma principale activité »* (Meyi).

À travers les propos ci-dessus il apparait que ces trois apprenants estiment qu'ils n'ont pas eu à recourir à une stratégie particulière pour concilier leurs activités d'apprentissage avec les autres obligations de leur vie. Cette affirmation est à nuancer dans le cas de Meyi puisque lui-même avance par ailleurs que « *quand il n'y avait pas de calme* [à la maison pour étudier], *je sortais pour aller dans un endroit tranquille ».* En diversifiant son cadre physique d'apprentissage pour pallier les aléas de l'environnement

domestique, Meyi a fait preuve d'une organisation non négligeable. D'ailleurs, force est de constater que ce sont des organisations de même nature qui ont été mentionnées par les apprenants qui ont reconnu avoir recouru à une stratégie pour concilier la formation et les autres aspects de leur vie.

> *« C'était pas facile, mais je faisais des efforts pour profiter de mes moments de pause au bureau pour me mettre au travail. Mais ce n'est pas évident. Le travail me mangeait déjà mes pauses.* […] *Et il n'était pas aussi bien de travailler sur ça à la maison, déjà je rentre très tard et je passe très peu de temps à la maison. Sincèrement, c'était difficile »* (Aklesso).
>
> *« Je me dis que quand vous avez la volonté et vous mettez les moyens, le résultat suit. J'avais la volonté de réussir à cette formation et donc je me suis organisé. Mais le temps que je consacrais à cette formation ne primait pas trop sur les autres occupations pour éviter que les conflits naissent entre les différents départements de ma vie. Voilà, je me suis organisé et ça s'est bien passé »* (Esso).
>
> *« Cette année-là, je me suis programmé. La nuit, quand les enfants sont au lit, le mari aussi s'endort ; je prends un peu de temps pour lire dans un calme total »* (Fifamé).
>
> *« Ce sont des sacrifices qu'il fallait opérer… Rester une heure au bureau le soir pour se consacrer à la formation, profiter aussi des temps morts pour lire un peu… Donc tu essaies de jongler comme ça jusqu'à la fin. C'est comme ça qu'on a fait »* (Gagnon).
>
> *« J'essayais de m'organiser le plus possible.* […] *J'essayais parce qu'à la maison, le soir ce n'était pas possible de travailler avec mon enfant, il fallait que je m'occupe de lui quand je rentre, surtout qu'elle était encore trop jeune. Donc quand je me réveillais tôt c'est plus facile, j'avais le temps à moi pour pouvoir le faire »* (Lidaw).

Des propos ci-dessus, il apparait que c'est à une réorganisation de leur emploi du temps que les apprenants se sont astreints pour pouvoir intégrer la formation à leur vie. Mais dans cette réorganisation, force est de constater que les marges de manœuvre ne sont pas les mêmes pour tout le monde ; celles d'Aklesso lui semblaient de toute évidence trop étriquées. Cet apprenant n'a pas voulu « imposer la pression supplémentaire venant de la formation PAMEF » à une vie familiale sur laquelle empiète déjà la charge professionnelle.

Dans le cas de Boubé, la réorganisation de la vie privée qu'a nécessitée la formation et le sacrifice des week-ends en famille pour pouvoir s'isoler et se consacrer aux activités d'apprentissage, sont passés par l'assentiment de sa conjointe recueilli par un plaidoyer. *« J'ai expliqué correctement que j'ai*

*besoin d'un peu de calme, d'être isolé pour pouvoir mieux étudier. Je l'ai informé et elle sait que je suis en train de suivre un cours à distance. Et qu'à la fin de la formation, je dois être évalué »,* confie -t- il à ce sujet.

### *Synthèse*

Les apprenants PAMEF ont été soutenus d'une manière ou d'un autre dans leur projet de formation par leur environnement socioprofessionnel. L'inscription des apprenants professionnels rentrait dans une politique institutionnelle de renforcement de capacité des ressources humaines avec une prise en charge des frais que cela implique. Les apprenants inscrits à titre individuel n'ont pas manqué non plus de soutien à leur décision de s'engager dans le dispositif PAMEF.

Les soutiens n'ont pas cessé en cours de formation. Ceux qui venaient du milieu professionnel prenaient surtout la forme d'appuis pédagogiques et affectifs mutuels entre promotionnaires venant d'un même service, d'encouragements et de supports cognitifs apportés par des collègues de services et d'aménagement de l'agenda professionnel par la hiérarchie pour intégrer les activités d'apprentissage. Par ailleurs, les activités d'apprentissage PAMEF s'intégraient dans la pratique professionnelle des apprenants inscrits par leur structure. Elles leur offraient des outils dans le travail quotidien et se nourrissaient des acquis de l'expérience sur le terrain. Les appuis apportés par la sphère familiale sont surtout l'encouragement et l'assentiment du conjoint et des enfants obtenus par les apprenants qui ont fait part de la formation à leurs proches.

La formation PAMEF tenait une place très importante dans la vie des apprenants qui n'avaient pas d'activité. Elle était l'activité qui « donnait un sens » à la vie de Meyi et constituait la « famille symbolique » de Kankoé. Ces deux apprenants n'avaient donc pas à déployer une stratégie particulière pour concilier la formation avec les autres aspects de leur existence ou ne pouvaient pas prendre la mesure de ce que l'intégration de la formation dans leur environnement a nécessité. Sur ce plan, les autres apprenants admettent avoir dû s'astreindre à une réorganisation de leur emploi du temps autant que leurs

obligations socioprofessionnelles les leur permettaient. À en croire Aklesso, la marge de manœuvre dont il disposait était trop étriquée pour concilier la formation PAMEF avec les autres aspects de sa vie.

### 6.2.5 - Analyse du rapport coût/bénéfice effectuée par les apprenants PAMEF

Pour cerner l'analyse coût/bénéfice effectuée par les apprenants PAMEF, nous mettons leurs attentes vis-à-vis de la formation en rapport avec ce qu'ils étaient prêts à investir pour suivre celle-ci. Au niveau des attentes, l'analyse des propos des apprenants fait apparaître qu'à l'inscription, c'est surtout l'acquisition des compétences professionnelles transmises par la formation PAMEF qui est explicitement recherchée, comme il ressort des propos ci-dessous.

> *« Je voulais suivre cette formation pour mieux connaître le fonctionnement des institutions de microfinance. C'est pour mieux faire mon travail, pour être plus efficace »* (Aklesso).
>
> *« Notre ambition c'est d'améliorer nos connaissances dans le domaine d'épargne et de crédit. C'est d'avoir une connaissance approfondie dans le domaine, parce qu'en n'ayant pas une connaissance approfondie, on ne peut pas ou on ne pourra pas exercer correctement le métier »* (Boubé).
>
> *« C'était pour mieux comprendre le fonctionnement de la coopérative. Mais comme cela se fait dans les institutions de base, je m'attendais aussi à ce que l'institution valorise ces compétences par une prime ou une promotion »* (Douti).
>
> *« Mes attentes étaient d'acquérir un bagage intellectuel, des expériences profondes et diversifiées dans le domaine de la microfinance. Comment nous devons nous comporter en tant qu'auditeurs pour bien faire notre travail afin de sauvegarder les acquis de l'institution »* (Esso).
>
> *« Ce que j'attendais, c'est d'être en mesure d'accomplir la mission d'agent de crédit. De savoir tenir les membres à l'aise et bien recevoir d'eux les informations nécessaires pour l'instruction d'un bon dossier »* (Fifamé).
>
> *« Mes attentes, comme celles de tous les employés de l'institution, c'est de connaître l'entreprise dans laquelle on travaille et comment faire pour porter sa pierre à l'édifice de l'entreprise »* (Gagnon).
>
> *« Mon problème c'était de trouver un emploi. C'était ça l'attente »* (Kankoé).
>
> *« En fait pour moi c'était d'abord pour mieux comprendre l'organisation et le fonctionnement des structures de microfinance, notamment les coopératives. Et de m'approprier les outils de travail au niveau des institutions de microfinance. Voilà c'était beaucoup plus ça. Pour me permettre de les adapter dans mon travail au quotidien avec les organisations paysannes que j'accompagne »* (Lidaw).

> *« Il me fallait des compétences professionnelles que je peux utiliser. Je voulais surtout avoir des compétences dans le domaine de la microfinance puisque c'était un domaine très en vogue en ce moment. Je me disais aussi que je pouvais monter moi-même une structure, une ONG, qui prendra en compte la microfinance. Donc il fallait avoir les compétences nécessaires pour pouvoir gérer une structure de microfinance ou pouvoir donner des consultations dans ce domaine »* (Meyi).

Quel que soit leur statut, les apprenants PAMEF espéraient surtout qu'après leur apprentissage ils auraient à leur disposition des outils nécessaires leur garantissant une meilleure intégration professionnelle, pour ceux qui étaient en activité ou un meilleur positionnement sur le marché de l'emploi, pour ceux qui étaient en quête d'un emploi. Pour Douti, l'attente est double ; il s'agissait aussi de pouvoir bénéficier des mêmes avantages que tirent certains collègues de son institution de cette formation.

Nous avons souligné plus haut, dans la section consacrée à l'intégration de la formation dans l'environnement socioprofessionnel des apprenants, les rôles importants joués par la formation dans le quotidien socioprofessionnel des apprenants. Ces rôles constituent, sans aucun doute, des bénéfices inestimables tirés du dispositif au cours de la formation.

Ces bénéfices tirés ou escomptés de la formation ont, indubitablement, valu leur pesant d'or face aux exigences de la formation en terme d'investissements à l'inscription et pendant la formation.

Les apprenants inscrits à titre personnel, Kankoé et Meyi notamment, ont donc consenti, non sans peine, le sacrifice de prendre en charge le coût de leur formation. Même si, selon leur propos, l'échelonnement des paiements a facilité leur inscription, il ne demeure pas moins que ceci a été un énorme sacrifice. *« Je me suis débrouillé, j'ai payé une partie, le reste j'ai payé ça difficilement, je dis alors là très difficilement* […] *Nous n'avions personne pour nous venir en aide »*, a reconnu Kankoé. Meyi donne plus de détails en avançant :

> *« Il m'a fallu faire des prêts auprès des parents pour compléter mes petites économies. Ce qui m'a facilité le financement aussi c'est que le payement s'est fait en plusieurs tranches. S'il fallait payer les 300 000 F CFA en une seule tranche, je ne crois pas que j'aurai pu »*

De façon moins directe, les frais d'inscription sont intégrés dans l'analyse coût/bénéfice de la formation qu'ont faite certains apprenants dont l'inscription a été payée par l'employeur. Même si ces apprenants n'ont pas personnellement porté les frais d'inscription ; il n'en demeure pas moins qu'ils ont considéré cette dépense comme un investissement et étaient motivés, comme souligné plus haut, à le rentabiliser. Il fallait « *valoriser l'investissement que l'institution à réaliser en payant cette formation* » a avancé Lidaw.

La nécessité de rentabiliser l'investissement que représente l'inscription plus les bénéfices tirés et/ou attendus de la formation ont conduit les apprenants, en cours de formation, à consentir des sacrifices en termes de temps social et de loisir significativement diminué au profit de la formation PAMEF. Il demeure toutefois que ces privations n'ont pas nécessité les mêmes efforts chez tous les apprenants puisqu'ils ne disposaient pas de la même quantité de temps social ou de loisir à immoler aux intérêts de la formation. Aklesso, à un moment de la formation, a estimé qu'à côté de ses responsabilités professionnelles chronophages, il ne disposait plus suffisamment de temps à consentir à la formation ; surtout pas les quelques instants qu'il passe en famille.

### *Synthèse*

Les liens étroits entre les compétences visées par la formation PAMEF et les projets et/ou pratiques professionnels des apprenants ont été très décisifs dans l'analyse coût/bénéfice effectuée par ceux-ci. En effet, le fait que les bénéfices escomptés à l'entrée du dispositif soient en rapport avec leurs projets et/ou pratiques professionnels a conduit les apprenants à consentir le sacrifice nécessaire pour s'engager dans la formation. Certes dans le cas des apprenants inscrits par leur employeur, il s'agissait plus d'une « intériorisation de l'investissement institutionnel » que d'un sacrifice personnel. Dans les deux cas, les apprenants ont considéré l'inscription comme un investissement à rentabiliser. Cette façon de se représenter la dépense à l'inscription est tout aussi importante que les bénéfices attendus de la formation et a aussi influencé

l'analyse coût/bénéfice faite par les apprenants. Qu'ils soient dans un cas ou dans l'autre, les apprenants se sont donnés comme devoir de rentabiliser l'investissement réalisé à l'inscription en poursuivant la formation jusqu'à la fin.

En cours de formation, les apprenants ont été dopés par des bénéfices de nature cognitive (connaissances, compétences mises en œuvre dans la pratique professionnelle) et/ou affective (dispositif PAMEF comme cadre sociale majeur). Ces bénéfices sont venus s'ajouter à ceux escomptés pour peser dans l'analyse coût/bénéfice et ont permis d'édulcorer les sacrifices (activités familiales et loisirs diminués) que les apprenants ont dû consentir pour concilier la formation PAMEF avec les autres aspects de leur vie. C'est à cette privation (surtout celle touchant la famille) qu'Aklesso s'est refusé. « Il en donne déjà trop à son travail et à son institution », pense-t-il sans doute.

### 6.2.6 - Persévérance et abandon selon les apprenants PAMEF

Cette sous-section répond aux questions suivantes : comment les apprenants PAMEF expliquent-ils leur persévérance ou abandon ? Quelles explications donnent ceux qui ont pu terminer la formation aux abandons dont ils ont été témoins ? Que proposent-ils pour éviter les abandons dans le dispositif PAMEF ?

#### *6.2.6.1 - Éléments évoqués par les apprenants PAMEF pour expliquer leurs décisions finales*

Rappelons que parmi les neuf apprenants ayant suivi la formation PAMEF interrogés, seul Aklesso n'est pas allé jusqu'au bout de la formation. Il a, selon ses propos, rendu les devoirs des quatre premiers modules sur les sept que comporte la formation.

#### *Explications des persévérances*

Les éléments évoqués par les apprenants comme ayant favorisé leur persévérance dans la formation PAMEF se rapportent aussi bien à leurs caractéristiques personnelles, à leur environnement socioprofessionnel qu'aux caractéristiques de la formation.

Au niveau des caractéristiques personnelles qui ont favorisé leur persévérance, certains apprenants ont évoqué des aptitudes personnelles qui leur ont permis de rester dans le dispositif PAMEF jusqu'à la fin de la formation. C'est ainsi qu'Esso a avancé son « amour de l'excellence » comme ayant alimenté sa persévérance dans la formation. Lidaw avance sur ce point, *« j'aime relever les défis. Je suis capable de supporter la pression. Et quand j'arrive au bout, j'en suis fière. Je n'abandonne pas facilement comme ça, non »*. Cette apprenante, il ne fait aucun doute, relie sa persévérance à son « amour du challenge » qui l'a amené à supporter et surmonter les « pressions » venant de son engagement dans le dispositif PAMEF. Gagnon, Kankoé et Meyi ont mentionné quant à eux des aptitudes personnelles forgées au cours d'expériences d'apprentissage antérieures au PAMEF. Meyi a résumé cette aptitude acquise par expérience en disant succinctement « je n'ai jamais laissé tomber une formation que j'ai commencée » tandis que Gagnon et Kankoé ont été assez détaillés sur le sujet.

> *« À mon niveau personnel, je pense que le rythme de formation acquis à l'université a favorisé ma persévérance. À l'université, je n'avais pas des cours par correspondance, mais c'étaient des missions de professeurs qui venaient de* [la capitale]*, c'est un rythme infernal. Ils viennent en deux semaines pour nous balancer le programme de toute l'année, donc on avait aussi un volume de cours à assimiler juste après les deux semaines. Et on nous flanquait, puisque c'était une école, un devoir en attendant de nous faire les partiels pour avoir deux notes dans la matière. Donc ça fait que j'avais aussi là bas un volume terrible à apprendre. Je pense que j'ai subi la même chose pour le cours PAMEF. Donc il faut dire que ce sont les acquis de l'université qui m'ont permis de continuer et d'arriver jusqu'au bout »* (Gagnon).
>
> *« Moi j'avais fait la comptabilité au lycée puis en formation à distance, je me trouvais bien dedans. Et c'est ça qui m'a permis de rester jusqu'à la fin »* (Kankoé).

Il y a au niveau des facteurs personnels explicatifs de la persévérance évoqués par les apprenants, en plus des aptitudes, la motivation liée à la quête des compétences visées par la formation PAMEF.

> *« Personnellement j'avais une volonté d'évoluer dans le domaine où je travaille. Puisque cette formation a trait à tout ce qu'on fait sur le terrain, j'étais vraiment motivé à aller jusqu'au bout »* (Boubé).
>
> *« Moi mon objectif c'est de bien comprendre le fonctionnement d'une coopérative et comme la formation est sur cette lignée-là, donc c'est pourquoi j'ai persévéré »* (Douti).

*« Je me disais que pour mieux travailler, il faut avoir les moyens et les moyens c'est cette formation-là que l'institution a mise à ma disposition. Je dois m'approprier ce moyen-là pour bien réussir la mission qu'on m'a confiée. Et donc c'est l'objectif et la vision du travail bien fait que je me suis donnée qui ont constitué une vraie motivation dans la persévérance que j'ai eue jusqu'à la fin de la formation. Je voudrais bien remplir ma mission sur le plan professionnel »* (Esso).

*« J'avais un but à atteindre. Avoir une qualification pour trouver un boulot. C'était surtout ça qui a fait que j'ai persévéré dans la formation »* (Kankoé).

*« Dans la vie, faut pas être statique, faut chercher à avancer. C'est même l'exigence de l'heure. Faut être polyvalent et compétitif. C'est pour ça moi j'ai persévéré »* (Fifamé).

*« C'est l'objectif que moi-même je me suis fixée et le fait que la formation répondait aussi à une préoccupation personnelle de renforcement des capacités pour bien faire le travail. Si c'était une formation sur un domaine qui ne m'intéressait pas, je ne pouvais pas aller jusqu'au bout. C'est parce que ça cadrait bien avec le travail que je suis appelée à faire au quotidien que j'ai persévéré »* (Lidaw).

*« J'étais décidé à compléter ma formation universitaire par une formation professionnelle qui était du domaine du développement social »* (Meyi).

À travers les propos ci-dessus, il apparait que cette quête des compétences visées par la formation PAMEF est surtout en lien avec la pratique professionnelle et/ou le projet professionnel de l'apprenant. Il y a donc une congruence entre les objectifs de la formation PAMEF et la quête d'un développement professionnel personnel chez les apprenants. Dans le cas de certains apprenants inscrits par leur institution, Boubé et Fifamé notamment, cette quête dépassait le cadre de leur charge professionnelle du moment. Il ne s'agit pas seulement « d'être bien outillé pour tenir son poste », mais « d'avoir plusieurs cordes à son arc » dans le cas de Fifamé ou de continuer les études pour atteindre un niveau universitaire rêvé dans le cas de Boubé. *« Si au niveau de cette formation, on peut continuer jusqu'à avoir le niveau de la maîtrise, ce serait intéressant »*, a confié ce dernier.

Cette forte relation entre les objectifs de la formation PAMEF et la pratique professionnelle et/ou le projet professionnel des apprenants indique que la persévérance de ceux-ci est également en lien avec leur sphère socioprofessionnelle. En plus de ce lien, les apprenants ont mentionné explicitement comme facteurs, en rapport avec leur environnement

socioprofessionnel, ayant favorisé leur persévérance des soutiens tant cognitifs qu'affectifs.

Les soutiens cognitifs, selon les propos, venaient surtout du milieu professionnel où les apprenants trouvaient des personnes ressources pour les aider dans leur apprentissage ou des collèges avec qui organiser des groupes.

> *« Au niveau de l'entourage professionnel, c'est surtout le soutien de mon collègue, monsieur L. qui m'a permis de persévérer. Il me disait comment faire pour vite terminer les modules. Plusieurs fois, il a laissé carrément son travail pour qu'on échange sur les modules »* (Gagnon).
>
> *« La forte chance que moi j'avais c'est qu'on était au nombre de quatre recrutés au même moment à être inscrits, et l'ambiance qui régnait entre nous, nous a unis à travailler pour le bien de chacun »* (Fifamé).

Pour ces deux apprenants comme pour tous les apprenants inscrits par leur institution, les soutiens cognitifs venant du milieu professionnel se sont ajoutés à des ressources que sont la prise en charge des frais d'inscription, les encouragements de collègues et supérieurs, la présence de sources d'émulation.

> *« Au boulot même, puisqu'on était trois ou bien quatre dans notre direction qu'on avait inscrits au cours de cette année-là, ça nous a motivés.* […] *chacun dans son domaine cherchait à devancer son prochain »* (Douti).
>
> *« On était trois inscrits dans notre division et tout le monde voudrait être le meilleur tant sur le plan formation que sur le plan professionnel. Donc on se faisait la concurrence entre nous et ça a favorisé notre persévérance »* (Esso).
>
> *« Étant donné qu'on est au début de carrière dans une société qui nous a d'ailleurs inscrites, on voudrait que la société ou bien la boîte soit fière de nous. Donc on a mis notre paquet »* (Fifamé).
>
> *« Avant mon inscription à la formation, j'ai été appelé dans le bureau du DG pour me dire qu'il voulait m'inscrire à la formation et qu'il a beaucoup d'espoir sur ça. Donc je faisais de mon mieux pour ne pas décevoir ses attentes.* […] *il me fallait être à la hauteur de la confiance de mon DG »* (Gagnon).
>
> *« Ma crainte aussi c'est que c'est l'institution qui a payé, et on m'attendait au carrefour. Peut-être si c'est moi-même qui avais payé, je pouvais dire que ça ne fait rien. Mais j'avais aussi l'institution sur le dos.* […] *si j'affichais un mauvais comportement, ça pouvait constituer un argument pour bloquer d'autres ou bien moi-même. Donc vraiment je faisais le sacrifice »* (Lidaw).

À en croire certains apprenants, du moins ceux chez qui la formation n'était pas séparée de la vie familiale, les appuis affectifs venant également des parents ont contribué significativement à leur persévérance dans la formation PAMEF. Dans le cas de Kankoé qui « vivait loin de sa famille » au moment de

la formation, cet appui affectif venait de la famille symbolique que constituait le dispositif PAMEF. C'est dans cette famille de substitution que Kankoé dit avoir trouvé les ressources affectives nécessaires à sa persévérance. *« Au moment où je suivais la formation, je n'ai pratiquement pas d'entourage. La seule chose qui m'entourait dans le temps, c'était cette formation et ma volonté de réussir »,* a-t-il confié.

Des propos de Kankoé ci-dessus, il ressort qu'un lien assez fort est établi entre la persévérance et les facteurs académiques. Les apprenants ont évoqué explicitement au nombre de ces facteurs académiques :

- le contenu et son orientation pratique ;
- la présence humaine dans le dispositif ;
- le mode de formation et l'explicitation du scénario pédagogique.

Le contenu des modules de formation a été évoqué par tous les apprenants qui sont allés jusqu'au bout comme un élément décisif de leur persévérance. Kankoé a été très succinct en mentionnant la *« clarté des cours »* comme facilitatrice de sa persévérance pendant que les autres ont abondamment insisté sur le fait qu'il y ait un ensemble d'outils et de techniques mobilisables dans la pratique professionnelle.

> *« Étant donné que j'étais au niveau du service crédit, savoir utiliser les astuces contenues dans le document pour savoir comment tirer les informations de nos membres, comment bien évaluer leur capacité de remboursement avant de s'aventurer sur le terrain pour donner un crédit, m'avait donné un fort engouement à persévérer »* (Fifamé).
>
> *« On pensait qu'on savait tous sur l'entreprise, mais c'est lorsqu'on commençait par lire, on allait en profondeur, qu'on a su qu'il y avait beaucoup de choses à apprendre sur la société, c'était excitant oui, excitant de mieux connaître l'entreprise »* (Gagnon).
>
> *« J'apprenais vraiment une profession qui était intéressante. Et puis il faut dire que la microfinance était un thème d'actualité dans le pays, et puis ça l'est toujours. Et avoir des compétences dans ce domaine en tant que sociologue, spécialiste de développement communautaire, ça ne pouvait que m'avantager. En plus avec les compétences en comptabilité que la formation me donnait, j'étais capable de gérer financièrement une ONG. J'approfondissais mes connaissances en gestion de projets »* (Meyi).

L'intégration de la formation dans leur sphère professionnelle, par un contenu orienté outil, est aussi formellement mentionnée par Boubé, Douti, Esso et Lidaw comme élément ayant favorisé leur persévérance. *« Ce qu'on nous a*

*appris là, c'est ça qu'on vit »,* a bien résumé Douti. Pour Esso, le contenu des modules PAMEF renferme un trésor qui déborde le cadre professionnel.

> *« Franchement, il y avait un trésor. En dehors de l'avantage que je tirais pour bien faire mon travail, il y avait une application à la vie de société là dedans. Comment est-ce qu'un directeur peut diriger son personnel ? Comment est-ce qu'il peut prendre des décisions stratégiques devant une situation donnée ? Et ça, ce n'est pas seulement dans le milieu professionnel, mais dans le cadre familial. Donc franchement j'ai tiré beaucoup de choses de cette formation qui m'ont permis d'améliorer ma vie sociale quotidienne »* (Esso).

La présence humaine dans le dispositif PAMEF constitue, selon les apprenants, un autre facteur académique explicatif de la persévérance. Cette présence humaine se matérialise par la disponibilité des encadreurs et des autres apprenants aussi bien lors des regroupements qu'en dehors de ceux-ci. Esso évoque la rapidité des réponses du tuteur à ses requêtes comme ayant favorisé sa persévérance. *« La disponibilité du tuteur est permanente. Il répondait avec promptitude à mes mails concernant les questions d'éclaircissement, tout ça là a favorisé ma persévérance »* a confié cet apprenant. Gagnon insiste quant à lui sur les relances du tuteur par rapport aux activités d'apprentissage comme un élément ayant favorisé sa persévérance.

> *« Moi j'ai vu que si le formateur est disponible pour comprendre les difficultés des apprenants ça motive l'apprenant pour qu'il puisse rendre les devoirs à temps. Nos formateurs, tout le temps, nous demandaient qu'est-ce qui se passe ? Est-ce qu'on est à jour ? Il y a le temps qui avance, qu'ils vont prendre les devoirs. Donc on nous réveillait pour qu'on puisse travailler plus »* (Gagnon).

Pour certains apprenants, c'est la combinaison des interventions du tuteur et les échanges avec les pairs lors des séances de regroupements ou des groupes de travail organisés par les apprenants eux-mêmes qui ont favorisé leur persévérance.

> *« J'ai tenu parce qu'il y a aussi les rencontres où vous échangez avec les autres qui ont de l'expérience. Ils vous parlent de leurs pratiques, de leurs difficultés et ensemble on propose des solutions. Il y a surtout l'aide du tuteur qui est là quand vous avez des questions. Sans oublier que c'est au cours des regroupements que moi j'ai trouvé ce camarade qui était à la C.* [un COOPEC] *et avec qui j'ai pu travailler »* (Meyi).

Cette position est bien résumée par Kankoé quand il avance que « *la souplesse même des échanges, la famille qu'on formait, la disponibilité de nos encadreurs, tout ça là faisait que je ne pouvais que persévérer ».*

Le mode de formation, sa mise en œuvre à travers un scénario pédagogique bien explicité dès le départ sont tenus également comme facteurs académiques ayant favorisé la persévérance dans le dispositif PAMEF. Pour Lidaw, le fait que c'était une formation à distance a été capital puisqu'elle avance que :

> *« on n'était pas dans une situation académique où il faut courir tous les matins pour aller s'assoir dans une salle pour écouter. Donc on avait un temps pour découvrir le contenu des livrets, de nous exercer à travers les devoirs et un autre temps de rencontre pour partager. Donc je crois que c'est une approche qui est bien favorable à la persévérance »* (Lidaw).

Fifamé de son côté a évoqué le fait que les regroupements se déroulaient sur son lieu de travail et qu'elle est proche des encadreurs comme éléments favorables à sa persévérance. Selon elle :

> *« si c'est qu'on devait quitter les lieux* [son lieu de travail] *pour aller dans un autre où on serait des nouveaux venus, peut-être que ça agirait sur ma concentration. Étant donné que pour moi c'était sur place, je suis toujours chez moi, habituée au lieu et aux visages qui nous tiennent, donc ça m'a donné beaucoup plus d'énergies »* (Fifamé).

La scénarisation de la formation et l'explicitation de celle-ci sont tenues par Meyi comme ayant favorisé sa persévérance. Il déclare sur ce point que :

> *« la formation Pamef est bien structurée et dès le début, vous savez ce qui vous attend. Moi avec la première rencontre que j'ai eue avec le tuteur pour me renseigner, il m'a bien décrit la formation. Et puis au début vous avez un calendrier des activités qui est bien suivi. Ça permet de savoir où on va. Ce n'est pas quelque chose que vous commencez et puis vous avez des surprises après »* (Meyi).

Cet apprenant a insisté également sur le fait d'avoir eu la possibilité de payer les frais d'étude en plusieurs tranches comme favorable à sa persévérance. *« Dans l'organisation aussi il y a le fait qu'ils nous ont permis de payer la formation en plusieurs tranches, ce qui n'est pas courant. Moi je me demande si je pouvais faire la formation s'il fallait payer en une seule fois »* a-t-il confié.

### *Explications de l'abandon*

Le manque de temps à consacrer à la formation pour cause de surcharge au niveau de l'activité professionnelle et l'isolement par rapport aux autres apprenants et au tuteur sont les éléments auxquels Aklesso impute son abandon dans le dispositif PAMEF.

> *« Je dirais que c'est le fait que j'étais surchargé par mon travail qui a fait que je n'ai pas pu terminer ma formation. Je n'arrivais pas à trouver le temps pour me consacrer pleinement à la formation. Et puis il y a le fait que j'étais un peu éloigné des autres apprenants, je ne pouvais pas donc travailler facilement avec les autres sur les exercices. L'éloignement faisait aussi que je ne pouvais pas aller rencontrer le tuteur pour échanger sur des points qui me posaient problème »* (Aklesso).

Pour Aklesso, la configuration de son environnement professionnel au moment où il suivait la formation n'était pas favorable à sa persévérance. Il déclare en effet que :

> *« si ça dépendait de moi, je n'allais pas faire la formation au moment où j'étais pratiquement seul à la COOPEC. Peut-être que je vais le faire maintenant. L'année passée, j'ai réussi à suivre une formation bancaire et ça s'était bien passé. Ce n'est pas une formation à distance, mais on fait des cours du soir sur des périodes données. Il faut dire que cette année là, un comptable a été recruté ce qui fait que j'ai été plus dégagé. On était trois à l'agence ici. C'est plus relaxe »* (Aklesso).

### *6.2.6.2 - Causes des abandons selon les persévérants du PAMEF*

Les éléments évoqués par les apprenants PAMEF ayant persévéré pour expliquer l'abandon de certains de leurs condisciples peuvent être regroupés en cinq catégories.

- Manque de temps pour se consacrer à la formation à cause des charges professionnelles

  > *« Il est parfois difficile de trouver du temps pour se consacrer à l'étude du module et à la production du devoir. Si vous n'avez pas assez de temps, il vous sera difficile de bien faire les devoirs. Et quand vous voyez que vous n'êtes pas à la hauteur de ce qu'on demande de vous, vous allez rapidement abandonner »* (Esso).

  > *« La principale cause de l'abandon, je pense que c'est le travail. Il y a certains, par exemple les caissières ou ceux qui sont à un niveau de responsabilité dans les structures, qui a un moment donné, ne sont pas du tout disponibles pour pouvoir traiter les exercices, venir aux corrections et autres »* (Gagnon).

*« Je crois que l'abandon vient du fait qu'ils sont trop surchargés au boulot et qu'ils n'arrivent pas à bosser, à lire les cours et faire les exercices. Il faut dire que certains apprenants ont des postes de responsabilité dans leurs institutions qui leur demande beaucoup de travail. Mon ami camarade qui travaillait à la C. m'a expliqué qu'en dehors des jours de rencontre, l'institution ne lui accorde pas d'autres jours pour se consacrer à la formation »* (Meyi).

- Le manque ou la perte de motivations pour la formation

  *« La persévérance ou l'abandon dépend de l'objectif que chacun poursuit. À attendre parfois certains collègues parler, c'est comme s'ils ne vont bénéficier de rien après la formation. Puisque chez nous cette formation n'apporte pas d'avancement »* (Douti).

  *« On peut imaginer qu'il y a deux choses qui expliquent l'abandon des camarades. Le manque de motivation. Et ce manque de motivation peut être dû aux conditions dans lesquelles ils se trouvent, peut-être leur entourage »* (Kankoé).

  *« Moi je me dis que l'abandon dépend de la motivation. Si la formation ne cadre pas avec le travail que ces personnes font où désire faire, c'est clair qu'ils ne vont pas trouver d'intérêt compte tenu du fait qu'il faut faire un peu de sacrifices. Ils vont vite abandonner »* (Lidaw).

- Le manque de pré requis par rapport au contenu et la charge des activités d'apprentissage

  *« C'est une formation où il y a des modules qui parlent des termes comptables, le bilan, le compte de résultat. Tout ça là devient du cinéma pour certains. Ce qui les amène à abandonner »* (Boubé).

  *« C'est peut-être la formation de base qui peut jouer. Puisque vu le volume des documents, certaines personnes prennent peur et vont se dire qu'ils ne pourront pas faire face. Même ceux inscrits par leur institution »* (Fifamé).

- Le manque de ressources financières

  *« Il y a des gens qui se sont inscrits personnellement avec leurs propres moyens, si ces moyens leur font défaut, ils s'en vont »* (Esso).

  *« Pour ceux qui se sont inscrits eux-mêmes, les frais de formation et de déplacement pour venir aux rencontres peuvent être des motifs d'abandon »* (Fifamé).

- Des changements majeurs sur le plan socioprofessionnel

  *« Il y a des gens qui ont trouvé du boulot ailleurs ou sont affectés hors du pays. Ils ont trouvé du boulot au Canada, il y a un qui est allé à la BCEAO à Dakar, ça va sans dire, ils abandonnent automatiquement »* (Esso).

### 6.2.6.3 - Mesures pour favoriser la persévérance selon les apprenants PAMEF

Les apprenants PAMEF ont relevé des éléments tant au niveau des apprenants que de l'institution comme mesures à prendre pour améliorer la persévérance dans le dispositif.

#### Au niveau individuel

Trois éléments se dégagent des propos des apprenants PAMEF comme mesures à prendre par l'apprenant pour garantir sa persévérance dans le dispositif. Selon eux, il lui faut :

- Se sacrifier pour dégager le temps nécessaire pour se consacrer aux activités d'apprentissage

  *« Le conseil primordial que je peux donner à cette personne* [qui veut réussir le PAMEF] *c'est de consacrer son temps à tous les modules. Chaque fois qu'elle dispose d'un peu de temps, il faut qu'elle les parcoure »* (Douti)

  *« Le conseil c'est qu'il faut du sacrifice. Il faut dégager un temps, surtout le soir après le boulot. À partir de 18 h 30, on fait un sacrifice pour arriver à la maison à 20 h 30. Au lieu de rentrer à la maison déjà à 18 h 30 »* (Gagnon).

  *« Il faut accepter des sacrifices pour pouvoir faire cette formation jusqu'à la fin »* (Lidaw).

  *« Je lui dirai de prendre le temps pour bien lire les documents qu'on va lui donner. Surtout le premier support, le cahier de l'apprenant. Il doit bien suivre les conseils qui sont donnés dans ce cahier sur comment s'organiser et apprendre dans la formation »* (Meyi).

- Utiliser les ressources humaines offertes pas le dispositif

  *« Il faudrait s'approcher beaucoup des autres apprenants pour partager les idées »* (Gagnon).

  *« Il ne faut pas hésiter à demander l'aide du tuteur ou des autres apprenants »* (Meyi).

- Avoir un projet qui cadre avec la formation

  *« Il faut que la formation cadre avec ce que la personne veut faire »* (Lidaw).

#### Au niveau institutionnel

D'après les apprenants pour qu'il ait davantage de persévérance dans le dispositif PAMEF, l'institution doit :

- Allonger la durée de la formation

  *« L'organisation de la formation peut se faire sur une plus longue durée ou il peut avoir plus de souplesse et donc tout le monde ne serait pas obligé de terminer en même temps. Si on donnait à ceux qui sont un peu surchargés la*

*possibilité de faire la formation sur deux ans par exemple, il y aurait moins de pression »* (Aklesso).

*« Au lieu que la formation soit sur 9 mois, on peut y consacrer toute l'année pour que ça soit plus relaxe. Je comprends qu'il y ait des contraintes de temps puisque chaque année il faut organiser ces formations. Mais je pense que si on le fait sur une année, ça ne va pas trop déranger »* (Gagnon).

*« Il faut étaler la formation sur un temps plus long, c'est-à-dire rallonger le temps de la formation »* (Esso).

- La réussite de la formation doit avoir une incidence sur la carrière professionnelle de tous les apprenants inscrits par leur institution

*« Il faut qu'après la formation, l'on reconnaisse ça. Si on peut avoir au moins un échelon de plus, ce serait intéressant. Parce que quelqu'un qui est un père de famille, qui travaille déjà, on l'oblige à étudier, à faire des études supplémentaires et il le fait, au finish qu'il ait au moins un bonus »* (Boubé).

*« Pour motiver les gens, il faut qu'on uniformise les choses. Dans le réseau, au niveau des institutions de base on fait valoir cette attestation-là alors qu'au niveau de la faitière même ce n'est pas le cas. C'est quelque chose qui peut constituer un facteur de démotivation »* (Douti).

- Mieux cibler le public de la formation

*« Comme la formation vise le renforcement des capacités dans la microfinance, il faut qu'elle puisse cibler effectivement des gens qui sont dans le domaine ou qui souhaitent se mettre dans le domaine »* (Lidaw).

*« Il faut que la sélection de ceux qui vont suivre la formation soit faite en prenant en compte leur poste ou bien leur occupation, leur charge de travail durant la formation. On peut aussi demander leur avis ou inscrire ceux qui en font la demande »* (Aklesso).

- Renforcer le contenu de la formation avec d'autres modules « professionnalisant »

*« Ce qu'on peut mettre encore dans les modules, c'est d'insérer une partie qui permettrait aux apprenants, une fois sortis, de pouvoir concevoir un bon projet avec des éléments nécessaires pour avoir un financement leur permettant de se lancer à leur propre compte »* (Fifamé).

*« S'ils peuvent, pour nous qui venons à titre individuel, arranger ou trouver un petit stage, ce serait une bonne chose. Un stage dans une structure de microfinance serait bien. Un mois au moins pour vivre un peu ce que nous avons appris va beaucoup motiver pour la formation »* (Meyi).

- Renforcer l'encadrement et les modalités de suivi des apprenants

*« Il faut disposer de beaucoup plus de tuteurs. Parce que le seul tuteur que nous avons est tiraillé de gauche à droite. Il faut augmenter le nombre de tuteurs pour les apprenants parce que le nombre d'étudiants tend à augmenter et donc le nombre de tuteurs doit aussi augmenter, ça c'est très important »* (Esso).

*« Pour permettre la persévérance des gens qui quittent le pays, on peut garder le contact avec eux pour qu'ils composent. Il peut composer à distance et envoyer*

*la copie soit par Internet soit par le fax. Franchement, il faut qu'on prenne des dispositions à ce niveau »* (Esso).

– Réduire le coût de l'inscription

*« Il va falloir que ceux qui désirent suivre la formation par leurs propres moyens soient favorisés par rapport au montant, c'est-à-dire le coût de la formation. J'aimerais qu'on voit le côté du coût de la formation pour les particuliers ou bien ceux qui sont inscrits d'eux-mêmes » (*Fifamé).

***Synthèse***

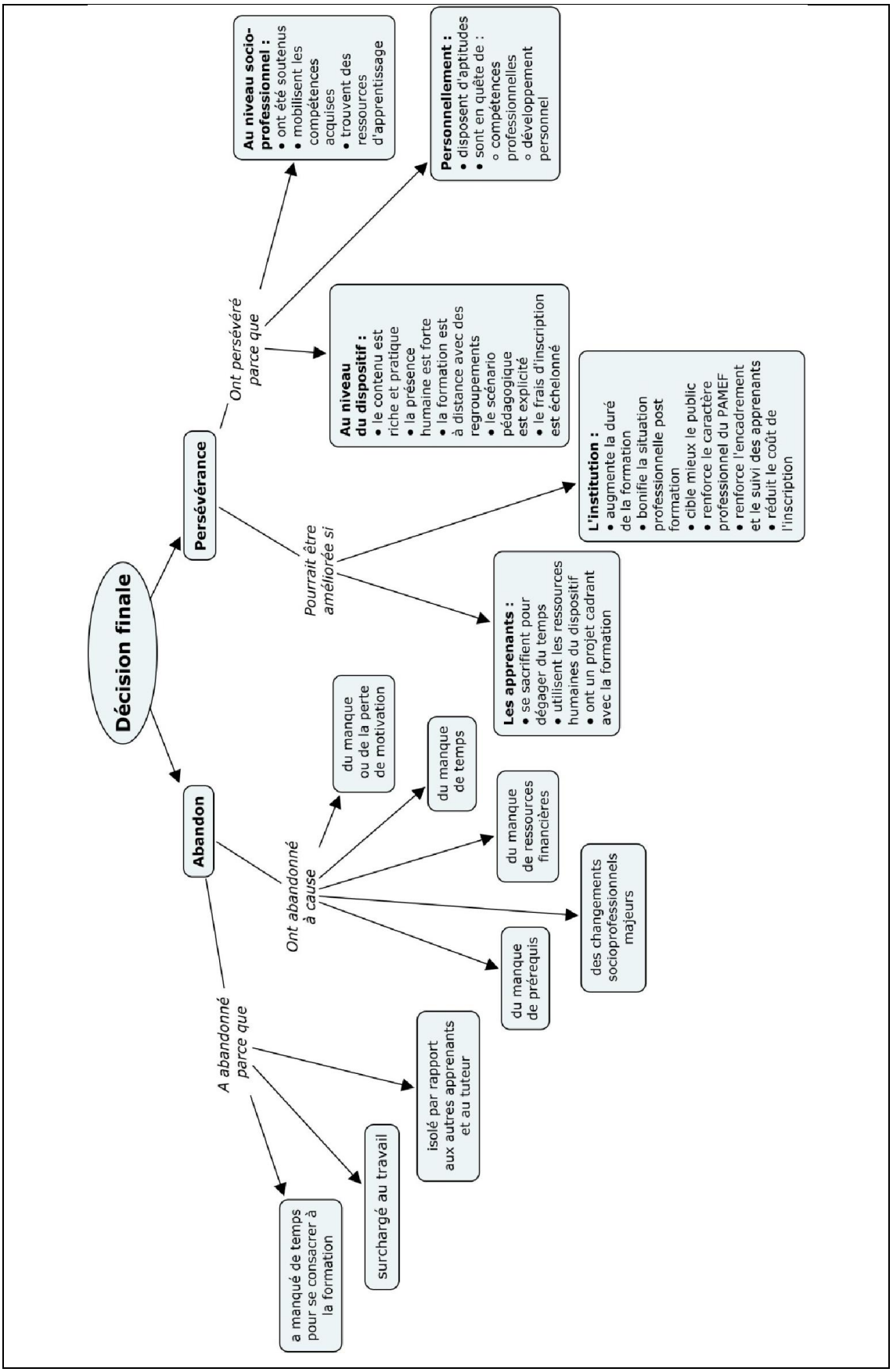


**Figure 23 : Carte synoptique des propos des apprenants PAMEF sur la persévérance et l'abandon**

# Chapitre 7 - Analyse inter-site, interprétation et discussion des résultats

Après les présentations et analyses intra-site des cas, où nous avons, à partir des propos des apprenants, dressé une compréhension locale des persévérances et abandons au niveau de chaque dispositif, nous abordons dans ce chapitre une analyse inter-site où nous dépassons la compréhension locale. Cette compréhension translocale, qui est une interprétation de chercheur, établit les interactions entre les éléments qui influencent la persévérance dans les différents dispositifs de formation. Elle met également en lumière les points communs et les différences au niveau des pratiques de l'ingénierie de formation mises en œuvre par les dispositifs pour favoriser la persévérance des apprenants. Cette interprétation des résultats de terrain est suivie, naturellement, de discussions.

## 7.1 - Déterminants de la persévérance et de l'abandon

### 7.1.1 - Au niveau des caractéristiques individuelles

À partir des propos des apprenants, d'une part sur leurs caractéristiques individuelles à l'entrée et au cours de la formation, et d'autre part sur les facteurs personnels ayant contribué à leur persévérance ou abandon, il se dégage quatre éléments qui sont, en fait, des résultantes de ces caractéristiques individuelles. Il s'agit :

- de tensions entre la situation de l'apprenant avant et pendant la formation et une situation désirée par lui ou une exigence venant de l'extérieur ;
- d'une capacité de gestion de temps et d'organisation des activités d'apprentissage
- d'un sentiment d'efficacité personnelle ;
- d'un changement biographique majeur.

#### *7.1.1.1 - Tensions au niveau de l'apprenant avant et pendant la formation*

L'analyse des caractéristiques individuelles des apprenants des trois dispositifs étudiés montre que ces derniers sont en proie à diverses tensions aussi bien avant que pendant la formation. Ces tensions proviennent non seulement des caractéristiques mêmes des apprenants, mais aussi de leur environnement socioprofessionnel.

Au niveau de leurs caractéristiques individuelles à l'entrée, l'âge des apprenants (35 ans en moyenne) indique qu'ils sont des personnes adultes. À ce statut sont associé des attentes et exigences aussi bien personnelles que sociales. Il s'agit non seulement de pouvoir se prendre en charge, de s'épanouir personnellement, mais aussi d'assumer des responsabilités sociales au niveau de la communauté restreinte (parents proches et éloignés) et de la communauté large. Ce statut d'adulte qu'il faut assumer constitue déjà une source de tensions auxquelles s'ajoutent, chez presque tous les apprenants interrogés, celles issues d'une situation professionnelle insatisfaisante ou pas assez stable. La quête de projet professionnel et/ou de développement personnel relevée chez les apprenants au niveau des trois dispositifs indique que ces derniers sont véritablement sous ces multiples tensions.

Ces tensions conduisent (indépendamment de leur nature, provenances et intensité) les apprenants à mobiliser des stratégies en vue de leur gestion. Parmi les stratégies mobilisées par ces apprenants, il y a, en bonne position l'engagement dans des dispositifs de formation comme l'indique au niveau de leurs antécédents académiques les autres formations suivies en dehors de la formation académique de base.

Les propos des apprenants, aussi bien sur leurs motivations à l'entrée des dispositifs que sur les déterminants de leur persévérance, indiquent en général que leur engagement – inscription et persévérance – dans ces dispositifs de formation à distance est un moyen de gérer des tensions auxquelles ils sont en proie. Autant les tensions proviennent soit des attentes des apprenants (tensions intrinsèques), soit des exigences venant de l'extérieur (tensions

extrinsèques) ; autant l'identification du dispositif de formation à distance comme régulateur de tensions vécues par l'apprenant est un acte soit intrinsèque (venant de l'apprenant lui-même), soit extrinsèque (venant d'autrui).

Les données de terrain ne nous permettent toutefois pas de distinguer, quel type de tensions est plus porteur d'engagements (et donc de persévérance) ni d'affirmer qu'une identification intrinsèque du dispositif comme moyen de gérer les tensions est plus porteuse de persévérance qu'une identification extrinsèque. Ce qui apparait clairement, c'est que les tensions auxquelles l'apprenant est en proie impactent fortement ses motivations aussi bien à l'entrée qu'au cours de la formation.

Il est important de noter que l'entrée dans le dispositif de formation est également source de tensions en lien avec les caractéristiques de l'apprenant. En effet, nos données montrent que l'inscription dans une formation à distance crée des tensions au niveau de la sphère socioprofessionnelle de l'apprenant selon que celui-ci est engagé dans une vie sociale (couple, famille…) et/ou dans une activité professionnelle plus ou moins prenante. Ces tensions sont source de démotivation et conduisent à l'abandon si l'apprenant n'arrive pas à faire preuve de capacité de gestion de temps et d'organisation des activités d'apprentissage.

#### *7.1.1.2 - Capacité de gestion de temps et d'organisation des activités d'apprentissage*

L'analyse des conduites adoptées par les apprenants pour mener leur apprentissage montre diverses attitudes en termes de gestion de temps et d'organisation des activités d'apprentissage. Ces attitudes vont d'une gestion du temps et une organisation des activités planifiées avec des habitudes et des règles fixes à une gestion de temps et organisation des activités contingentes au gré des occupations professionnelles et sociales.

Il ressort des données que certains apprenants, dès l'amorce de la formation, ont pris l'habitude de dégager des plages horaires pour les activités d'apprentissage. Cette planification « systématique » du temps et des activités

d'apprentissage est le fait surtout d'apprenants ayant peu de contraintes socioprofessionnelles – Hézou et Soké (INADES), Kankoé et Meyi (PAMEF), Ablawa (EBAD) – et/ou d'apprenants disposant de prérequis leur permettant d'aborder la formation avec plus d'autonomie – Hézou et Soké (INADES), Douti, Kankoé (PAMEF), Somié (EBAD). À côté de ces apprenants, il y a ceux qui, sous le poids des contraintes socioprofessionnelles et/ou du fait qu'ils ne sont pas habitués aux modalités pédagogiques de la formation à distance, ont eu du mal à s'organiser pour faire face aux activités. Ceux-ci au pire se laissaient aller à la procrastination surtout en début de formation – Ayoko et Kidjan (EBAD) – au mieux saisissaient les moments de répit laissé par les responsabilités socioprofessionnelles pour se consacrer aux activités d'apprentissage.

Il est intéressant de souligner, à partir des données, des changements dans la gestion du temps et l'organisation des apprentissages que certains apprenants ont opérés au cours de la formation. Ces changements qui ont consisté surtout à une augmentation du temps consacré à la formation et à une planification plus systématique de ce temps et des activités d'apprentissage sont surtout remarquables chez des apprenants qui, au départ, avaient du mal à s'organiser. Il y a eu chez ces apprenants un effort d'adaptation aux exigences de la formation à distance en faisant preuve de capacité à planifier, organiser et gérer les activités d'apprentissage, bref d'autodirection.

Cette capacité de gestion du temps et d'organisation des activités, donc l'autodirection, qui est soulignée comme aptitude nécessaire à la persévérance au niveau des trois dispositifs étudiés est en lien avec une autre ressource personnelle non moins importante pour soutenir l'engagement en FAD : le sentiment d'efficacité personnelle.

#### *7.1.1.3 - Sentiment d'efficacité personnelle*

Les données en ce qui concerne les prérequis en formation à distance et ceux par rapport aux contenus des programmes indiquent un fort sentiment d'efficacité personnelle chez les apprenants à l'entrée des dispositifs de formation à l'exception de Ayoko (EBAD), Lidaw (PAMEF), et Dométo (INADES) qui ont exprimé un faible sentiment d'efficacité par rapport au programme. Ceux qui s'estiment suffisamment outillés au début de la formation pour faire face au programme se basent surtout sur leurs formations antérieures et/ou leur expérience professionnelle dans le domaine.

Au niveau du dispositif EBAD, les apprenants qui affichent un fort sentiment d'efficacité personnelle à l'entrée sont titulaires au minimum d'un diplôme universitaire Bac + 2 dans le domaine de la bibliothéconomie ou dans un domaine connexe. Ils ont également à leur actif des années d'expériences professionnelles en bibliothéconomie. À ces deux éléments (expérience des études supérieures et de la bibliothéconomie) il faut ajouter, dans le cas de certains apprenants (Ablawa, Adoudé, Kidjan et Somie), la familiarisation avec le dispositif de formation à distance et les succès dans les parcours antérieurs comme sources supplémentaires de renforcement du sentiment d'efficacité personnelle.

Les apprenants affichant un fort sentiment de compétence à l'entrée au niveau du dispositif d'IF-Togo ont également fait l'expérience de la formation universitaire. Certains parmi eux (Ablam, Hézou et Soké) ont aussi suivi des formations proches de par leur contenu du programme offert par le dispositif à distance ; ce qui alimente également leur sentiment d'efficacité personnelle à l'entrée du dispositif.

Le fort sentiment d'efficacité affiché par les apprenants PAMEF à l'entrée du dispositif est alimenté par la capitalisation d'une formation universitaire et/ou d'une expérience professionnelle dans le domaine de la microfinance ou dans un domaine connexe. Ce sentiment d'efficacité personnelle à l'entrée du dispositif est, dans le cas de Kankoé, aussi alimenté par son expérience antérieure en formation à distance.

Nous pouvons avancer qu'outre les compétences capitalisées dans leurs formations antérieures, c'est aussi le fait d'avoir pu surmonter ou contourner les obstacles d'un système éducatif perçu comme très sélectif qui nourrit le sentiment d'efficacité personnelle des apprenants à l'entrée des dispositifs. Ceux-ci sont convaincus que s'ils ont pu surmonter les difficultés dans leurs parcours antérieurs, ils peuvent valablement venir à bout de celles de la formation à distance.

Nos données indiquent suffisamment que le sentiment d'efficacité personnelle des apprenants subit des changements au cours de la formation à distance. Chez certains apprenants, un niveau de sentiment d'efficacité personnelle initialement bas a pu être renforcé lors des activités d'apprentissage. Ayoko (EBAD) et Lidaw (PAMEF) qui ont affiché un sentiment d'efficacité bas, voire même un sentiment de peur et de désorientation (Ayoko), sont arrivées au cours de la formation à trouver les moyens de surmonter leurs difficultés et développer un sentiment d'efficacité personnelle. Il est intéressant de souligner que le sentiment d'efficacité personnelle est relevé par ces deux apprenants comme un élément important dans leur motivation et persévérance dans la formation à distance.

Autant un faible sentiment d'efficacité personnelle à l'entrée du dispositif de formation à distance a pu être renforcé lors des activités d'apprentissage, autant dans certains cas, aux prises avec les activités d'apprentissage dans le dispositif de formation à distance, un fort sentiment d'efficacité personnelle se révèle être une surestimation de capacités personnelles et/ou une sous-estimation des exigences de la formation. En effet, Mablé (EBAD) se sentait capable de surmonter son handicap en matière d'usage des TIC pour pouvoir suivre la formation. Mais à l'épreuve, elle n'y est pas parvenue. La description qu'elle donne des difficultés techniques incessantes d'accès à la plateforme surtout au moment précis des évaluations est la preuve d'une efficacité personnelle surévaluée à l'entrée qui a fini par s'effondrer totalement au cours de la formation entrainant avec elle la motivation de l'apprenant. Le cas de Koudjo (INADES) illustre également une forte efficacité personnelle à

l'entrée qui a fini par s'effondrer aux prises avec les activités d'apprentissage. Cet apprenant, fort de son niveau d'étude, était confiant à l'entrée de la formation. Mais face aux exigences de l'évaluation dans le dispositif (enquête et analyse des pratiques) il s'est senti désarmé, jugeant lui-même ses efforts d'infructueux. L'effondrement du sentiment d'efficacité personnelle de ces deux apprenants a été préjudiciable pour leur motivation. Il constitue un élément déterminant de leur abandon en lien avec leurs caractéristiques individuelles même si dans le cas de Koudjo la décision de mettre un terme à l'apprentissage résulte d'un événement biographique majeur.

#### *7.1.1.4 - Changement biographique majeur*

Des apprenants ont signalé comme cause directe ou indirecte de leur abandon ou des abandons dont ils ont été témoins un changement majeur dans la vie privée.

Pour Dométo et Koudjo (INADES), la décision formelle d'abandonner la formation à distance est consécutive au changement de leur situation professionnelle. Au cours de la formation à distance, ces deux apprenants trouvent un emploi dans leur domaine de formation de base qu'ils venaient à peine de terminer. Cet « événement heureux » s'accompagne d'autres changements tout aussi importants dans la vie de deux apprenants. Dométo va changer de milieu de vie géographiquement et socialement puisqu'il quitte la ville et ses proches pour se rapprocher de son lieu de travail. Il s'éloigne aussi physiquement du centre de formation à distance. Koudjo va adhérer à une association de jeunes professionnels où il suit un séminaire en gestion de projet qui change sa perception du contenu de la formation à distance. Le changement de situation professionnelle entraine évidemment un manque de temps à consacrer à la formation ; manque de temps évoqué nommément par les deux apprenants comme cause de leur abandon. Mais ce sur quoi nous attirons l'attention c'est surtout l'impact de ce changement sur les tensions vécues par les deux apprenants (avant et pendant la formation) et leur motivation vis-à-vis de la formation. Le changement de leur situation professionnelle a fait perdre à la formation son rôle de moyen servant à réduire

les tensions issues de la nécessité d'un projet professionnel et/ou d'un développement personnel et a amoindri du coup la motivation des apprenants.
Nous retrouvons, toutes proportions gardées bien sûr, les mêmes effets du changement de la situation professionnelle sur l'abandon des apprenants dans le dispositif PAMEF évoqué par Esso. Selon le témoignage de ce dernier, les apprenants dont le changement de situation professionnelle avait nécessité un éloignement géographique par rapport à l'institution qui gère la formation ont systématiquement abandonné.
Mablé (EBAD) a également fait l'expérience d'un changement majeur dans sa vie privée au cours de la formation : gérer une maternité. Cette apprenante reconnait elle-même « l'effet » de cet évènement sur sa décision d'abandonner la formation à distance. Derrière ce que Mablé qualifie d'« effet », il y a incontestablement l'état physiologique et émotionnel lié à une grossesse. Et la participation de cet état physiologique et émotionnel à l'effondrement du sentiment d'efficacité personnel et de la motivation de Mablé au cours de la formation souligné plus haut est indéniable.

### 7.1.2 - Au niveau de la motivation de l'apprenant

La motivation de l'apprenant vis-à-vis de la formation est, comme l'indique les données de terrain, capitale dans la décision de celui-ci d'abandonner ses activités d'apprentissage ou d'y persévérer. Trois éléments émergent de l'analyse de la motivation des apprenants au niveau des trois dispositifs étudiés comme déterminants de l'abandon et de la persévérance. Il s'agit de :

- l'aspect dynamique de la motivation ;
- la diversité de la nature de cette motivation ;
- l'intensité de cette motivation en lien avec un projet professionnel.

#### *7.1.2.1 - Aspect dynamique de la motivation*

La motivation des apprenants vis-à-vis de la formation, comme le montrent les données, est loin d'être statique. Autant nous avons des cas d'apprenants qui, à l'entrée de la formation, ne manifestaient pas beaucoup d'intérêts pour le programme, mais qui en cours de formation ont pu trouver la motivation

nécessaire pour aller au bout de leur apprentissage – Ayoko et Kidjan au niveau du dispositif EBAD, Gagnon au niveau du PAMEF – ; autant certains apprenants avec une forte motivation à l'entrée ont perdu, au cours de la formation, l'engouement pour les activités d'apprentissage et ont fini par abandonner – Mablé (EBAD), Dométo et Koudjo (INADES).

L'aspect dynamique de la motivation des apprenants se manifeste également par des changements au niveau de la nature de celle-ci. En effet, les données révèlent que certains apprenants – Kidjan (EBAD), Kankoé (PAMEF) et Ablam (INADES) – affichant une motivation de nature exclusivement extrinsèque ou intrinsèque à l'entrée du programme ont, en cours de formation, évoqué des facteurs d'engagement intrinsèques et extrinsèques. Inversement, d'autres apprenants – Mablé (EBAD) et Gagnon (PAMEF) évoquant des motivations intrinsèques et extrinsèques à l'entrée du dispositif ont, en cours de formation, affiché des éléments d'engagement de nature exclusivement extrinsèques.

Cet aspect dynamique de la motivation indique qu'une prédiction de l'abandon ou de la persévérance à la formation se fondant sur la motivation à l'entrée est faiblement opérante. En cours de formation, la motivation de l'apprenant vis-à-vis du programme est sous l'influence de plusieurs facteurs tangibles – acquis, difficultés, sacrifices… – qui vont au-delà des attentes alors qu'à l'entrée, les éléments de motivation relèvent plus des attentes et conjectures. C'est en fait l'influence de ces facteurs tangibles qui confère cet aspect dynamique à la motivation de l'apprenant qui se traduit non seulement au niveau des variations d'intensité, mais aussi au niveau des changements en nature.

#### *7.1.2.2 - Motivation diversifiée en nature*

Au niveau des trois dispositifs étudiés, nous observons aussi bien à l'entrée du programme qu'en cours de formation que la motivation des apprenants est de nature aussi bien intrinsèque qu'extrinsèque avec un ou deux apprenants qui font exception au niveau de chaque dispositif. Cette diversité de la nature de la motivation de l'apprenant vis-à-vis de la formation à distance témoigne

évidemment de la variété des sources qui nourrissent cette dernière. Elle confirme que la motivation de l'apprenant est sous l'influence non seulement de ses caractéristiques, mais aussi de l'environnement socioprofessionnel et académique.

Les données indiquent par ailleurs au niveau des trois dispositifs que les apprenants qui déclarent une moindre motivation vis-à-vis des activités d'apprentissage en cours de formation sont ceux dont la nature de la motivation a viré à l'unicité. En effet, une motivation exclusivement de nature extrinsèque ou intrinsèque est déclarée en cours de formation par les apprenants dont la motivation à poursuivre les activités d'apprentissage s'est sérieusement amoindrie. C'est évidemment parmi ces apprenants que se retrouvent ceux qui ont fini par abandonner leur formation. Nous nous gardons d'affirmer qu'une motivation exclusivement extrinsèque conduit à l'abandon puisque le cas de Gagnon (PAMEF) démontre le contraire. Les données ne nous permettent pas non plus d'avancer la prééminence d'une motivation intrinsèque par rapport à une motivation extrinsèque en ce qui concerne la persévérance puisque parmi les apprenants qui sont allés au bout de leur apprentissage, il n'y a aucun qui affiche une motivation exclusivement intrinsèque en cours de formation. Ablam (INADES) dont les motivations sont de nature exclusivement intrinsèque à l'entrée du dispositif a confessé qu'en cours de formation son engagement vis-à-vis des activités d'apprentissage était nourri aussi par le fait d'avoir l'attestation de fin de formation. Il est intéressant de souligner le cas de Koudjo qui a abandonné dans le dispositif d'INADES, pour s'interroger sur la possibilité d'un abandon malgré la présence d'une motivation de nature intrinsèque chez l'apprenant. En effet, cet apprenant est fortement intéressé par le contenu de la formation – il ira jusqu'à acheter le reste des livrets – ; et pourtant il n'est pas allé au bout de son apprentissage. Même si on peut émettre des réserves sur la nature intrinsèque de la motivation de Koudjo à cause de son manque d'intérêt pour l'essentiel des activités d'apprentissage (réalisation des devoirs) ; son cas indique que

l'intérêt pour le contenu de la formation ne garantit pas à lui seul la persévérance de l'apprenant.

Au-delà de cette diversité de la nature de la motivation pour la formation qui semble être gage d'une persévérance, force est de constater que les éléments décisionnels intrinsèques ou extrinsèques de l'engagement dans les activités d'apprentissage les plus évoqués sont en lien avec un projet professionnel.

#### *7.1.2.3 - Intensité de la motivation en lien avec un projet professionnel*

En considérant les éléments décisionnels de l'engagement évoqués par les apprenants interrogés au niveau des trois dispositifs de formation à distance, la prééminence de ceux liés au projet professionnel sur les autres est insigne. Que ce soit à l'entrée ou en cours de formation, qu'ils soient de nature intrinsèque ou extrinsèque, les éléments de motivation les plus signalés sont liés au développement professionnel de l'apprenant. Ceci confirme que l'inscription à la formation à distance et l'engagement dans les activités d'apprentissage s'inscrivent dans un projet professionnel comme souligné précédemment au niveau des tensions subies par l'apprenant.

L'intensité de la motivation en lien avec le projet professionnel est fonction de deux éléments que sont la tangibilité ou la précision du projet et la nécessité et/ou l'urgence de la formation pour la réalisation de ce projet. Nos données de terrain indiquent que cette motivation est forte chez les apprenants déjà en activités recherchant une sécurisation professionnelle ou une évolution de carrière et qui perçoivent la nécessité et/ou l'urgence de la formation pour la réalisation de ce projet. La motivation en lien avec un projet professionnel est également intense chez les apprenants au chômage voyant dans la formation à distance une occasion d'augmenter leur employabilité. Elle est moindre chez les apprenants ayant de vagues projets ou qui ne perçoivent pas la formation comme nécessaire et/ou urgente pour la réalisation de leur projet professionnel.

Le poids de la motivation en lien avec le projet professionnel est un élément capital dans la décision finale de persévérance ou d'abandon des apprenants

des trois dispositifs étudiés. Au niveau des trois dispositifs, cet élément motivationnel (l'acquisition et le développement de compétences professionnelles surtout) est évoqué nommément par les apprenants comme déterminant de leur persévérance. La décision d'abandon de Dométo et Koudjo (INADES) fait suite à l'amoindrissement de cette motivation. La formation à distance a perdu, pour ces deux apprenants, son caractère de moyen nécessaire pour l'accomplissement professionnel. La motivation en lien avec le projet professionnel constitue également une clé pour comprendre la différence au niveau de la décision finale d'Aklesso et de Gagnon (PAMEF). Ces deux apprenants ont évoqué leur manque de motivation pour la formation à laquelle ils ont été inscrits par leur employeur (malgré eux). Aklesso, bien expérimenté dans l'entreprise (8 ans) et ayant un niveau de responsabilité élevé a fini par abandonner alors que Gagnon avec peu d'expérience (3 ans) est allé jusqu'au bout. Nous pouvons comprendre que pour le premier, la formation à distance n'est pas perçue comme le moyen nécessaire pour l'évolution de sa carrière, mais pour le second, celle-ci est le passage obligé pour la sécurisation de sa place dans l'entreprise.

L'importance de la motivation en lien avec le projet professionnel indique également à quel point le niveau d'intégration de la formation dans l'environnement socioprofessionnel de l'apprenant revêt un caractère capital pour la persévérance de celui-ci dans les activités d'apprentissage.

### 7.1.3 - Au niveau de l'environnement socioprofessionnel

De l'analyse des données recueillies auprès des apprenants des trois dispositifs étudiés, il apparait que le degré de conciliation de la formation avec les autres aspects de la vie de l'apprenant est d'une très grande importance dans la décision de celui-ci d'abandonner ou de persévérer dans les activités d'apprentissage. Quatre éléments apparaissent comme déterminants dans l'intégration de la formation dans la sphère socioprofessionnelle de l'apprenant. Il s'agit notamment :

- des réorganisations opérées par l'apprenant ;

- des soutiens provenant de l'environnement socioprofessionnel ;
- des négociations avec l'environnement socioprofessionnel ;
- des mobilisations de ressources entre la formation et l'environnement socioprofessionnel.

Ces quatre éléments fortement interdépendants constituent non seulement des indicateurs de l'intégration de la formation dans l'environnement socioprofessionnel de l'apprenant, mais aussi des moyens pour garantir cette intégration.

#### *7.1.3.1 - Réorganisations de l'apprenant*

L'engagement dans les trois dispositifs analysés a exigé de l'apprenant, comme le montrent les données, une certaine réorganisation de sa vie privée. Cette exigence a été plus fortement ressentie par les apprenants ayant déjà une « vie très active » (activités professionnelles, responsabilités familiales, réseau social, etc.). Il s'est agi pour cette catégorie d'apprenants de dégager du temps pour se consacrer aux activités d'apprentissage. Naturellement, ce temps libéré pour la formation est pris sur ceux qui étaient dévolus aux autres sphères de la vie de l'apprenant (temps de travail, temps pour la famille, temps de repos et de loisirs).

Cette réorganisation temporelle nécessaire pour la formation s'est accompagnée d'un aménagement de lieux propices pour les activités d'apprentissage. Ces cadres spatiaux dédiés à l'apprentissage partagent également l'espace de vie de l'apprenant avec les autres activités de ce dernier. Les activités d'apprentissage se font, soit à la maison, soit sur le lieu de travail, soit dans un lieu proche des deux. L'apprentissage à distance a nécessité donc de la part de l'apprenant une réorganisation spatio-temporelle des autres sphères de son existence (famille, travail, réseaux sociaux). Les données indiquent que la réorganisation spatio-temporelle nécessaire à l'apprentissage à distance est tributaire de la capacité d'organisation et de gestion de temps de l'apprenant, mais aussi de deux éléments que sont la

marge de manœuvre laissée par les autres activités de l'apprenant et la motivation de ce dernier.

Au niveau des trois dispositifs étudiés, les apprenants sans une activité professionnelle à plein temps et/ou avec une moindre responsabilité familiale au cours de la formation – Ablawa (EBAD), Hézou et Soké (INADES), Kankoé et Meyi (PAMEF) – semblent avoir plus de marges de manœuvre pour procéder à cette réorganisation spatio-temporelle. Les marges de manœuvre sont plus étroites pour les apprenants salariés en général et ceux de sexe féminin ayant des enfants de bas âge en particulier. Pour certains apprenants de cette catégorie, le poste de travail et/ou l'environnement familial se sont révélés accommodants avec les activités d'apprentissage alors que pour d'autres, il n'était pas possible d'apprendre sur le lieu de travail ou à la maison. Au-delà du poste de travail et de l'environnement familial qui se sont révélés plus ou moins propices pour les activités d'apprentissage, ce qui fait la différence au niveau de ces apprenants aux marges de manœuvre étriquées c'est la motivation. En effet, la réorganisation spatio-temporelle a nécessité des sacrifices (temps de repos, temps social et activités secondaires génératrices de revenus) qui n'ont été possibles qu'en cas d'une motivation suffisante vis-à-vis de la formation à distance.

L'analyse des données au niveau des trois dispositifs de formation étudiés révèle un manque de motivation chez les apprenants qui, au cours de la formation, n'arrivent plus à consentir les sacrifices nécessaires pour concilier la formation et les autres sphères de leur existence. Ces apprenants – Aklesso (PAMEF), Dométo et Koudjo (INADES) – imputent leur abandon au manque de temps pour se consacrer aux activités d'apprentissage compte tenu de leur charge professionnelle.

En fait, les deux éléments clé – marge de manœuvre laissée par les autres activités de l'apprenant et la motivation de ce dernier – dont dépend la réorganisation spatio-temporelle nécessaire à l'apprentissage à distance sont significativement corrélatifs des soutiens provenant de l'environnement socioprofessionnel vis-à-vis du projet de formation.

### *7.1.3.2 - Soutiens de l'environnement socioprofessionnel*

Les soutiens provenant de l'environnement socioprofessionnel de l'apprenant tiennent une place très importante dans la conciliation du projet de formation avec les autres sphères de la vie de l'apprenant et la persévérance de celui-ci. Il ressort des données que ces soutiens ont été déterminants tant à l'inscription qu'au cours de la formation.

À l'inscription, les soutiens de l'environnement socioprofessionnel ont surtout pris la forme d'encouragements, de recommandations institutionnelles, d'aides financières. Ils se sont, dans quelques rares cas, manifestés sous forme d'aides cognitives nécessaires pour franchir l'étape de la sélection à l'entrée.

Dans le cas du dispositif PAMEF, où la formation participe prioritairement d'une politique institutionnelle de renforcement des capacités, le soutien à l'inscription venait presque exclusivement de l'environnement professionnel. Il prenait la forme de prise en charge des frais de formation et rarement d'incitations personnalisées venant de la hiérarchie comme ce fut le cas de Gagnon. Meyi, inscrit à titre individuel, a reçu le même type de soutiens dans le cadre familial sans lequel il n'aurait pas pu s'inscrire dans cette formation.

Au niveau du dispositif EBAD, le soutien de l'environnement professionnel à l'inscription (recommandation institutionnelle) était aussi un acquis puisqu'il fait partie des exigences à l'entrée de la formation pour les apprenants en activité. Mais les soutiens à l'inscription reçus par certains apprenants EBAD dépassent largement, d'après les données, le simple accord institutionnel. L'entrée en formation d'Ayoko et de Kidjan a été fortement incitée par les supérieurs hiérarchiques, celle d'Adoudé a été totalement financée par l'institution employeuse, Ayoko a également bénéficié de la prise en charge du coût de sa formation dans le cadre d'un partenariat institutionnel. Ablawa de son côté a été fortement encouragée par une amie au moment où elle hésitait à candidater pour la formation. Kidjan qui a été aussi soutenu financièrement par son entourage familial partage avec Mablé le fait d'avoir bénéficié de l'aide cognitive d'un proche pour franchir l'étape de la sélection à l'entrée. Sans tous ces soutiens, il est clair que le projet de formation de ces personnes

dans le dispositif EBAD s'enclencherait difficilement ou n'aurait pas pu se concrétiser tout simplement.

À la différence de ces deux dispositifs (EBAD et PAMEF) où le soutien à l'inscription a été largement évoqué par les apprenants, le dispositif INADES est caractérisé par le fait que l'inscription est une décision et action plus « solitaire » de l'apprenant. Il n'y a que Soké dont l'inscription à la formation a reçu un soutien (pris en charge du coût de la formation) venant de la famille.

Les apprenants du dispositif INADES partagent toutefois avec les apprenants des deux autres dispositifs étudiés le fait qu'ils n'ont pas eu à gérer des résistances ou hostilités venant de l'environnement socioprofessionnel à leur décision de s'inscrire en formation à distance. Les données nous amènent à avancer que l'absence de ce soutien chez certains apprenants résulte du fait qu'ils ont choisi de faire face solitairement à leur projet d'inscription en FAD et non d'un refus d'assistance venant de l'environnement socioprofessionnel. Nous pouvons aussi affirmer que le fait de faire face solitairement ou de s'appuyer sur le soutien de l'environnement socioprofessionnel à l'inscription dans la FAD est dans une certaine mesure lié au système d'entrée du dispositif (coût de la formation et accord de l'employeur). Dans les dispositifs étudiés, les exigences à l'entrée que sont le coût élevé de la formation et/ou l'exigence de l'appui institutionnel ont eu comme corollaire le fait que l'environnement socioprofessionnel s'engage aux côtés de l'apprenant pour lui fournir des soutiens multiformes. Ces soutiens ont impacté positivement la motivation de l'apprenant à l'entrée de la formation.

Les soutiens de l'environnement socioprofessionnel, d'après les données, ne se sont pas limités à l'entrée de la formation. Ils ont continué en cours de formation, et, comme à l'inscription, ont pris plusieurs formes. Les soutiens venant du milieu familial étaient surtout affectifs tandis que ceux issus du cadre professionnel dépassaient le niveau affectif pour prendre la forme d'aides cognitives, d'aménagement ou d'assouplissement de charges, voire même promotion professionnelle.

Dans le dispositif PAMEF, en cours de formation, les soutiens n'avaient plus cette forte coloration institutionnelle comme à l'inscription. À l'exception de Lidaw qui a bénéficié de l'aménagement de son agenda professionnel par sa hiérarchie, les appuis venant du cadre professionnel étaient plutôt des encouragements et surtout des aides cognitives venant de collègues-condisciples ou des collègues identifiés comme personnes ressources. Ces opportunités de co-apprentissage et de recours à des personnes ressources de proximité offertes par l'environnement professionnel constituent des soutiens cognitifs qui ont fortement participé à l'intégration socioprofessionnelle du projet de formation de l'apprenant. L'absence de ces soutiens cognitifs est identifiée nommément par Aklesso comme l'un des handicaps à son apprentissage. Des propos de cet apprenant, il transparait que les encouragements (soutiens affectifs) venus de ses collègues-condisciples – rencontrés occasionnellement à des réunions professionnelles – ne comblaient pas ses attentes en termes d'appuis institutionnels (embauche de personnel supplémentaire promis pour le décharger des tâches supplémentaires). Aklesso, sous ses charges de travail, s'est senti lésé (abandonné, non soutenu) par son institution qui lui demande encore de se sacrifier pour la formation. Cet apprenant, à l'instar de Douti et Esso, a tenu sa famille à l'écart de l'expérience de formation dans le dispositif PAMEF et s'est ainsi « privé » de leurs encouragements. Ces soutiens affectifs en cours de formation fournis par la famille sont signalés par les autres apprenants comme très déterminants non seulement pour la conciliation des activités d'apprentissage avec les autres aspects de leur vie, mais aussi pour leur motivation et leur persévérance dans le dispositif.

Au niveau du dispositif INADES contrairement à l'inscription, les apprenants ont plus évoqué des appuis de l'environnement en cours de formation. Il n'y a que Dométo qui fait exception sur ce point. Et c'est surtout du cadre social (famille et amis) que sont venus ces soutiens. Ils ont surtout pris la forme d'aides cognitives pour faire face aux évaluations, mais aussi d'appuis affectifs et « logistiques ». Il faut tout de même noter dans les propos de

Koudjo une certaine insatisfaction vis-à-vis des aides cognitives qu'il a reçues de ses collègues de service pour faire face aux évaluations. Selon lui, les appuis fournis par l'environnement professionnel n'étaient pas à la hauteur de ses attentes ou plus précisément à la hauteur des exigences de l'évaluation. Koudjo rejoint donc Dométo et est donc convaincu comme lui de « l'indisponibilité » des soutiens à la formation dans leur environnement socioprofessionnel. Ce manque d'intégration du projet de formation de ces deux apprenants dans leur environnement socioprofessionnel va de paire avec leur manque de motivation et de persévérance.

Contrairement aux dispositifs INADES et PAMEF où les soutiens de l'environnement socioprofessionnel en cours de formation étaient moins institutionnels, le dispositif EBAD est marqué par le maintien des appuis tant institutionnels (venant de l'employeur) qu'informels (venant des collègues, amis et familles) comme à l'inscription. L'allègement des charges professionnelles (Adoudé, Améyo et Ayoko) et le changement de situation professionnelle en rapport avec la formation à distance (Ablawa et Adoudé) en cours d'apprentissage constituent des appuis explicites venant de l'employeur. Ces soutiens institutionnels manifestes indiquent un niveau élevé d'intégration de la formation dans l'environnement professionnel de l'apprenant. Sur ce point, les insinuations d'hostilité, venant du milieu professionnel vis-à-vis de sa formation, avancées par Mablé sont une exception et constituent un sérieux facteur limitant de l'intégration de son projet de formation dans sa sphère professionnelle. Chez cette apprenante, la frustration venant de cette sensation d'hostilité annihile les soutiens cognitifs reçus des collègues de service au tout début de la formation pour venir à bout des difficultés de compréhension des contenus. À un moment donné de son apprentissage, Mablé a posé une cloison entre ses activités professionnelles et sa formation à distance (les activités d'apprentissage se font quasi exclusivement la nuit à la maison). Dans le cas des autres apprenants, les appuis des collègues combinés aux soutiens institutionnels manifestes n'ont fait qu'accroître l'intégration des activités d'apprentissage dans le contexte professionnel. Ces apprenants ont également

reçu, en cours de formation, des appuis surtout affectifs et rarement cognitifs de leurs familles et amis. À ce propos, il est intéressant de noter que si Mablé bénéficiait de la compréhension de son conjoint, l'appui n'a plus la forme cognitive active comme ce fut le cas à l'entrée de la formation. En définitive, le projet de formation à distance de Mablé ne s'est pas suffisamment intégré dans son environnement socioprofessionnel comme ce fut le cas des autres apprenants EBAD.

Il est intéressant, en considérant les données, de remarquer que les soutiens en cours de formation comme à l'entrée ne sont pas étrangers au comportement de l'apprenant. Nous remarquons que les soutiens sont venus en réponse à l'ouverture qu'a faite l'apprenant de son projet de formation à distance à son environnement socioprofessionnel. Dans nombre de cas, ces soutiens sont le résultat d'un plaidoyer ou du moins une négociation menée par l'apprenant dans son environnement socioprofessionnel.

#### *7.1.3.3 - Négociations avec l'environnement socioprofessionnel*

Pour pouvoir bénéficier du soutien de leur environnement socioprofessionnel, certains apprenants ont dû expliquer le bien-fondé de leur projet de formation à leur entourage.

Au niveau du dispositif PAMEF, ce plaidoyer a été essentiellement mené dans l'environnement familial surtout par les apprenants de sexe féminin (Fifamé et Lidaw). Celles-ci ont dû avertir leur conjoint de leur engagement dans la formation à distance. Parmi les apprenants en activité, seule Lidaw a été obligée – pour bénéficier du soutien financier et de l'aménagement de son agenda – de négocier dans son environnement professionnel son projet de formation. L'engagement des autres professionnels – venant des structures de microfinance – dans la formation étant presque une « obligation professionnelle » n'a pas nécessité une négociation auprès de l'employeur. C'est justement sur cette perception des activités d'apprentissage comme « devoirs professionnels » que certains apprenants (Aklesso, Douti et Esso) se

sont fondés pour ne pas informer la famille de leur projet de formation à distance.

Dans le dispositif EBAD, l'exigence de l'accord de l'employeur à l'entrée de la formation a obligé tous les apprenants à faire un plaidoyer auprès de leur institution pour montrer le bien fondé de la formation à distance. Cette négociation avec le milieu professionnel a été « facilitée » pour les apprenants dont l'inscription avait été suscitée par la hiérarchie (Kidjan et Ayoko). Et elle n'avait pas la même teneur quand il s'agissait « d'informer » sa hiérarchie de son projet de formation que quand il était question d'obtenir une prise en charge institutionnelle des frais de formation. L'environnement familial a été également informé du projet de formation à distance par tous les apprenants EBAD même si chez certains (Améyo et Somié) il a fallu dépasser la simple information pour convaincre du bien-fondé de la formation pour la famille et des sacrifices que cela impose. La nature académique de la formation et les implications du « retour aux études » que constitue l'engagement dans le dispositif EBAD sont des éléments qui expliquent le fait que les apprenants aient tous informé leur entourage de leur projet de formation.

Même si l'engagement des apprenants dans le dispositif INADES a été dans l'ensemble une expérience plus individuelle que dans les deux autres dispositifs ; il est à noter que certains apprenants n'ont pas manqué d'aller au-delà de la simple information pour solliciter leurs entourages privés (Ablam, Hézou et Soké) et professionnels (Hézou) dans le cadre de leurs activités d'apprentissage.

Nous notons, à partir de l'analyse des données, que la négociation avec l'environnement socioprofessionnel, tout comme le soutien de ce dernier, résulte de la décision de l'apprenant à aborder son projet de formation de façon « non solitaire », mais en s'appuyant fortement sur son entourage. Cette décision est influencée par les exigences de la formation et la perception qu'a l'apprenant de son entourage comme ressource utile à son projet.

La perception de l'utilité de l'entourage pour le projet de formation participe à un élément plus profond de l'intégration de la FAD dans l'environnement socioprofessionnel de l'apprenant : les mobilisations de ressources.

#### *7.1.3.4 - Mobilisations de ressources entre la formation et l'environnement socioprofessionnel*

Les soutiens de l'environnement socioprofessionnel au projet de formation dans les trois dispositifs étudiés se sont manifestés, dans certains cas, sous forme d'aides financières ou d'appuis cognitifs. Ces ressources transférées de l'environnement socioprofessionnel vers la formation ne sont en fait que la partie émergée des ressources mobilisées par certains apprenants entre ces deux sphères. La partie immergée de l'iceberg est constituée d'informations, savoirs, savoir-faire et savoir-être qui vont de l'environnement socioprofessionnel à la formation et surtout, inversement, de la formation aux activités professionnelles et à la vie privée.

En considérant les mobilisations de ressources de la sphère socioprofessionnelle vers la formation, l'analyse des données au niveau du dispositif INADES montre que les activités d'apprentissage ont amené les apprenants à faire appel à des informations et savoirs disponibles dans leur environnement. Ablam, Hézou, Soké et, dans une moindre mesure, Koudjo se sont appuyés sur les informations et savoirs issus de leur entourage pour traiter l'aspect le plus exigent des devoirs (enquête et analyse de pratique de gestion). À partir des propos mêmes de Koudjo, nous pouvons avancer que la « qualité » de ces ressources fait partie des éléments qui ont distingué cet apprenant des autres. Son projet de formation a été faiblement intégré et il a fini par abandonner tandis que les autres ont eu des projets de formation bien intégrés et ont persévéré. Dans le dispositif PAMEF, certains apprenants issus des institutions de microfinances (Boubé et Douti notamment) tiennent leurs expériences et pratiques professionnelles comme des ressources qui ont considérablement facilité leur apprentissage étant donné la congruence entre le contenu de la formation et leurs activités professionnelles. Au niveau du dispositif EBAD, c'est surtout les compétences en TIC développées avec

l'usage privé et professionnel qui ont été explicitement évoquées comme ressources immatérielles mobilisées de la sphère socioprofessionnelle vers la formation (Ablawa, Adoudé, Améyo, Ayoko et Somé). Cependant s'il y a une ressource fondamentale de l'environnement professionnel que tous les apprenants, ayant terminé leur formation, ont mobilisée pour leur apprentissage, c'est le fait qu'ils ont tous effectué leur stage et leur projet de fin de formation sur leur lieu de travail. Mais à bien analyser cette dernière mobilisation de ressources, il serait trop simple de la voir uniquement dans le sens de l'environnement professionnel vers la formation puisque le stage et le projet ont indéniablement nourri la pratique professionnelle. Même si d'après les apprenants, il existe un gap technologique qui ne favorise pas la pleine mise en œuvre des acquis de la formation dans l'environnement professionnel, c'est sans aucun doute la mobilisation au cours du stage des compétences acquises par la formation qui a permis le changement de la situation professionnelle de certains apprenants (Ablawa et Adoudé).

La mobilisation des acquis de la formation dans l'environnement socioprofessionnel est plus explicitée par des apprenants d'INADES. Pour eux (Ablam et Soké) ces acquis constituaient des outils professionnels, mais également des guides pour gérer la vie privée quotidienne. Si cette mobilisation de la formation et de ses acquis dans les activités professionnelles est un truisme au niveau des apprenants PAMEF en activité, elle prend un autre sens dans la vie privée de certains apprenants. En dehors du fait que des éléments de contenu ont été mobilisés comme recettes pour « améliorer la vie sociale quotidienne » dans la mesure où ils abordent la gestion des relations humaines, il faut signaler que la formation constituait un cadre d'épanouissement affectif, une «famille symbolique » pour les apprenants en situation de chômage que sont Kankoé et Meyi.

Au-delà de l'intégration socioprofessionnelle qu'elle révèle, la mobilisation des acquis de la formation dans les autres sphères de vie de l'apprenant témoigne de la pertinence de la formation par rapport aux besoins et intérêts de l'apprenant (congruence normative). Or la congruence normative indique,

avec l'affiliation collective, le niveau d'intégration de l'apprenant dans l'environnement académique offert par le dispositif FAD.

### 7.1.4 - Au niveau de l'environnement académique

L'analyse du vécu et de l'appréciation des apprenants des trois dispositifs étudiés indique que l'environnement académique et le niveau d'intégration de l'apprenant dans ce dernier jouent un rôle capital dans la décision d'abandonner ou de persévérer. Au niveau des deux composantes de l'intégration dans l'environnement académique que sont la congruence normative et l'affiliation collective, plusieurs éléments ont pu être identifiés comme déterminants dans la décision finale de l'apprenant.

Pour la congruence normative, les données indiquent l'adéquation des stratégies d'apprentissage de l'apprenant aux méthodes pédagogiques mises en œuvre dans le dispositif et l'utilité pour l'apprenant des compétences transmises comme déterminant de l'intégration académique. En ce qui concerne l'affiliation collective, c'est surtout la présence humaine favorisée par les regroupements présentiels, les interactions apprenant-tuteur et apprenant-apprenant, ainsi que la qualité du service administratif et technique de la formation qui s'imposent comme déterminants de l'intégration de l'apprenant dans l'environnement académique.

#### *7.1.4.1 - Adéquation stratégies d'apprentissage et méthodes pédagogiques*

Les données au niveau des trois dispositifs étudiés indiquent que l'intégration de l'apprenant dans l'environnement académique offert par le dispositif FAD et sa persévérance dans cet environnement sont tributaires de l'adéquation des stratégies d'apprentissage qu'il mobilise avec les méthodes pédagogiques mises en œuvre par le dispositif. La mobilisation de stratégies d'apprentissage inadéquates ou des difficultés à répondre aux exigences et aux normes du scénario pédagogique prévu mettent à mal l'intégration académique.

L'analyse du vécu et de l'appréciation des apprenants ayant abandonné dans les trois dispositifs montre que ceux-ci n'ont pas pu mobiliser des stratégies

d'apprentissage idoines pour faire face aux exigences pédagogiques de la formation à distance dans laquelle ils se sont engagés. Dométo et Koudjo (INADES) n'ont jamais pu, au cours de leur apprentissage, trouver la bonne stratégie pour répondre aux questions d'analyse de pratiques de gestion de projet qui sont d'une importance capitale dans la formation. Il faut dire que ces deux apprenants n'ont jamais été confrontés à cette exigence pédagogique que sont la collecte et l'analyse de pratiques de terrain. Au niveau de l'EBAD, Mablé n'est pas parvenu à développer les compétences nécessaires en usage des TIC pour faire face aux évaluations en ligne. Les difficultés de connexion Internet qui, selon elle, « surviennent dès le lancement des évaluations » indiquent un niveau de compétences technologiques insuffisant pour faire face aux évaluations dans l'environnement numérique de la plateforme FADIS. Aklesso, très habitué à apprendre avec et par les autres, a été contraint, à cause de son isolement, d'apprendre en solitaire dans le dispositif PAMEF qui promeut les situations d'apprentissage en groupe. Ce contraste, d'une part entre les stratégies d'apprentissages portées par l'apprenant et les stratégies d'apprentissage qu'il a été obligé de mettre en œuvre, et d'autre part entre ces « stratégies de contrainte » et les situations d'apprentissage promues par le dispositif a sérieusement empêché Aklesso de répondre aux exigences pédagogiques du PAMEF et donc de s'intégrer académiquement.

Dans les trois dispositifs étudiés, les apprenants qui ont pu aller jusqu'au bout de leur apprentissage sont ceux qui ont été capables de mobiliser des stratégies d'apprentissage payantes par rapport aux règles (normes) en vigueur dans le dispositif. Et dans ce lot, il est intéressant de remarquer :

- les apprenants qui, grâce à leurs parcours académiques et professionnels antérieurs (pré requis) et/ou ayant peu de contraintes socioprofessionnelles, ont mobilisé aisément les stratégies d'apprentissage appropriées aux exigences pédagogiques (Hézou et Soké pour INADES ; Boubé, Douti, Fifamé, Kankoé pour PAMEF ; Améyo et Somié pour EBAD) ;

- les apprenants qui, en cours d'apprentissage, prenant la mesure des exigences pédagogiques et de leurs difficultés ont mobilisé des personnes ressources et/ou des pairs pour créer des situations d'apprentissage complémentaires à celles mises en place par le dispositif (Ablam pour INADES ; Esso, Gagnon, Lidaw et Meyi pour PAMEF ; Ablawa, Adoudé, Ayoko et Kidjan pour EBAD).

Le déploiement par ces apprenants de stratégies d'apprentissage idoines qui leur ont permis de s'intégrer académiquement en répondant aux exigences pédagogiques est fortement motivé par la perception qu'ils ont eue de l'utilité sociale des enseignements donnés.

#### *7.1.4.2 - Utilité des compétences transmises pour l'apprenant*

Comme déjà souligné plus haut, au niveau de la motivation et de l'intégration sociale, il y a une adéquation des compétences transmises par la formation à distance et le projet professionnel personnel de certains apprenants. Cette adéquation traduit une convergence des valeurs portées par l'institution et l'individu ; il y a donc une congruence normative qui participe à l'intégration académique de l'apprenant.

Au niveau des trois dispositifs étudiés, l'analyse des données indique, au-delà de l'appréciation unanime des contenus de formation pour leur utilité sociale, une forte compatibilité entre les compétences transmises par la formation et les intérêts ou besoins professionnels immédiats des apprenants persévérants alors que ceux qui ont abandonné semblent, à un moment donné, ne pas trouver satisfaction à leurs besoins urgents à travers la formation à distance.

Au niveau du dispositif INADES, l'analyse des données indique que l'utilité pour l'apprenant des compétences transmises par la formation constitue un élément différenciateur de l'intégration académique des persévérants et des abandons. Et considérant les apprenants ayant des difficultés avec le scénario pédagogique (Ablam, Dométo et Koudjo), c'est le fait qu'Ablam ait trouvé dans les contenus de formation des outils lui permettant d'être « efficace » professionnellement et personnellement dans sa vie privée qui a contribué à

son intégration académique à la différence de Dométo et Koudjo pour qui ces contenus n'avaient pas cet « usage immédiat ».

La même observation est faite au niveau des apprenants PAMEF, surtout chez Aklesso et Gagnon qui vraisemblablement avaient les mêmes positions vis-à-vis de leur inscription dans la FAD ainsi que pratiquement les mêmes difficultés de gestion de temps. Le premier, d'après son expérience et sa position professionnelles, semble déjà disposer des compétences et outils du référentiel PAMEF alors que le second, en début de carrière a besoin de ces compétences et outils pour « mieux connaître l'entreprise dans laquelle il travaille ».

Parmi les apprenants EBAD, surtout ceux qui en début de formation ont eu maille à partir avec les exigences pédagogiques avant de se reprendre, il est donné d'observer que le fait d'acquérir progressivement des compétences-outils en lien avec les pratiques professionnelles et personnelles (renforcement de l'usage des TIC chez Ayoko, gestion de centre de documentation chez Adoudé, enrichissement du vocabulaire technique chez Kidjan) a participé à leur intégration académique.

L'intégration de l'apprenant dans l'environnement académique offert par le dispositif ne dépend pas seulement, d'après l'analyse des données, du partage des valeurs entre l'apprenant et le dispositif (congruence normative) ; elle dépend aussi et surtout du sentiment d'appartenance (affiliation collective) vécu par l'apprenant. Cette affiliation collective est fortement impactée par la présence humaine au niveau du dispositif et la qualité de l'organisation administrative et technique de la formation.

#### *7.1.4.3 - Présence humaine dans le dispositif*

Les interactions entre l'apprenant et les autres acteurs du dispositif FAD (les pairs, l'équipe d'encadrement, l'administration) se sont révélées, à partir de l'analyse des données, comme fondamentales pour l'établissement de l'affiliation collective et l'intégration dans l'environnement académique offert par le dispositif. Ces interactions découlent des formules d'encadrement mises en œuvre ou favorisées par le scénario pédagogique que sont :

- les regroupements présentiels ou à distance ;
- les rencontres ou échanges avec un intermédiaire (tuteur ou conseiller) ;
- les échanges ou travaux entre pairs.

### *Les regroupements présentiels ou à distance*

L'analyse des données de terrain révèle l'aspect capital des séances de regroupements pour l'affiliation collective et leurs impacts sur la décision finale des apprenants.

Au niveau du dispositif PAMEF, les quatre séances de regroupements présentiels sont des moments fortement appréciés et recherchés par les apprenants. Cette forte appréciation se fonde non seulement sur le fait que les regroupements étaient l'occasion d'ateliers méthodologiques (première rencontre pour accueil et démarrage) et de séances portant sur le contenu (correction, feed-back, exposés thématiques…), mais aussi sur le fait qu'ils étaient des moments de socialisation, d'échanges entre pairs (sur des pratiques professionnelles), et des occasions d'apprentissage vicariant (trouver des modèles pour jauger et orienter ses apprentissages). Les interactions entre les apprenants et leurs pairs ainsi qu'entre les apprenants et les encadreurs que permettent les séances de regroupement sont bien signalées comme ayant contribué à créer une atmosphère favorable à l'apprentissage. Cette atmosphère est vécue et décrite par certains apprenants (Kankoé et Meyi) comme une atmosphère familiale. Il faut déduire qu'elle joue un rôle socioaffectif qui ne peut que favoriser le sentiment d'appartenance (l'affiliation collective) et l'intégration dans l'environnement académique. Il est intéressant de souligner chez certains apprenants (Aklesso et Gagnon) qui ont manqué des séances de regroupement une certaine frustration relative qui se comprend aisément du moment où les persévérants dans ce dispositif lient le fait « d'avoir tenu jusqu'au bout » à leur participation aux regroupements.

Chez les apprenants EBAD, l'analyse des données indique pratiquement la même perception du regroupement. Le regroupement de démarrage est perçu comme une occasion de socialisation en plus d'être un atelier méthodologique

qui a permis aux apprenants d'aborder avec plus de confiance et d'autonomie leur apprentissage à distance. Ce regroupement présentiel quand bien même contraignant à cause du coût de déplacement, est très estimé et apprécié pour le sentiment d'appartenance qu'il a suscité chez ceux qui y ont pris part. Même les apprenants qui ont eu la « facilité » de suivre le regroupement à distance par visioconférence (Ayoko et Mablé) confirment son important rôle « intégrateur » et ne manquent pas de souligner leur préférence pour un contact physique.

L'absence de regroupements présentiels au niveau du dispositif INADES, dont la possibilité est pourtant clairement évoquée dans la présentation de la formation (livret de l'apprenant), constitue d'après l'analyse des données l'une des pierres d'achoppement de l'intégration académique des apprenants. L'attente d'un présentiel non satisfait, élément de dépréciation émis par tous les apprenants INADES interrogés à l'exception de Soké, a négativement impacté le sentiment d'appartenance dans ce dispositif. Tous ces apprenants n'ont pas manqué de préconiser l'organisation de regroupement et/ou d'encadrement en présentiel comme mesure pour garantir plus de persévérance dans le dispositif INADES. La faible affiliation collective résultant de l'absence de regroupement physique au niveau du dispositif INADES a surtout pesé sur les apprenants en difficultés avec les exigences pédagogiques (Dométo et Koudjo). La décision finale d'abandonner la formation à distance de l'un de ces apprenants en difficulté (Koudjo) fait suite à l'opportunité de faire une formation similaire dans un dispositif présentiel (le cadre associatif) où son sentiment d'appartenance est significativement plus nourri.

Comme le suggèrent les apprenants INADES, l'affiliation collective et l'intégration dans l'environnement académique passent également par les rencontres et échanges avec les intermédiaires que sont les conseillers ou tuteurs.

### *Les rencontres ou échanges avec un intermédiaire*

La disponibilité des intermédiaires dans le dispositif d'INADES, comme l'organisation de regroupement, n'est pas systématique à la lumière de l'analyse des données. Que ce soit au niveau du premier contact avec l'institution ou au niveau des échanges au cours de la formation, les vécus des apprenants révèlent des pratiques d'accueil et d'encadrement que nous pouvons qualifier de contingentes. Force est de constater que l'information et l'orientation au début de la formation sont assurées par des personnes n'ayant pas forcement le même statut. Selon les circonstances fortuites, cette importante fonction tutorale est assurée par le service « information » de l'institution ou par le « chargé des cours par correspondance ». Il s'en suit que les informations fournies ainsi que la perception des apprenants du dispositif qui en découle ne sont pas pareilles. L'absence de systématiques est également très remarquable dans l'encadrement au cours de la formation. Tout ceci est indicateur d'un système tutoral non fonctionnel qui n'a pas manqué de déteindre sur l'affiliation collective des apprenants. Pour les apprenants du dispositif INADES dont les caractéristiques montrent un besoin d'intermédiaire (tuteur ou conseiller) pour structurer l'apprentissage et entretenir la motivation, ces failles du système tutoral ne peuvent qu'occasionner une faible intégration académique. Les apprenants (Ablam, Hézou et Soké) qui ont pu surmonter cet écueil sont ceux qui, en complément du système tutoral, ont su s'appuyer sur des personnes ressources hors du système d'encadrement institutionnel.

Dans le dispositif EBAD, la séance d'orientation et l'atelier méthodologique (lors du regroupement) avec lesquels la formation est amorcée ont établi un contact entre les apprenants et les encadreurs qui s'est révélé très déterminant dans les interactions en cours de formation. Ces interactions décrites comme « courtoises », « ouvertes » ont contribué à établir un sentiment d'appartenance au dispositif EBAD chez les apprenants. Le tutorat en cours de formation a contribué au développement de l'affiliation collective d'autant plus que les échanges entre apprenants et encadreurs penchaient plus vers les

fonctions socioaffectives, motivationnelles (encouragements) et administratives (règlement des problèmes surtout liés aux évaluations). Le coordonnateur de la formation ou le manager (directeur des études) dont le rôle est entre autres de faciliter les interactions entre les différents acteurs du dispositif apparait à partir de l'analyse des données comme l'artisan de cette affiliation collective. S'il paraît plus « proche » des apprenants que les tuteurs locaux qui sont censés assurer l'encadrement de proximité, c'est que les sollicitations de ces derniers sont plus de nature administrative en lien avec les évaluations. Le dialogue pour le règlement des problèmes de nature administrative a donc une place capitale dans l'affiliation collective et l'intégration académique au niveau du dispositif EBAD. Il faut donc comprendre le faible sentiment d'appartenance et donc le manque d'intégration académique de Mablé comme résultant également du fait qu'elle perçoive une défaillance, un « manque de sérieux » dans la gestion administrative du résultat de l'ensemble des apprenants et de sa requête par rapport au frais qu'elle doit payer pour reprendre les deux unités d'enseignement non validées. Dans la perception de cette apprenante, cette défaillance est indicatrice de l'échec du dialogue entre apprenant et institution aboutissant dans son cas particulier à son « éjection ou exclusion » du dispositif.

Le dialogue entre apprenant et encadreur est également un élément fondamental de l'affiliation collective dans le dispositif PAMEF. L'interaction entre apprenant et encadreur est, dans certains cas (Kankoé et Meyi), amorcée même avant le début de la formation lors des prises d'information et a servi à préciser le projet professionnel individuel de l'apprenant dans lequel s'insère l'apprentissage à distance. Cet accueil et cette orientation n'ont pas manqué d'établir chez les apprenants qui en ont bénéficié un sentiment d'appartenance au dispositif PAMEF. À partir de l'analyse des données, il faut souligner que le fait que le système d'encadrement du PAMEF offre plusieurs occasions et formes d'échanges entre apprenants et tuteurs participe à accroitre les possibilités de dialogues et donc d'affiliation collective dans le dispositif.

C'est ainsi qu'en dehors des regroupements présentiels, les apprenants ont eu à interagir individuellement avec les tuteurs en face-à-face, par correspondance au travers des feed-back sur les copies de devoirs, par téléphone ou par messagerie électronique. Il y a donc une large palette de formules d'encadrements mobilisée dans le dispositif PAMEF qui permet d'accroitre la disponibilité des tuteurs et de prendre en compte les besoins de dialogue de chaque apprenant. Par ailleurs, le fait que les encadreurs appartiennent au même réseau institutionnel que la majorité des apprenants et qu'ils soient ainsi des « collègues » les amène à adopter une posture de mentor, de « guide plutôt que de professeur » vis-à-vis de tous les apprenants. Cette posture des encadreurs a beaucoup favorisé l'affiliation collective dans le dispositif PAMEF. Une autre attitude des encadreurs qui permet au système tutoral du PAMEF de se démarquer de celui des deux autres dispositifs analysés est leur proactivité. En effet, les encadreurs du PAMEF, selon les données, ne se limitent pas à répondre aux sollicitations des apprenants. Il arrive très souvent qu'ils contactent des apprenants pour s'enquérir de l'état d'avancement de leur apprentissage et les motiver. Cette proximité et ce dialogue entre apprenants et encadreurs qui favorisent l'affiliation collective et donc l'intégration dans l'environnement académique du dispositif PAMEF sont clairement identifiés par les apprenants comme ayant favorisé leur persévérance. Il faut également noter que parmi les raisons évoquées par l'apprenant n'ayant pas terminé sa formation, il y a en bonne position le fait de n'avoir pas bénéficié des échanges ni avec le tuteur, ni avec les pairs.

### *Les échanges ou travaux entre pairs*

Les interactions entre apprenants au niveau du dispositif PAMEF ont été beaucoup favorisées par le système d'encadrement mis en œuvre. En effet, comme signalé plus haut, les séances de regroupement ont permis aux apprenants qui y ont pris part de se familiariser, de socialiser avec les autres acteurs (pairs et encadreurs) du dispositif. Cette socialisation implique que les apprenants se sont intégrés à l'environnement académique du dispositif PAMEF. Cette affiliation collective est renforcée chez certains apprenants qui,

venant du même service, se sont constitués en équipe de travail pour « faire face ensemble » aux exigences de l'apprentissage à distance. En effet, ces équipes ou groupes de travail ont été des cadres de soutiens organisationnels (rappels des échéances), pédagogiques (échanges et explications sur le contenu des modules et les exercices d'évaluations), socioaffectifs et motivationnels (encouragements). Ces différentes formes de soutiens reçus dans les équipes de travail font que les apprenants n'ont pas vécu leur expérience d'apprentissage à distance dans la solitude, mais dans un groupe auquel ils se sont sentis appartenir. Ce sentiment d'appartenance au groupe et donc l'intégration dans l'environnement académique du dispositif PAMEF n'a pas été effectif chez l'apprenant ayant abandonné la formation. Ce dernier indique nommément son isolement par rapport aux autres apprenants, et donc l'absence d'échanges avec eux, comme cause de son abandon. Il faut donc déduire que les interactions entre apprenants jouent un rôle primordial dans l'affiliation collective et l'intégration académique des apprenants PAMEF et corrélativement dans la persévérance de ces derniers.

L'analyse des données révèle une similitude entre le dispositif PAMEF et le dispositif EBAD au niveau des interactions entre apprenants, leur impact sur l'affiliation collective et corrélativement sur la persévérance des apprenants. En effet, dans le dispositif EBAD, comme dans celui du PAMEF, le regroupement a permis aux apprenants de socialiser, de se familiariser entre eux. À distance, sur la plateforme de formation, les interactions se poursuivaient entre apprenants surtout sous la forme de soutiens affectifs et motivationnels. Ces appuis mutuels entre apprenants leur permettaient sans doute de se sentir appartenir à un groupe, au dispositif EBAD. En plus de ces interactions distantes, les apprenants, qui se sont retrouvés à plusieurs dans une même promotion se sont organisés en groupe de travail pour « apprendre avec et par les pairs » en présentiel. La constitution de ces groupes informels de travail témoigne de la recherche d'interactions entre pairs pour renforcer le sentiment d'appartenance à la promotion et au dispositif EBAD. Les apprenants qui ont pu participer à ces groupes ne manquent pas de faire le lien

entre les bénéfices qu'ils en ont tirés, leur bonne performance et la persévérance dans le dispositif EBAD. Sur ce point il faut souligner que, sans lier directement son abandon à sa solitude, l'apprenant ayant abandonné évoque avec beaucoup de regret son manque d'opportunité d'apprendre avec ses pairs lors de la formation.

Contrairement aux dispositifs EBAD et PAMEF où les opportunités d'échanger et d'apprendre entre pairs se sont offertes aux apprenants, dans le dispositif INADES les possibilités d'interactions entre apprenants ont été très rares, voire inexistantes. Cette inexistence d'interaction entre pairs, tout comme le faible dialogue avec les encadreurs évoqué plus haut, participe à la solitude des apprenants et leur difficile intégration académique dans le dispositif INADES. Dans ce dispositif, les apprenants qui ont développé un sentiment d'appartenance ou une affiliation collective sont ceux qui cherchent surtout à s'identifier à une « institution renommée » avec une organisation bien structurée leur offrant un service de qualité (la formation) et/ou pouvant offrir des opportunités dans le futur. Cette source de l'affiliation collective et d'intégration académique qui est hors du cadre de la présence humaine se rattache à la qualité de l'organisation administrative de la formation et à la renommée de l'institution formatrice.

#### *7.1.4.4 - Qualité de l'organisation administrative et technique de la formation*

La qualité de l'organisation administrative et technique de la formation, du moins telle qu'elle est perçue par l'apprenant, est donc, en dehors de la présence humaine, une source d'affiliation collective et d'intégration académique qui influence la décision finale de l'apprenant.

Dans le dispositif INADES, comme souligné plus haut, l'analyse des données fait ressortir le développement d'un sentiment d'appartenance fondé sur la volonté de s'identifier à une institution bien organisée. En effet, pour certains apprenants, le déroulement des modules du CGPP selon le scénario explicité au départ témoigne d'une bonne gestion administrative de la formation à distance qui n'est que le résultat de la qualité organisationnelle d'INADES-

Formation. Cette volonté de s'identifier à INADES-Formation déborde même du cadre de la formation à distance suivie puisqu'elle est aussi liée à la recherche de références liées à la renommée de l'organisation formatrice et des opportunités futures que pourrait offrir cette organisation. Cette volonté de s'identifier à l'INADES-Formation fait que l'apprenant persévère dans le dispositif jusqu'à la fin de sa formation.

L'identification à l'institution formatrice ou la volonté de s'y identifier pour la qualité perçue dans l'organisation administrative de la formation et/ou la renommée de l'institution est également remarquable chez certains apprenants PAMEF qui ont mené leur formation à son terme. Ici aussi, la perception de la qualité est fondée sur le respect du scénario de formation explicité dès le départ qui indique une bonne organisation et coordination de la part des institutions partenaires du dispositif PAMEF. Le statut international des institutions porteuses du programme alimente également cette volonté de s'identifier au dispositif PAMEF.

Chez les apprenants du dispositif EBAD, la renommée de l'institution de formation, comme on pouvait s'y attendre, ne semble pas, selon les apprenants, avoir joué un rôle significatif dans le développement du sentiment d'appartenance au dispositif de formation à distance. Pour les apprenants ayant mené leur formation à son terme, c'est surtout le fait que les disfonctionnements liés aux évaluations aient été assez bien réglés par l'administration et que la formation arrive à tenir dans le chronogramme prévu qui témoignent de la bonne qualité organisationnelle du dispositif auquel ils s'identifient et se réclament. Même s'ils émettent des réserves par rapport aux disfonctionnements administratifs et techniques lors des évaluations, ces apprenants se sont donc affiliés au dispositif EBAD aussi à cause son organisation administrative jugée meilleure par rapport à celle des dispositifs de formation supérieure en présentiel déjà connus ou expérimentés. Pour l'apprenante qui n'a pas terminé sa formation au contraire, les disfonctionnements administratifs et techniques liés aux évaluations sont des

signes d'une mauvaise gestion et du manque de transparence dans la formation qui ont contribué à son « éjection » du dispositif EBAD.

La perception de la qualité de l'organisation administrative et technique de la formation par l'apprenant est, comme nous le voyons, marquée de subjectivité. Elle est le fruit de la manière dont l'apprenant a vécu son passage dans l'environnement du dispositif de formation. C'est également sur la base des expériences vécues pendant sa formation que l'apprenant réalise son analyse du rapport coût/bénéfice afin de prendre la décision de continuer ou d'abandonner sa formation.

### 7.1.5 - Au niveau de l'analyse du rapport coût/bénéfice

L'analyse des données indique que la décision de l'apprenant de persévérer dans son apprentissage ou de l'abandonner est prise sur la base de l'analyse du rapport coût/bénéfice de la formation réalisé par ce dernier. Cette analyse du rapport coût/bénéfice qui est la manière dont les apprenants ont mis en relation les efforts consentis pour suivre la formation et les profits qu'ils en attendent ou en ont pu tirer est en fait la résultante des facteurs identifiés plus hauts au niveau des autres composantes du modèle.

Pour évaluer le coût de la formation qui comporte aussi bien des coûts financiers (frais d'inscription, dépenses liées aux études, abandon des activités lucratives annexes) que des coûts non financiers (efforts intellectuels et physiques fournis lors des activités d'apprentissage, temps de loisirs ou d'activités sociales sacrifiés), l'apprenant intègre des éléments des quatre autres composantes du modèle. Il en fait de même pour mesurer le bénéfice qu'il entend tirer de la formation ou du bénéfice qu'il en tire lors de l'apprentissage. Les données indiquent qu'une analyse du rapport coût/bénéfice où les bénéfices submergent les coûts conduit à la persévérance dans la formation tandis que la submersion des coûts entraine la décision d'abandonner la formation.

Quand bien même l'analyse du rapport coût/bénéfice de la formation est liée au vécu de l'apprenant, du sens qu'il donne à son projet de formation à

distance et est donc marquée de sa subjectivité, l'analyse des données fait apparaitre des invariants au niveau des dispositifs étudiés.

Au niveau du dispositif EBAD, dans leur analyse du rapport coût/bénéfice, les apprenants ont surtout évalué le coût en se fondant sur les frais d'inscription, les frais connexes (voyage de regroupement, équipement, téléphones…), et les temps de loisirs et d'activités sociales sacrifiés. La mesure des bénéfices a été prise en se basant sur les retombées positives attendues de la formation sur le plan professionnel, l'utilité des compétences acquises sur le plan professionnel et personnel, le plaisir lié aux activités d'apprentissage. Dans ce dispositif, il est intéressant de souligner le rôle positif que joue le « coût élevé » de l'inscription. Ce coût élevé payé à l'inscription est considéré comme un investissement à rentabiliser en allant jusqu'au bout de sa formation.

La perception du coût de la formation comme investissement à rentabiliser en persévérant est également présente dans l'analyse du rapport coût/bénéfice de la formation effectuée par certains apprenants du dispositif PAMEF. Dans ce dispositif en effet, quand bien même les apprenants ont pris la mesure du coût de la formation en se fondant surtout sur les temps de loisirs et d'activités sociales sacrifiés, les frais d'inscription (même pris en charge par l'employeur) sont considérés comme un placement (personnel ou institutionnel) qu'il faut fructifier. Et les fruits attendus ou tirés de cette formation sont la réalisation du projet professionnel et la mobilisation des compétences acquises sur le plan professionnel et personnel.

En plus de la mobilisation des compétences acquises sur le plan professionnel et personnel, l'analyse du rapport coût/bénéfice effectuée par les apprenants INADES met à l'actif des bénéfices les opportunités offertes par l'appartenance à l'IF-Togo. La mesure des coûts de la formation est fondée, dans le dispositif, sur les temps de loisirs et d'activités sociales sacrifiés pour répondre aux exigences de la formation.

L'existence d'invariants au niveau des dispositifs étudiés démontre que ceux-ci ont en commun des pratiques d'ingénierie de formation qui nourrissent les

perceptions des apprenants, leurs appréciations de la formation suivie et leur décision d'abandonner ou de persévérer.

## 7.2 - Pratiques de l'ingénierie de formation favorisant la persévérance

L'analyse des données nous permet de déceler au niveau des trois dispositifs étudiés quatre pratiques de l'ingénierie de formation qui favorisent la persévérance des apprenants. Il s'agit notamment :

- du positionnement de l'offre de formation ;
- de la sélection à l'entrée de la formation ;
- de la progression en cohorte des apprenants ;
- des interactions humaines dans le dispositif.

### 7.2.1 - Positionnement de l'offre de formation

De l'analyse des données, surtout les données invoquées (analyse documentaire), il apparait que les trois dispositifs ont surtout fait le choix de satisfaire une demande de compétences professionnelles qui n'est pas prise en charge par les offres de formations présentielles. Que ce soit au niveau du dispositif PAMEF, du dispositif INADES, ou du dispositif EBAD, les documents de présentation indiquent ce double positionnement stratégique (répondre à une demande non satisfaite, transmettre des compétences en vue d'une activité professionnelle) de l'offre de formation à distance.

Au moment où elle lance ses parcours de Licence et de Master en sciences de l'information documentaire à distance, l'EBAD se positionne pratiquement comme le seul établissement qui propose ce type de formation en Afrique de l'ouest et du centre. C'est dire que le public cible du dispositif EBAD n'a donc pas, en dehors des formations à distance offertes, la possibilité d'acquérir les compétences professionnelles offertes par ledit dispositif. En Afrique de l'Ouest et du centre donc, ceux qui veulent faire carrière dans le domaine des sciences de l'information documentaire et surtout les professionnels déjà en activité dans ce domaine n'ont pas d'alternative aux formations à distance de l'EBAD. Ce positionnement quasi monopolistique des formations à distance

de l'EBAD apparait dans les propos des sept apprenants interrogés dans le cadre de cette recherche. Ceux-ci perçoivent clairement les formations à distance de l'EBAD comme le moyen idoine, qu'il ne faut pas rater, pour la concrétisation de leur projet professionnel.

La même perception de la formation à distance comme avenue incontournable qu'il faut savoir saisir et bien gérer pour la réalisation du projet professionnel est remarquable chez les apprenants PAMEF de notre étude. À la quasi-unanimité, ceux-ci avancent l'inexistence d'une formation similaire au PAMEF dans leur environnement. Il faut dire que les compétences professionnelles spécifiques en matière d'économie sociale en général et de microfinance en particulier ne sont pas très prises en charge par le système de formation classique en place. Le PAMEF se présente donc comme le dispositif qui vient systématiser l'acquisition des compétences relatives à la gestion des coopératives d'épargne et de crédit qui se faisait jusque là sur le tas.

Même si à son lancement, le cours par correspondance en gestion des petits projets d'INADES-formation était une formation avant-gardiste dans le domaine et y jouissait sans doute du même positionnement monopolistique que les deux autres dispositifs de cette étude, tel n'est plus le cas au moment où nous menions notre recherche. En effet, le CGPP d'INADES-formation coexiste avec d'autres dispositifs qui visent pratiquement les mêmes compétences ou du moins portent sur la même thématique. Ce positionnement du cours par correspondance d'INADES dans un environnement concurrentiel n'échappe pas à certains apprenants de notre étude. Ceux-ci n'ignorent pas l'existence des autres possibilités de se former en « gestion de projet » même s'ils avancent avoir choisi le CGPP pour des raisons d'accessibilité et de spécifications des compétences transmises.

Le positionnement stratégique de niche adopté par les dispositifs étudiés fait qu'ils visent un public très bien ciblé (professionnels exerçant dans le domaine ou personnes ayant un projet professionnel dans le domaine) dont le projet professionnel est assez bien précis pour nourrir la motivation vis-à-vis de la

formation. Et pour être sûrs que les candidats répondent à ce profil, ces dispositifs recourent à une sélection plus ou moins rigoureuse.

### 7.2.2 - Sélection à l'entrée de la formation

Parmi les trois dispositifs étudiés, celui de l'EBAD et celui du PAMEF sont ceux qui recourent à une sélection proprement dite. Dans le dispositif INADES, même si un profil d'entrée avec un niveau de fin d'études secondaires plus un engagement dans un petit projet est celui qui est « souhaité » ; le souci d'ouverture à tous ceux qui « veulent créer une petite entreprise » fait qu'il n'y a pas une procédure formelle de sélection à l'entrée. Cette ouverture offerte par la procédure de recrutement est confortée par le coût « abordable » de la formation.

Dans le dispositif PAMEF, l'institution de formation (l'UADC) affiche au niveau du profil d'entrée le baccalauréat ou son équivalent comme niveau d'admission ; il y a une procédure de sélection comportant une étude de dossier ou un test d'admission déclarée par l'UADC. Par son objectif et sa cible, le PAMEF se positionne comme une formation continue sélective visant un public particulier. Le déploiement de la formation sur le terrain qui passe par la désignation d'une organisation relais impliquée dans la microfinance pour devenir le correspondant du programme fait du dispositif « une formation en entreprise » ; ce qui renforce le caractère sélectif du PAMEF. En effet, comme le montre l'analyse des données, la majorité des apprenants sont inscrits par les structures coopératives qui les emploient. Des structures appartenant pour la plupart à la faîtière FUCEC qui a en charge le PAMEF au Togo et qui s'en est approprié comme une « formation en situation de travail » pour le renforcement des capacités de ses cadres. Par ailleurs, le coût de la formation assez élevé constitue un autre critère de sélection à l'entrée de celle-ci. Quand bien même le payement des frais de formation est échelonné, ce coût constitue un tamis laissant passer rarement, comme l'indique l'analyse des données, les candidatures individuelles sans projet professionnel en rapport avec la formation.

La sélection est plus formelle et plus rigoureuse encore à l'entrée du dispositif EBAD. En effet, l'analyse des données indique que la formation ouverte et à distance de l'EBAD ne retient pour chaque promotion qu'un nombre très limité d'apprenants par rapport aux candidatures. Il faut, sur ce plan, dire que le nombre de candidatures est lui-même très réduit du fait des conditions (académiques, professionnelles et financières) posées à l'entrée. Ce mode d'accès à la formation commun aux FOAD soutenues par l'AUF est « une tradition » à l'EBAD puisqu'il est de mise dans la formation présentielle et semble participer de l'identité élitiste de cette institution.

Dans les deux dispositifs recourant à la sélection à l'entrée, cette pratique vise formellement deux objectifs. Il s'agit premièrement en procédant à la sélection de vérifier non seulement la présence des prérequis du candidat par rapport à la formation, mais surtout la nature et le niveau de motivation de ce dernier. Le second rôle de la sélection à l'entrée est la limitation des effectifs pour garantir un meilleur encadrement des apprenants avec un ratio apprenants/encadreurs acceptable.

Dans le souci de toujours garantir un meilleur encadrement des apprenants, et aussi de faciliter la gestion de la formation, les scénarii pédagogiques mis en œuvre dans ces dispositifs privilégient une progression en cohorte des apprenants.

### 7.2.3 - Progression en cohorte des apprenants

Parmi les trois dispositifs étudiés, seul celui d'INADES à cause de son ouverture temporelle (entrée à tout moment, rythme d'apprentissage individuel), et sur le contenu (l'apprenant est libre de constituer lui-même son parcours par le choix des livrets et l'ordre de leur apprentissage) donne la possibilité d'un cheminement individuel. Quand bien même la possibilité d'un apprentissage par cohorte est évoquée, nos données indiquent que ce scénario est rarement mis en œuvre. En tout cas, le cheminement des cinq apprenants d'INADES de cette étude a été individuel, selon l'intérêt et la disponibilité de chacun.

Le cheminement des apprenants des dispositifs EBAD et PAMEF s'est bien fait en cohorte. Dans ces deux dispositifs, l'entrée et la sortie des apprenants se font à des moments fixés d'avance selon un calendrier académique. Ces derniers réalisent les activités d'apprentissage pratiquement au même rythme puisqu'ils doivent non seulement prendre part à des regroupements, mais aussi rendre des devoirs ou se soumettre à des évaluations à des dates bien précises qui sont communes à tout le monde. Ce scénario pédagogique avec une progression en cohorte, d'après l'analyse de nos données, limite la procrastination des apprenants, facilite la gestion de la formation et par là offre une image de qualité organisationnelle à l'institution de formation ; des éléments qui concourent fortement à la persévérance des apprenants à distance. Un autre intérêt de la progression en cohorte dans ces dispositifs est d'y avoir facilité la présence humaine.

### 7.2.4 - Interactions humaines dans le dispositif

L'analyse des données au niveau des trois dispositifs étudiés nous a permis d'identifier, au niveau de l'environnement académique, la présence humaine comme un des déterminants de la persévérance et de l'abandon de l'apprenant. Cette présence humaine qui se matérialise par les échanges entre l'apprenant et les autres acteurs du dispositif (pairs, équipe d'encadrement, administration) découle, comme signalé plus haut, du système d'encadrement mis en œuvre ou favorisé par le scénario pédagogique.

Sur ce point, la pratique dans le dispositif INADES se distingue de celle observée dans les deux autres dispositifs. L'analyse des données a révélé une faible interaction humaine dans le dispositif INADES. Il n'y a eu ni regroupement ni échanges entre apprenants selon des propos des apprenants interrogés. Les interactions avec le tuteur se sont limitées essentiellement aux correspondances sur les copies de devoirs. Les échanges en face-à-face sont fortuits. L'apprentissage à INADES d'après nos analyses est surtout une activité solitaire ; ce qui ne favorise pas la persévérance des apprenants dans ce dispositif.

Par contre à l'EBAD et au niveau du PAMEF, l'isolement de l'apprenant est rompu par un système d'encadrement qui recourt aux regroupements, au tutorat, aux échanges et travaux entre pairs. Cette présence humaine par ses rôles pédagogiques, cognitifs et affectifs permet surtout d'établir chez l'apprenant le sentiment d'appartenance (affiliation collective) indispensable pour son intégration dans le dispositif de formation à distance et donc pour sa persévérance.

## 7.3 - Points de vigilance sur les pratiques de l'ingénierie de formation favorisant la persévérance

Nous relevons de l'analyse des données quelques points de vigilance sur les pratiques d'ingénierie de formation mises en œuvre pour favoriser la persévérance des apprenants. Ces points de vigilance s'inscrivent dans la perspective non seulement de la pérennisation des dispositifs de formation à l'étude, mais également d'une capitalisation des pratiques d'ingénierie dans le cadre de la formation à distance des adultes subsahariens francophones.

### 7.3.1 - À propos du positionnement de l'offre de formation

Notre étude nous a permis de relever que le positionnement quasi monopolistique de l'offre de formation qui fait que le dispositif est perçu par l'apprenant comme le tremplin incontournable pour réaliser son projet professionnel et personnel n'est pas immuable. En effet, le contexte dans lequel opèrent les dispositifs de formation étudiés n'étant pas statique, aucune offre de formation ne peut prétendre être seule à combler une demande dans la durée. Dans le cadre de notre étude, le cas du cours par correspondance en gestion des petits projets d'INADES-formation illustre bien comment une offre de formation qui, à son lancement, occupe une position de niche se retrouve en concurrence avec des offres venant d'autres dispositifs. Force est de constater qu'aujourd'hui plus qu'hier, le marché subsaharien francophone de formations en générale et celui du Togo en particulier sont marqués par un dynamisme venant de la profusion de l'offre des établissements privés locaux, de la réforme LMD dans les universités publiques avec le souci de

professionnalisation, de l'expansionnisme des opérateurs internationaux proposant des certifications dans plusieurs domaines de la connaissance.

Nous pensons, au vu du dynamisme du marché, que la pérennité du positionnement de niche d'une offre de formation, quel que soit le dispositif est une gageure à moins qu'il n'y ait un effort d'individualisation de la formation qui passe par une véritable ouverture du dispositif. L'offre de formation dans ce cas ne serait pas préétablie par l'institution, mais ce serait l'apprenant, qui avec celle-ci construirait son parcours en faisant des choix non seulement au niveau des objectifs et du contenu de la formation, mais également des méthodes pédagogiques.

### 7.3.2 - À propos de la sélection à l'entrée

La sélection à l'entrée de la formation constitue, pour les dispositifs PAMEF et EBAD comme le montre l'analyse des données, la pratique qui permet de vérifier les prérequis, le degré de motivation et de maintenir un effectif assez limité facile à encadrer. Et il ne fait aucun doute que par ses fonctions, cette pratique favorise globalement un taux de persévérance élevé dans les deux dispositifs.

Sur l'axe du maintient d'un effectif limité par la sélection à l'entrée, force est de constater que cette pratique de l'ingénierie pédagogique, avec le temps, face à une forte demande et aux éléments du contexte, perd de sa systématique et « s'assouplit ». Face à une demande de plus en plus forte en effet, les dispositifs PAMEF et EBAD arrivent difficilement à limiter leurs effectifs qui ont sensiblement augmenté depuis le lancement des formations à distance d'après les données. Au niveau du dispositif PAMEF particulièrement, il est difficile de se fonder sur la limitation des effectifs pour ne pas accepter des demandes d'inscription institutionnelles. À l'EBAD, c'est plutôt le souci d'équité géographique (couvrir tous les pays ouest-africains) qui semble jouer contre la limitation des effectifs et donc la sélection à l'entrée. Nous déduisons de ces éléments que la pratique consistant à limiter les effectifs par la sélection pour garantir un meilleur encadrement des apprenants n'est ni tenable ni

pérenne dans le contexte subsaharien francophone marqué par une forte demande en formation professionnelle continue.

Sur l'axe de la sélection pour s'assurer des prérequis et du degré de motivation de l'apprenant vis-à-vis de la formation, il apparait qu'avec le caractère dynamique de la motivation cette pratique ne soit que d'une pertinence limitée. Certes, il est évident qu'en sélectionnant à l'entrée des apprenants disposant des prérequis et affichant un certain degré de motivation, le dispositif s'assure que ceux-ci disposent déjà d'une énergie (la motivation et l'auto direction) plus facile à entretenir pour conduire à terme leur apprentissage. Mais à la lumière des données, nous constatons que dans certains cas, les expériences vécues dans le dispositif ont conduit à une perte de motivation vis-à-vis du projet de formation et que dans d'autres cas ces expériences ont renforcé une motivation de départ très faible. Et ces derniers cas prouvent suffisamment qu'un des objectifs d'un dispositif de formation est le développement de la motivation et l'autonomisation de l'apprenant. Se soustraire à cet objectif et considérer uniquement ou prioritairement la motivation et l'autonomie comme un prérequis c'est faire preuve de réductionnisme.

### 7.3.3 - À propos de la progression en cohorte

Dans les dispositifs EBAD et PAMEF, l'impact positif de la progression en cohorte des apprenants sur la persévérance de ces derniers (du fait qu'elle limite la procrastination et facilite la gestion de la formation) ne fait aucun doute. Cette progression en cohorte impose cependant un rythme uniforme aux activités d'apprentissage. Il découle de ce rythme uniforme une perception de lourdeur de la charge de travail chez les apprenants ayant déjà une vie socioprofessionnelle assez pleine. Ceux-ci éprouvent des difficultés à concilier les activités d'apprentissage et les autres aspects de leur existence. Et dans les stratégies déployées par certains apprenants pour pouvoir « tenir dans le rythme institutionnel », il y a la sélection des activités strictement nécessaire pour rendre les évaluations à temps. Cet apprentissage en surface, que les apprenants n'ont pas manqué de déplorer, est à l'antipode de la mobilisation

des compétences acquises lors de la formation dans les pratiques professionnelles ; l'objectif principal des dispositifs étudiés.

Une limite de la pratique de la progression en cohorte est donc qu'elle impose un rythme de travail uniforme qui est difficilement conciliable avec le rythme de fonctionnement des apprenants engagés dans des activités socioprofessionnelles qui ne peuvent être mises en suspens.

### 7.3.4 - À propos des interactions humaines

Dans les dispositifs EBAD et PAMEF, l'accent a été mis sur la présence humaine pour créer un cadre propice à l'apprentissage. La mise à disposition de l'apprenant des agents humains (encadreurs, personnes ressources et pairs) ouvre à celui-ci des possibilités d'échanges et de dialogue par lesquels lui sont fournis les soutiens affectifs, cognitifs et pédagogiques indispensables pour son projet de formation. Ces interactions permettent à l'apprenant de mettre en œuvre ce projet non pas de façon isolée, mais au contraire comme membre d'un groupe, de la communauté que constitue le dispositif de formation à distance.

L'analyse des données de terrain fait cependant émerger deux limites aux scénarii d'encadrement mis en œuvre dans les dispositifs EBAD et PAMEF. Dans ces deux dispositifs, il ressort des expériences des apprenants que les apprenants en difficultés, qui sont « prioritairement visés par le système de tutorat », recourent rarement aux tuteurs. Ils engagent difficilement le dialogue avec les autres acteurs (encadreurs, personnes ressources et pairs) présents dans le dispositif et se privent donc des appuis indispensables à la résolution de leurs problèmes. La seconde limite observée dans le système d'encadrement mis en œuvre est le fait que certaines attentes ou certains besoins d'interaction ne sont pas pris en compte. En effet, certains apprenants au niveau du dispositif EBAD ont évoqué leurs insatisfactions du fait de l'absence d'échanges synchrones avec les encadreurs ou d'échanges formels entre apprenants sur la plateforme de formation.

## 7.4 - Discussion des résultats

Dans les sous-sections qui viennent, nous confrontons les résultats de notre étude aux résultats de recherches antérieures sur le sujet pour mettre en lumière aussi bien leur portée que leurs limites. Cette discussion est organisée suivant les résultats et est menée à propos des déterminants de la persévérance et de l'abandon, des pratiques de l'ingénierie de formation mises en œuvre par les dispositifs pour favoriser la persévérance et les points de vigilance identifiés au niveau de ces pratiques.

### 7.4.1 - À propos des déterminants de la persévérance et de l'abandon

Nos résultats ont mis en évidence au niveau des caractéristiques individuelles quatre éléments, qui en sont des résultantes, comme déterminants dans la persévérance et l'abandon. Il s'agit notamment des tensions au niveau de l'apprenant avant et pendant la formation, de la capacité de celui-ci à gérer son temps et à organiser les activités d'apprentissage, de son sentiment d'efficacité personnelle et enfin d'un changement majeur dans sa vie.

En ce qui concerne les tensions au niveau de l'apprenant avant et pendant la formation, les résultats indiquent qu'elles proviennent essentiellement du statut d'adulte des apprenants et de leur situation professionnelle insatisfaisante et/ou pas assez stable et que l'engagement dans la formation à distance est une stratégie pour y faire face. Sur le point de l'origine des tensions vécues par les apprenants, nous rejoignons Paré Kaboré et Nabaloum-bakyono (2014) qui ont bien montré que l'âge adulte, surtout dans le contexte africain, est l'âge des responsabilités sociales par excellence et que le travail y tient une place très importante. Étant donné que l'éducation et la formation reçues par l'individu visent à œuvrer au développement de sa compétence à travailler (Paré Kaboré et Nabaloum-bakyono, 2014), les tensions vécues par ce dernier sur ce plan l'amènent à se tourner vers la formation comme stratégie pour leur gestion.

L'engagement des adultes en formation pour gérer des tensions identitaires a été bien établi par plusieurs auteurs à partir d'analyses de cas (Bourgeois,

2006 ; Bourgeois et Nizet, 1999 ; Charlier, Nizet et Van Dam, 2005 ; Neuville et Van Dam, 2006). Et bien avant nos résultats, les analyses de ces auteurs ont montré l'impact des tensions identitaires sur la motivation de l'apprenant à l'entrée et en cours de formation et donc par ricochet sur sa persévérance ou son abandon. Ces analyses ne sont pas parvenues, tout comme notre étude, à distinguer le type de tensions plus favorable à l'engagement et à la persévérance dans la formation. Leur conclusion sur ce point indique la complexité de la réalité qui rend difficile la distinction des tensions intrinsèques et extrinsèques (Bourgeois, 2006 ; Neuville et Van Dam, 2006). Nous pensons également comme Neuville et Van Dam (2006) que « c'est la combinaison des deux pôles qui est présente et qui permet de comprendre le comportement de l'apprenant [et] qu'il est nécessaire de parler en terme de prédominance plutôt que de présence exclusive » (p. 178 - 179).

Nos résultats ont révélé la capacité de l'apprenant à gérer son temps et à organiser ses activités d'apprentissage comme une caractéristique individuelle déterminante pour sa persévérance dans la formation à distance. Ils rejoignent 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 (Karsenti et Collin, 2010 ; 2011 ; Karsenti *et al.*, 2013 ; voir également les rapports de l'enquête aux adresses suivantes : auf.cripfe.ca ou foad-mooc.auf.org). La capacité de gestion de temps et d'organisation a d'ailleurs été largement soulignée comme un facteur d'apprentissage impactant la persévérance en formation à distance par les récentes recensions (Audet, 2008 ; Sauvé *et al.*, 2006). Si la capacité de gestion de temps et d'organisation fait partie des stratégies d'autorégulation identifiées comme nécessaire à l'apprentissage à distance (Glikman, 2002a ; 2002b ; Jézégou, 1998 ; 2005), nous avons remarqué qu'elle est préacquise chez certains apprenants avant leur formation ou acquise pendant la formation chez d'autres. L'acquisition de la capacité de gestion du temps et de l'organisation des tâches par l'apprenant pendant la formation a été également identifiée par

l'enquête longitudinale de l'AUF, plus précisément le rapport d'analyse des données qualitatives de la troisième année. Glikman (2002a ; 2006) indique également que « la capacité d'adaptation à un apprentissage autonome » peut préexister à l'entrée du dispositif ou s'acquérir pendant la formation.

La troisième caractéristique individuelle relevée par notre étude comme impactant la persévérance et l'abandon des apprenants à distance, est le sentiment d'efficacité personnelle. Nos résultats ont montré que les apprenants affichent dans l'ensemble un fort sentiment d'efficacité personnelle vis-à-vis de la formation du fait de leur parcours académique antérieure. Ils rejoignent, sur ce, les résultats de l'enquête réalisée par l'AUF auprès de ses allocataires FOAD d'Afrique subsaharienne francophones qui ont révélé que majoritairement (96%), ceux-ci estiment que leur niveau initial d'études leur permet de suive sans problème la formation et qu'une évaluation de leurs connaissances avant le démarrage d'une formation est inutile (78%)[1]. Nous avons aussi observé que le sentiment d'efficacité personnelle des apprenants subit des changements au cours de la formation à distance et que ces changements impactent la motivation et la décision de persévérer dans la formation ou d'abandonner. Ces changements du sentiment de l'efficacité personnelle et leur incidence sur la motivation et la persévérance des apprenants ont également été soulignés par des études menées dans d'autres contextes de formation à distance (Foucher et Morin, 2007 ; Poellhuber, Chomienne et Karsenti, 2008). Les résultats de ces études ont montré, mieux que les nôtres, que le sentiment d'efficacité personnelle est, comme l'indique Bandura (2003), la condition nécessaire à l'autodirection surtout face à des difficultés d'apprentissage.

Les résultats de notre étude ont pointé finalement au niveau des caractéristiques individuelles l'avènement d'un changement majeur dans la vie de l'apprenant comme ayant un effet sur sa persévérance dans une formation à distance. L'impact des évènements biographiques, « qui font rupture dans la

[1] Cette enquête a été menée en 2005 et ses résultats sont disponibles sur le site Foad de l'AUF www.foad-mooc.auf.org/Enquete-en-Afrique-Sub-Saharienne.html consulté le 10 janvier 2015.

vie de l'individu, qui tranchent sur la monotonie de la vie quotidienne » (Charlier *et al.*, 2005, p. 49), sur la décision des apprenants adultes quant à la continuation ou non de leur formation a été souligné par des auteurs qui ont étudié l'articulation dynamique identitaire et engagement en formation (Charlier *et al.*, 2005 ; Neuville et Van Dam, 2006). Les cas que nous avons analysés ont surtout indiqué que l'avènement d'un changement dans la vie de l'apprenant au cours de la formation conduit à l'abandon ; ce qui rapproche ces événements biographiques de la sous-composante « événements inattendus » des attributions externes menant à l'interruption des apprentissages d'après Kember (1995). Quand bien même le changement important dans la vie de l'apprenant a été aussi identifié par Chomienne et ses collègues (2006) comme cause d'abandon, ces chercheurs ont révélé que le changement biographique ne conduit pas inexorablement ou fatalement à l'arrêt de la formation. L'apprenant faisant montre d'autodirection, selon les résultats de Chomienne et ses collègues (2006), arrive à persévérer même s'il vit des changements importants dans sa vie pendant la formation.

Il est superfétatoire de rappeler que les caractéristiques individuelles que nous avons pointées influencent la motivation de l'apprenant vis-à-vis de la formation avant son entrée dans le dispositif et pendant son apprentissage ; la motivation étant d'ailleurs « une caractéristique individuelle de l'apprenant » (Karsenti, Larose, Savoie-Zajc et Thibert, 2001, p. 216). Au niveau de cette motivation, nos analyses ont identifié l'aspect dynamique, la diversité de nature et l'intensité en lien avec un projet professionnel comme déterminant dans la persévérance ou l'abandon.

L'aspect dynamique de la motivation (en intensité et en nature) a été repéré dans notre étude comme étant un élément essentiel dans la prise de décision de l'apprenant quant à l'arrêt ou la poursuite de la formation à distance. Autant la perte, en cours de formation face aux difficultés, d'une motivation forte à l'entrée a été cause d'abandon, autant le renforcement de la motivation a été souligné comme facteur de persévérance. Cette fluctuation de la motivation de l'apprenant à distance et son effet sur la persévérance et l'abandon de la

formation ont été relevés par l'enquête longitudinale de l'AUF (Karsenti et Collin, 2010 ; 2011 ; Karsenti *et al.*, 2013) et bien d'autres études anciennes ou récentes sur la persévérance et l'abandon en formation à distance (Chomienne *et al.*, 2006 ; Dussarps, 2014 ; Poellhuber *et al.*, 2008 ; Réné, 2011 ; Roberts *et al.*, 1991).

Notre étude a révélé chez les apprenants une motivation diversifiée dans sa nature (extrinsèque et intrinsèque), corroborant encore sur ce point les résultats de l'enquête longitudinale de l'AUF (Karsenti et Collin, 2010 ; 2011 ; Karsenti *et al.*, 2013) et ceux de Roberts et ses collègues (1991). Et contrairement à la vision dichotomique reliant d'un côté les motivations intrinsèques à la persévérance et de l'autre les motivations extrinsèques à l'abandon (Kember 1995), nos résultats indiquent que c'est plutôt la nature diverse de la motivation qui concourt à la persévérance des apprenants à distance. Tout se passe comme si, pour utiliser une explication imagée, l'apprenant a besoin de plusieurs bouées que sont les diverses raisons de s'engager dans la formation pour pouvoir tenir face aux exigences de la formation à distance. Ces résultats tendent à confirmer la nécessité de prendre de la distance par rapport à la dichotomie entre motivation intrinsèque et motivation extrinsèque. Nos résultats ne permettent pas d'établir la prééminence d'un type de motivation sur un autre en ce qui concerne la persévérance ou l'abandon et de dire si une motivation exclusivement intrinsèque est cause d'abandon contrairement aux résultats de Dussarps (2014). Ce dernier est arrivé à des résultats qui établissent clairement qu'une « motivation exclusivement intrinsèque (« sans contrainte ») » (Dussarps, 2014, p. 381) est une des causes internes d'abandon en cas de difficultés ; rejoignant ainsi Sauvé et ses collaborateurs (2007). Ces auteurs (Dussarps, 2014 ; Sauvé *et al.*, 2007) ont surtout relevé, l'importance de la motivation nourrie par la construction d'un projet professionnel assez clair dans la poursuite de la formation à distance. Ils sont sur ce point rejoints par les résultats de notre étude qui ont montré que c'est surtout l'intensité de la motivation en lien avec le projet professionnel de l'apprenant qui est capitale

dans sa décision finale. L'importance de l'effet motivationnel du projet professionnel dans la continuation de la formation à distance a été également mise en évidence par Glikman (2002a). Pour Glikman, un plus ou moins fort sentiment d'urgence et/ou de nécessité face à la formation est un facteur qui influe sur la relation des apprenants à leur formation. Ce sentiment qui, selon Glikman, peut être décrit en termes de motivation à persévérer et à réussir est surtout relié au projet professionnel de l'apprenant. Cette forte relation entre le projet professionnel de l'apprenant et sa motivation à persévérer indique, comme le montrent nos résultats, le caractère capital de l'intégration de la formation à distance dans l'environnement socioprofessionnel de celui-ci.

Quatre éléments que sont les réorganisations opérées par l'apprenant, les soutiens provenant de son environnement socioprofessionnel, ses négociations avec cet environnement et les mobilisations de ressources entre la formation et cet environnement ont été dévoilés par nos résultats comme déterminants dans l'intégration de la formation à distance dans la sphère socioprofessionnelle de l'apprenant.

L'intégration de la formation à distance dans l'environnement socioprofessionnel de l'apprenant nécessite, selon nos résultats, une réorganisation de cet environnement. Cette réorganisation que l'apprenant doit opérer dans sa sphère socioprofessionnelle a été identifiée comme mesure nécessaire à la réussite en formation à distance par Fournier Fall (2006) et l'enquête longitudinale de l'AUF (Karsenti et Collin, 2010 ; 2011 ; Karsenti *et al.*, 2013). Les travaux de 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. 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 résultats de ces deux travaux (Jézégou, 1998 ; Kember *et al.*, 2005) ont montré avant les nôtres que les réorganisations effectuées par l'apprenant sont tributaires de sa capacité d'autorégulation et de sa motivation auxquelles s'ajoutent, d'après

notre étude, la marge de manœuvre offerte par l'environnement socioprofessionnel.

La motivation de l'apprenant et la marge de manœuvre offerte par l'environnement socioprofessionnel sont pointées, par nos résultats, comme corrélatives d'un autre élément déterminant de l'intégration sociale de la formation : les soutiens de l'environnement socioprofessionnel à la formation à distance. En effet, nos résultats ont montré que 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 stimulant pour l'engagement de l'apprenant dans la formation alors qu'une absence de soutien ou un obstacle venant de cet environnement contribue à l'abandon. Ces résultats confirment donc l'importance des soutiens des proches dans l'apprentissage des adultes à distance sur laquelle Kember a insisté plusieurs fois dans ses analyses (1989 ; 1990 ; 1995 ; Kember *et al.*, 2005). Les analyses de cas portant sur la dynamique identitaire et la mobilisation des 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 l'engagement de l'apprenant (Bourgeois, 2006 ; Bourgeois et Nizet, 1999 ; Charlier, Nizet et Van Dam, 2005 ; Neuville et Van Dam, 2006). Dussarps (2014) a également dans son étude identifié un faible « capital social » (soutien que l'apprenant reçoit de ses proches) comme un facteur d'abandon en formation à distance. Nos résultats sont contradictoires à ceux de De Lange et 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. Shin et 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.

Les résultats de notre étude ont montré que les soutiens que l'apprenant reçoit de son environnement socioprofessionnel résultent souvent 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 Kember et ses collaborateurs (2005) qui y voient un des mécanismes d'adaptation nécessaire pour la réussite des étudiants à temps partiel. Cette négociation, comme l'ont indiqué nos résultats, est soit une exigence formelle du dispositif, ou soit résulte de la perception des proches comme ressources utiles au projet de formation. Elle est la condition incontournable pour que puisse s'établir entre les différentes sphères (formation, profession, privée) de la vie de l'apprenant le décloisonnement identifié par plusieurs auteurs (Charlier, Nizet et Van Dam, 2005 ; Nizet et Bourgeois, 2005) comme nécessaire au transfert ou à la mobilisation des compétences dans l'apprentissage des adultes.

Nos résultats ont également montré que les transferts ou les mobilisations de ressources que les apprenants ont effectuées pendant leur formation à distance dépassaient largement la limite des compétences acquises. Ce sont plusieurs types de ressources dont la mobilisation dans les deux sens (de la sphère socioprofessionnelle à la sphère de la formation et vice versa) a été nécessaire pour la réussite du projet de formation à distance. La mobilisation des ressources entre la formation et l'environnement socioprofessionnel a été identifiée comme étant un des éléments de la conciliation de la formation avec les autres sphères de la vie de l'apprenant (Charlier, Nizet et Van Dam, 2005).

La mobilisation des compétences acquises pendant la formation dans les autres sphères de la vie des apprenants persévérants indique d'une part que celles-ci répondent à leurs besoins et intérêts et d'autre part que ces apprenants ne se contentaient pas d'apprendre seulement pour réussir les évaluations. Ceci dénote d'une forte congruence normative et donc d'une intégration dans l'environnement académique du dispositif de formation à distance réussie. Chez les apprenants ayant abandonné, notre étude a relevé l'incapacité à mobiliser des stratégies pour répondre aux exigences académiques de la

formation et/ou l'insatisfaction de leurs besoins urgents sur le plan professionnel et personnel à travers la formation. Nos résultats rejoignent ceux des études qui ont indiqué qu'une convergence entre la formation et ses exigences, les besoins, les intérêts et les stratégies d'apprentissage de l'apprenant (congruence normative) implique une intégration académique accrue de ce dernier qui est source de persévérance (Charlier, Nizet et Van Dam, 2005 ; Kember, 1989, 1995, 2007 ; Roberts *et al.*, 1991 ; Sauvé *et al.*, 2007). Cette intégration académique de l'apprenant, comme le montre notre étude est aussi dépendante du sentiment d'appartenance expérimenté par ce dernier lors de sa formation (affiliation collective). 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 l'apprenant et les autres acteurs du dispositif FAD découlant des formules d'encadrement (regroupement, tutorat, travail coopératif ou collaboratif) ont été fondamentales pour son affiliation à l'environnement académique. Les apprenants ayant persévéré sont ceux qui ont plus bénéficié de ces interactions ; ceux qui ont abandonné en ont très peu profité ou n'en ont pas connu. 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 (Karsenti et Collin, 2010 ; 2011 ; Karsenti *et al.*, 2013) et bien d'autres études menées dans le contexte des FOAD en Afrique (Ben Salah et Guillet, 2008 ; Decamps, 2007 ; De Lièvre *et al.*, 2002 ; Depover et Orivel, 2012 ; Fournier Fall, 2006 ; Jeunesse, 2009 ; Mahmoud et Zghidi, 2003 ; Peraya *et al.*, 2013). Certains de ces études ont spécifiquement identifié ces interactions comme sources de persévérance pour les apprenants qui en ont bénéficié. Et dans le même sens, ces études ont identifié l'abandon des apprenants comme résultant de l'absence des interactions ou de l'incapacité des apprenants à participer et à tirer profit de ces interactions (Ben Salah et Guillet, 2008 ; De Lièvre *et al.*, 2002 ; Depover et Orivel, 2012 ; Fournier Fall, 2006 ; Jeunesse, 2009 ; Mahmoud et Zghidi, 2003 ; Peraya *et*

*al.*, 2013). Sur le point précis de la place des interactions humaines dans la persévérance des apprentissages à distance, notre étude tout comme les recherches similaires sur des dispositifs touchant l'Afrique ne font que confirmer les résultats des recherches réalisées dans les pays de longue tradition en FAD comme le signalent les recensions sur le sujet (Audet, 2008 ; Sauvé *et al.*, 2006). L'impact des interactions entre les autres acteurs du dispositif de formation et l'apprenant sur la persévérance et l'abandon de ce dernier a été encore démontré par l'étude récente de Dussarps (2014). Cette recherche a cependant établi que « les apprenants qui s'isolent par choix, notamment, semblent moins souffrir du manque de relation que les autres » (Dussarps, 2014, p. 382). Il faut souligner toutefois que cet « isolement choisi » n'est pas possible dans des dispositifs imposant l'apprentissage collaboratif.

Notre étude indique que le sentiment d'appartenance a été également influencé par la qualité de l'organisation administrative et technique perçue par l'apprenant. L'affiliation au dispositif de formation à distance et conséquemment l'intégration académique sont renforcées chez les apprenants qui ont une perception positive de l'organisation administrative et technique de la formation. Chez les apprenants ayant une perception négative de l'organisation administrative et technique de la formation, il est remarqué un affaiblissement de l'affiliation au dispositif concourant à l'abandon. Ces résultats vont dans le sens des analyses de Kember (1989, 1995) qui ont souligné chez l'apprenant qui fait l'expérience d'une bonne organisation administrative le développement du sentiment d'appartenance et chez l'apprenant qui fait face à une administration défaillante, l'accroissement du désenchantement voire de l'hostilité envers le dispositif.

Les résultats de la présente étude ont également mis en exergue l'impact de l'analyse du rapport coût/bénéfice de la formation réalisée par l'apprenant sur sa décision de continuer ou d'arrêter ses activités d'apprentissage. Cette analyse, d'après nos résultats, n'est en fait que la résultante des facteurs de la persévérance et de l'abandon identifiés au niveau des autres composantes. Nos

résultats rejoignent également sur ce point les modèles de Kember (1989, 1995) ainsi que les analyses de Bourgeois (2006) fondées sur le modèle de *l'Expectancy-Value* de la motivation qu'il résume comme suit :

> Pour un adulte, s'engager dans une action de formation et, surtout, soutenir son effort jusqu'à son terme peuvent s'avérer très coûteux, non seulement en ressources investies (temps, argent, investissement cognitif, affectif, voire physique, etc.), mais également en renoncement à d'autres buts (autres projets personnels, professionnels, familiaux, etc.). Il ne s'engagera dès lors en formation que s'il est suffisamment convaincu que son engagement « en vaut vraiment la chandelle », qu'il justifie l'investissement à consentir (p. 82).

Bourgeois (2006) a cependant identifié deux limites à l'explication de l'engagement en formation de l'adulte fondée sur son analyse du rapport coût/bénéfice de celle-ci. La première limite, selon lui, est le postulat rationaliste de cette explication qui accorderait une importance primordiale aux représentations et aux facultés stratégiques de l'apprenant dont le choix résulterait d'une sorte de calcul rationnel. La seconde limite de cette explication réside dans le postulat d'instrumentalité de l'action qui lie nécessairement l'engagement dans une formation à la perception d'une instrumentalité de celle-ci par rapport à des buts surtout opératoires et immédiats.

Ces deux limites questionnent les pratiques de l'ingénierie de formation mises en œuvre dans les dispositifs étudiés pour favoriser la persévérance des apprenants dont nous allons discuter dans la sous-section suivante.

### 7.4.2 - À propos des pratiques de l'ingénierie de formation favorisant la persévérance et des points de vigilance

Quatre pratiques de l'ingénierie de formation ont été identifiées par notre étude comme stratégies mises en œuvre par les dispositifs étudiés pour favoriser la persévérance des apprenants. La première de ces pratiques consiste, pour ces institutions de formation à distance, à se positionner 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 des formations à distance étudiées (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'elles sont perçues 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 (Karsenti et Collin, 2010 ; 2011 ; Karsenti *et al.*, 2013) ainsi que d'autres études sur la FAD en Afrique (Fournier Fall, 2006 ; 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 Depover (Depover, 2012 ; Depover et 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, car d'après Spady (1970), « la mobilité entre institutions et la disponibilité d'universités alternatives jouent certainement un rôle dans le processus d'abandon » (p. 66 [notre traduction]).

À partir des données de notre étude et compte tenu du dynamisme du contexte subsaharien de formation, nous avons signalé que le positionnement stratégique de niche comme pratique d'ingénierie de formation favorisant la persévérance dans les FAD subsahariennes ne peut être pérenne que s'il y a un véritable effort d'ouverture des dispositifs de formation. Cette ouverture passerait par une rupture avec le système des offres de formation préétablies par l'institution pour aboutir à un système où l'apprenant choisit, parmi les propositions de l'institution, non seulement les objectifs et les contenus de formation, mais également les méthodes pédagogiques. Nous rejoignons sur ce point Jézégou (1998, 2005) qui pense que si la FAD désire réellement atteindre des objectifs ambitieux tels que diminuer les abandons entre autres, « la seule réponse possible est de rompre avec la logique de l'offre » (Jézégou, 1998, p. 139) pour privilégier une ingénierie d'ouverture ancrée dans le

postulat de « libertés de choix négociées » entre l'institution et l'apprenant. Cette nécessité de négociation entre l'institution de formation et l'apprenant est également avancée par Charlier et ses collaborateurs (2005) afin de veiller, disent-ils, à l'essentiel qu'est l'ajustement du dispositif aux caractéristiques individuelles des apprenants au-delà des qualités didactiques du dispositif et des atouts de l'apprenant.

La seconde pratique de l'ingénierie de formation sur laquelle les dispositifs étudiés s'appuient pour favoriser la persévérance est la sélection à l'entrée. Cette sélection à l'entrée du dispositif 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 (De Lièvre *et al.*, 2002 ; Depover et Orivel, 2012 ; Peraya *et al.*, 2013). Et elle est fondée sur des recherches qui ont montré, comme celle de Frayssinhes (2011), que « n'est pas apprenant en FOAD qui veut » (p. 152).

La sélection à l'entrée des formations à distance a été également recommandée à la suite d'une récente étude menée dans les collèges communautaires aux États-Unis (Xu et Jaggars, 2013). Cette étude a cependant souligné que cette pratique risquerait non seulement de désavantager certains apprenants, surtout les plus âgés ayant interrompu leur cursus académique trop tôt, qui ont besoin de la FAD pour poursuivre leur formation, mais aussi de causer une diminution des inscriptions si les apprenants intéressés par les cours à distance s'orientent vers les établissements qui ne la pratiquent pas.

Cette réserve adressée à la pratique de la sélection à l'entrée de la FAD rejoint les positions tenues par Kember (1989, 1995) et Tinto (1987) sur la place des caractéristiques individuelles de l'apprenant dans les stratégies pour lutter contre l'abandon. Pour Kember, ces caractéristiques sont à considérer plus pour leur influence sur les autres composantes que comme prédictives de réussite ou barrière à l'entrée de la formation. Avant lui, Tinto a estimé que

« l'expérience de l'individu, après son entrée dans l'institution, influencerait davantage sa décision de rester ou d'abandonner que celle qui a précédé celle-ci » (Tinto, 1987 cité par Morissette, 1989, p. 28).

Ces positions vis-à-vis de la sélection à l'entrée comme stratégie pour favoriser la persévérance sont rejointes par les points de vigilances que notre étude nous a permis de relever. D'une part, nous avons en effet, à partir des données, souligné que la limitation des effectifs pour garantir un meilleur encadrement (un des objectifs visés par la sélection à l'entrée) n'est ni tenable ni pérenne dans un environnement marqué par une forte demande en formation continue. Nous avons aussi souligné que cette pratique perd de sa systématique et est difficilement mise en œuvre quand il s'agit de candidatures institutionnelles. D'autre part, les données nous ont montré en ce qui concerne la motivation et l'autonomie de l'apprenant que celles-ci peuvent changer positivement suivant les expériences vécues dans le dispositif. Ce qui prouve que le dispositif peut développer chez l'apprenant ces aptitudes nécessaires à l'apprentissage à distance. Nous pensons à la suite de certains auteurs (Glikman, 2002a, 2002b, 2006 ; Jézégou, 1998) que mettre l'accent sur la sélection à l'entrée de la formation comme stratégie pour lutter contre l'abandon et favoriser la persévérance, c'est réduire la motivation et l'autonomie à des prérequis sans lesquels l'accès à la formation est illusoire et ignorer qu'elles doivent faire partie des objectifs de la formation, voire même en être les buts premiers.

La troisième pratique de l'ingénierie de formation identifiée par notre étude comme mesure mise en œuvre pour favoriser la persévérance est la progression en cohorte des apprenants. La pratique de la progression en cohorte permet aux dispositifs qui y recourent de limiter la procrastination des apprenants, facilite la gestion de la formation et indirectement donne une image de qualité organisationnelle à l'institution. Certaines études (Chomienne *et al.*, 2006 ; Depover et Orivel, 2012 ; Kember, 2007) ont en plus de ces apports 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.

Nos analyses nous ont cependant montré que la pratique de la progression en cohorte comporte le risque « d'imposer » un rythme de travail uniforme qui est difficilement tenable pour des apprenants ayant déjà une vie très remplie. L'enquête longitudinale de l'AUF (Karsenti et Collin, 2010 ; Karsenti *et al.*, 2013) indique une certaine insatisfaction des apprenants au niveau du rythme et du volume de travail qui serait en lien avec le fait que ceux-ci doivent concilier l'apprentissage à distance avec leurs activités professionnelles.

La quatrième pratique de l'ingénierie de formation repérée par la présente étude comme stratégie adoptée pour favoriser la persévérance est la forte interaction humaine. Il y a dans les dispositifs qui recourent à cette pratique des scénarii pédagogiques impliquant un système d'encadrement où les interactions entre les différents protagonistes (apprenants, encadreurs, administration) sont très fréquentes, viennent de différentes initiatives, portent sur tous les sujets, utilisent plusieurs médias, bref sont multiformes. Cette pratique par la présence humaine rompt l'isolement de l'apprenant et permet à celui-ci de développer le sentiment d'appartenance indispensable à son intégration dans le dispositif de formation à distance et donc à sa persévérance.

Nous avons signalé plus haut que le recours aux interactions humaines a largement été relevé dans la littérature sur la formation à distance en Afrique francophone comme le moyen par excellence auquel recourent les dispositifs pour lutter contre l'abandon et favoriser la persévérance des apprenants (Ben Salah et Guillet, 2008 ; De Lièvre *et al.*, 2002 ; Depover et Orivel, 2012 ; Fournier Fall, 2006 ; Jeunesse, 2009 ; Mahmoud et Zghidi, 2003 ; Peraya *et al.*, 2013). Les recensions (Audet, 2008 ; Sauvé *et al.*, 2006) qui ont fait l'état de la question dans les régions de longue tradition FAD ont également identifié les interactions humaines comme l'essentiel des mesures de soutien à la persévérance.

Au travers de l'analyse des données, nous nous somme aperçu toutefois que les apprenants en difficultés qui sont visés prioritairement par les mesures de soutien mises en œuvre y recourent difficilement ou très rarement. Ceci constitue un point de vigilance par rapport à la pratique de l'encadrement en formation à distance sur lequel plusieurs études (Glikman, 2002a ; 2002b ; 2006 ; Réné, 2011) n'ont pas manqué d'attirer l'attention. Pour ces apprenants en difficultés, d'après Glikman (2006) :

> l'égalité des chances passe par une offre éducative personnalisée et un travail d'autonomisation qui exige un accompagnement attentif et renforcé. Pour eux, la fonction tutorale est donc essentielle et ne doit pas seulement fonctionner à la demande. Les tuteurs doivent avoir une posture proactive, prenant l'initiative de s'adresser aux apprenants et de s'enquérir des difficultés rencontrées (p. 119 – 120).

Réné (2011) abonde dans le même sens quand elle avance que :

> ces désarmés souhaitent plus d'échanges et d'encadrement, mais leur demande d'aide ne peut émerger que face à des enseignants qui exercent une communication proactive, comme un « devoir d'ingérence », qui n'hésitent pas à passer le pas et parfois à rentrer dans l'intimité de la vie privée. Ces étudiants là, n'entrent pas dans les représentations des enseignants qui ne se sentent pas à l'aise dans leur relationnel et qui ne sont pas proactifs. Pour ces enseignants, les étudiants désarmés n'existent pas ou ne devraient tout simplement pas être en formation à distance si ce dispositif ne leur convient pas (p. 234).

Le plaidoyer de ces chercheurs en faveur d'une présence humaine personnalisée proactive s'inscrit dans une démarche plus globale d'une ingénierie d'autonomisation des apprenants comme objectif de formation à distance.

### 7.4.3 - Implications pour la recherche et la pratique

Les implications de cette étude pour la recherche et la pratique sont multiples. En ce qui concerne la recherche, notre étude confirme la complexité du phénomène de la persévérance et de l'abandon. Nous abondons dans le même sens que Woodley et ses collègues (2001) qui pensent que cette complexité est exacerbée en formation à distance. Si d'après eux, le phénomène est complexe parce qu'il implique non seulement un comportement humain, mais aussi plusieurs types d'abandons et qu'il varie dans le temps, notre étude révèle

qu'il est aussi complexe parce qu'il est la résultante de différentes logiques parfois divergentes venant de milieux qui souvent se côtoient tout en gardant leur distance. De cette complexité du phénomène étudié découle une autre implication pour la recherche. Il s'agit de la nécessité de recourir à un modèle théorique comme le recommande Kember (1989). Sur ce point, les résultats de l'étude qui révèlent l'importance de la motivation des apprenants dans leur engagement dans la formation à distance confortent notre orientation vers le modèle longitudinal de Kember (1989) par rapport au modèle de progression des apprenants que cet auteur a proposé comme résultat de l'affinement du premier (Kember, 1995). Le second modèle (Kember, 1995) ne fait pas assez de place à la motivation de l'apprenant, celle-ci n'y est considérée que comme une sous composante alors que le premier modèle tient la motivation de l'apprenant comme une composante à part entière.

Certains résultats de cette étude révèlent cependant que le modèle de Kember (1989) présente des limites ou nécessite une actualisation conceptuelle pour mieux cerner le sujet. Au niveau des caractéristiques individuelles, de la motivation des apprenants et de leurs impacts sur la persévérance et l'abandon, les résultats indiquent que le modèle ne permet pas de comprendre de façon satisfaisante la réalité du terrain. La compréhension des données du terrain a exigé de faire appel à des construits (sentiment d'efficacité personnelle, tension identitaire) issus d'autres modèles théoriques. Ceci confirme le point de vigilance adressé par Spady quand il avançait déjà en 1970 qu'aucun modèle théorique ne peut lui seul expliquer la plupart des différences dans les taux d'abandon intra-institutionnels ou transinstitutionnels. Comme lui, nous appelons à une approche théorique interdisciplinaire pour mieux comprendre le phénomène de la persévérance et de l'abandon. Nous gardant cependant de proposer un modèle théorique qui, d'après nous, ne sera qu'un modèle de plus ; nous invitons d'une part à une approche théorique intégrative et d'autre part à une démarche méthodologique assez ouverte.

L'approche théorique intégrative doit permettre, comme l'indiquent Schmitz et ses collègues (2010), de combiner quelques aspects clés issus de différents

modèles théoriques dans l'étude de la persévérance et l'abandon en formation à distance. À la suite de ces auteurs et des résultats de notre étude, nous soutenons que la combinaison des apports de la théorie éducationnelle qu'est le modèle de Kember (1989) adapté de celui de Tinto (1975) avec ceux des théories motivationnelles, notamment celles du sentiment d'efficacité personnelle (Bandura, 2003) et des tensions identitaires (Barbier *et al.*, 2006 ; Charlier, Nizet et Van Dam, 2005) constitue une avenue prometteuse.

À l'approche théorique intégrative, nous associons une démarche méthodologique assez ouverte qui semble plus propice à la compréhension du phénomène de la persévérance et de l'abandon des apprenants à distance. Quoique des études quantitatives recourant à l'analyse en piste causale aient permis des avancées notoires sur le sujet, les résultats de notre étude incitent à garder une prudence par rapport à des instrumentations aveuglantes sur le terrain et à recourir à une approche qualitative/interprétative associée à une analyse typiquement inductive ou inductive délibératoire qui fait place à l'herméneutique des acteurs. Nous rejoignons ainsi la position de Bourdages (1996) qui à la suite de sa recension rapporte que l'explication causale est insuffisante pour rendre compte de la complexité et de la multidimensionnalité des éléments faisant partie de phénomènes humains que sont la persévérance et l'abandon en formation. Comme elle, nous relayons le plaidoyer des études qui proposent 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 (Bourdage, 1996, p. 53).

Les implications de cette étude en termes d'ouverture ne se limitent pas seulement à l'approche théorique et à la démarche méthodologique. Elles concernent aussi les pratiques d'ingénierie de formation mises en œuvre pour favoriser la persévérance des apprenants à distance. En effet, les limites que nous avons mises en lumière au niveau de ces pratiques appellent à un rapprochement des logiques de l'institution de formation et de l'apprenant

sans ignorer que chacune d'elles fait face à des contraintes qui réduisent ses marges de manœuvre. La nécessité d'un tel rapprochement a été déjà soulignée par d'autres études (Jézégou, 1998 ; 2005 ; Charlier *et al.*, 2005) pour favoriser l'apprentissage à distance et la persévérance des apprenants.

Pour réaliser ce rapprochement, Jézégou (2005) a proposé une ingénierie de l'ouverture soutenue par quatre leviers que sont :

- une conception partagée de l'ouverture fondée sur le postulat de la « liberté de choix négociée » entre l'institution éducative et l'apprenant ;
- une ingénierie simultanée de type combinatoire de la situation d'apprentissage ;
- une coexistence de conditions instituées dans un cadre négocié et de conditions informelles créées par l'apprenant ;
- un accompagnement individualisé de l'apprenant dans la gestion autorégulée de son environnement d'apprentissage (p. 263).

Ces leviers de l'ingénierie de l'ouverture sont semblables aux mesures d'accompagnements individualisés et de négociation de l'offre de formation proposées par Charlier et ses collègues (2005) pour « un ajustement du dispositif aux caractéristiques individuelles des étudiants » (p. 158). Les implications pratiques de cette étude s'inscrivent à la suite de ces auteurs dans l'ingénierie de l'ouverture négociée.

## Conclusion

Cette étude avait pour but de comprendre le taux élevé de persévérance dans les dispositifs de formation à distance en Afrique subsaharienne francophone en général et au Togo en particulier. En effet, une attention portée aux programmes de formation à distance passés ou en cours touchant la région subsaharienne francophone permet de constater, contrairement aux taux élevés d'abandon souvent relevés dans les FAD, qu'une grande partie des apprenants arrive à mener les activités d'apprentissage à leur terme. Cette situation qui évoque une efficacité des dispositifs de formation à distance touchant l'Afrique subsaharienne francophone est paradoxalement très peu documentée. Le nombre très limité de recherches sur le sujet contraste fortement avec la profusion des écrits qui y sont consacrés dans les pays de longue tradition FAD surtout anglo-saxons.

Interroger ces « bons résultats » et les pratiques mises en œuvre pour y parvenir revêt cependant des intérêts aussi bien théoriques que pratiques non seulement pour le champ de la formation à distance, mais aussi pour les sciences de l'éducation. Sur le plan théorique, le fait déjà de porter une réflexion scientifique sur les expériences de formation à distance en Afrique subsaharienne francophone nourrit la littérature de ce champ avec autre chose que les communications institutionnelles qui y sont légion. Un autre intérêt théorique de cette étude est la validation et/ou la réconceptualisation des modèles d'analyse élaborés sur la question en les confrontant aux réalités subsahariennes. En ce qui concerne la pratique, mettre en lumière les pratiques de l'ingénierie de formation qui permettent de favoriser la persévérance des apprenants à distance est une étape indispensable dans le processus de leur capitalisation pour des expériences futures.

Pour mener à bout ce questionnement, nous avons, à partir du modèle théorique de Kember (1989), recouru à une approche qualitative/interprétative, car il s'agissait essentiellement de comprendre comment les apprenants ont vécu les dispositifs de formation dans lesquels ils ont évolué et la manière dont ce vécu a impacté la continuation de leurs activités d'apprentissage. Et

dans la large palette des méthodes de l'approche qualitative/interprétative, nous avons choisi d'utiliser la méthode d'étude de cas multiples. Nous nous sommes donc intéressés à différents types de dispositifs de formation à distance touchant des apprenants résidant au Togo dans un souci de diversification des données et de proximité avec les sujets d'étude. Notre étude a donc touché 21 apprenants (17 persévérants et 4 ayant abandonné) intentionnellement choisis au niveau des trois dispositifs que sont : le programme PAMEF de l'UADC (9 apprenants), le cours de gestion de petit projet (CGPP) de l'INADES-Formation (5 apprenants) et le dispositif à distance en sciences de l'information documentaire de l'École des Bibliothécaires, Archivistes et Documentalistes (EBAD) de l'Université Cheick Anta Diop de Dakar (UCAD) au Sénégal (7 apprenants).

Par souci de triangulation, les données collectées sont aussi bien des données invoquées que des données suscitées. Les données invoquées sont issues de documents présentant les dispositifs et des résultats de recherches portant sur ces derniers. Les données suscitées proviennent quant à elles des entretiens ouverts avec certains encadreurs (responsables pédagogiques et tuteurs) et des entretiens semi-directifs avec des apprenants ayant expérimenté ces dispositifs. L'analyse de toutes ces données s'est faite selon une logique inductive délibératoire étant donné que nous sommes partis des grilles de codification conçue sur la base de cadres conceptuels pour dégager des thématiques à repérer dans les données tout en demeurant attentif à de nouveaux éléments explicatifs qui peuvent émerger de celles-ci.

Notre étude présente cependant une limite qui réside dans le profil des apprenants touchés et le procédé utilisé pour les interviewer. En effet, nous avons eu un seul entretien avec des apprenants ayant déjà achevé leur apprentissage au moment de l'étude. Même si cette façon de faire permet d'éviter que l'étude impacte sur l'expérience d'apprentissage des sujets (souvent les apprenants se sachant observés modifient leurs comportements et décisions en ce qui concerne leur rapport à la formation) ; nous sommes d'avis que plusieurs entretiens successifs étalés dans le temps que dure l'expérience

d'apprentissage auraient donné un caractère longitudinal à notre étude qui serait ainsi encore plus féconde. Premièrement, des entretiens successifs en cours de formation permettraient de suivre de près et « sur le vif » les expériences vécues par l'apprenant dans le dispositif afin d'éviter les oublis dans lesquels sont tombés certains événements marquants du parcours d'apprentissage. Deuxièmement, ils permettraient de suivre dans le temps les changements dans l'engagement de l'apprenant ainsi que dans ses stratégies d'apprentissage. Troisièmement les entretiens successifs permettraient d'avoir l'occasion de revenir sur certaines données non recueillies lors d'une entrevue précédente. Enfin, procéder par entretiens successifs aurait permis de faire valider nos analyses par les personnes interviewées afin de les affiner.

Malgré cette limite méthodologique, notre étude a livré des résultats qui éclairent le phénomène étudié sur plusieurs points. Ces résultats montrent que la persévérance et l'abandon des apprenants que nous avons touchés résultent des interactions de plusieurs facteurs qui peuvent être regroupés en trois catégories. Il s'agit des caractéristiques individuelles de l'apprenant y compris sa motivation vis-à-vis de la formation, des facteurs liés à l'environnement socioprofessionnel de celui-ci et des facteurs liés à l'offre de formation. Au niveau de chaque catégorie, certains éléments ont été mis en exergue comme déterminants dans la décision de l'apprenant de continuer sa formation jusqu'à la fin ou de l'arrêter en cours de route.

Les facteurs déterminants identifiés au niveau des caractéristiques de l'apprenant et de sa motivation vis-à-vis de la formation sont :

- des tensions entre la situation de l'apprenant avant et pendant la formation et une situation désirée par lui ou une exigence venant de l'extérieur ;
- la capacité de l'apprenant à gérer son temps et à organiser ses activités d'apprentissage ;
- le sentiment d'efficacité personnelle de l'apprenant ;
- un changement biographique majeur dans la vie de l'apprenant ;

- l'aspect dynamique de la motivation de l'apprenant vis-à-vis de la formation ;
- la diversité de la nature de cette motivation ;
- l'intensité de cette motivation en lien avec un projet professionnel.

Le point de convergence de ces facteurs est l'engagement de l'apprenant vis-à-vis de la formation à distance.

Au niveau de l'environnement socioprofessionnel de l'apprenant, l'étude a fait ressortir comme déterminants :

- des réorganisations opérées par l'apprenant dans cet environnement ;
- des soutiens provenant de cet environnement ;
- des négociations avec cet environnement ;
- des mobilisations de ressources entre la formation et cet environnement.

Ces facteurs concourent à l'intégration du projet de formation à distance de l'apprenant dans son environnement socioprofessionnel (intégration socioprofessionnelle).

Pour ce qui concerne les facteurs liés à l'offre de formation, les éléments déterminants sont :

- l'adéquation des stratégies d'apprentissage et les méthodes pédagogiques ;
- l'utilité des compétences transmises pour l'apprenant ;
- la présence humaine dans le dispositif ;
- la qualité de l'organisation administrative et technique de la formation.

Tous ces facteurs influencent l'intégration de l'apprenant dans l'environnement académique de la formation (intégration académique) parce qu'ils participent à la congruence normative et à l'affiliation collective.

Les interactions de ces trois catégories de déterminants sont telles qu'il est difficile voire inopérante d'isoler l'impact singulier d'une parmi elles. L'engagement de l'apprenant vis-à-vis de la formation influence non seulement l'intégration de celle-ci dans son environnement socioprofessionnel, mais aussi l'intégration de l'apprenant dans l'environnement académique de la

formation. Intégration académique et intégration socioprofessionnelle s'influencent réciproquement et influencent l'engagement de l'apprenant vis-à-vis de la formation. Chercher à comprendre et à agir sur la persévérance et l'abandon des apprenants à distance en s'intéressant à une seule de ces trois catégories ou en ignorant une d'entre elles serait une gageure.

Cette recherche a révélé au niveau des dispositifs étudiés des pratiques de l'ingénierie de la formation mises en œuvre pour favoriser la persévérance des apprenants. Il s'agit particulièrement :

- du positionnement de l'offre de formation ;
- de la sélection à l'entrée de la formation ;
- de la progression en cohorte des apprenants ;
- des interactions humaines dans le dispositif.

Les programmes étudiés se positionnent comme réponses à des demandes de compétences professionnelles qui ne sont pas prises en charge par les offres de formations présentielles. Par ce positionnement stratégique de niche, ces dispositifs touchent un public très bien ciblé ayant un projet professionnel assez bien précis pour nourrir la motivation vis-à-vis de la formation et garantir la persévérance dans les activités d'apprentissage. Dans deux des dispositifs étudiés, celui du PAMEF et celui de l'EBAD, il est pratiqué une sélection à l'entrée pour non seulement s'assurer de cette motivation et des prérequis par rapport à la formation, mais aussi pour limiter les effectifs afin de garantir un meilleur encadrement des apprenants avec un ratio apprenants/encadreurs contrôlé. En plus de la sélection à l'entrée, ces deux dispositifs mettent en œuvre des scénarii pédagogiques où la progression des apprenants se fait en cohorte. Cette pratique oblige les apprenants à travailler à un rythme « soutenu » et à éviter la procrastination. De plus, elle facilite la gestion de la formation par l'institution et donne ainsi une image de qualité organisationnelle à celle-ci. La progression en cohorte est facilitatrice d'une autre pratique favorisant la persévérance dans les deux dispositifs : la présence humaine. Les interactions humaines favorisées par les systèmes d'encadrement mis en œuvre dans les dispositifs du PAMEF et de l'EBAD

rompent l'isolement de l'apprenant et permettent à celui-ci de s'intégrer à l'environnement académique de la formation et d'y persévérer.

L'étude nous a également permis de mettre en lumière au niveau des pratiques susmentionnées des points de vigilance dans une optique de pérennisation des dispositifs qui y recourent et de leur capitalisation dans d'autres programmes FAD. Ainsi avons-nous pu relever que le dynamisme du marché de la formation ne joue pas en faveur de la pérennité du positionnement de niche d'une offre quel que soit le dispositif qui la porte à moins que recourt soit fait à une ingénierie d'ouverture qui permette une individualisation de la formation. La sélection à l'entrée qui s'offre si souvent comme un moyen pour limiter les dégâts dans la FAD, pour sa part, voit son application systématique entrer en contradiction avec certaines préoccupations. La formation continue des travailleurs faiblement qualifiés, la discrimination positive pour des publics marginalisés par le système classique d'éducation et de formation, bref les situations où l'autonomisation est considérée comme l'objectif de la formation à distance sont difficilement conciliables avec la sélection à l'entrée. La progression en cohorte de son côté, du fait qu'elle tend à imposer un rythme de travail uniforme difficilement conciliable avec le rythme de fonctionnement des apprenants adultes qui ne peuvent pas mettre leurs activités socioprofessionnelles en veille le temps de la formation, conduit quelquefois à un apprentissage en surface. Enfin, les systèmes d'encadrement, aussi fondés sur les interactions humaines soient-ils, profitent rarement aux apprenants les plus en difficulté ; surtout si l'initiative doit venir de ces derniers.

Des résultats de cette étude, ont découlé des implications sur le plan de la recherche et de la pratique concernant le domaine de la FAD en général et de la persévérance des apprenants en particulier en Afrique subsaharienne francophone. Sur le plan de la recherche, l'étude confirme la complexité du phénomène de la persévérance et de l'abandon qui exige de recourir à un modèle théorique interdisciplinaire couplé à une démarche méthodologique assez ouverte pour mieux le comprendre. En ce qui concerne la pratique, notre

recherche invite à une ingénierie de l'ouverture négociée comme moyen de rapprochement des logiques de l'institution de formation et de l'apprenant afin d'articuler dispositifs de formation et dispositions des apprenants et de favoriser la persévérance.

Ces implications, surtout celles découlant de la pratique, appellent à des études sur la qualité des dispositifs FAD touchant l'Afrique subsaharienne où non seulement les interactions humaines sont favorisées, mais aussi une liberté assez importante est accordée aux apprenants pour qu'ils puissent faire des choix au niveau aussi bien des objectifs, des contenus que des méthodes pédagogiques. Des recherches-actions adossées à des dispositifs FOAD en ASSF mettant en œuvre l'ingénierie de l'ouverture négociée pourraient constituer des occasions d'opérationnaliser et de valider les modèles théoriques de la présence ou de la proximité en FAD qui ont été récemment proposés par des chercheurs du domaine.

## Références bibliographiques


ADEA Working Group on Distance Education and Open Learning. (2002). *Open and Distance Learning in Sub-Saharan Africa: A literature Survey on Policy and Practice.* Récupéré le 10 octobre 2009 du site de l'Association pour le développement de l'éducation en Afrique : http://www.adeanet.org/adeaPortal/adea/wgdeol/publications/open%20learning%201.pdf

Agence universitaire de la francophonie (AUF). (2008). *Enquête auprès des étudiants ayant participé aux formations soutenues par l'AUF en 2006-2007. Analyses qualitatives*. Récupéré le 10 octobre 2009 du site de l'AUF dédié aux FOAD : http://foad.refer.org/IMG/pdf/KA_rapport_analyse_qualitative.pdf

Arnaud, M. (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 2009 du site de l'Université de Lille 1 : http://aecse2001.univ-lille1.fr/cdrom/Coms/Arnaud.htm

Arnaud, M. (2003). Les limites actuelles de l'apprentissage collaboratif en ligne. *Revue STICEF, 10.* Récupéré du site de la revue : http://sticef.univ-lemans.fr/num/vol2003/arnaud-04s/sticef_2003_arnaud_04s.pdf

Audet, L. (2008). *Recherche sur les facteurs qui influencent la persévérance et la réussite scolaire en formation à distance. Recension des écrits. Document 1 : synthèse.* Récupéré le 5 janvier 2009 du site du Réseau d'enseignement francophone à distance du Canada, http://www.refad.ca/nouveau/recherche_perseverance_FAD/pdf/Perseverance_synthese_Mars_2008.pd

Awokou, K. (2007). *De l'utilisation des médias et des TIC dans l'éducation de 1960 à 2006 : le cas du Togo* (thèse de doctorat, Université de Rouen, France). Récupérée le 15 février 2009 du serveur TEL : http://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00139109/

Baldé, D. (2004). *Enseignement à distance : stratégie alternative d'amélioration de l'accès à l'enseignement supérieur en République de Guinée* (thèse de doctorat, Université Versailles Saint-Quentin, Saint-Quentin-en-Yvelines, France). Récupéré le 15 février 2009 du site du ROCARE : http://www.rocare.org/TheseBalde2004_EAD_guinee.pdf

Bandura, A. (2003). *Auto-efficacité : le sentiment d'efficacité personnelle*. Bruxelles : De Boeck.

Barbier, J.-M., Bourgeois, E., de Villiers, G. et M. Kaddouri (Eds). (2006). *Constructions identitaires et mobilisation des sujets en formation.* Paris : L'Harmattan.

Bean, J. P. et Metzner, B. S. (1985). A conceptual model of nontraditional undergraduate student attrition. *Review of educational Research, 55*(4), 485-540.

Ben Abid-Zarrouk, S. (2010). Une analyse de l'efficacité interne des modes d'enseignements par correspondance, en présentiel et en ligne dans le cadre de la préparation au DAEU, *Revue STICEF, 17*. Récupéré du site de la revue : http://sticef.univ-lemans.fr/num/vol2010/02-benabidzarrouk/sticef_2010_benabidzarrouk_02.htm

Ben Abid-Zarrouk, S. (2013). *L'efficacité de l'enseignement à distance : mythe ou réalité ?* Paris : L'Harmattan.

Ben Salah, B. et Guillet, B. (2008). Les aspects sociaux dans une FAD favorisent-ils l'apprentissage ou au contraire l'entravent. *Revue ISDM, 32, Spécial Colloque TICE*. Récupéré du site de la revue : http://isdm.univ-tln.fr/PDF/isdm32/isdm32-bensalah.pdf

Bourdages, L. (1996). La persistance et la non-persistance aux études universitaires sur campus et en formation à distance. *DistanceS, 1*(1). Récupéré du site de la revue : http://cqfd.teluq.uquebec.ca/distances/D1_1_e.pdf

Bourdages, L. et Delmotte, C. (2001). La persistance aux études universitaires à distance. *Journal of Distance Education / Revue de l'Éducation à Distance, 16*(2), 23-36. Récupéré du site de la revue : http://www.jofde.ca/index.php/jde/article/view/176/353

Bourgeois, E. (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, E. et Nizet, J. (1999). *Regards croisés sur l'expérience de formation*. Paris : L'Harmattan.

Charlier, B. (2009). Acteurs : de public à fournisseur. *Distances et savoirs, 7*(4), 685-698.

Charlier, B., Deschryver, N. et Peraya, D. (2006). Apprendre en présence et à distance. Une définition des dispositifs hybrides. *Distances et savoirs, 4*(4), 469-496.

Charlier, B., Nizet, J. et Van Dam, D. (2005). *Voyage au pays de la formation des adultes. Dynamique identitaire et trajectoires sociales*. Paris : L'Harmattan.

Chomienne, M. Contamines, J., Arsenault, B., Cardinal, M. (2005). *Amélioration de la persévérance dans les cours* en *ligne au collégial. Cadre conceptuel*. Récupéré le 27 mars 2009 du site du projet Amélioration de la persévérance dans les cours en ligne au collégial, http://dieppeweb.ccnb.nb.ca/recherche/docs/BTACadre_conceptuel-26042006.pdf

Chomienne, M. Contamines, J., Arsenault, B., Cardinal, M. (2006). *Amélioration de la persévérance dans les cours* en *ligne au collégial. Études de cas*. Récupéré le 27 mars 2009 du site du projet Amélioration de la persévérance dans les cours en ligne au collégial, http://dieppeweb.ccnb.nb.ca/recherche/docs/BTA-Etude_de_cas-26042006.pdf

Collerette, P. (2009). Étude de cas (Méthodes des). Dans A. Mucchielli (Éd.), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines* (3e éd., p. 91-94). Paris : Armand Colin.

De Lange, P. et Mavondo, F. (2000). Business Student Progress in Open Learning Courses: A Test and Reconceptualisation of Kember's Model. *Asian Review of Accounting*, *8*(1), 106-122.

De Lièvre, B., Depover, C., Quintin, J.-J., Decamps, S. (2002) Les technologies peuvent-elles être la source de pédagogies plus actives ? *Actes de 19ème Colloque de l'Association internationale de pédagogie universitaire*. Récupéré le 17 février 2008 de l'Archive ouverte EduTice : http://edutice.archivesouvertes.fr/docs/00/02/96/63/PDF/C009_1_.pdf

Decamps, S. (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 le 10 avril 2010 du site FOAD de l'AUF : http://foad.refer.org/IMG/pdf/Rapport_pratiques_tutorat_UTE_AUF.pdf

Depover, C. (2012). *Approches industrielle et artisanale en formation à distance.* Récupéré le 10 juillet 2013 du portique Adjectif : http://www.adjectif.net/spip/spip.php?article110&lang=fr

Depover, C. et Orivel, F. (2012). *La formation à distance dans les pays en développement à l'ère du e-learning.* Paris : Unesco-IIPE

Depover, C. et Wallet, J. (2008). Éditorial. *Distances et savoirs, 6*(2), 179-186.

DeRemer, M. A. (2002). *The Adult Student Attrition Decision Process (ASADP) model* (thèse de doctorat, University of Texas at Austin, USA). Récupérée le 10 mars 2010 dans le répertoire digital de l'université : repositories.lib.utexas.edu/handle/2152/540

Diarra, M. (2003). La formation à distance dans un contexte Sud-Sud : défis et enjeux dans D. McAdam, (Ed.), *E-formation pour le marketing et le management des bibliothèques*. *Actes de la réunion satellite de l'IFLA* (p. 99-114). Munich : Saur.

Dumont, C. (2007). Les relations enseignant-enseignés : les aspects psychoaffectifs. Dans J.-C. Manderscheid, et C. Jeunesse (dir.). *L'enseignement en ligne : À l'université et dans les formations professionnelles.* (p. 57 – 90). Bruxelles : De boeck.

Dupuis, L. A. (1999*). Évaluation du programme d'appui à la mobilisation de l'épargne dans la francophonie (PAMEF) : Résumé administratif.* Québec : DID/ISPEC

Dussarps, C. (2014). *Dimension socio-affective et abandon en formation ouverte et à distanc*e (thèse de doctorat, Université Bordeaux-Montaigne, Bordeaux, France). Récupérée le 10 janvier 2015 de l'archive ouverte HAL : https://halshs.archives-ouvertes.fr/tel-011083444/

FFFOD. (2002). *Le B.A. BA de la FOAD*. Récupéré le 20 mars 2009 du site du FFFOD : http://www.fffod.org/media/2002-baba-foad.pdf

Foucher, R. et Morin, L. (2007). Sentiment d'efficacité personnelle et apprentissage dans des dispositifs ouverts de formation : résultats de cinq recherches empiriques. *Psychologie du Travail et des Organisations, 13*(3), 45-58.

Fournier Fall, A. (2006). *Enseignement à distance supporté par les NTIC au Sénégal : Vers l'accession d'un public nouveau à l'enseignement supérieur ?* (thèse de doctorat, Université de Fribourg, Suisse). Récupérée le 15 février 2009 du site Osiris : http://www.osiris.sn///IMG/pdf/Fournier.pdf

Frayssinhes, J. (2011). *Les pratiques d'apprentissage des adultes en FOAD : effet des styles et de l'auto-apprentissage* (thèse de doctorat, Université de Toulouse, France). Récupérée le 10 février 2013 du serveur TEL : https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00636549/document

Gaucher, C. (2007). *Un modèle d'encadrement favorisant la persistance dans un contexte de formation à distance. recherche-action menée au cégep de Granby Haute-Yamaska* (mémoire de maîtrise, Télé-université de Québec, Canada). Récupéré le 15 février 2009 du site de l'université : http://www.teluq.uquebec.ca/biblio/documents/Gaucher.pdf

Gauthier, Ph.-D. (2002) La dimension cachée du E-LEARNING. De la motivation à l'abandon ? *Revue de psychologie de la motivation*. Récupéré le 17 février 2009 du site personnel de l'auteur : http://www.phdgauthier.net/ePortfolioPhDGauthier/Publications/Entr%C3%A9es/2007/12/31_Publications_de_1980_a_2007_files/ArticleMotivationAbandon.pdf

Gerard, F.-M. (2001). L'évaluation de la qualité des systèmes de formation, *Mesure et évaluation en éducation, 24*(2-3). 53-77. Récupéré le 13 juillet 2011 du site personnel de l'auteur : http://www.fmgerard.be/textes/EEEEE.pdf

Glikman, V. (1998). Formation à distance. Dans Ph. Champy et C. Eteve (dir.), *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*. 2e édition (p. 462-467). Paris : Nathan.

Glikman, V. (2002a). Apprenants et tuteurs : une approche européenne des médiations humaines. *Éducation permanente,* 152. 55-69.

Glikman, V. (2002b). *Des cours par correspondance au « E-learning ».* Paris : Presses universitaires de France.

Glikman, V. (2006). Formations à distance en ligne et liberté d'apprendre. *Hermès*, 45. 117-121.

Guidon, J. et Wallet, J. (dir.). (2007). *Formation à distance en Afrique Sub-Saharienne francophone : Études comparées*. Récupéré le 10 octobre 2009 du site d'Edusud : http://www.edusud.org/adea/publi_adea_format_web_5_decembre.pdf

Hamel, J. (2000). À propos de l'échantillon. De l'utilité de quelques mises au point. *Recherches qualitatives,* 21, 110-138.

Harsch, E. (2000). L'école en crise : les contraintes financières freinent le développement de l'éducation primaire en Afrique. *Afrique Relance*, *14*(2). Récupéré le 15 octobre 2009 du site des Nations unies www.un.org/fr/africarenewal/vol14no2/educatfr.htm

Henri, F. et Kaye, A. (1985). *Le savoir à domicile : Pédagogie et problématique de la formation à distance*. Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.

INADES-Formation (1988). *Livret d'introduction du cours de gestion des petits projets*. Abidjan : INADES-Formation.

INADES-Formation (2004). *Notre parcours institutionnel de 1962 à 2004.* Abidjan : INADES.

INADES-Formation Togo (2012). *Parcours institutionnel et pédagogique d' INADES-Formation Togo de 1972 à 2012.* Lomé : INADES-Formation Togo.

Jeunesse, C. et Dumont, C. (2007). Être enseignant-formateur à distance en contexte multiculturel. Dans J.-C. Manderscheid, et C. Jeunesse (dir.). *L'enseignement en ligne : À l'université et dans les formations professionnelles.* (p. 305 – 319). Bruxelles : De boeck.

Jeunesse, C., Coulibaly, B. et Manderscheid, J.-C. (2009). Approche interculturelle d'une formation en ligne : Quelles conditions pour réussir ? *TDR*, 1, 99-119.

Jeunesse, C. (2009). *Collaboration et interculturalité dans la formation en ligne : Contribution à l'écologie de l'apprenance* (thèse de doctorat, Université Paris X, Paris, France). Récupérée le 20 mai 2012 du site de l'université : https://bdr.u-paris10.fr/theses/internet/2009PA100161.pdf

Jézégou, A. (1998). *La formation à distance : enjeux, perspectives et limites de l'individualisation*. Paris : L'Harmattan.

Jézégou, A. (2005). *Formation ouverte : libertés de choix et autodirection de l'apprenant*. Paris : L'Harmattan.

Kane, O. (2008). La formation à distance en Afrique francophone. Éléments historiques et enjeux récents. *Distances et savoirs, 6*(1), 69-82.

Karsenti, T. (2006). Comment favoriser la réussite des étudiants d'Afrique dans les formations ouvertes et à distance (foad) : principes pédagogiques. *TDR, Numéro 0b, octobre 2006*. Récupéré du site de la revue : http://www.revue-tice.infodocument.php?id=696

Karsenti, T. et Collin, S. (2010). Les Formations ouvertes à distance (FOAD) : quelle contribution au développement de professionnels qualifiés en Afrique *? Questions vives, 7*(14). 71-87. Récupéré du site de la revue : http://questionsvives.revues.org/536

Karsenti, T. et Collin, S. (2011). Les formations ouvertes à distance, leur dynamique et leur contribution en contexte africain. *Distances et Savoirs, 9*(4). 493-514.

Karsenti, T., Depover, C., Collin, S., Jaillet, A. et Peraya, D. (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 (Ed.), *Un détour par le futur. Les formations ouvertes et à distance à l'Agence universitaire de la Francophonie. 1992 – 2012* (p. 125-137). Paris: Agence universitaire de la Francophonie et les Éditions archives contemporaines.

Karsenti, T., Larose, F., Savoie-Zajc, L. et Thibert, G. (2001). TIC : Impact sur la motivation et les attitudes des apprenants. Dans T. Karsenti et F. Larose (dir.), *Les TIC… au cœur des pédagogies universitaires* (p. 209-244). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Kember, D. (1989). A Longitudinal-Process Model of Drop-Out from Distance Education. *Journal of Higher Education, 60*(3), 278-301.

Kember, D. (1990). The Use of a Model to Derive Intervention Which Might Reduce Drop-out from Distance Education Courses. *Higher Education, 20*(1), 11-24.

Kember, D. (1995). *Open Learning Courses for Adults: A Model of Student Progress*. New Jersey: Educational Technology Publications.

Kember, D., Ying, C. K., Wan, C. S., Yung, C. S. Wai, C. T., Mui, C. Y., … et Jason, T. W. (2005). How students cope with part-time study: An analysis of coping mechanisms through an on-line forum. *Active Learning in Higher Education, 6*(3), 230-242.

Kember, D. (2007). *Reconsidering open and distance learning in developing world.* London: Routledge.

Lafontaine, D. et Simon, M. (2008). L'évaluation des systèmes éducatifs. *Mesure et Évaluation en Éducation, 32*(3), 95-125. Récupéré le 13 juillet 2011 de l'archive ORBi : http://orbi.ulg.ac.be/bitstream/2268/29039/1/LAFONTAINE-D-2008-31-MEE.pdf

Lo, I. (2007, avril). *La Licence professionnelle en Sciences de l'Information Documentaire de l'EBAD (L3) : état des lieux et perspectives*. Communication présentée au séminaire sur la révision des textes et la validation du règlement intérieur de l'EBAD, Dakar, Sénégal. Récupéré le 10 juillet 2013 du site de SlideServe : http://www.slideserve.com/ely/la-licence-professionnelle-en-sciences-de-l-information-documentaire-de-l-ebad-l3-tat-des-lieux-et-perspectives

Loiret, P.-J. (2005). *L'université virtuelle africaine, histoire d'une mise en scène* (mémoire de master, Université de Rouen, France). Récupéré le 10 mars 2009 du site de l'Université de Rouen : http://www.univ-rouen.fr/civiic/memoires_DEA/textes/T_Loiret.pdf

Loiret, P.-J. (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 15 février 2010 du serveur TEL : http://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00192921

Loiret, P.-J. (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 (Ed.), *Un détour par le futur. Les formations ouvertes et à distance à l'Agence universitaire de la Francophonie. 1992 – 2012* (p. 125-137). Paris: Agence universitaire de la Francophonie et les Éditions archives contemporaines.

Mace, G. (1997). *Guide d'élaboration d'un projet de recherche*. Bruxelles : De Boeck.

Mahmoud, S. et Zghidi, S. (2003). Retour d'expérience d'une formation collaborative à distance : profils des apprenants et répercutions sur le déroulement de la formation DESS UTICEF. *Revue ISDM, 10, Spécial Colloque TICE*. Récupéré du site de la revue : http://isdm.univ-tln.fr/PDF/isdm10/isdm10a87_mahmoud.pdf

Makamurera, J., Lacourse, F. et Couturier, Y. (2006). Des avancées en analyse qualitative pour une transparence et une systématisation des pratiques. *Recherches qualitatives, 26*(5)*,* 110-138.

Mattee, A. Z. (2000). INADES-Formation Tanzania. Dans R. Siaciwena (Ed.). *Case studies of non-formal education by distance and open learning. (p. 68-91)*. Vancouver : The Commonwealth of Learning

Mauss, M. (1966). *Sociologie et anthropologie*. Paris : PUF

Metzner, B. S., et Bean, J. P. (1987). The estimation of a conceptual model of nontraditional undergraduate student attrition. *Research in higher education, 27*(1), 15-38.

Moeglin, P. (1994). Liste des principales expérimentations. *Réseaux, Hors Série 12*(1), 271-281. Récupéré le 15 mai 2011 du site Persee : http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/reso_0984-5372_1994_hos_12_1_3642

Morissette, J. (1989). *Bibliographie commentée sur l'abandon des études*. Université du Québec à Montréal

Moughli, L., Sempore, J.-F. et Koné, T. G.-R. (2008). 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, 6*(2), 237-249.

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

Neuville, S. et Van Dam, D. (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.

Oillo, D. et Loiret, P.-J. (2006). Histoire d'un dispositif francophone de FOAD. *Distances et savoirs, 4*(1), 113-121.

Paillé, P. (2009). Problématique d'une recherche qualitative. Dans A. Mucchielli (Éd.), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines* (3e éd., p. 187-189). Paris : Armand Colin.

PAMEF (2003). *Cahier de l'apprenant (3e édition).* Québec : DID.

Paré Kaboré, A. et Nabaloum-bakyono, R. (2014). *Socio-psychologie de l'éducation des adultes en Afrique*. Hambourg et Yaoundé : UIL et AES.

Peraya, D. (1999). Médiation et Médiatisation : le campus virtuel. *Hermès,* 25, 153-167.

Peraya, D., Depover, C. et Jaillet, A. (2013). Un master à distance pour une formation aux technologies éducatives : le diplôme UTICEF-ACREDITE. Dans P.-J. Loiret (Ed.), *Un détour par le futur. Les formations ouvertes et à distance à l'Agence universitaire de la Francophonie. 1992 – 2012* (p. 83-102). Paris: Agence universitaire de la Francophonie et les Éditions archives contemporaines.

Perraton, H. (2000). *Open and Distance Learning in the Developing World.* London and New York: Routledge.

Poellhuber, B. (2007). *Les effets de l'encadrement et de la collaboration sur la motivation et la persévérance dans les formations ouvertes et à distance soutenues par les TIC* (thèse de doctorat, Université de Montréal, Canada). Récupéré le 10 février 2010 du site du CRIFPE : http://www2.crifpe.ca/gif/these/TheseBrunoPoellhuberFinale2007.pdf

Poellhuber, B. Chomienne, M. et Karsenti, T. (2008). Quels sont les parcours menant à l'abandon en formation à distance au collégial ? *DistanceS, 10*(3), 1-33.

RESAFAD-TICE. (2003). *L'usage des réseaux pour l'éducation en Afrique. Actes des rencontres RESAFAD-TICE*. Paris : UNESCO.

Réné, L. (2011). *La dynamique des interactions au cœur d'un dispositif de formation à distance, vu comme un système complexe de communication, focus sur les représentations et les communications des acteurs* (thèse de doctorat, Université Paul Cézanne-Aix-Marseille III, Marseille, France). Récupéré le 15 avril 2012 du serveur TEL : https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00666436/

Roberts et associés (1998). *L'enseignement supérieur à distance en Afrique, vue générale et annuaire des programmes*. Toronto : GTES, ADEA.

Roberts, D., Boyton, B., Buete, S. et Dawson, D. (1991). Applying Kember's Linear-Process Model to distance education at Charles Sturt University-Riverina. *Distance Education, 12*(1), 54-84.

Sagna, O. (2005). Lifelong learning in the afican context: a practical example from Senegal. In C. McIntosh (dir.), *Perspectives on distance education. Lifelong Learning and Distance Higher Education*, Vancouver: Commonwealth of Learning, Paris: UNESCO. Récupéré le10 octobre 2009 du site de Commonwealth of learning : www.col.org/SiteCollectionDocuments/PSeries_LLLDHE_CH05.pdf

Saint, W. et Capper, J. (Ed.). (2002). Tertiary distance education and technology in Sub-Saharan Africa. *Education and Technology technical notes series, 5* (1). Washington, D.C. : The World Bank. Récupéré le 20 mars 2009 sur le site de la Banque Mondiale : http://documents.worldbank.org/curated/en/2000/01/693176/tertiary-distance-education-technology-sub-saharan-africa

Sall, H. N. et De Ketele, J.-M. (1997). L'évaluation du rendement des systèmes éducatifs : apports des concepts d'efficacité, d'efficience en éducation. *Mesure et évaluation en éducation, 19*(3), 119-142. Récupéré le 13 juillet 2011 du site de l'UCAD : http://www.fastef-portedu.ucad.sn/cesea/ens/articles/sall/salljmdk.pdf

Sauvé, L., Wright, A. et Debeurme, G. (2005). Présentation d'un modèle technopédagogique à la base du développement d'un système d'aide multimédia interactif à la persévérance aux études postsecondaires : S@MI-Persévérance. *Dans Actes du 5ème colloque CETSIS (Colloque sur l'Enseignement des Technologies et des Sciences de l'Information et des Systèmes*), 25-27 octobre, Nancy, France

Sauvé, L., Debeurme, G., Fournier, J., Fontaine, E. et Wright, A. (2006). Comprendre le phénomène de l'abandon et de la persévérance pour mieux intervenir. *Revue des sciences de l'éducation, 32*(3), 783-805. Récupéré le 20 mars 2010 du site d'Érudit : http://id.erudit.org/iderudit/016286ar

Sauvé, L., Debeurme, G., Martel, V., Wright, A., Hanca, G., Fournier, J. et Castonguay, M. (2007). *L'abandon et la persévérance aux études postsecondaires. Rapport final*. Récupéré le 27 mars 2008 du site du projet SAMI-Persévérance : http://www.savie.qc.ca/CampusVirtuel/Upload/Fichiers/SAMI-_rapport_final_vf(1).pdf

Sauvé, L., Debeurme, G., Wright, A., Fournier, J., Fontaine, E. Poulette, L. et Lachance, A. (2006). *L'abandon et la persévérance aux études postsecondaires : les données récentes de la recherche. Rapport de recension.* Récupéré le 27 mars 2008 du site du projet SAMI-Persévérance : http://www.savie.qc.ca/samidps2/VisiteGuidee/Publications/Rapports/rapport_recension-2006-vf.pdf

Savoie-Zajc, L. (2004). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étape et approches* (p.123 – 150). Québec : Édition du CRP.

Savoie-Zajc, L. (2007). Comment peut-on construire un échantillonnage scientifiquement valide? *Recherches qualitatives, Hors série*(5)*,* 99-111.

Schmitz, J., Frenay, M., Neuville, S., Boudrenghien, G., Wertz, V. Noël, B. et Eccles, J. (2010). Étude de trois facteurs clés pour comprendre la persévérance à l'université. *Revue française de pédagogie*, 172, 43-61.

Semporé, F. (2012, octobre). *Intégration des TIC au 2iE*. Communication présentée au symposium préparatoire aux États généraux du numérique éducatif, Tunis, Tunisie. Récupérée le 5 juillet 2013 du site de l'IFIC : http://ific.auf.org/article89.html

Shin, N., et Kim, J. (1999). An exploration of learner progress and drop-out in Korea National Open University. *Distance Education*, *20*(1), 81-95.

Sow, M., et Tendeng, A. (2001). *Les NTIC en Afrique : l'expérience de l'EBAD en matière d'enseignement à distance*. Communication au colloque Initiatives 2001, Beyrouth. Sur cédérom, produit par l'AUF.

Spady, w. (1970). Dropouts from higher education: an interdisciplinary review and synthesis. *Interchange, 1*(1), 64 - 85.

Spady, w. (1971). Dropouts from higher education: Toward an empirical model. *Interchange, 2*(3), 38 - 62.

Sweet, R. (1986). Student dropout in distance education: An application of Tinto's model. *Distance Education, 7*(2), 201 - 213.

Tchameni Ngamo, S. (2007). *Stratégies organisationnelles d'intégration des TIC dans l'enseignement secondaire au Cameroun : Étude d'écoles pionnières* (thèse de doctorat PhD, Université de Montréal, Canada). Récupéré le 10 février 2010 sur le site du ROCARE : http://www.rocare.org/These_Salomon_VersionDepotFinal.pdf

Thomas, R. (1997). *Formation à distance au niveau de l'enseignement supérieur dans les pays d'Afrique francophone et lusophone. Dans Le CD-Rom de formation à distance du Diplôme universitaire de communicateur multimédia. Paris : RESAFAD.*

Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research, 45*(1), 89 - 125.

Tinto, V. (1987). *Leaving college. Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition.* Chicago : The University of Chicago Press

Tinto, V. (1990, octobre). *Principes à la base des programmes visant une augmentation du taux de persévérance.* Conférence donnée à l'UQAM dans le cadre d'un colloque sur la persévérance aux études, tenu à Montréal le 24 octobre 1990.

Tsafak, G. (2008). *L'enseignement universitaire à distance en Afrique Subsaharienne.* Paris : L'Harmattan.

Valérien, J., Guidon, J., Wallet, J., Brunswic, E. (2003). *Enseignement à distance et apprentissage libre en Afrique Subsaharienne* : *État des lieux dans les pays francophones*. Récupéré le 10 octobre 2009 du site de l'Association pour le développement de l'éducation en Afrique : http://www.adeanet.org/adeaPortal/publications/doc_fr/enseign_distance_12092002.pdf

Villeret, S. (2011, septembre). *Le développement de la FOAD : un défi majeur pour les établissements d'enseignement supérieur des pays du Sud (rôle de l'AUF)*. Communication présentée au colloque La formation ouverte et à distance en santé publique, expériences dans l'espace francophone et perspectives, Bordeaux, France. Récupérée le 10 juin 2013 du site du colloque : http://sites.isped.u-bordeaux2.fr/foad2011/Portals/0/Interventions/03_EAD_Pays_Sud_AUF.pdf

Villeret, S. (2013). Que nous apprennent les indicateurs recueillis par l'AUF sur la FOAD et son public ? Dans P.-J. Loiret (Ed.), *Un détour par le futur. Les formations ouvertes et à distance à l'Agence universitaire de la Francophonie. 1992 – 2012* (p. 37-43). Paris: Agence universitaire de la Francophonie et les Éditions archives contemporaines.

Wallet, J. (2001). *Au risque de se passer des NTIC…* (thèse HDR, Université de Rouen, France). Récupérée le 15 février 2009 du serveur TEL : http://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00136697

Wallet, J. et Jaillet, A. (2014). Synthèse du séminaire sur les cours en ligne massifs : une stratégie francophone ? Récupérée le 20 mai 2015 du site du magazine Thot : http://cursus.edu/media/upload/Synthese%20AUF%206%20mai%20MOOC_Wallet-Jaillet_v2.pdf

Woodley, A., de Lange, P. et Tanewski, G. (2001). Student progress in distance education: Kember's model re-visited. *Open Learning*, *16*(2), 113-131.

Xu, D. et Jaggars, S. S. (2013). *Adaptability to Online Learning: Differences Across Types of Students and Academic Subject Areas*. Community College Research Center (CCRC) Working Paper n°54. Récupéré le 20 mai 2015 du site de CCRC : http://ccrc.tc.columbia.edu/publications/adaptability-to-online-learning.html

# Annexes

## Annexe 1 : Effectifs des préinscrits résidants au Togo aux FOAD soutenues par l'AUF (2004-2010)

| Programmes | 2004 | 2005 | 2006 | 2007 | 2008 | 2009 | 2010 | Total |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **Droit, économie et sciences politiques** | | | | | | | | |
| DU Droit de la Common Law* | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | **2** |
| DU Ethique des droits de l'Homme (EDH)* | 6 | 3 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | **9** |
| Licence (L3) Commerce et Vente | 1 | 5 | 1 | 0 | 0 | 8 | 7 | **22** |
| Licence Pro (L3) Management des ONG et des associations (MOA) | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 5 | **5** |
| Master (M1) Droit, spécialité droit public, option Ethique des organisations et professions (METOP) | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | 1 | 0 | **3** |
| Master (M1) Management des organisations de NetEconomie (MONE1) | 0 | 0 | 0 | 0 | 3 | 0 | 1 | **4** |
| Master Pro (M1) Marketing et vente, parcours Marketing - Distribution - Vente | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 6 | 1 | **8** |
| Master (M1) Europe, Gouvernance, Intégration et Société Civil européenne | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | **1** |
| Master (M2) Droits fondamentaux | 4 | 4 | 1 | 1 | 1 | 2 | 0 | **13** |
| Master Pro (M2) Droit international comparé de l'environnement (DICE) | 3 | 2 | 0 | 0 | 0 | 7 | 2 | **14** |
| Master Pro (M2) Droit du cyber - espace africain | 0 | 3 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | **5** |
| Master Pro (M2) Management des organisations de NetEconomie (MONE2) | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | **2** |
| Master (M2) Marketing et vente, spécialité Vente et direction d'équipes commerciales | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | 0 | 0 | **2** |
| **Sciences de l'Homme** | | | | | | | | |
| DU 3MI* | 0 | 2 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | **3** |
| Licence Pro (L3) Servicetique* | 3 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | **5** |
| Licence (L3) Sciences de l'information documentaire | 0 | 0 | 0 | 2 | 3 | 3 | 3 | **11** |
| DESU (M1) TIC et Développement* | 3 | 5 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | **9** |
| Master (M1) Sciences de | 0 | 0 | 0 | 2 | 0 | 4 | 1 | **7** |

* Programmes retirés du dispositif AUF au moment de la collecte des données.

| | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| l'information documentaire | | | | | | | | |
| Master (M1) AIGEME* | 4 | 1 | 2 | 1 | 2 | 0 | 0 | **10** |
| Master Pro (M2) Sciences de l'information documentaire | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | 1 | 3 | **6** |
| Master Pro (M2) AIGEME Spécialité Internet et Multimédia* | 0 | 3 | 0 | 1 | 2 | 0 | 0 | **6** |
| Master Pro (M2) Conception et gestion des projets numériques territoriaux | 0 | 0 | 0 | 1 | 3 | 0 | 0 | **4** |
| **Sciences de la Société** | | | | | | | | |
| Licence (L3) Éducation Promo – Santé* | 5 | 4 | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | **11** |
| Micro programme Intégration pédagogique des TIC* | 0 | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | **2** |
| Master recherche (M1) Éducation et promotion de la santé* | 0 | 5 | 3 | 0 | 0 | 0 | 0 | **8** |
| Master recherche (M2) Éducation et promotion de la santé* | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | **1** |
| Master (M2) Gestion des systèmes éducatifs | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 3 | **3** |
| Master recherche (M2) en sciences de l'éducation (MARDIF) | 2 | 1 | 2 | 1 | 0 | 0 | 1 | **7** |
| Master Pro (M2) Ingénierie Pédagogique Multimédia | 0 | 0 | 2 | 0 | 1 | 0 | 1 | **4** |
| Master Pro (M2) Ingénierie de la formation et des systèmes d'emploi | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 3 | 11 | **15** |
| Master Pro (M2) ACREDITE (ex UTICEF) | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | **2** |
| Master Pro (M2) AIGEME Spécialité Ingénierie de la formation à distance en sciences humaines | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | **1** |
| Master Pro (M2) AIGEME parcours Ingénierie de l'éducation aux média | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | **1** |
| **Sciences exactes et sciences de l'ingénieur** | | | | | | | | |
| StatNet CNAM* | 6 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | **6** |
| DU Label Internet* | 3 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | **3** |
| DUAP Logistique* | 0 | 7 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | **7** |
| DUAP Maintenance* | 0 | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | **2** |
| DUAP Production* | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | **1** |
| Licence Pro (L3) Analyste concepteur des systèmes d'information | 0 | 0 | 0 | 0 | 7 | 14 | 6 | **27** |
| Licence (L3) E-MIAGE | 8 | 7 | 1 | 0 | 4 | 6 | 8 | **34** |
| Licence (L3) Génie Civil et Construction (GCC) | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 8 | 13 | **21** |
| Licence (L3) Gestion et Maintenance des Installations | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 6 | **6** |

| | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Industrielles et Energétiques | | | | | | | | |
| Licence Pro (L3) Management des collectivités territoriales | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | **1** |
| Licence (L3) Exploitation logistique et transport | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 5 | **5** |
| Licence (L3) Eau et Assainissement | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | **2** |
| Master (M1) Management des Risques Industriel et Environnemental | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | **1** |
| Master (M1) Statistiques et économétrie | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | **1** |
| Master Pro (M1) E-MIAGE | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 3 | **6** |
| Master Pro (M2) E-MIAGE – SIIN | 1 | 0 | 1 | 2 | 0 | 1 | 1 | **6** |
| Master Pro (M2) E-MIAGE - SIMI – MM | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | 0 | **3** |
| Master Pro (M2) E-Service | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | 0 | 1 | **3** |
| Master (M2) en Télécommunications | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | **1** |
| Master (M2) Informatique Appliquée aux Systèmes d'information géographique (IASIG) | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | **2** |
| Master (M2) Gestion intégrée des ressources en eau | 0 | 0 | 0 | 0 | 6 | 3 | 3 | **12** |
| Master Pro (M2) Maintenance et gestion des infrastructures et équipement communaux (Génie Urbain) | 0 | 0 | 0 | 2 | 1 | 1 | 2 | **6** |
| Master (M2) Génie civil et infrastructures (GCI) | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 4 | 11 | **15** |
| Master (M2) Génie électrique, énergétique et énergies renouvelables (GEER) | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 4 | 2 | **6** |
| Master (M2) Innovations Développement et Sociétés (IDS) | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 15 | 7 | **22** |
| Master (M2) Génie Sanitaire et Environnement | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | **1** |
| Master Pro (M2) Statistiques et économétrie | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | **2** |
| Master Pro (M2) VCIEL | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | **1** |
| **Sciences de la Vie et de la Terre** | | | | | | | | |
| DU Conseil génétique et diagnostique des maladies génétiques | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | **1** |
| DU Méthodes statistiques de régression en épidémiologie | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | **1** |
| DU Méthodes statistiques en santé | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 7 | **9** |
| DU Méthodes de gestion de base de données en santé | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 3 | **3** |

| | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| DU Méthodes et pratiques en épidémiologie | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 10 | **12** |
| DU Méthodes en recherche clinique | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | **2** |
| DU Évolution de la qualité de l'environnement* | 0 | 0 | 2 | 0 | 2 | 0 | 0 | **4** |
| Master (M1) Santé publique | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | **1** |
| Master (M1) Santé publique IPS | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | **1** |
| Master (M2) Gestion des Risques : Santé, Sécurité, Environnement | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | **1** |
| Master Pro (M2) Expertise et ingénierie des systèmes d'information en santé | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | **1** |
| Master Pro (M2) Ingénierie du système de santé | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | **1** |
| Master (M2) Sciences de l'environnement, territoires et santé | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 3 | 1 | **4** |
| Master Pro (M2) Analyse des populations des espaces fauniques et halieutiques | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | **1** |
| **Total** | **51** | **61** | **29** | **16** | **45** | **100** | **146** | **448** |

*Source : Base de données de la gestion des FOAD de l'AUF.*

## Annexe 2 : Guide d'entretien avec les apprenants persévérant

**Présentation de la recherche et des objectifs de l'entretien**

Cet entretien est sollicité dans le cadre d'une thèse de doctorat en Sciences de l'éducation préparée à l'Université de Lomé portant sur les déterminants de la persévérance et de l'abandon des apprenants à distance au Togo. Il a pour objectifs :

- de reconstituer le vécu et les expériences significatives de l'apprenant lors de la formation ;
- d'identifier les caractéristiques de l'apprenant à distance qui ont favorisé sa persévérance à la formation ;
- d'identifier les caractéristiques du dispositif de la formation qui ont favorisé la persévérance à la formation.

Nous demandons donc votre participation à cet entretien dont la durée sera d'environ 45 minutes. Il sera enregistré. Mais nous vous assurons que tout ce que vous direz pendant l'entretien restera anonyme et confidentiel.

1. Présentez-nous brièvement la formation à distance en (préciser le parcours) que vous avez suivie.
2. Comment avez-vous été informé de l'existence de cette formation ?
3. Qui a pris en charge le coût de cette formation ?
4. Parlez-nous de votre parcours de formation académique (primaire, secondaire, universitaire) avant votre inscription à la formation.
5. Aviez-vous suivi des formations extra académiques ?
6. Aviez-vous déjà suivi une formation à distance précédemment ?
7. Qu'est-ce qui vous a poussé à vous inscrire à la formation à distance ?
8. Cette formation existait-elle en presentiel là où vous résidiez (ville ou pays) ?
9. Aviez-vous la possibilité d'allez suivre cette formation en présentiel ailleurs ?
10. Quelle était votre situation familiale au moment où vous suiviez la formation ?

11 Quelle était votre situation professionnelle au moment où vous suiviez la formation ?

12 Quelle idée aviez-vous des formations à distance avant votre inscription à cette formation ?

13 Comment évaluez-vous votre niveau dans les matières couvertes par la formation au moment de votre inscription ?

14 Parlez-nous de votre expérience de l'usage de l'outil informatique et d'Internet avant cette formation à distance. (question destinée aux apprenants en ligne)

15 Parlez-nous de vos premières semaines de cours.

16 Comment avez-vous fait pour concilier la formation avec les autres aspects de votre vie (professionnel, familial) ?

17 Quels changements aviez-vous effectués dans vos manières d'apprendre dans ces premières semaines de cours ?

18 Parlez-nous de votre vécu à mi-parcours de la formation.

19 Parlez nous de l'encadrement lors de la formation ?

20 Quelles appréciations faites-vous des relations avec les autres apprenants ?

21 Quelles appréciations faites-vous des cours et des activités pédagogiques ?

22 Quelles appréciations faites-vous de l'organisation de la formation ?

23 Qu'est-ce qui, selon vous, a favorisé votre persévérance dans cette formation jusqu'à la fin :

24 Certains apprenants sont tentés d'abandonner ou abandonnent la formation en chemin, selon vous à quoi cela est dû ?

25 Qu'est-ce qui, selon vous, doit être changé pour favoriser davantage la persévérance des apprenants dans cette formation ?

26 Quels conseils donnerez-vous à quelqu'un qui suit cette formation pour lui permettre de persévérer ?

## Annexe 3 : Guide d'entretien avec les apprenants ayant abandonné

**Présentation de la recherche et des objectifs de l'entretien**

Cet entretien est sollicité dans le cadre d'une thèse de doctorat en Sciences de l'éducation préparée à l'Université de Lomé portant sur les déterminants de la persévérance et de l'abandon des apprenants à distance au Togo. Il a pour objectifs :

- de reconstituer le vécu et les expériences significatives de l'apprenant lors de la formation ;
- d'identifier les caractéristiques de l'apprenant à distance qui ont conduit à l'abandon de la formation ;
- d'identifier les caractéristiques du dispositif de la formation qui ont conduit à l'abandon de la formation ;

Nous demandons donc votre participation à cet entretien dont la durée sera d'environ 45 minutes. Il sera enregistré. Mais nous vous assurons que tout ce que vous direz pendant l'entretien restera anonyme et confidentiel.

1 -Présentez-nous brièvement la formation à distance en (préciser le nom de la formation) que vous avez suivi.
2 Comment avez-vous été informés de l'existence de cette formation ?
3 Qui a pris en charge le coût de cette formation ?
4 Parlez-nous de votre parcours de formation académique (primaire, secondaire, universitaire) avant votre inscription à la formation.
5 Aviez-vous suivi des formations extra académiques ?
6 Aviez-vous déjà suivi une formation à distance précédemment ?
7 Qu'est-ce qui vous a poussé à vous inscrire à la formation à distance ?
8 Cette formation existait-elle en presentiel là où vous résidiez (ville ou pays) ?
9 Aviez-vous la possibilité d'allez suivre cette formation en présentiel ailleurs ?
10 Quelle était votre situation familiale au moment où vous suiviez la formation ?

11 Quelle était votre situation professionnelle au moment où vous suiviez la formation ?

12 Quelle idée aviez-vous des formations à distance avant votre inscription à cette formation ?

13 Comment évaluez-vous votre niveau dans les matières couvertes par la formation au moment de votre inscription ?

14 Comment évaluez-vous votre capacité à vous servir d'un ordinateur et d'Internet au moment de votre inscription ? (question destinée aux apprenants en ligne)

15 Parlez-nous de vos premières semaines de cours.

16 Qu'aviez-vous fait pour concilier la formation avec les autres aspects de votre vie (professionnel, familial) ?

17 Quels changements aviez-vous effectués dans vos manières d'apprendre au cours de la formation ?

18 Parlez-nous de votre vécu après ces premières semaines de la formation jusqu'à votre abandon.

19 Quelles appréciations faites-vous de l'encadrement lors de la formation ?

20 Quelles appréciations faites-vous des cours et des activités pédagogiques ?

21 Quelles appréciations faites-vous de l'organisation de la formation ?

22 Qu'est-ce qui, selon vous, est à la base de votre abandon dans cette formation :

23 Qu'est-ce qui, selon vous, doit être changé pour favoriser la persévérance des apprenants dans cette formation ?

24 Si vous deviez recommencer cette formation, quelles mesures prendriez-vous pour ne pas abandonner ?

25 Quels conseils donnerez-vous à quelqu'un qui suit cette formation pour lui permettre de persévérer ?

## Annexe 4 : Grille catégorielle d'analyse documentaire

**1 - Publics visés** *(statut, niveau)*

**2 - Objectifs de la formation** (*diplôme, acquisition d'une compétence, enrichissement culturel)*

**3 - Contenus de la formation** *(domaine, matières, niveau)*

**4 - Principes pédagogiques** *(Situations d'apprentissage mises en œuvre, formes de tutorat, formes de regroupement)*

**5 - Principes administratifs** *(modalité d'information, de recrutement, de sélection, rythme du cursus, périodicité)*

**6 - Coûts de la formation** *(pour les apprenants)*

**7 - Modalités d'évaluation des personnes et des acquis (***continue, finale, possibilité de rattrapage***)**

**8 - Lieu(x) de la formation** *(lieu de travail, domicile, centre de ressources, autres infrastructures d'accueil)*

**9 - Acteurs de la formation** *(statuts, rôles)*

**10 - Médias et technologies** *(pour la transmission des connaissances, pour la documentation, pour la communication)*

## Annexe 5 : Codes utilisés lors de l'analyse des entretiens avec les apprenants

| Codes ou nœuds | | | Thématiques |
|---|---|---|---|
| **ACA** | | | Aspects académiques |
| | **ACA-APP** | | Relations et interactions avec les autres apprenants |
| | | **ACA-APP-COM** | Moyens de communication avec les autres apprenants |
| | | **ACA-APP-DEB** | Relations et interactions avec les autres apprenants au début |
| | | **ACA-APP-MIP** | Relations et interactions avec les autres apprenants à mi-parcours |
| | **ACA-AUT** | | Autogestion des activités d'apprentissage |
| | | **ACA-AUT-CHA-APP** | Changement dans la manière d'apprendre en contact avec la formation |
| | | **ACA-AUT-DIF-DEB** | Difficultés rencontrées par l'apprenant en début de formation |
| | | **ACA-AUT-DIF-MIP** | Difficultés rencontrées par l'apprenant à mi-parcours |
| | | **ACA-AUT-GES** | Capacité de gestion du temps et d'organisation de l'apprentissage |
| | | **ACA-AUT-LIEU** | Lieu d'apprentissage |
| | | **ACA-AUT-REG** | Participation aux regroupements |
| | | **ACA-AUT-TEM-DEB** | Temps accordé à l'apprentissage en début de formation |
| | | **ACA-AUT-TEM-MIP** | Temps accordé à l'apprentissage à mi-parcours |
| | | **ACA-AUT-RET-DEB** | Retard dans les activités pédagogiques en début de formation |
| | | **ACA-AUT-RET-MIP** | Retard dans les activités pédagogiques à mi-parcours |
| | **ACA-ENC** | | L'encadrement du point de vue de l'apprenant |
| | | **ACA-ENC-COM** | Moyens de communication avec les encadreurs |
| | | **ACA-ENC-DEB** | Appréciation des premiers contacts avec les encadreurs |
| | | **ACA-ENC-DISP** | Disponibilité des encadreurs du point de vue de l'apprenant |
| | | **ACA-ENC-MIP** | Appréciation des contacts avec les encadreurs à mi-parcours |
| | | **ACA-ENC-REG** | Appréciation des regroupements |
| | | **ACA-ENC-SOL** | Circonstance de sollicitation des encadreurs |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | **ACA-ORG** | | La formation et la FAD du point de vue des apprenants |
| | | **ACA-ORG-DISPO** | Disponibilité de la formation en présentiel à proximité |
| | | **ACA-ORG-DUR** | Appréciation de la durée de la formation |
| | | **ACA-ORG-FAD-DEB** | Appréciation de la FAD en début de formation |
| | | **ACA-ORG-FAD-MIP** | Appréciation de la FAD à mi-parcours |
| | | **ACA-ORG-FAD-POST** | Appréciation de la FAD après la formation |
| | | **ACA-ORG-INFO** | Informations sur l'existence de la formation |
| | | **ACA-ORG-QAP** | Appréciation de la charge des activités d'apprentissage |
| | | **ACA-ORG-RES** | Appréciation des ressources mises à disposition |
| | | **ACA-ORG-RYT-DEB** | Appréciation du rythme des activités par l'apprenant en début de formation |
| | | **ACA-ORG-RYT-GAL** | Appréciation du rythme des activités en général |
| | | **ACA-ORG-RYT-MIP** | Appréciation du rythme des activités à mi-parcours |
| | **ACA-SUP** | | Les supports de cours du point de vue de l'apprenant |
| | | **ACA-SUP-ACC** | Accessibilité des supports de cours du point de vue de l'apprenant |
| | | **ACA-SUP-CLA** | Appréciation de la clarté des textes |
| | | **ACA-SUP-VOL-DEB** | Appréciation du volume des cours en début de formation |
| | | **ACA-SUP-VOL-GAL** | Appréciation du volume des cours en général |
| | | | |
| **ACB** | | | Analyse des coûts / bénéfices |
| | **ACB-BEN-FORM** | | Bénéfices obtenus pendant la formation |
| | **ACB-BEN-POST** | | Bénéfices espérés à l'issu de la formation |
| | **ACB-INV-DEB** | | Investissements en début de formation |
| | **ACB-INV-FORM** | | Sacrifices consentis pendant la formation |
| | | | |
| **ASP** | | | Aspects socioprofessionnels |
| | **ASP-PROF** | | Intégration professionnelle |
| | | **ASP-PROF-COMP** | Mis en œuvre des compétences acquises sur le lieu de travail |
| | | **ASP-PROF-FORM** | Soutiens professionnels pendant la formation |
| | | **ASP-PROF-INS** | Soutiens professionnels pendant à |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | | | l'inscription |
| | | **ASP-PROF-RES** | Disponibilité des ressources d'apprentissage sur le lieu du travail |
| | **ASP-SOC** | | Intégration sociale |
| | | **ASP-SOC-FORM** | Soutiens des proches pendant la formation |
| | | **ASP-SOC-INS** | Soutiens des proches à l'inscription |
| | | **ASP-SOC-VAL** | Valorisation de la formation par les proches |
| | **ASP-STRA** | | Stratégie pour concilier la formation et la vie socioprofessionnelle |
| | | | |
| **CAR** | | | Caractéristiques de l'apprenant |
| | **CAR-ETU** | | Niveau d'étude avant la formation |
| | **CAR-EVN** | | Événements particuliers dans la vie privée pendant la formation |
| | **CAR-EXP-FAD** | | Expérience de FAD avant la formation |
| | **CAR-EXP-PROF** | | Expériences professionnelles avant la formation |
| | **CAR-IDE-FAD** | | Idées sur la FAD avant la formation |
| | **CAR-MAT** | | Situation matrimoniale pendant la formation |
| | **CAR-PRE** | | Prérequis pour la formation |
| | **CAR-PROF** | | Situation professionnelle pendant la formation |
| | **CAR-STYL-APP** | | Style d'apprentissage de l'apprenant |
| | **CAR-TIC** | | Accès aux TIC avant et pendant la formation |
| | | | |
| **MOT** | | | Engagement envers les buts |
| | **MOT-INS** | | Motivations à l'inscription |
| | | **MOT-INS-EXT** | Motivations à l'inscription de nature extrinsèque |
| | | **MOT-INS-INT** | Motivations à l'inscription de nature intrinsèque |
| | **MOT-MIP** | | Motivations à mi-parcours |
| | | **MOT-MIP-EXT** | Motivations à mi-parcours de nature extrinsèque |
| | | **MOT-MIP-INS** | Motivations à mi-parcours de nature intrinsèque |
| | | | |
| **OUT** | | | Persévérance / Abandon |
| | **OUT-ABD** | | Abandon définitif |
| | **OUT-ABD-FAC** | | Causes des abandons selon l'apprenant |
| | **OUT-ABD-TEN** | | Tentation d'abandonner |
| | | **OUT-ABD-TEN-DEB** | Tentation d'abandon en début de formation |
| | | **OUT-ABD-TEN-MIP** | Tentation d'abandon à mi-parcours |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | **OUT-PER** | | Persévérant |
| | **OUT-PER-FAC** | | Facteurs de persévérance |
| | | **OUT-PER-FAC-ACA** | Facteurs de persévérance liés à la formation |
| | | **OUT-PER-FAC-ASP** | Facteurs de persévérance liés à l'environnement socioprofessionnel |
| | | **OUT-PER-FAC-PERSO** | Facteurs de persévérance liés à l'apprenant |
| | **OUT-PER-MES** | | Mesures à prendre pour favoriser la persévérance |
| | | **OUT-PER-MES-PERSO** | Mesures à prendre par l'apprenant pour persévérer |
| | | **OUT-PRE-MES-ACA** | Mesures à prendre au niveau du dispositif pour favoriser la persévérance |

## Annexe 6 : Contenu du CGPP d'INADES-Formation

| Séries et objectifs | Livrets et objectifs | Nbr. pages |
|---|---|---|
| | **Introduction**<br>Présenter la formation à l'apprenant. | 12 |
| **Planifier et programmer**<br>Rendre l'apprenant capable :<br>– de fixer l'objectif du projet,<br>– de choisir une stratégie,<br>– de programmer le projet. | **Fixer l'objectif**<br>Rendre l'apprenant capable de fixer le résultat à atteindre (objectif) par le projet. | 36 |
| | **Choisir la stratégie du projet**<br>Rendre l'apprenant capable de comprendre l'utilité de choisir une façon de faire pour atteindre l'objectif du projet. | 24 |
| | **Programmer le projet**<br>Rendre l'apprenant capable de programmer un petit projet de développement. | 28 |
| **S'informer pour planifier**<br>Rendre l'apprenant capable de recueillir et d'utiliser l'information | **Pourquoi et comment s'informer**<br>Rendre l'apprenant capable :<br>– de savoir quand il a besoin d'information,<br>– de décider de quelle sorte d'information il a besoin,<br>– d'organiser la collecte de l'information. | 24 |
| | **Méthodes de recherche**<br>Leçon 1 : Utiliser les documents et l'observation<br>Rendre l'apprenant capable :<br>– d'utiliser les documents pour récolter des informations,<br>– d'utiliser les techniques et les différents types d'observation,<br>– d'utiliser les tableaux d'observation,<br>– d'enregistrer ce qu'il observe.<br>Leçon 2 : Poser des questions<br>Rendre l'apprenant capable :<br>– d'écrire de bonnes questions,<br>– de réaliser des interviews efficaces,<br>– de choisir les personnes à qui poser les questions. | 36 |
| | **Analyser et présenter l'information**<br>Rendre l'apprenant capable :<br>– d'analyser et d'organiser les informations qu'il a recueillies, pour bien les comprendre,<br>– de communiquer les résultats de votre travail, en présentant les informations avec simplicité et clarté. | 24 |
| **Exécuter et évaluer le projet**<br>Rendre l'apprenant capable de diriger et de contrôler le projet, et de l'évaluer | **Diriger et contrôler les hommes**<br>Rendre l'apprenant capable de diriger et de contrôler le travail des hommes dans un projet. | 20 |
| | **Contrôler les choses**<br>Rendre l'apprenant capable de diriger le projet en contrôlant l'argent, le temps, le matériel et les résultats. | 32 |
| | **Évaluer le projet**<br>Rendre l'apprenant capable de mieux évaluer l'efficacité d'un projet. | 36 |
| **Techniques comptables et gestion financière**<br>Rendre l'apprenant capable de contrôler, d'enregistrer, d'analyser et de gérer les biens du projet, et les variations de leurs valeurs. | **L'argent et les pièces justificatives**<br>Rendre l'apprenant capable d'établir de bonnes procédures de contrôle pour toutes les entrées et les sorties d'argent, en espèces, par chèques ou par virements. | 32 |
| | **Journaux simples de caisse et de banque, achat et vente à crédit**<br>Rendre l'apprenant capable :<br>– d'utiliser le livre de caisse et le journal de banque simples,<br>– de faire les rapprochements bancaires, | 34 |

| | | |
|---|---|---|
| | – d'enregistrer les opérations à crédit,<br>– de contrôler l'argent. | |
| | **Ventilation**<br>Rendre l'apprenant capable de ventiler les opérations de façon à faciliter la gestion du projet. | 44 |
| | **Compte de résultat. Bilan**<br>Leçon 1 : Le compte de résultat d'exploitation<br>Rendre l'apprenant capable d'établir et d'utiliser le compte de résultat pour pouvoir améliorer la gestion du projet et faire en sorte que le projet continue de vivre.<br>Leçon 2 : Le bilan<br>Rendre l'apprenant capable de dresser le bilan pour pouvoir améliorer la gestion du projet et faire en sorte que le projet continue de vivre. | 40 |
| | **Comptes analytiques : les coûts de revient**<br>Rendre l'apprenant capable de calculer les coûts de revient des marchandises, productions, services et autres activités d'un projet. | 36 |
| | **Budget et trésorerie**<br>Rendre l'apprenant capable d'établir les budgets d'investissement et de fonctionnement et le plan de trésorerie de son projet. | 40 |
| | **Comment faire une demande de financement ?**<br>Rendre l'apprenant capable :<br>– de comprendre ce qu'est le financement d'un petit projet de développement ;<br>– de faire l'étude préalable à toute demande d'aide ;<br>– de rédiger une demande d'aide financière | 40 |
| | **Présentation des comptes aux villageois**<br>Rendre l'apprenant capable :<br>– de simplifier la présentation du bilan et du compte de résultat en vue de leur présentation aux membres,<br>– de préparer le déroulement de la réunion de présentation des comptes,<br>– d'élaborer les outils nécessaires à cette présentation,<br>– d'animer cette réunion de manière à faire prendre les décisions par l'ensemble des membres. | 44 |
| **Gestion du personnel**<br>Rendre l'apprenant capable :<br>– de déterminer les besoins en ressources humaines,<br>– de gérer le personnel. | **Besoins en personnel / Recrutement**<br>Rendre l'apprenant capable :<br>– de déterminer les catégories de travailleurs nécessaires à son projet,<br>– de déterminer le nombre de travailleurs dont a besoin le projet,<br>– de faire la description de poste en vue du recrutement,<br>– de faire la sélection des candidats. | 36 |
| | **Administration du personnel**<br>Rendre l'apprenant capable :<br>– de comprendre et d'établir des contrats de travail,<br>– de calculer les salaires et d'établir les bulletins de paie,<br>– d'établir et de suivre les dossiers des employés,<br>– comprendre l'importance de l'appréciation du personnel. | 48 |
| **Gestion administrative** | **Gestion administrative**<br>Rendre l'apprenant capable :<br>– de rédiger les lettres et de traiter la correspondance,<br>– de mettre en place des outils en vue d'une bonne gestion des services extérieurs et des petits moyens nécessaires au projet, | 32 |

| | | |
|---|---|---|
| | – d’entretenir de bonnes relations avec d’autres organismes et l’État. | |
| *Source : Livrets du cours de gestion des petits projets d’INADES-Formation* | | |

## Annexe 7 : Contenu et structure du programme PAMEF

| Modules et sections | Buts et objectifs | Nbr. pages |
|---|---|---|
| **Cahier de l'apprenant** | | 37 |
| **Module A** : **Nature et particularité des coopératives d'épargne et de crédit**<br>Section 1 : Qu'est-ce qu'une coopérative ?<br>Section 2 : La COOPEC hier et aujourd'hui | **But** : Permettre à l'apprenant de bien connaître les particularités des COOPEC ainsi que l'évolution des COOPEC sur le continent africain.<br>**Objectifs** : l'apprenant sera en mesure :<br>– d'identifier les différences entre la coopérative et les autres formes d'organisation socio-économiques ;<br>– de distinguer les problématiques particulières des différents types de coopératives ;<br>– de comprendre la structure organisationnelle d'une coopérative ;<br>– d'identifier les différences entre les types de COOPEC ;<br>– d'expliquer la mission d'une COOPEC ;<br>de comparer la COOPEC avec les autres structures informelles d'intermédiation financière. | 132 |
| **Module B : Structure et organisation des coopératives d'épargne et de crédit**<br>Section 1 : Les membres<br>Section 2 : Les organes<br>Section 3 : Les dirigeants<br>Section 4 : Approche réseau<br>Section 5 : Éléments d'organisation<br>Section 6 : Le personnel | **But** : Permettre à l'apprenant d'appréhender les différentes facettes liées à l'organisation des coopératives d'épargne et de crédit.<br>**Objectifs** : l'apprenant sera en mesure :<br>– de définir le rôle et les prérogatives des membres d'une COOPEC ;<br>– d'identifier les caractéristiques des organes des COOPEC ;<br>– de définir les rôles et les responsabilités des dirigeants d'une COOPEC et du gérant ;<br>– de présenter les caractéristiques d'un réseau de COOPEC ;<br>– de décrire les principaux éléments organisationnels des COOPEC ;<br>– d'énumérer les principaux éléments de la gestion du personnel d'un COOPEC. | 242 |
| **Module C : Gestion et analyse des coopératives d'épargne et de crédit**<br>Section 1 : Importance de la gestion financière<br>Section 2 : États financiers et autres données requises<br>Section 3 : Analyse financière<br>Section 4 : Évaluer la situation financière d'une COOPEC avec exemple d'analyse financière globale<br>Section 5 : Principe d'une saine gestion financière<br>Section 6 : Croissance et planification financière | **But** : Permettre à l'apprenant de mieux connaître et maîtriser les éléments de gestion financière de la COOPEC, et de comprendre en quoi l'analyse et la planification financières sont des outils indispensables à la prise de décision.<br>**Objectifs** : l'apprenant sera en mesure :<br>– de lire et d'interpréter des états financiers ;<br>– d'utiliser les principaux critères et méthodes d'analyse financières ;<br>– d'identifier ce qui influence la rentabilité et l'équilibre financier d'une COOPEC en vue de prendre des décisions et mesures appropriées ;<br>– d'évaluer la situation financière d'une | 235 |

| | | |
|---|---|---|
| | COOPEC en fonction des normes et d'indicateurs de performance reconnus ;<br>– de comprendre le rôle de la planification financière dans le processus de prise de décision. | |
| **Module D : Stratégies et modalités d'implantation des coopératives d'épargne et de crédit**<br>Section 1 : La planification du démarrage d'une COOPEC<br>Section 2 : Projection et analyse financière en phase de démarrage de COOPEC<br>Section 3 : L'élaboration d'un plan d'affaires pour le démarrage de COOPEC<br>Section 4 : Le démarrage d'une COOPEC<br>Section 5 : L'intégration en réseau | **But** : Permettre à l'apprenant de maîtriser les différentes étapes et opérations requises pour établir la faisabilité de l'implantation de coopérative d'épargne et de crédit.<br>**Objectifs** : l'apprenant sera en mesure :<br>– de reconnaître le rôle et l'apport des coopératives d'épargne et de crédit en tant que levier de développement ;<br>– de définir les principales composantes d'un plan d'affaires et d'en maîtriser les éléments préalables ;<br>– d'énumérer et de comprendre les étapes nécessaires à la réalisation de projections financières ;<br>– de concevoir le plan d'affaires d'une COOPEC ou d'un réseau de COOPEC ;<br>– de comprendre l'importance de l'intégration en réseau et d'y associer les avantages qui y sont liés. | 174 |
| **Module E : Gestion du crédit dans les coopératives d'épargne et de crédit**<br>Section 1 : Généralités et notions de base<br>Section 2 : Collecte et validation de l'information<br>Section 3 : Analyse détaillée de la demande d'emprunt<br>Section 4 : Particularité des prêts aux particuliers<br>Section 5 : Gestion et suivi du portefeuille de prêts<br>Section 6 : Recouvrement, prévention et traitement de la délinquance<br>Section 7 : Particularités des prêts à la consommation | **But** : Permettre à l'apprenant de bien comprendre et maîtriser, comme praticiens, les produits et services de crédit offerts par une coopérative d'épargne et de crédit et les modalités de leur mise en place. Conscientiser les gestionnaires de crédit à l'importance de la gestion et du suivi d'un portefeuille de prêts.<br>**Objectifs** : l'apprenant sera en mesure :<br>– de citer les principes de base de comptabilité des entreprises et gestion du crédit ;<br>– de collecter et de valider les données relatives à une demande d'emprunt ;<br>– d'effectuer l'analyse financière d'une demande de crédit ;<br>– de déterminer les modalités d'octroi d'un prêt ;<br>– de constituer un dossier de crédit ;<br>– d'effectuer la gestion et le suivi d'un portefeuille de prêts ;<br>– de réaliser toutes les étapes de gestion du crédit dans le cas des prêts à la consommation ;<br>– d'appliquer des mesures de contrôle et de prévention de la délinquance. | 290 |
| **Module F : La surveillance des coopératives d'épargne et de crédit**<br>Section 1 : Terminologie de la surveillance<br>Section 2 : Réglementation et autorités<br>Section 3 : Supervision interne – système de contrôle interne<br>Section 4 : Supervision externe – l'inspection et la vérification | **But** : Permettre à l'apprenant de maîtriser les principes généraux de la surveillance autant interne qu'externe des coopératives d'épargne et de crédit.<br>**Objectifs** : l'apprenant sera en mesure :<br>– de connaître les mécanismes faisant partie de la surveillance ;<br>– de définir les différents types de | 216 |

| | | |
|---|---|---|
| Section 5 : Supervision externe – l'inspection<br>Section 6 : Supervision externe – la vérification<br>Section 7 : Détection de la fraude<br>Section 8 : Mesure de redressement<br>Section 9 : La protection | réglementation d'un réseau de caisse d'épargne et de crédit ;<br>– de définir ce qu'est la supervision interne (contrôle interne), ses objectifs, ses principes et ses types de contrôles ;<br>– de définir ce qu'est la supervision externe (inspection et vérification), la mise en place d'un service de supervision externe, la nature du travail et les types de rapports émis par chaque service ;<br>– d'expliquer les principales étapes du plan de redressement, de la désaffiliation et de la dissolution d'un COOPEC ;<br>– de connaître certains mécanismes de protection tels qu'un fonds de sécurité et l'assurance-dépôts. | |
| **Module G : La formation dans les coopératives d'épargne et de crédit**<br>Section 1 : Formation des adultes<br>Section 2 : Analyse des besoins et planification d'une activité de formation<br>Section 3 : Conception d'une activité de formation<br>Section 4 : Animation d'une activité de formation<br>Section 5 : Évaluation d'une activité de formation<br>Section 6 : Gestion et suivi d'un plan-cadre de formation | **But** : Permettre à l'apprenant de planifier, d'organiser et de dispenser une activité de formation ou un ensemble structuré d'activités de formation constituant un plan-cadre, de façon à accroitre au maximum l'efficacité de cet outil de changement organisationnel.<br>**Objectifs** : l'apprenant sera en mesure :<br>– de comprendre le rôle stratégique de la formation comme outil de changement organisationnel ;<br>– de distinguer entre formation et accompagnement de changement ;<br>– d'appliquer une démarche systématique pour élaborer une activité de formation destinée à un public d'adultes ;<br>– d'évaluer l'efficacité de votre activité ;<br>– de gérer la diffusion d'activités de formation auprès des divers publics cibles et d'assurer le suivi des apprentissages. | 324 |

*Source : matériel pédagogique du programme PAMEF 3 e édition janvier 2003*

## Liste des encadrés et figures

Encadré 1 : Principales expérimentations « Symphonie » entre la France et la Côte d'Ivoire ..... 22
Encadré 2 : Public cible du CGPP d'IF ..... 199

Figure 1 : Répartition géographique des candidatures aux FOAD soutenues par l'AUF de 2004 à 2011 ..... 25
Figure 2 : Modèle explicatif du processus d'abandon de Spady ..... 89
Figure 3 : Modèle de l'intégration de Tinto ..... 91
Figure 4 : Modèle conceptuel de l'abandon de l'étudiant non traditionnel de Bean et Metzner ..... 96
Figure 5 : Modèle d'abandon des formations à distance de Kember ..... 98
Figure 6 : Modèle de progression des étudiants de Kember ..... 103
Figure 7 : Schéma annoté du modèle de Kember (1989) ..... 110
Figure 8 : Motivations des apprenants à s'inscrire à la FAD de l'EBAD ..... 149
Figure 9 : Appréciations des supports de cours en début de formation par les apprenants EBAD ..... 154
Figure 10 : Lieux dédiés à l'apprentissage des apprenants EBAD ..... 154
Figure 11 : Motivations des apprenants EBAD à poursuivre la formation ... 175
Figure 12 : Carte synoptique des propos des apprenants de l'EBAD sur la persévérance et l'abandon ..... 196
Figure 13 : Scénario pédagogique des cours par correspondance d'IF ..... 201
Figure 14 : Motivations des apprenants à s'inscrire au CGPP ..... 213
Figure 15 : Appréciations des supports de cours en début de formation par les apprenants CGPP ..... 216
Figure 16 : Lieux dédiés à l'apprentissage des apprenants CGPP ..... 218
Figure 17 : Motivations des apprenants CGPP à poursuivre la formation .... 233
Figure 18 : Carte synoptique des propos des apprenants CGPP sur la persévérance et l'abandon ..... 252
Figure 19 : Motivations des apprenants à s'inscrire au PAMEF ..... 272
Figure 20 : Appréciations des supports de cours en début de formation par les apprenants PAMEF ..... 276
Figure 21 : Lieux dédiés à l'apprentissage des apprenants PAMEF ..... 278
Figure 22 : Motivations des apprenants PAMEF à poursuivre la formation. 300
Figure 23 : Carte synoptique des propos des apprenants PAMEF sur la persévérance et l'abandon ..... 324

## Liste des tableaux

Tableau 1 : Répartition géographique des bénéficiaires des FOAD soutenues par l'AUF ..... 26
Tableau 2 : Candidatures et bénéficiaires des FOAD soutenues par l'AUF en provenance du Togo ..... 27
Tableau 3 : Offres FAD de catégorie 1 ..... 28
Tableau 4 : Effectif des apprenants inscrits au PAMEF au Togo de 1997 à 2010 ..... 29
Tableau 5 : Évolution de l'effectif des apprenants d'INADES-Formation Togo de 2004 à 2010 ..... 30
Tableau 6 : Abandon dans les FOAD soutenues par l'AUF (TIC et Services)35
Tableau 7 : Abandon dans les FOAD soutenues par l'AUF (Sciences de la vie) ..... 36
Tableau 8 : Abandon dans les FOAD soutenues par l'AUF (TIC, Enseignement et formation) ..... 37
Tableau 9 : Abandon dans les FOAD soutenues par l'AUF (Sciences de l'ingénieur et sciences fondamentales) ..... 38
Tableau 10 : Abandon dans les FOAD soutenues par l'AUF (Droit, économie et sciences politiques) ..... 39
Tableau 11 : Répartition des promotions FOAD – AUF selon l'abandon ..... 40
Tableau 12 : Abandon des apprenants en Communication Multimédia..... 42
Tableau 13 : Abandon des apprenants PAMEF au Togo de 1997 à 2010..... 42
Tableau 14 : Abandons probables des apprenants d'INADES-Formation Togo de 2004 à 2010 ..... 43
Tableau 15 : Synthèse des facteurs de persévérance et d'abandon en ASSF .. 78
Tableau 16 : Théories de l'abandon et de la persévérance recensées par Sauvé *et al.* (2006) ..... 82
Tableau 17 : Facteurs personnels d'abandon et de persévérance aux études selon Sauvé *et al*. (2006) ..... 83
Tableau 18 : Facteurs d'apprentissage d'abandon et de persévérance aux études selon Sauvé *et al*. (2006)..... 84
Tableau 19 : Facteurs interpersonnels d'abandon et de persévérance aux études selon Sauvé *et al*. (2006) ..... 85
Tableau 20 : Facteurs familiaux d'abandon et de persévérance aux études selon Sauvé *et al*. (2006) ..... 85
Tableau 21 : Facteurs institutionnels d'abandon et de persévérance aux études selon Sauvé *et al*. (2006) ..... 86
Tableau 22 : Facteurs environnementaux d'abandon et de persévérance aux études selon Sauvé *et al*. (2006)..... 86
Tableau 23 : Synthèse des variables identifiées dans les recherches sur l'abandon en formation à distance d'après Bourdages (1996) ..... 87
Tableau 24 : Typologie des FOAD proposée par Glikman (2002b) ..... 121
Tableau 25 : Typologie des offres FAD actuelles touchant le Togo ..... 122
Tableau 26 : Nombre d'apprenants interviewés ..... 125

Tableau 27 : Organisation des unités d'enseignement du 1er semestre du master 2 de l'EBAD ..... 133
Tableau 28 : Candidatures et présélection pour le M2 de l'EBAD de 2006 à 2010 ..... 134
Tableau 29 : Données démographiques des apprenants EBAD ..... 138
Tableau 30 : Expériences professionnelles et situation professionnelle des apprenants EBAD ..... 139
Tableau 31 : Parcours académiques des apprenants antérieurs à la formation à distance de l'EBAD ..... 140
Tableau 32 : Accès et usages des TIC des apprenants antérieurs à la formation à distance de l'EBAD ..... 143
Tableau 33 : Expériences en FAD et pré requis par rapport aux contenus ... 146
Tableau 34 : Canaux d'information des apprenants EBAD et obstacles à une formation présentielle à l'étranger ..... 148
Tableau 35 : Difficultés rencontrées par les apprenants EBAD en début de formation ..... 157
Tableau 36 : Retards dans les évaluations en début de formation évoqués par les apprenants EBAD ..... 160
Tableau 37 : Difficultés rencontrées par les apprenants EBAD à mi-parcours de formation ..... 163
Tableau 38 : Appréciations du rythme des activités en cours de formation par les apprenants EBAD ..... 172
Tableau 39 : Données démographiques des apprenants IF-Togo ..... 203
Tableau 40 : Expériences professionnelles et situation professionnelle des apprenants IF-Togo ..... 204
Tableau 41 : Parcours académiques des apprenants antérieurs au CGPP ..... 206
Tableau 42 : Expériences en FAD et pré requis par rapport aux contenus des apprenants IF-Togo ..... 211
Tableau 43 : Canaux d'information des apprenants CGPP et raison du choix de CGPP d'IF-Togo ..... 212
Tableau 44 : Difficultés rencontrées par les apprenants CGPP en début de formation ..... 219
Tableau 45 : Difficultés rencontrées par les apprenants CGPP à mi-parcours de formation ..... 222
Tableau 46 : Activités d'apprentissage et charge horaire du PAMEF ..... 256
Tableau 47 : Types d'inscriptions au PAMEF entre 1997 - 2010 ..... 257
Tableau 48 : Scénario d'enseignement/apprentissage type du PAMEF ..... 258
Tableau 49 : Données démographiques des apprenants PAMEF ..... 261
Tableau 50 : Expériences professionnelles et situation professionnelle des apprenants PAMEF ..... 262
Tableau 51 : Parcours académiques des apprenants antérieurs à la formation à distance du PAMEF ..... 263
Tableau 52 : Expériences en FAD et pré requis par rapport aux contenus des apprenants PAMEF ..... 269
Tableau 53 : Canaux d'information des apprenants PAMEF et existence d'alternative ..... 271

Tableau 54 : Difficultés rencontrées par les apprenants PAMEF en début de formation ..... 279
Tableau 55 : Difficultés rencontrées par les apprenants PAMEF à mi-parcours de formation ..... 284
Tableau 56 : Appréciations du rythme des activités en cours de formation par les apprenants PAMEF ..... 294

# Table des matières

Résumé ..... 2

Dédicace ..... 4

Remerciements ..... 5

Sigles et abréviations ..... 7

Sommaire ..... 9

Introduction ..... 10

Chapitre 1 - Persévérance et abandon : l'efficacité des dispositifs FAD en ASSF en question ..... 14

1.1 - Profusion des projets FAD comme réponse à la crise éducative ..... 14
*1.1.1 - Projets nationaux ou localisés* ..... 16
*1.1.2 - Projets « collaboratifs » internationaux* ..... 20
1.2 - Offres FAD actuelles au Togo ..... 27
1.3 - Abandon des apprenants à distance en ASSF : une réalité mal perçue ou ignorée ..... 31
1.4 – Énoncé du problème ..... 44
1.5 - Questions et objectifs de recherche ..... 46
*1.5.1 - Questions de recherche* ..... 46
*1.5.2 - Objectifs de recherche* ..... 46
1.6 - Pertinence et intérêts de la recherche ..... 47

Chapitre 2 - Recension des écrits, cadre théorique de référence et cadre opératoire ..... 49

2.1 - La littérature sur la FAD en ASSF ..... 49
*2.1.1 - FAD : un concept à terminologie et définition variées* ..... 49
*2.1.2 - Éléments d'histoire de la FAD en Afrique* ..... 54
*2.1.3 - Modèles et méthodes de FAD expérimentés* ..... 57
*2.1.4 - Objectifs et publics cibles de la FAD en ASSF* ..... 61
*2.1.5 - Promoteurs de la FAD en ASSF* ..... 64
*2.1.6 - Obstacles au développement de la FAD en ASSF* ..... 66
2.2 - Déterminants de la persévérance et de l'abandon en FAD ..... 67
*2.2.1 - Persévérance et abandon : deux facettes d'une même pièce ou deux réalités distinctes* ..... 67
*2.2.2 - Persévérance et abandon des apprenants subsahariens francophones* ..... 69
*2.2.3 - Persévérance et abandon des apprenants des zones de longue tradition en FAD* ..... 79
2.2.3.1 - Modèle explicatif du processus d'abandon de Spady ..... 88
2.2.3.2 - Modèle interactionniste de l'intégration de Tinto ..... 90
2.2.3.3 - Modèle conceptuel de l'attrition des étudiants non traditionnels de Bean et Metzner ..... 94
2.2.3.4 - Modèle longitudinal de l'abandon de Kember ..... 97
2.2.3.5 - Modèle de progression des étudiants de Kember ..... 102

2.3 - Cadre théorique de référence de la recherche ..... 108
*Présentation synthétique des composantes du modèle de Kember (1989)* ..... 110
2.4 - Questions et hypothèses de travail ..... 115
*2.4.1 - Rappel des questions de recherche* ..... 115
*2.4.2 - Hypothèses de travail* ..... 115
2.4.2.1 - Hypothèse principale ..... 115
2.4.2.2 - Hypothèse spécifique 1 ..... 116
2.4.2.3 - Hypothèse spécifique 2 ..... 116
*2.4.3- Cadre opératoire de la recherche* ..... 116
2.4.3.1 - Variables explicatives et indicateurs ..... 117
2.4.3.2 - Variable à expliquer et indicateurs ..... 119

Chapitre 3 - Méthodologie de la recherche ..... 120

3.1 - Approche et méthodes ..... 120
3.2 - Identification et choix des dispositifs de formation et des apprenants ..... 121
*3.2.1 - Dispositifs cibles* ..... 121
3.2.1.1 - Typologie des FAD touchant les apprenants au Togo ..... 121
3.2.1.2 - Choix des dispositifs étudiés ..... 122
*3.2.2 - Choix des apprenants* ..... 124
3.3 - Techniques et outils de collecte des données ..... 125
3.4 - Déroulement de la collecte des données ..... 126
*3.4.1 - Entretiens individuels* ..... 126
*3.4.2 - Collecte des données invoquées (analyse documentaire)* ..... 126
3.5 - Traitement, présentation et analyse des données ..... 127
*3.5.1 - Traitement, présentation et analyse des données invoquées* ..... 127
*3.5.2 - Traitement, présentation et analyse des entretiens* ..... 127
3.5.2.1 - Transcription des entretiens ..... 127
3.5.2.2 - Codage des verbatim ..... 128
3.5.2.3 - Analyse et présentation des données ..... 128

Chapitre 4 - Présentation et analyse de cas intra-site du dispositif de l'EBAD ..... 130

4.1 - Présentation du dispositif EBAD ..... 130
*4.1.1 - Cadre institutionnel du dispositif EBAD* ..... 130
*4.1.2 - Public cible et objectif de la formation EBAD* ..... 131
*4.1.3 - Contenu de la formation EBAD* ..... 132
*4.1.4 - Modalités pédagogiques de la formation EBAD* ..... 134
*4.1.5 - Médias et technologies mis en œuvre dans le dispositif EBAD* .. 137
4.2 - Présentation et analyse intra-site des cas EBAD ..... 138
*4.2.1 - Caractéristiques individuelles des apprenants EBAD à l'entrée* 138
4.2.1.1 - Situations socioprofessionnelles des apprenants EBAD ..... 138
4.2.1.2 - Antécédents académiques des apprenants EBAD ..... 140
4.2.1.3 - Accès et usages des TIC par les apprenants EBAD ..... 143
4.2.1.4 - Prérequis en FAD et prérequis par rapport aux contenus des apprenants EBAD ..... 144

*4.2.2 - Motivations des apprenants de l'EBAD à l'inscription* ..... 147
*4.2.3 - Vécus significatifs et appréciations des apprenants par rapport au dispositif de l'EBAD* ..... 151
4.2.3.1 - Autogestion du processus d'apprentissage par les apprenants EBAD ..... 151
4.2.3.2 - Interactions des apprenants EBAD avec leurs pairs ..... 164
4.2.3.3 - Relations des apprenants EBAD avec les encadreurs ..... 166
4.2.3.4 - Appréciations de la FAD et motivations des apprenants EBAD en cours de formation ..... 169
*4.2.4 - Intégration de la formation dans la vie socioprofessionnelle des apprenants EBAD* ..... 178
4.2.4.1 - Soutiens à l'inscription des apprenants EBAD ..... 178
4.2.4.2 - Soutiens en cours de formation des apprenants de l'EBAD 179
4.2.4.3 - Stratégies des apprenants EBAD pour concilier formation et vie socioprofessionnelle..... 181
*4.2.5 - Analyse du rapport coût/bénéfice effectuée par les apprenants EBAD* ..... 183
*4.2.6 - Persévérance et abandon selon les apprenants EBAD* ..... 187
4.2.6.1 - Éléments évoqués par les apprenants EBAD pour expliquer leurs décisions finales ..... 187
4.2.6.2 - Causes des abandons selon les persévérants de l'EBAD ..... 192
4.2.6.3 - Mesures pour favoriser la persévérance selon les apprenants EBAD ..... 194

Chapitre 5 - Présentation et analyse de cas intra-site du dispositif d'INADES-Formation Togo ..... 197

5.1 - Présentation du dispositif d'INADES-Formation Togo ..... 197
*5.1.1 - Cadre institutionnel du dispositif d'INADES-Formation Togo* .. 197
*5.1.2 - Public cible et objectif de la formation d'IF-Togo* ..... 199
*5.1.3 - Contenu de la formation d'IF-Togo*..... 200
*5.1.4 - Modalités pédagogiques de la formation d'IF-Togo* ..... 201
*5.1.5 - Médias et technologies mis en œuvre dans le dispositif d'IF-Togo* ..... 203
5.2 - Présentation et analyse intra-site des cas d'IF-Togo ..... 203
*5.2.1 - Caractéristiques individuelles des apprenants IF-Togo à l'entrée* ..... 203
5.2.1.1 - Situations socioprofessionnelles des apprenants IF-Togo ... 203
5.2.1.2 - Antécédents académiques des apprenants IF-Togo ..... 205
5.2.1.3 - Prérequis en FAD et prérequis par rapport aux contenus du CGPP ..... 210
*5.2.2 - Motivations des apprenants d'IF-Togo à l'inscription*..... 212
*5.2.3 - Vécus significatifs et appréciations des apprenants par rapport au dispositif d'IF-Togo*..... 215
5.2.3.1 - Autogestion du processus d'apprentissage des apprenants d'IF-Togo..... 215
5.2.3.2 - Interaction des apprenants d'IF-Togo avec leurs pairs ..... 224
5.2.3.3 - Relations des apprenants d'IF-Togo avec les encadreurs .... 225

5.2.3.4 - Appréciation de la FAD et motivations en cours de formation des apprenants CGPP ..... 228
*5.2.4 - Intégration de la formation d'IF-Togo dans la vie socioprofessionnelle des apprenants* ..... 236
5.2.4.1 - Soutiens à l'inscription des apprenants CGPP d'IF-Togo ... 236
5.2.4.2 - Soutiens en cours de formation des apprenants CGPP d'IF-Togo ..... 237
5.2.4.3 - Stratégies des apprenants CGPP pour concilier formation et vie socioprofessionnelle ..... 239
*5.2.5 - Analyse du rapport coût/bénéfice effectuée par les apprenants CGPP* ..... 241
*5.2.6 - Persévérance et abandon selon les apprenants CGPP* ..... 245
5.2.6.1 - Éléments évoqués par les apprenants CGPP d'IF-Togo pour expliquer leurs décisions finales ..... 245
5.2.6.2 - Causes des abandons selon les persévérants du CGPP ..... 249
5.2.6.3 - Mesures pour favoriser la persévérance selon les apprenants CGPP d'IF-Togo ..... 250

Chapitre 6 - Présentation et analyse de cas intra-site du dispositif PAMEF . 253

6.1 - Présentation du dispositif PAMEF ..... 253
*6.1.1 - Cadre institutionnel du dispositif PAMEF* ..... 253
*6.1.2 - Public cible et objectif de la formation PAMEF* ..... 254
*6.1.3 - Contenu de la formation PAMEF* ..... 255
*6.1.4 - Modalités pédagogiques de la formation PAMEF* ..... 256
*6.1.5 - Médias et technologies mis en œuvre dans le dispositif PAMEF* 260
6.2 - Présentation et analyse intra-site des cas PAMEF ..... 261
*6.2.1 - Caractéristiques individuelles des apprenants à l'entrée du dispositif PAMEF* ..... 261
6.2.1.1 - Situations socioprofessionnelles des apprenants PAMEF ... 261
6.2.1.2 - Antécédents académiques des apprenants PAMEF ..... 263
6.2.1.3 - Prérequis en FAD et prérequis par rapport aux contenus PAMEF ..... 267
*6.2.2 - Motivations des apprenants PAMEF à l'inscription* ..... 271
*6.2.3 - Vécus significatifs et appréciations des apprenants par rapport au dispositif PAMEF* ..... 275
6.2.3.1 - Autogestion du processus d'apprentissage par les apprenants PAMEF ..... 275
6.2.3.2 - Interactions des apprenants PAMEF avec leurs pairs ..... 285
6.2.3.3 - Relations des apprenants PAMEF avec leurs encadreurs .... 287
6.2.3.4 - Appréciations de la FAD et motivations en cours de formation des apprenants PAMEF ..... 290
*6.2.4 - Intégration de la formation PAMEF dans la vie socioprofessionnelle des apprenants* ..... 302
6.2.4.1 - Soutiens à l'inscription des apprenants PAMEF ..... 302
6.2.4.2 - Soutiens en cours de formation des apprenants PAMEF ..... 303
6.2.4.3 - Stratégies des apprenants PAMEF pour concilier formation et vie socioprofessionnelle ..... 306

*6.2.5 - Analyse du rapport coût/bénéfice effectuée par les apprenants PAMEF* ..... 309
*6.2.6 - Persévérance et abandon selon les apprenants PAMEF* ..... 312
6.2.6.1 - Éléments évoqués par les apprenants PAMEF pour expliquer leurs décisions finales ..... 312
6.2.6.2 - Causes des abandons selon les persévérants du PAMEF ..... 319
6.2.6.3 - Mesures pour favoriser la persévérance selon les apprenants PAMEF ..... 321

Chapitre 7 - Analyse inter-site, interprétation et discussion des résultats ..... 325

7.1 - Déterminants de la persévérance et de l'abandon ..... 325
*7.1.1 - Au niveau des caractéristiques individuelles* ..... 325
7.1.1.1 - Tensions au niveau de l'apprenant avant et pendant la formation ..... 326
7.1.1.2 - Capacité de gestion de temps et d'organisation des activités d'apprentissage ..... 327
7.1.1.3 - Sentiment d'efficacité personnelle ..... 329
7.1.1.4 - Changement biographique majeur ..... 331
*7.1.2 - Au niveau de la motivation de l'apprenant* ..... 332
7.1.2.1 - Aspect dynamique de la motivation ..... 332
7.1.2.2 - Motivation diversifiée en nature ..... 333
7.1.2.3 - Intensité de la motivation en lien avec un projet professionnel ..... 335
*7.1.3 - Au niveau de l'environnement socioprofessionnel* ..... 336
7.1.3.1 - Réorganisations de l'apprenant ..... 337
7.1.3.2 - Soutiens de l'environnement socioprofessionnel ..... 339
7.1.3.3 - Négociations avec l'environnement socioprofessionnel ..... 343
7.1.3.4 - Mobilisations de ressources entre la formation et l'environnement socioprofessionnel ..... 345
*7.1.4 - Au niveau de l'environnement académique* ..... 347
7.1.4.1 - Adéquation stratégies d'apprentissage et méthodes pédagogiques ..... 347
7.1.4.2 - Utilité des compétences transmises pour l'apprenant ..... 349
7.1.4.3 - Présence humaine dans le dispositif ..... 350
7.1.4.4 - Qualité de l'organisation administrative et technique de la formation ..... 357
*7.1.5 - Au niveau de l'analyse du rapport coût/bénéfice* ..... 359
7.2 - Pratiques de l'ingénierie de formation favorisant la persévérance ..... 361
*7.2.1 - Positionnement de l'offre de formation* ..... 361
*7.2.2 - Sélection à l'entrée de la formation* ..... 363
*7.2.3 - Progression en cohorte des apprenants* ..... 364
*7.2.4 - Interactions humaines dans le dispositif* ..... 365
7.3 - Points de vigilance sur les pratiques de l'ingénierie de formation favorisant la persévérance ..... 366
*7.3.1 - À propos du positionnement de l'offre de formation* ..... 366
*7.3.2 - À propos de la sélection à l'entrée* ..... 367
*7.3.3 - À propos de la progression en cohorte* ..... 368

*7.3.4 - À propos des interactions humaines* ..... 369
7.4 - Discussion des résultats ..... 370
*7.4.1 - À propos des déterminants de la persévérance et de l'abandon* 370
*7.4.2 - À propos des pratiques de l'ingénierie de formation favorisant la persévérance et des points de vigilance* ..... 380
*7.4.3 - Implications pour la recherche et la pratique* ..... 385

Conclusion ..... 389

Références bibliographiques ..... 396

Annexes ..... 408

Annexe 1 : Effectifs des préinscrits résidants au Togo aux FOAD soutenues par l'AUF (2004-2010) ..... 409
Annexe 2 : Guide d'entretien avec les apprenants persévérant ..... 413
Annexe 3 : Guide d'entretien avec les apprenants ayant abandonné ..... 415
Annexe 4 : Grille catégorielle d'analyse documentaire ..... 417
Annexe 5 : Codes utilisés lors de l'analyse des entretiens avec les apprenants ..... 418
Annexe 6 : Contenu du CGPP d'INADES-Formation ..... 422
Annexe 7 : Contenu et structure du programme PAMEF ..... 425

Liste des encadrés et figures ..... 428

Liste des tableaux ..... 429