

Mer de Copies au Sahel: interroger la pédagogie universitaire à distance

Stéphanie Gasse¹

¹Université de Rouen-Normandie, Rouen, Normandie – France

RÉSUMÉ – Mer de Copies au Sahel: interroger la pédagogie universitaire à distance. Cet article relate deux expériences vécues dans deux contextes différents: la première se réfère à notre position d'enseignant-chercheur responsable d'un dispositif de formation à distance durant un regroupement présentiel en 2013, au sein de l'Université de Ouagadougou, Burkina Faso, pays d'Afrique subsaharienne. La seconde expérience est en lien avec les photographies réalisées lors de ce regroupement, présentées en tant que chercheur invité d'une université brésilienne lors d'une communication portant sur cette expérience de formation à distance. Le 8^{ème} Séminaire du Laboratoire Educação e Imagem de l'UERJ, Brésil, s'est tenu en novembre 2014 avec pour thème général: *L'usage des images dans les recherches en éducation: questions éthiques, production de connaissances et significations.*

Mots-clés: Images. Formation à Distance. Culture de l'Évaluation. Pédagogie Universitaire.

RESUMO – Mar de Provas no Sahel: interrogar a pedagogia universitária a distância. O artigo relata duas experiências vividas em dois contextos diferentes: a primeira se refere àquela vivida como professora-pesquisadora responsável por um dispositivo de educação a distância no momento de um encontro presencial, em 2013, na Universidade de Uagadugu, no Burkina Faso, país da África subsaariana. A segunda está relacionada ao material fotográfico obtido quando da primeira experiência, e ocorreu em situação vivida enquanto pesquisadora visitante em uma universidade brasileira. Comuniquei essa experiência de formação a distância durante o VIII Seminário do Laboratório Educação e Imagem da UERJ, realizado em novembro de 2014 cujo tema geral era a *Possibilidade de Uso de Imagens em Pesquisas em Educação: questões éticas e produção de conhecimentos e significações.*

Palavras-chave: Imagens. Educação a distância. Cultura da Avaliação. Pedagogia Universitária.

Introduction

Cet article rend compte de deux expériences, la première est celle que nous avons vécu en tant qu'enseignante, responsable d'un dispositif de formation à distance lors d'un regroupement qui s'est tenu en février 2013 sur l'un de nos site référent au sein de l'université de Ouagadougou, Burkina Faso, pays d'Afrique subsaharienne. La seconde est imbriquée à la première et est vécue cette fois en tant que chercheuse-invitée, communiquant sur cette expérience de formation à distance lors du VII séminaire organisé par le Laboratoire Educação e Imagem de l'UERJ qui s'est tenu en novembre 2014 et qui portait sur: *Possibilidades de Uso de Imagens em Pesquisas em Educação: questões éticas e produção de conhecimentos e significações*.

La posture est donc celle d'un point de vue médian entre chercheur et responsable d'un dispositif de formation donc chercheur impliqué. Il met en lumière des observations empiriques et le questionnement sous-jacent soit une problématique articulée autour de la formation à distance qui nous invite à nous questionner sur les innovations en formation à la lumière des dispositifs mis en œuvre, leurs usages et leurs pratiques, tout autant que leur retentissement institutionnel.

Nos propos s'articulent autour de quatre entrées. La première pose le contexte à travers le dispositif ouvert de formation à distance de niveau Master, sa justification au sein d'un département des sciences de l'éducation, les innovations et modèle pédagogique développé. La seconde s'appuie sur des observations empiriques à travers une mission réalisée dans le cadre d'un regroupement d'étudiants inscrits dans ce dispositif sur le site de Ouagadougou, nous permettant ainsi d'observer et questionner les pratiques, la pertinence d'un regroupement présentiel, les conditions d'étude des apprenants au sein du Campus numérique francophone. Une troisième entrée présente une journée extra-ordinaire dans un quotidien ordinaire à travers l'expérience vécue qualifiée *d'esthétique du chaos et d'irruption du désordre*. Enfin nous terminerons par les questions et problématiques sous-jacentes à cette double expérience et dans le cadre de cette double posture qui est la notre.

Un Dispositif Ouvert de Formation à Distance

Depuis 1996, le département de Sciences de l'éducation de notre université (Normandie, France) prépare au grade de Master en deux années, tant en présentiel qu'à distance. A partir de 2001, cette formation s'effectue dans le cadre du consortium FORSE (Formation et Ressources en Sciences de l'Education). Le campus numérique FORSE est constitué de deux universités: l'université de Rouen et l'université de Lyon 2 ainsi qu'un établissement lui aussi public, le Centre National d'Enseignement à Distance (CNED). Proposant des formations à distance en Sciences de l'éducation en Licence, Master 1 et Master 2 professionnel et recherche, il a permis la formation de plus de 12 000 étudiants. Depuis 2004, un partenariat est institué avec l'Agence Universitaire de la Francophonie

(AUF), renforçant ainsi son amplitude, sa visibilité auprès d'étudiants étrangers. Cette formation trouve un écho particulièrement favorable en Afrique de l'Ouest francophone.

Le département des sciences de l'éducation accueille environ 1000 étudiants chaque année alors pourquoi avoir introduit la formation à distance? Il s'agit de rendre l'offre de formation accessible à un public plus large soumis à des contraintes exceptionnelles ou besoins spécifiques avec pour objectifs principaux:

- limiter les distances géographiques et ainsi la fracture numérique,
- renforcer l'accès à une formation universitaire publique en surfant sur le développement d'internet, de ses outils de communication, d'échanges, d'interaction par l'usage des TICE (Technologies de l'Information et de la Communication appliquées à l'Éducation),
- enrichir les pratiques enseignantes en formation ouverte à distance par une pédagogie adaptée à ces contraintes, à l'hétérogénéité des publics,
- renforcer les partenariats afin de diversifier l'offre et diminuer les coûts d'accès en formation.

Si nos formations en présentiel accueillent un développement hybride appelé *présentiel enrichi* où une plateforme à distance gérée en interne par l'université vient en complément des cours; les formations FORSE se définissent comme un dispositif appartenant au champs de la FOAD: Formation Ouverte A Distance. Si la distance implique les technologies, ces dernières permettent en retour d'articuler la distance et la présence. Ces différentes innovations introduites au même moment dans les systèmes de formation traditionnels, transforment donc l'ensemble des dimensions de ces dispositifs. Ceux-ci peuvent s'enrichir des travaux en formation à distance sur le suivi de l'apprenant et la centration sur l'activité. Les technologies, quant à elles, permettent notamment une plus grande ouverture des ressources et le développement d'espaces de mutualisation comme d'interaction. Selon les auteurs précurseurs dans ce domaine, un dispositif de formation à distance désigne un ensemble d'acteurs (apprenants, tuteurs, responsables de formation) et d'outils techniques (ressources pédagogiques, outils d'échanges, plates-formes) organisés dans l'espace et dans le temps, en fonction d'un but d'apprentissage.

Au sein du dispositif notre rôle est triple, à la fois responsable pédagogique de master, enseignant intervenant dans ce dispositif et chercheur observant et étudiant ce dispositif, ses pratiques au sein de notre laboratoire de recherche en tant qu'expérimentation dans le champ de la formation des adultes, les processus de professionnalisation des acteurs du monde de l'éducation.

Ces formations à distance sont également qualifiées *ouvertes* dans la mesure où trois caractéristiques identifiées par Glikman (1994) sont mises en œuvre dans le dispositif:

- le dispositif a recours aux médias comme éléments majeurs de l'apprentissage,
- le dispositif permet un affranchissement des contraintes spatiales et temporelles propres aux dispositifs dans lesquels l'apprentissage se fait en présence d'un enseignant,
- le dispositif utilise cet affranchissement comme facteur favorisant l'autonomie dans le processus d'apprentissage.

L'analyse du concept de dispositif oblige donc à repenser les rapports entre le symbolique, le technique et le relationnel comme d'ailleurs celui de la médiatisation (médiation technique) et de la médiation (médiation humaine). Le dispositif, souligne Peraya est incarné: "[...] il intègre le sujet et ses intentions. Le dispositif ne prend sens que s'il est vécu et expérimenté par le sujet" (Charlier; Deschryver; Peraya, 2006, p. 474).

Soulignant 15 ans d'expérience au sein de ce dispositif FORSE, et compte tenu des évolutions majeures dans ce domaine au sein de l'offre de formation universitaire, l'accompagnement proposé, la variété des publics-cibles, nous nous devons d'envisager les innovations au sens de Fullan (1996): "[...] la référence au concept d'innovation suppose qu'il y ait introduction intentionnelle de changements dans le dispositif en vue de l'améliorer".

La préoccupation majeure dans la mise à distance du processus d'enseignement-apprentissage, réside donc pour l'équipe dans:

- l'articulation de moments de formation en présentiel et à distance (ratio temps de travail personnel, activités collaboratives, activités synchrones et asynchrones entre enseignants et apprenants, regroupements en présentiel);
- l'usage d'un environnement techno-pédagogique. Ici une plateforme de formation qui favorise des outils de support d'activités et d'apprentissage, d'informations, de navigation, de collaboration, de gestion et de production via des logiciels intégrés;
- la mise en œuvre d'un accompagnement humain (par tuteurs/formateurs et/ou par les pairs dans le cadre de travaux collaboratifs).

Cet accompagnement est différent d'un dispositif à l'autre en fonction de l'approche pédagogique privilégiée. En effet, un dispositif privilégie un mode d'approche soit transmissive, individualiste ou collaborative (Charlier; Bonamy; Saunders, 2003).

En effet, pour les auteurs et les pédagogues investis dans ce champ de recherche le statut accordé aux connaissances et aux rôles des apprenants dans leur construction paraît particulièrement déterminant. En particulier, l'approche transmissive considère la connaissance comme une entité externe aux sujets et à leurs expériences. Dans ce cas la connaissance peut être transmise. L'approche individualiste, quant à elle, considère que la connaissance se construit dans l'interaction de l'apprenant avec l'environnement. Enfin, l'approche collaborative considère que la connaissance est construite au cours des interactions entre des individus partageant un projet commun.

L'adoption d'une approche privilégiée influence, bien entendu, la conception des scénarios pédagogiques. Dans cet esprit, nos Master à distance intègrent des sessions de regroupement. L'expérience a montré que les regroupements tendent à s'intensifier (au rythme de cinq regroupements de trois jours sur une année universitaire qui s'étend de septembre à juin et intègre 2 semestres comme pour les formations en présentiel). Même chez les technophiles les plus convaincus, les travaux de recherche en didactique universitaire portant sur ces aspects ont montré que ce qui compte dans la distance c'est la présence et le retour du *groupe*. L'expérience relatée ici date d'un séjour initié au Burkina Faso en 2013, dans le cadre de nos activités de responsable pédagogique du Master à distance des sciences de l'éducation de notre université.

La Présence Dans la Distance: interroger le dispositif sur site, ses pratiques. Un regroupement au Burkina Faso sur le site de Ouagadougou

Nous nous sommes rendus en février 2013 sur le site de Ouagadougou au Burkina Faso en Afrique subsaharienne, afin de rencontrer les étudiants inscrits dans ce dispositif à distance durant un temps de regroupement. L'objectif de cette mission était triple: observer les conditions de travail par une visite au Campus numérique francophone hébergé par l'Université de Ouagadougou, donner une visibilité institutionnelle nécessaire au renforcement des partenariats, rencontrer les acteurs et bien sur les étudiants.

Dix-neuf étudiants relèvent du site de Ouagadougou pour une formation dispensée à 145 étudiants au titre de l'année 2012-2013. La photo ci-dessous (Image 1) représente l'université de Ouagadougou I, premier site d'enseignement supérieur au Burkina Faso, qui héberge le campus numérique francophone.

Image 1 – Université de Ouagadougou: département des sciences de l'homme et de la société



Source: Stephanie Gasse (2013).

L'Université de Ouagadougou en quelques chiffres est la 1^{ère} université d'Afrique francophone, son nombre d'étudiants ne cesse d'augmenter, selon l'Annuaire statistiques 2013 de l'Université de Ouagadougou (Université Ouaga II, 2013). Avec 350 étudiants inscrits en 1974, 20000 étudiants inscrits en 2000 et plus de 40000 étudiants inscrits en 2012. D'où l'extension vers de nouveaux campus. Au total, l'enseignement supérieur au Burkina Faso, compte environ 69000 étudiants en 2012 dont 33%, soit près du tiers, sont de sexe féminin. 18% des bacheliers poursuivent vers l'enseignement supérieur, avec un taux d'accès encore relativement bas en terme d'achèvement du secondaire, on peut imaginer que ce nombre d'inscrits dans le supérieur ne cessera d'augmenter avec l'évolution du nombre d'inscrits dans le secondaire et surtout avec le taux d'achèvement de celui-ci. L'obtention du baccalauréat étant l'une des portes d'entrée privilégiée.

Contrairement à une image répandue dans les médias et les débats politiques des pays industrialisés, les étudiants sont bien formés dans ces universités et lorsqu'il y a intention migratoire, celle-ci repose sur des intérêts concernant leur formation et leur expérience professionnelle. En témoigne la recherche de 2014 conduite par Denise Efiounayi et Etienne Piguët (2014) sur *Les Étudiants d'Afrique de l'Ouest Face à la Globalisation du Savoir*. A ce titre la formation à distance développée en direction des pays du sud permet d'offrir une chance à tous les apprenants de trouver la formation adaptée à leurs besoins en formation, connaissance, et objectifs d'intégration professionnels lorsque l'université d'origine ne couvre pas ses besoins.

L'Université de Ouagadougou héberge le Campus numérique francophone, financé par l'AUF Agence universitaire de la Francophonie, principal bailleur dans le dispositif qui permet aux étudiants de candidater pour des bourses d'études qui intègrent les coûts de formations universitaires.

Ces campus ont permis à la fois d'héberger les formations à distance proposées par les universités francophones mais également de contribuer au développement des formations à distance de l'université de Ouagadougou et du continent africain. Ainsi, comme le souligne Geneviève Barro, enseignante-chercheuse de l'Université de Ouagadougou, responsable d'un Master burkinabé de formation à distance dans une interview réalisée en 2014 sur le thème de *la formation à distance et le rôle de l'AUF* (Tv5Monde, 2014, online):

Les formations offertes en présentiel souffrent d'un problème d'assiduité des étudiants actifs. Ils exercent dans le domaine mais rencontrent des difficultés d'évolution du fait d'une absence de diplômes reconnus et de la complexité pour suivre la formation. La plateforme de formation à distance offre un modèle économique intéressant basé sur l'autofinancement. La réalisation des examens sur table reste une étape incontournable de reconnaissance ici. Il s'agit des mêmes formations offertes, seul le modèle pédagogique change, cela laisse plus de temps pour l'encadrement et le tutorat des étudiants compte

tenu que les contenus de cours sont présents à l'entrée en formation. La communication intense rompt avec la distance.

Le Burkina Faso est devenu le second pays après le Cameroun avec le nombre d'inscrits en formation à distance. Le Campus Numérique Francophone (CNF) de Ouagadougou est constitué de trois espaces distincts:

- une salle réservée de formation ouverte à distance (FOAD) avec ordinateurs connectés et système de visio-conférence, avec un technicien informaticien, un responsable à l'interface entre les universités partenaires, les équipes pédagogiques et les administrateurs plateformes;
- un secrétariat dédié aux formations permanentes,
- un centre de ressources dotés d'ouvrages, revues en consultation en complément d'une plateforme ressources en ligne des différentes revues financées par le dispositif et accessibles pour les étudiants inscrits sur simple connexion.

Benjamin SIA, responsable du Campus numérique de Ouagadougou, nous confirme qu'au delà de nos propres étudiants inscrits dans ce dispositif sur le site (une promotion de 19 en Master professionnels et recherche en 2013), près de 160 étudiants sont inscrits dans les formations à distance (de Sciences humaines et sociales et Sciences économiques et gestion principalement) de l'université de Ouagadougou et sont donc amenés à fréquenter cette salle. Ils sont en majorité burkinabés ou étudiants des pays frontaliers.

Selon Benjamin SIA, ce qui motive la stabilité et l'accroissement du nombre d'inscrits sur ce site c'est:

- le renforcement des capacités par les technologies éducatives sans filières sur place,
- un public étudiant de professionnels qui cherchent à allier formation et travail. 80% des étudiants sont salariés;
- un partenariat avec Université Paris3, Université de Rouen, Université de Lille, Université d'Égypte, les universités du Burkina Faso;
- rompre l'isolement pour se voir sur place au sein des salles hébergées par le campus.

Le cadre qu'offre ce campus numérique facilite le lien, le réseau entre étudiants et universités et lutte contre l'isolement de l'apprenant (distances géographiques et contraintes de déplacement) et contre la fracture numérique dû à une connexion internet souvent instable au Burkina Faso. Les technologies de l'information et de la communication se sont diffusées avec une rapidité sans précédent, y compris en Afrique. Ce qui s'est traduit par une prolifération du téléphone mobile sans compter l'existence de nombreux cybercafés dans les grandes villes. En moins de 10 ans, il y a eu huit fois plus d'utilisateurs du téléphone mobile que du fixe et déjà en 2004, l'Union Internationale des Télécom-

munications soulignait que l'Afrique est la partie du monde où la progression de l'usage de la téléphonie mobile est la plus rapide au monde (ITU, 2004). L'usage de la technologie mobile connectée est un acteur clé pour le développement et l'accès à la formation et aux connaissances universitaires. Reste le problème de la stabilité de la connexion et des infrastructures, de la couverture géographique, raison pour laquelle ce dispositif s'appuie sur un campus numérique dédié.

Par ailleurs, dans tout dispositif de formation, même s'ils posent des problèmes de logistique et d'organisation (hébergement, déplacements, intervention des enseignants et professionnels), tous les acteurs qu'ils soient apprenants, enseignants, reconnaissent que les regroupements institués dans le calendrier pédagogique d'une formation à distance, sont des temps forts appréciés et incontournables. Ces regroupements intègrent des compléments de cours (conférences par des spécialistes, auteurs des cours en ligne), des situations professionnelles débattues par des études de cas, des évaluations sur table et des temps de régulation individuelle, temps de convivialité entre étudiants, de rencontre entre membres de l'équipe pédagogique et étudiants. Durant cette visite sur site, nous avons été surpris par une découverte étonnante et ce, dès le premier jour.

Esthétique du Chao et Irruption du Désordre: une journée extra-ordinaire dans un quotidien ordinaire...

Nous présentons ci-dessous la première image (Image 2) que nous avons eu en accédant au bâtiment dans lequel est hébergé le Campus numérique FORSE, lieu de regroupement des étudiants de Master à distance:

Image 2 – Université de Ouagadougou: patio entrée du bâtiment



Source: Stephanie Gasse (2013).

Ce qui frappe c'est cette *Mer de Papier* omniprésente qui jonche le patio. A première vue cet espace était réservé à une cour intérieure, patio très commun dans ce type de bâtiment au centre duquel se trouve un puits de lumière. La première impression est loin d'être négative, compte tenu de la vétusté des infrastructures et du manque de moyens dont dispose d'ordinaire les établissements publics burkinabés. Il s'agit d'un corridor aux couleurs claires, avec quelques tables et chaises qui permettent aux étudiants de rester dans le hall pour discuter, travailler mais aussi se reposer comme on peut le constater en arrière plan de cette photo. On peut imaginer que cet espace jonché de papiers a été prévu pour accueillir un terre-plein central qui permettrait de disposer de l'espace afin de donner une atmosphère agréable à l'accueil. On constate qu'ici il est d'usage d'y stationner les bicyclettes afin de les avoir à portée de vue.

La chaleur est très présente dans ce bâtiment, les étudiants se reposant sur les tables à l'ombre des murs intérieurs. Rappelons qu'à cette période (Mars 2013) la saison sèche provoque une température en ville qui peut très vite atteindre les 45 degrés à l'ombre. Ce bâtiment n'est pas climatisé, quelques ventilateurs installés dans les salles (mais dont la plupart ne fonctionnent pas), l'absence de portes à l'entrée des salles de classe et le bâtiment ajouré, permettent de créer des courants d'air.

A cette première approche s'est substituée celle du *Chao* dans la mesure où nous avons découvert, en nous approchant de plus près que cette *Mer de Papiers* qui pouvait s'apparenter à un bac à poubelles, contenait exclusivement des copies d'examens, reconnaissables par le coin extérieur noir qui sert à conserver l'anonymat du candidat pendant la correction. Notre regard se porte vers le puits de lumière au dessus du patio et nous constatons (en témoigne la photo suivante, Image 3), que les copies ne sont pas exclusivement des éléments du rez-de-chaussée mais que certaines ont *atterri* des étages supérieures. En effet, emportées par les courants d'air, les copies se sont éparpillées, pendantes à la balustrade qui attendent que les personnes de passage les libèrent afin d'atterrir dans le flot de copies du patio.

Image 3 – Mer de Copies Vue des Étages Supérieurs



Source: Stephanie Gasse (2013).

Nous empruntons l'usage du terme *chao* spécifiquement au sens déterminé par Deleuze lorsque celui-ci détermine un “[...] comportement stochastique se produisant dans un système déterministe”, autrement dit une “[...] une très belle métaphore de la complexité du monde” (Deleuze, 1969, p. 54). Rappelons qu'ici nous sommes au sein d'une institution publique du Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche, qui répond à une politique institutionnelle de centralisation de l'éducation; l'état représentant le garant en termes de normes et de droits d'accès à une éducation de qualité pour tous telle que la définit la constitution au Burkina Faso. Des chaises cassées, renversées et quelques sacs plastiques renforcent le *chao* et le désordre dont témoigne cette perspective.

Ce système déterministe est très présent ici: nous sommes bien dans une institution éducative, des cours y sont actuellement dispensés (Image 4), des étudiants travaillent sur des tables mises à leur disposition entre les cours, dans le hall d'accueil, témoignant de cette vie universitaire et de son rythme.

Image 4 – Mer de Copies et Garage à Bicyclettes



Source: Stephanie Gasse (2013).

Image 5 – Zoom sur le Tapis de Copies et Garage à Bicyclettes



Source: Stephanie Gasse (2013).

Un zoom sur les copies (Image 5) montre que certaines sont présentes ici depuis longtemps (rougies par la terre et la poussière qui s'infiltré de l'extérieur et envahi les bâtiments, recouvre les objets), déchirées volontairement par le temps. D'autres viennent d'y trouver leur place, en témoigne la blancheur encore présente du papier caractéristique de la copie blanche utilisée comme norme pour les évaluations universitaires. L'étudiant compose au stylo d'encre bleue ou noire et l'enseignant a visiblement raturé et annoté légèrement en stylo d'encre rouge, identifiant ainsi l'auteur de la copie, candidat à l'évaluation et le correcteur, garant de la certification.

La disposition des bicyclettes montre que ces copies font partie intégrante du décor. Celles-ci recouvrent le patio et s'entassent sur plusieurs centimètres.

Image 6 – Zoom sur Une Copie d’Examen



Source: Stephanie Gasse (2013).

En ayant extrait quelques copies (Image 6), portés par la curiosité de cette scène, dont nous sommes véritablement les seuls étonnés tant elle constitue une partie intégrante du décor, nous constatons que peu d’annotations sont portées en rouge sur la copie, quelques rayures, ratures effectuées à la hâte. L’anonymat a été levé sur ces copies, indiquant ainsi l’ouverture et la prise en compte de la note par les secrétariats universitaires de l’institution universitaire. Devant une telle perspective, nous interrogeons notre collègue homologue en charge du tutorat des étudiants de nos formations Master à distance au sujet de la présence de ces copies.

Il sourit de manière ironique à notre étonnement et nous explique dans un premier temps que face au nombre d’inscrits qui composent dans les différentes épreuves, une fois ces copies corrigées, celles-ci sont déposées par les enseignants dans les secrétariats pédagogiques dédiés afin que soit levé l’anonymat et que la note soit enregistrée dans la base de données. Un relevé de notes est imprimé et affiché sur la porte des secrétariats afin que les étudiants puissent prendre connaissance de leur note. Dès lors numérotées et classées par ordre alphabétique, les copies sont mises par paquet de 100 dans des enveloppes, déposées dans les couloirs face aux portes des secrétariats. Ainsi l’étudiant qui souhaiterait consulter sa copie, doit sortir de la bonne enveloppe, la copie pour lequel il a composé. Face au nombre de copies (cela peut aller jusqu’à près de 700 étudiants inscrits dans une filière), l’étudiant ne remet pas toujours sa copie dans l’enveloppe et la laisse trainer dans le corridor...celle-ci atterrissant dans le patio inférieur soit par sa propre volonté, soit par le courant d’air qui s’engouffre dans les balustrades...

Devant le peu d’annotations portées sur la copie corrigée, l’étudiant n’a souvent aucun intérêt à conserver sa copie. Nous interprétons aisément ce geste comme une forme de découragement ou de protestation face au peu d’intérêt porté par l’institution éducative (Personnel enseignant et administratif confondus) à l’évaluation réalisée par

l'étudiant. L'ironie de ces images s'appuie en réalité sur un droit à *la consultation de sa copie corrigée* en fin d'examens, à plus de visibilité et de prise en compte des critères qualitatifs et formatifs des évaluations individuelles.

Cette expérience a véritablement marqué notre séjour et la mission pour laquelle nous nous déplaçons. Lors du VII^{ème} Séminaire du Laboratoire Educação e Imagem de l'UERJ qui s'est tenu en novembre 2014 dont la thématique portait sur: *Possibilidades de Uso de Imagens em Pesquisas em Educação*, nous avons ainsi eu l'opportunité de présenter cette série de photos rassemblée au sein d'un poster, afin de communiquer sur cette expérience de formation à distance. Le poster présenté ci-dessous (Image 7) avait pour titre: *Culture de l'Évaluation: quel héritage?*

Image 7 – Poster *Culture de l'Évaluation: quel héritage?* VII Seminário do Laboratório Educação e Imagem



Source: Stéphanie Gasse (2014).

Laissant les participants se présenter librement autour de l'ensemble des poster exposés dans une salle d'exposition de l'UERJ, quelle ne fut pas notre surprise de voir un groupe d'étudiants familiarisé avec l'usage des Artefacts dans l'éducation s'extasier devant l'esthétisme des photos. Leur première réaction étant de s'interroger sur les œuvres exposées, référence à une scénographie murement orchestrées et nous interrogeant sur le travail sous-jacent à cette présentation et non à une situation extra-ordinaire photographiée dans un quotidien ordinaire de l'université de Ouagadougou. Le fait que le poster ait été rédigé en langue française donnait ainsi la priorité aux images rassemblées avant d'interroger les légendes et les questions de fond portées à la connaissance. L'étonnement était à la hauteur des interrogations suscitées par les chercheurs, tant du côté des participants que du chercheur communiquant que nous représentions, des collègues qui nous avaient invités

à participer à cette thématique des *possibilités de l'usage des images dans les recherches en éducation*.

Nous pouvons dès lors véritablement attribuer tant à l'expérience vécue qu'à l'impact de l'expérience relatée, le statut *d'esthétique du chaos*. Esthétique en référence à son usage dans des situations variées, et qui concerne non seulement l'œuvre d'art mais aussi les créations de la nature ou les comportements humains individuels et sociaux qui en découlent.

Des Problématiques sous-Jacentes à Cette Double Expérience

Nous ne pourrions donner d'épilogue à cette double expérience et surtout à cette double posture face à laquelle nous nous trouvons, en tant que chercheur des sciences de l'éducation sur les questions de dispositifs en formation des adultes et en tant que responsable d'un dispositif dit *innovant* de formation à distance. Par contre, il nous est possible de souligner un certain nombre de questions et de problématiques sous-jacentes qui permettent d'interroger nos pratiques en tant qu'enseignant – chercheur, autrement dit en tant que praticien-théoricien de l'action éducative.

Un premier registre de questions porte sur la pédagogie et les pratiques d'évaluation en tant que lieu et débats idéologiques: Quel rapport la pédagogie entretient-elle avec l'évaluation? En quoi l'évaluation des étudiants, au-delà de la mesure de performances, peut-elle constituer un enjeu idéologique?

Ces questions interrogent en elle-même la pédagogie universitaire, la docimologie ou *science de l'évaluation* à l'université, aux règles complexes, fluctuantes et discutables. La situation *extra-ordinaire* suscitée par cette expérience vécue à l'université de Ouagadougou au Burkina Faso n'est pas sans nous rappeler que l'une des plus grande frustration de l'équipe pédagogique (enseignants-chercheurs, tuteurs, animateur plateforme à distance) au sein de nos master à distance qualifiés d'innovants par nos instances de régulation, reste la question de comment évaluer nos étudiants. Et cette question traverse à la fois nos formations en présentiel, que nos formations hybrides qualifiées de *présentiel enrichi*, ou encore formations ouvertes à distance. La certification étant la clé de voute pour la reconnaissance des diplômes, tant pour le marché du travail et donc pour l'étudiant diplômé que pour les instances éducatives qui homologuent nos formations et la qualification attribuée. Nous sommes chaque année confrontés à une multiplication mécanique du nombre des évaluations, une inflation et un durcissement de celles-ci, interrogeant les finalités de nos formations, nos pratiques que nous qualifions de *pédagogie active* mais qui vont à contre-courant des évaluations purement formatives. L'évaluation est le processus visant à mesurer le niveau d'apprentissage des étudiants. Les pédagogues sont unanimes, les réseaux d'étudiants dénoncent ces pratiques mais l'évaluation certificative associée à une évaluation som-

mative demeure comme ultime garantie de reconnaissance officielle du niveau d'études.

La diversification des modes d'évaluation prônée par tous semble difficile à mettre en place, et nos formations à distance qui intègrent l'auto-évaluation, le travail collaboratif, les travaux personnels encadrés n'y échappent pas. La réglementation des examens apparaît par ailleurs comme un outil de sélection par l'échec, alors qu'elle devrait être construite pour permettre la réussite de tous. Pour une inscription dans un même diplôme, les étudiants de différentes universités peuvent être évalués avec des règles différentes ce qui crée des inégalités entre les étudiants. L'évaluation est vécue comme une sanction par les étudiants.

Dans un rapport de 2007 intitulé *L'Évaluation des Étudiants à l'Université: point aveugle ou point d'appui?* (Gauthier et al., 2007), commandité par la ministre de l'éducation, de l'enseignement et de la recherche, les Inspecteurs généraux de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche en charge de ce rapport (Gauthier, Caffin-Ravier, Mosnier, Descamps, Peretti, enseignants-chercheurs des sciences de l'éducation au demeurant) soulignent durant 80 pages, différents éléments que nous proposons ici de synthétiser et qui mettent en lumière notre questionnement:

L'évaluation est tout d'abord un sujet dont l'importance ne s'est jusqu'ici pas imposée. La mission s'est donc intéressée à l'évaluation des étudiants, c'est-à-dire à l'ensemble des procédures destinées à mesurer les résultats des apprentissages des étudiants en matière de connaissances assimilées, de compréhension développée et de compétences acquises. Le premier constat est que le thème de l'évaluation des étudiants n'occupe pas le devant de la scène des questions abordées autour de l'Université.

Ces dernières années, les enseignants chercheurs ont dû recomposer l'offre de formation, rendant au final l'évaluation encore plus complexe, lourde, opaque au sein du système européen LMD (Licence, Master, Doctorat) mis en œuvre progressivement à partir de 2002. La fragilité juridique dont l'évaluation fait l'objet est trop facilement acceptée: les règles ne protègent pas toujours l'égalité de traitement. Les auteurs soulignent: "[...] la mesure même des 'résultats' aux examens apparaît si complexe qu'on y renonce souvent..." (Gauthier; Caffin-Ravier; Mosnier; Descamps; Peretti, 2007, p. 23).

En témoigne l'indifférence portée à notre *Mer de Copies*. Finalement, on ne sait pas bien ce que l'on mesure (absence trop souvent de grilles, d'objectifs, de finalités). Les acquis antérieurs et erreurs pourtant prônés par les pédagogies nouvelles sont peu mis à profit. Le modèle pédagogique individualiste détermine l'essentiel des procédures d'évaluation. Ces procédures contribuent à la démotivation des étudiants.

Ainsi, la tradition d'expression du *résultat* par les notes et les moyennes est un autre déterminant aujourd'hui incontournable. L'éva-

luation des étudiants est donc tiraillée entre les différentes attentes placées dans l'Université.

Un second registre de questions porte sur les dispositifs de formation à distance, leur extension, leur impact sur les formations présentiels et les institutions porteuses. En effet, avec le recul et l'expérience de ces 14 années de mise en œuvre de nos dispositifs de formation à distance, nous soulignons l'importance d'échanger et discuter des grandes lignes d'un modèle d'analyse systémique de la conduite du changement dans l'éducation. Jacques Wallet, professeur émérite et père fondateur du dispositif FORSE souligne cette distorsion entre propos de chercheurs et ceux de responsables parfois obligés à des décisions empiriques.

On a longtemps opposé l'enseignement traditionnel et l'enseignement à distance. La formation à distance invite à une réflexion sur l'opérationnel, interrogeant ainsi dans un cadre plus large également sa version en présentiel en terme de comparaison avec les systèmes éducatifs traditionnels, les usages sociaux de la communication. La technologie ne va pas résoudre tous les problèmes même si celle-ci permet de varier les usages et les pratiques, en favorisant la créativité, en s'inspirant des innovations (Classes virtuelles, travaux collaboratifs etc.). Si elle permet de toucher un public plus large aux problématiques et attentes multiformes, la formation à distance n'échappe pas à la question de la certification et de sa matérialisation à travers l'examen. Le responsable pédagogique se trouve honoré pour l'intérêt grandissant porté à son dispositif mais se trouve bien dépourvu lorsqu'il s'agit de garantir sa reconnaissance par l'évaluation et la qualification exigée par l'institution éducative, la société dans son ensemble. Selon Jacques Wallet (2011) dans conférence filmée, dispensée en formation des enseignants: "On ne peut mener une réflexion que si on a un point de vue systémique de type 'Carré PADI' Pédagogie – Acteurs – Dispositif – Institution".

Si l'un est négligé, cela entraîne un déséquilibre. Lorsqu'on touche l'un des côtés du carré on s'interroge sur les autres.

Notre réflexion à partir de cette double expérience vécue en mission en tant que responsable pédagogique d'un dispositif de formation à distance au Burkina Faso, ainsi qu'en tant que chercheuse communiquant sur cette expérience lors d'un séminaire scientifique organisé par l'UERJ, nous amène une nouvelle fois à nous interroger sur la thématique qui semble insoluble de l'évaluation à l'université. Bien que l'université soit confrontée parfois positivement à des évolutions démographiques et sociales (en terme d'accès à un plus grand nombre, d'équité dans l'éducation) ainsi qu'à des évolutions juridiques et pédagogiques qui tendent à protéger le statut d'apprenant, à étendre l'offre de formation et la variété des dispositifs; ces mouvements n'ont pas déstabilisé les traditions et rituels d'évaluation, qui restent sclérosés et peu révélateurs des innovations pédagogiques, des enseignants et équipes pédagogiques investis, des partenariats étendus et réseaux constitués.

Reçue le 27 Avril 2016
Approuvé le 23 Octobre 2016

Références

CHARLIER, Bernadette; BONAMY, Jöel; SAUNDERS, Murray. Apprivoiser l'Innovation. In: CHARLIER, Bernadette; PERRAYA, Daniel (Dir.). **Technologie et Innovation en Pédagogie**: dispositifs innovants de formation pour l'enseignement supérieur. Bruxelles: De Boeck, 2003. P. 43-64.

CHARLIER, Bernadette; DESCHRYVER, Nathalie; PERAYA, Daniel. Apprendre en Présence et à Distance: une définition des dispositifs hybrids. **Distances et Savoirs**, Paris, v. 4, p. 469-496, 2006. Disponible sur: <www.cairn.info/revue-distances-et-savoirs-2006-4-page-469.htm>. Accès on: 01 mars 2015.

DELEUZE, Gilles. **La Logique du Sens**. Paris: Éditions de Minuit, 1969.

EFIONAYI, Denise; PIGUET, Etienne. Les Étudiants d'Afrique de l'Ouest Face à la Globalisation du Savoir. **Revue Internationale de Politique de Développement**, Genebra, v. 5, n. 2, 2014. Disponible sur: <<https://poldev.revues.org/1730>>. Accès on: 02 mars 2015.

FULLAN, Michael. Implementation of Innovations. In: PLOMP, Tjeerd; ELY, Donald (Dir.). **International Encyclopedia of Educational Technology**. London: Pergamon, 1996. P. 273-281.

GAUTHIER, Roger-François; CAFFIN-RAVIER, Martine; MOSNIER, Michèle; DESCAMPS, Bibiane; PERETTI, Henri. **L'Évaluation des Étudiants à l'Université**: point aveugle ou point d'appui? Rapport à madame la ministre de l'enseignement supérieur et de la recherche – Rapport - n° 2007-072. Paris: Ministère de l'Éducation nationale et de la Recherche, 2007.

GLIKMAN, Viviane. Formation à Distance. In: CHAMPY, Philippe; ETÉVÉ, Christiane. **Dictionnaire Encyclopédique de l'Éducation de Formation**. Paris: Nathan, 1994.

TV5MONDE. Destination Francophonie #76 – Burkina Faso, online, 2014. (2min50s). Disponible en: <<https://www.auf.org/actualites/destination-burkina-faso-CNF-de-Ouaga/>>. Accès on: 03 mars 2015.

UNIVERSITÉ OUAGA II. **Annuaire Statistique**: de l'universite Ouaga II annee academique 2011-2012. Uagadugu: Université Ouaga II, 2013. Disponible sur: <http://www.univ-ouaga2.bf/IMG/pdf/annuaire_statistique_2012-2013_de_l_uo2_.pdf>. Accès on: 01 mars 2015.

WALLET, Jacques. Conférence du 12 octobre 2011. Chasseneuil-du-Poitou: École Supérieure de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (ESENESR), 2011. Disponible sur: <<http://www.esen.education.fr/fr/ressources-par-type/conferences-en-ligne/detail-d-une-conference/?idRes-source=1335&cHash=3739a18ba2>>. Accès on: 02 mars 2015.

Stéphanie Gasse est Docteur des Sciences de l'Éducation de l'Université de Rouen-Normandie, France (2008). Son expérience se situe dans le champ de l'Éducation et de la Formation des adultes.

E-mail: stef.gasse@gmail.com