

## Promotion de la pédagogie et intégration des TIC pour une amélioration de la qualité de l'enseignement à l'Université Cheikh Anta Diop

### *Promotion of pedagogy and integration of ICTs to improve the quality of teaching at Cheikh Anta Diop University*

**El Hadji Habib Camara**

Université Cheikh Anta Diop

#### **Résumé**

La qualité demeure une des préoccupations majeures des universités africaines, en ce qu'elle entame sérieusement, par son absence ou son insuffisance, leur efficacité interne et externe, au point qu'on la qualifie de « talon d'Achille » des systèmes éducatifs africains.

Cette contribution, en hommage au Professeur Hamidou Nacuzon Sall qui a consacré une bonne partie de ses travaux à cette problématique, tente, dès lors, de cerner la prise en charge de celle-ci par les autorités de l'UCAD, à travers deux initiatives : la promotion de la pédagogie universitaire (PPU) et l'intégration des technologies de l'information et de la communication (TIC) dans l'enseignement, en vue d'améliorer l'efficacité de leur institution.

**Mots clés :** qualité de l'enseignement, pédagogie, TIC, efficacité, paradigme

#### **Abstract**

*Quality remains one of the major concerns of African universities, in that it seriously undermines, by its absence or its insufficiency, their internal and external efficiency, to the point where it is called the "Achille's heel" of African education systems.*

*This contribution, in tribute to Professor Hamidou Nacuzon SALL who has devoted a good part of his work to this issue, therefore attempts to identify the management of this issue by the UCAD authorities, through two initiatives: the promotion of university pedagogy (PPU) and the integration of Information and Communication Technology in Education (TICE), with a view to improving the efficiency of their institution.*

**Keywords:** *quality of teaching, pedagogy, ICT, efficiency, paradigm*

## I. Introduction

Rares sont actuellement les universitaires africains francophones dont les travaux ont porté sur la qualité de l'enseignement dans les universités africaines ; pourtant, cette question devrait être une de leurs principales préoccupations, eu égard au rôle assigné à l'enseignement supérieur dans le développement de leurs pays. Un tel état de fait pourrait, sans doute, être lié au faible nombre de chercheurs africains en éducation, en partie, imputable à l'insuffisance de structures de formation supérieure, en mesure de favoriser des vocations dans ce domaine.

Toutefois, la mise en place, à la fin des années 1990, au Sénégal, de la chaire UNESCO en sciences de l'éducation (CUSE), constituait une des rares opportunités pour promouvoir la recherche en éducation, à travers la formation d'une génération de chercheurs africains en éducation. Un de ses animateurs, le Professeur Hamidou Nacuson SALL, avait entrepris, aux côtés d'éminents professeurs belges, français, québécois, de « baliser la voie », en consacrant, de surcroît, une bonne partie de ses publications (thèses, articles, communications) aux universités africaines, ciblant plus précisément la problématique de la qualité de l'enseignement, en rapport avec la valorisation de la pédagogie et l'utilisation des TIC. Appartenant à la troisième promotion de la CUSE, nous avons eu le privilège de suivre les enseignements de cet éminent Professeur et d'exploiter ses publications relatives à cette problématique qui est, par la suite, devenue notre champ de recherche.

## II. Problématique de la qualité de l'enseignement à l'université

Selon le Professeur Sall, « *la qualité est et a toujours été le talon d'Achille des universités africaines [...] [avec] au plan interne comme externe, des résultats [...] généralement peu satisfaisants, [des] taux de promotion interne [...] faibles, très peu d'étudiants [qui] parviennent en fin de cycle, peu [qui] obtiennent les titres et diplômes convoités* » (2009, p. 216). Le souci de s'assurer que le système d'enseignement supérieur garantisse une formation de qualité est, donc, fort légitime.

Dans le « Cahier thématique consacré à la qualité de l'enseignement supérieur au Québec », on entend par 'qualité de l'enseignement supérieur', « *la capacité des établissements d'atteindre les objectifs fixés au regard de leur mission d'enseignement, de recherche et des services à la collectivité* » (MESRST<sup>1</sup>, 2012, p.3). Elle est influencée par divers facteurs tels que « *l'encadrement des étudiantes et des étudiants, notamment la taille des groupes ; l'offre de cours et la pertinence des programmes ; l'accès à des équipements de pointe ; les compétences pédagogiques des professeures et professeurs* » (idem, p. 4).

Ainsi, dans son article sur « l'Efficacité interne des études dans l'enseignement supérieur [...] » le Professeur Sall (1998) partage cette conclusion de la Banque mondiale (relative à l'analyse des problèmes de l'éducation en Afrique subsaharienne), faisant de la baisse de la qualité, un des facteurs explicatifs de la menace qui pèse sur la contribution des universités africaines au développement, jetant ainsi le doute sur l'utilité fondamentale de l'enseignement supérieur. Concernant plus spécifiquement l'Université de Dakar, il met l'effritement de son « aura », au fil des années, sur le compte d'une « faible efficacité interne », en indexant trois problèmes majeurs : le niveau des élèves à l'entrée, l'encadrement pédagogique et les conditions d'études (Sall, 1998).

Dans une autre publication intitulée « Les nouvelles technologies de l'information : quelles chances pour plus d'efficacité et plus d'équité dans l'éducation au début du troisième millénaire », il justifie la nécessité de rénover les systèmes éducatifs, en considérant le chômage croissant des produits de ces systèmes éducatifs, comme un « *révélateur de l'inadaptation des formations actuellement dispensées, à tous les niveaux d'enseignement, y compris à l'université* » (Sall, 1996a, p. 2). Il suggère, dès lors, une réadaptation régulière des contenus d'enseignement, un renouvellement fréquent des méthodes pédagogiques, un réaménagement périodique des approches didactiques et une révision et une reformulation continues des objectifs (Sall, 1996a). Il considère, dans cette perspective, l'apport des TIC fondamental, en soutenant l'idée que « [...] *les mutations culturelles (au sens le plus large) et pédagogiques, que les nouvelles technologies de l'information imposent pour ainsi dire aux systèmes*

<sup>1</sup> MESRST : Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche, de la Science et de la Technologie du Québec

*éducatifs actuels, pourraient être résumées par l'expression 's'adapter ou mourir'. S'adapter au monde moderne, s'adapter au renouvellement quasi permanent et quasi instantané des connaissances et des savoir-faire, tel est le challenge à relever partout » (idem, p. 5). D'autant que, poursuit-il, « face à l'accélération de la vitesse de renouvellement du savoir et des savoir-faire, la question des méthodes d'enseignement est plus que jamais la préoccupation majeure du monde de l'enseignement et de la formation. Les méthodes transmissives semblent avoir fait leur temps. » (Idem., p. 8)*

Cette remise en question des pratiques enseignantes à l'Université, singulièrement en ce qui concerne les cours magistraux, est partagée par d'autres auteurs.

Pour Boyer et Coridian, (2002, cités par Duguet et Morlaix, 2013), en France, ces cours demeurent, dans la majorité des cas, des « conférences monologues » ou des « monologues expressifs », qui relèvent, selon Duguet et Morlaix (2013), d'un « modèle pédagogique dit 'traditionnel' que, certains chercheurs estiment 'inadéquat' voire 'inadapté' ». Évoquant la multiplicité des tâches confiées aux enseignants et le manque de valorisation de la fonction d'enseignement, ces auteurs déplorent un certain « immobilisme pédagogique » dû au manque de temps des universitaires pour penser leurs pratiques, un manque de temps imputable à la place prépondérante accordée à la recherche.

Un tel constat est aussi valable pour l'Université Cheikh Anta Diop de Dakar (UCAD), où, révèle Camara « la qualification scientifique demeure le principal critère de nomination à un poste d'enseignant-chercheur et de promotion académique ; la compétence pédagogique reste accessoire, à quelques exceptions près ». Ce qui fait, renchérit-il, « que la plupart des enseignants se confinent à leur domaine de recherche, au détriment du volet enseignement où leurs performances sont, de surcroît, limitées par le fait qu'ils n'ont pas suivi une formation pédagogique et didactique avérée dans leurs spécialités » (2016, p. 9).

Aussi, pourrait-on considérer l'importance du taux d'échec aux examens à l'UCAD, dans certains cycles (Sall, 1993, 1996b), comme révélatrice des difficultés d'apprentissage liées à ce déficit pédagogique dans les modalités d'acquisition des savoirs et de développement de compétences (Ndoye, 1997). D'ailleurs, il est attesté que les facultés et écoles de l'UCAD qui s'en tirent le mieux, pour les résultats de leurs étudiants aux examens, sont celles qui prennent en compte la dimension pédagogique dans les activités des enseignants-chercheurs (Fadiga, 2003 ; CDP/PPU<sup>1</sup>, 2013).

### **III. Quelles initiatives pour circonscrire la problématique de la qualité de l'enseignement à l'UCAD ?**

Au demeurant, la recherche sur la qualité de l'enseignement dans les universités et singulièrement à l'Université de Dakar, entreprise par quelques rares chercheurs africains, dont le Professeur Sall, a mis en exergue la nécessité de promouvoir la pédagogie et d'intégrer les TIC ; deux préoccupations que les autorités de l'université de Dakar ont décidé de prendre en charge, pour contribuer à l'amélioration de l'efficacité interne de l'institution.

En effet, jusqu'à une période récente, la pédagogie universitaire n'était inscrite ni dans le discours officiel ni dans les pratiques en cours à l'UCAD ; il en est aussi des TIC, en dehors de la mise en place, au sein de quelques rares établissements (EBAD<sup>2</sup>, FASTEF<sup>3</sup>, etc.), de plateformes de formation à distance ciblant des professionnels en activité.

De nos jours, l'UCAD s'est donc, résolument engagée dans la promotion de la pédagogie et l'intégration des TIC, à travers des dispositions pratiques laissant entrevoir un changement de paradigme dans les enseignements qui y sont dispensés.

L'objectif de cette présente contribution, en hommage au Professeur Hamidou Nacuzon Sall, est de rendre compte de ces dispositions pratiques, en termes de formation pédagogique des enseignants du supérieur (réécriture des syllabus), et de modalités d'intégration pédagogique des TIC (plateforme e-

<sup>1</sup> CDP/PPU Contrat de Performance /Promotion de la Pédagogie Universitaire <https://www.ucad.sn/cdp/files/Rap%20final%20atelier%20CDP%20Saly%2020%20-%2023%20mars%202013.pdf>

<sup>2</sup> EBAD L'école des bibliothécaires archivistes et documentalistes

<sup>3</sup> FASTEF Faculté des Sciences et Technologies de l'Éducation et de la Formation

*Learning* pour les enseignants, numérisation des cours et hébergement dans les plateformes des facultés), autant d'initiatives qui participent d'une volonté des autorités académiques de s'inscrire dans un changement de paradigme porté par le constructivisme (centration et autonomisation des étudiants) laissant entrevoir un souci réel d'amélioration de la qualité des enseignements à l'UCAD.

#### IV. Promotion de la pédagogie à l'UCAD

À l'UCAD, la plupart des enseignants-chercheurs, par manque de formation pédagogique systématique, éprouvaient des difficultés à formuler et à opérationnaliser un objectif pédagogique (Camara, 2015). Assurer, dès lors, à ces enseignants-chercheurs une formation pédagogique avérée leur permettant de gérer, en connaissance de cause, les formes d'enseignement classique (CM, TD, TP)<sup>1</sup> ou nouvelle (*e-Learning*) en vigueur dans le supérieur, devient une exigence.

C'est ce que les autorités de l'UCAD ont d'ailleurs compris, en procédant, à partir de 2013, au lancement de la plateforme *e-Learning* de la promotion de la pédagogie universitaire (PPU), à l'intention, principalement, des nouveaux assistants, mais aussi de tout autre enseignant-chercheur qui le désire, pour leur assurer une formation à distance sur des questions d'épistémologie, de pédagogie et technologies éducatives, portées par des cours en ligne réalisés par des enseignants formés au préalable (UCAD, 2013).

Mieux, à partir de 2016, avec la création de la Direction des affaires pédagogiques (DAP) et de la Direction de l'informatique et des systèmes d'information (DISI), des ateliers de formation sont régulièrement organisés à l'intention des enseignants-chercheurs et plus particulièrement des nouvelles recrues, en vue de les « outiller » principalement sur la conception de syllabus de cours, de cahier d'activités, l'utilisation de la plateforme *Moodle*, et plus récemment, celle des applications *Microsoft Teams* et *Zoom* pour des cours en mode synchrone.

Une des principales activités initiées par la DAP porte, ainsi, sur une écriture harmonisée des syllabus de cours et des fiches d'activités y afférentes. Il s'agit, précisément, d'une écriture de syllabus qui valorise le système d'apprentissage, à travers l'énonciation des objectifs d'apprentissage, autrement dit, l'explicitation des capacités attendues ou désirées pour les étudiants au terme des formations projetées (Legendre, 2005), de même que les activités qu'ils devraient réaliser pour arriver à cette fin, les modalités de leur réalisation et les ressources à mobiliser à cet effet.

Pour la DAP, l'élaboration des syllabus constituait, aussi, une opportunité pour former les enseignants à la formulation correcte des objectifs d'apprentissage. Lors des premiers ateliers organisés dans le cadre du projet « Promotion de la pédagogie universitaire » (2013), les participants éprouvaient des difficultés à s'approprier les différentes taxonomies et plus particulièrement la taxonomie de Bloom, la plus utilisée au Sénégal, avec ses six catégories (Camara, 2015). L'équipe d'animation de la DAP a alors édité une proposition de classification simplifiée, en phase avec la mission de formation des universités.

Cette proposition repose sur l'idée selon laquelle notre rapport au réel revêt une double facette : un rapport d'intelligibilité (nous cherchons à le saisir/le comprendre) et d'opérationnalité (nous cherchons à le contrôler/le maîtriser). Elle est surtout confortée par une réflexion initiée par Pastré (2008), en partant des deux formes complémentaires de la connaissance de Vergnaud : la forme « prédicative » et la forme « opératoire » (1996). En effet, soutient Pastré, lorsque ces formes s'appliquent à un domaine, elles vont s'exprimer selon un registre de conceptualisation déterminée avec des visées précises : pour la forme prédicative, le registre épistémique avec comme visée la compréhension d'un objet, et pour la forme opératoire, le registre pragmatique avec pour but la réussite de l'action (ibid., 2008).

C'est dans cette optique, que l'on soutient que tout apprentissage d'un objet s'inscrit dans un double registre ; épistémique et pragmatique (Camara, 2018) ; en visant deux principaux objectifs consubstantiels (induisant deux logiques bien déterminées :

---

<sup>1</sup> CM, TD, TP = cours magistraux, travaux dirigés, travaux pratique

- « *comprendre l'objet (logique d'intelligibilité)*
- *maîtriser l'objet (logique d'opérationnalité)* »

Ainsi, depuis 2016, tous les syllabus<sup>1</sup> conçus lors des ateliers de la DAP ont été évalués sur la base d'une fiche dite de validation ; le questionnement relatif à la validation des objectifs formulés dans le syllabus se présente comme suit :

- « *Le verbe de l'Objectif général (OG) est-il équivoque ou complexe \*?*
- *L'OG renvoie-t-il au registre épistémique\* ?*
- *L'OG renvoie-t-il au registre pragmatique\*?*
- *Les verbes des OS sont-ils univoques (à sens précis) \* ?*
- *L'OG prend-il en charge tous les OS \* ?* » (Ressources pédagogiques : ucad.sn).

Des améliorations notables ont, ainsi, été relevées dans la formulation des objectifs par les bénéficiaires de ces ateliers de formation de la DAP. L'analyse des syllabus produits lors de ces ateliers (Camara et Gueye, 2019) a, aussi, permis de stabiliser la configuration de la proposition sous la forme d'un modèle taxonomique (cf. tableau 1) avec deux catégories représentant les objectifs généraux comportant chacune, des sous-catégories indiquant leurs objectifs spécifiques.

**Tableau 1. Résultat de l'exploitation des syllabus**

<b>Registre d'apprentissage</b>	<b>Épistémique</b>	<b>Pragmatique</b>
<b>Objets d'apprentissage cibles</b> (formes et logiques associées)	<b>Forme prédicative</b> (=connaissances) <b>Logique d'intelligibilité</b> (=des savoirs ... pour comprendre)	<b>Forme opératoire</b> (habiletés/compétences ou « connaissances-en-actes ») <b>Logique d'opérationnalité</b> (=des « savoirs » ... pour agir)
<b>Objectif général</b> (en termes de résultats attendus)	<b>Comprendre</b> l'objet	<b>Maitriser</b> l'objet
<b>Objectifs spécifiques</b> (en termes d'habiletés à faire valoir)	- <b>nommer</b> l'objet - <b>définir</b> l'objet - <b>décrire</b> l'objet - <b>expliquer</b> l'objet - <b>analyser</b> l'objet - <b>synthétiser</b> l'objet - <b>évaluer</b> l'objet	- <b>concevoir</b> l'objet - <b>réaliser</b> l'objet - <b>utiliser</b> l'objet

Ce modèle taxonomique se démarque de la pédagogie par objectifs (qui saucissonne et juxtapose les apprentissages), en ce qu'il laisse entrevoir des liens entre les objectifs, plus précisément, à travers la subordination de la *maitrise* à la *compréhension* (*comprendre* pour *maitriser*) et la logique de progression au sein de chaque catégorie (*nommer*, *définir*, *décrire*, *expliquer*, *analyser*, *synthétiser* et *évaluer* d'une part, *concevoir*, *réaliser* et *utiliser* d'autre part, renvoient à une série de processus obéissant une logique d'étape, voire d'intégration).

En outre, pour permettre aux enseignants d'adapter la formulation des objectifs spécifiques à leurs disciplines, il leur est aussi proposé, pour chaque verbe, une liste de synonymes.

L'adoption de ce modèle permettrait ainsi aux enseignants de formuler correctement, et surtout en connaissance de cause, les objectifs d'apprentissage pour être en mesure de proposer à leurs étudiants des activités appropriées menant à leur atteinte.

Le format du syllabus proposé par la DAP lors des ateliers de formation s'inscrit dans cette perspective ; la rubrique intitulée (à dessein) « système d'apprentissage » comporte les éléments suivants :

<sup>1</sup> Ressources pédagogiques de l'UCAD : Modèle de Syllabus de Programme, Modèle de fiche d'activités, Fiche de validation de Syllabus de cours, Fiche de Syllabus de cours, Outils d'évaluation des apprentissages [https://www.ucad.sn/index.php?option=com\\_content&view=article&id=2514&Itemid=430](https://www.ucad.sn/index.php?option=com_content&view=article&id=2514&Itemid=430)

- pour chaque objectif identifié, la liste des activités y afférentes ;
- pour chaque activité, les modalités de sa mise œuvre (en classe ou hors classe, individuel et/ou en groupe, description du travail demandé ou consigne) et les références des ressources à mobiliser.

Aussi, lors des ateliers de formation, la production des syllabus était-elle toujours accompagnée de celle d'un cahier d'activités constitué par un ensemble de fiches portant sur l'opérationnalisation des différents objectifs formulés à travers la mise en activité des étudiants. La production de ce cahier participe ainsi d'une volonté d'autonomisation de l'étudiant laissant entrevoir un souci des autorités de l'UCAD, à travers les initiatives de la DAP, de favoriser un basculement du paradigme d'enseignement au paradigme d'apprentissage. En cela, elles sont en phase avec Tardif (1998) qui, prônant une rupture paradigmatique, incitait les enseignants à basculer du paradigme d'enseignement au paradigme d'apprentissage pour pouvoir intégrer les TIC dans les pratiques pédagogiques de l'apprentissage en ligne, en créant « *des environnements pédagogiques susceptibles de provoquer des apprentissages signifiants* ».

D'ailleurs, le format du syllabus de cours et du cahier d'activités tel que proposé par la DAP se prête à une « implémentation » (i.e. mise en ligne) du cours sur une plateforme *e-learning*, en ce qu'il est assimilable à un scénario pédagogique.

## V. Intégration pédagogique des TIC à l'UCAD

Il y a une dizaine d'années, l'UCAD avait entamé une expérience limitée d'introduction des TIC au sein de certaines de ses institutions ; celles-ci avaient initié un dispositif de FOAD destiné à des cibles non inscrites en présentiel (in situ) ; c'est le cas à la FASTEF (<http://www.fastef-fad.org/>) pour assurer une formation diplômante à des professeurs vacataires en exercice ; il en est aussi de même à l'EBAD (<http://www.ebad.ucad.sn/FADIS/>) pour une formation d'archivistes et de bibliothécaires.

D'autres initiatives, plus limitées en termes d'effectifs, ont également été menées dans l'espace universitaire de l'UCAD ; il s'agit, entre autres de : la plateforme de promotion de la pédagogie universitaire (<http://www.ucadcrete.edu.sn/pedagogie-universitaire/>) ciblant les nouveaux assistants ; la plateforme du master Cultures et Développement en Afrique (<http://www.ucadcrete.edu.sn/moodle/>) ; la plateforme de formation à distance de la Faculté de médecine de pharmacie et d'odontologie (<http://foad-fmpo.crtp.ucad.sn/>) ; la plateforme de formation à distance de la Faculté des sciences politiques et juridiques (<http://fad.fsjp-ucad.net/>) ; le programme d'Appui en e-Learning pour le premier cycle de la faculté des sciences et techniques (<http://e-evaluation.cci.ucad.sn/>).

Depuis 2016, la DAP, en collaboration avec la DISI, a régulièrement organisé à l'intention des enseignants-chercheurs des ateliers de formation en technopédagogie, pour les familiariser avec l'utilisation de *Moodle*, une plateforme *Open Source* gratuite qui contient une diversité d'outils de communication synchrone et asynchrone d'apprentissage collaboratif. L'avantage de *Moodle* est qu'il s'agit d'un dispositif qui favorise un cadre de formation socioconstructiviste, en mettant à la disposition de ses usagers des outils et fonctionnalités qui offrent des opportunités ou permettent de réaliser une diversité d'activités pédagogiques : mise à disposition de documents multimédia, création d'activités d'apprentissage, construction de parcours d'apprentissage, animation de forums de discussion, conception d'exercices, gestion des groupes d'étudiants.

Si au début, la mise en œuvre de *l'e-Learning* à l'UCAD était limitée à quelques établissements et ciblait des auditeurs non admis dans les formations en présentiel, par la suite, pour faire face à la massification, certains établissements ont opté pour des évaluations en ligne ciblant des étudiants en présentiel, principalement du niveau licence.

Avec l'arrivée en 2020 de la pandémie de la COVID 19, qui a entraîné la fermeture des établissements, l'intégration des TIC a pris une nouvelle tournure à travers la systématisation des plateformes dans tous les établissements en vue d'assurer la continuité des apprentissages au bénéfice des étudiants traditionnellement inscrits aux formations en présentiel. Aussi, une telle initiative marque-t-elle le début d'un bouleversement dans les formes d'enseignement classiques.

En effet, avec la mise en place de ces plateformes, la dichotomie CM et TD/TP disparaît dans la mesure où ces plateformes hébergent des cours présentés sous la forme de ressources et d'activités, grâce à des outils intégrés de gestion complétés par une variété d'outils de communication, d'étayage et d'interactions pédagogiques (exercices interactifs, forum, *chat*, page de discussion, tutorat, etc.). Ces cours constitués exclusivement de ressources et d'activités d'apprentissage peuvent offrir des opportunités d'interaction pédagogique à travers des outils de travail collaboratif et de feedback personnalisé (forum, chat, évaluation intégrée) ; ils peuvent aussi intégrer les TD/TP classiques, en leur faisant éventuellement prendre la forme de ce qui est qualifié ailleurs de TPE (travail personnel ou autonome de l'étudiant). La supervision peut être, dans ce cadre, assurée à distance par l'enseignant, avec un étayage opéré également à distance par un tuteur désigné et/ou par les pairs. Dans tous les cas, l'autonomie de l'étudiant est recherchée, puisqu'il s'agit d'un enseignement disponible en ligne que l'étudiant peut consulter en fonction de ses propres contraintes de temps et d'espace, avec des cours accessibles en ligne et selon un calendrier universitaire en lien avec les choix pédagogiques de l'enseignant, mais aussi et surtout la disponibilité d'un ordinateur, de l'électricité, et d'une bonne connexion ; d'où la nécessité pour les autorités académiques d'investir davantage dans ces domaines.

Ainsi, à la faveur de la pandémie de la COVID 19, en plus de l'utilisation de la plateforme *Moodle*, pour le mode asynchrone, d'autres expériences en mode synchrone ont ponctuellement été entreprises par quelques enseignants, en utilisant les applications *Microsoft Teams* et *Zoom*, mises à leur disposition par la DISI, pour non seulement organiser des conférences en ligne, mais aussi, animer des classes virtuelles avec des groupes limités d'étudiants. Des soutenances de thèses et de mémoires de masters ont aussi été autorisées et même encouragées par les autorités de l'UCAD avec ces applications.

De telles initiatives ne laissent-elles pas entrevoir une volonté des autorités de promouvoir la formation bimodale ou hybride à l'UCAD, d'autant que certaines des conditions de sa mise en œuvre semblent être réunies : « capacitation » des enseignants en compétences technopédagogiques, existence de plateformes en ligne dans tous les établissements pour accompagner les enseignements en présentiel, enrôlement de tous les étudiants, etc. En tous cas, à l'UCAD, les TIC ont un rôle de premier plan à jouer dans le changement d'orientation qui s'y opère dans les pratiques de formation (et que l'on peut qualifier de paradigmatique), si l'on partage ces propos de Endrizzi indiquant que :

*« L'arrivée massive des technologies numériques dans le paysage de l'enseignement supérieur contribue largement à la promotion de nouveaux modèles pédagogiques, centrés sur les étudiants ; [et que] parallèlement, l'internationalisation des formations incite à repenser les curriculums sous l'angle des acquis d'apprentissage ; des centres de ressources sont créés dans les établissements pour accompagner ces transitions et les enseignants sont encouragés à se former et à s'appuyer sur l'expertise de ces centres pour améliorer leurs pratiques » (2014, p.4).*

## VI. Conclusion

« *S'adapter ou mourir* », ce « pari » du Professeur Sall (2009) face aux mutations actuelles semble trouver un écho favorable auprès des autorités de l'UCAD qui ont engagé, au sein de l'institution, la promotion de la pédagogie et l'intégration pédagogique des TIC. La systématisation, depuis 2016, des formations en production de syllabus et cahiers d'activités utilisables en présentiel et « implémentables » sur une plateforme, ainsi que les innovations portant sur la technopédagogie, s'inscrit effectivement dans cette perspective. D'ailleurs, l'intitulé du thème de « l'amphi de rentrée 2020-2021 » (une cérémonie consacrant le démarrage officiel de l'année académique), « *l'enseignement bimodal, une réalité à l'UCAD* », donne une idée de cette volonté des autorités de l'UCAD de demeurer dans cette dynamique de changement amorcée ces dernières années. Désormais, il convient, en impliquant davantage tous les acteurs de l'UCAD, d'en tirer tous les enseignements pour consolider les acquis, et le cas échéant, corriger les imperfections, en vue d'assurer une amélioration durable de la qualité de l'enseignement à l'UCAD.

## Références

- Boyer, R. et Coridian, C. (2002). Transmission des savoirs disciplinaires dans l'enseignement universitaire, une comparaison histoire-sociologie. *Sociétés contemporaines*, 48, 41-61. [En ligne] <https://www.cairn.info/revue-societes-contemporaines-2002-4-page-41.htm>
- Camara, E.-H.-H. (2015). Une conceptualisation de l'objectif pédagogique. *LIENS, Revue internationale francophone*, 20, 8-22. [En ligne] [http://www.fastef.ucad.sn/LIEN20/liens20\\_habib\\_camara.pdf](http://www.fastef.ucad.sn/LIEN20/liens20_habib_camara.pdf)
- Camara, E.-H.-H. (2016). Formes d'enseignement in situ (en présentiel) et à distance (e-learning) à l'Université Cheikh Anta Diop de Dakar : les conceptions épistémologiques sous-jacentes et leurs implications pédagogiques. *Liens, revue francophone*, 21, 8-25. [En ligne] [http://fastef.ucad.sn/LIEN21/liens21\\_resume.pdf](http://fastef.ucad.sn/LIEN21/liens21_resume.pdf)
- Camara, E.-H.-H. (2018). Modèle de systématisation de l'objectif pédagogique. Diaporama diffusé sur Youtube. [En ligne] <https://youtu.be/uL1sb2Vr45Q>
- Camara, E.-H.-H. et Gueye, M. (2019). Quelle taxonomie pour une formation en santé ? cas de l'Université Cheikh Anta Diop. *The Journal of Quality in Education (JoQiE AMAQUEN)*, 9(13). [En ligne] <https://lurl.fr/JxV3>
- Duguet, A. et Morlaix, S. (2013). Les pratiques pédagogiques des enseignants universitaires : Quelle variété pour quelle efficacité ? *Questions Vives*, 6(18). [En ligne] <https://journals.openedition.org/questionsvives/1178#bibliography>
- Endrizzi, L. (2014) La qualité de l'enseignement : un engagement des établissements, avec les étudiants ? *Dossier de veille de l'IFÉ*, 93. [En ligne] <http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA-Veille/93-juin-2014.pdf> consulté le 22/12/2020
- Fadiga, M. (2003). Étude longitudinale rétrospective sur l'efficacité externe et l'équité d'accomplissement des diplômés sénégalais de l'ENSETP de 1981 à 1994. Thèse de doctorat, Bruxelles, Université catholique de Louvain, Faculté de psychologie et de sciences de l'éducation. [En ligne] <https://dial.uclouvain.be/pr/boreal/object/boreal:5266>
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal : Guérin.
- MESRST (2012). La qualité de l'enseignement supérieur au Québec. *Cahier thématique*, FNEEQ-CSN. [En ligne] [mesrst.gouv.qc.ca](https://mesrst.gouv.qc.ca), URL : [https://fneeq.qc.ca/wp-content/uploads/fr/cahier\\_qualite\\_enseignement\\_superieur.pdf](https://fneeq.qc.ca/wp-content/uploads/fr/cahier_qualite_enseignement_superieur.pdf)
- Ndoye, A.-K. (1997). L'évaluation des enseignements à l'Université Cheikh Anta Diop de Dakar : Problèmes et Perspectives. Dans *Actes du Séminaire sur l'évaluation des Enseignements dans les Universités Dakar, 26-27 mars 1997*. SUDES (Sénégal)-SNESup (France).
- Pastré, P. (2008) Apprentissage et activité. Dans Y. Lenoir et P. Pastré (dir.), *Didactique professionnelle et didactique disciplinaire en débat* (pp. 53-79). Toulouse : Octarés Éditions. [En ligne] <https://hchicoine.files.wordpress.com/2008/05/pastre-2008-notes-de-lecture.pdf>
- Sall, H.-N. (1993). Quelle place pour la pédagogie dans les universités africaines ? *Revue de l'enseignement supérieur, academia*, 11(1).
- Sall, H.-N. (1996a). Les nouvelles technologies de l'information : quelles chances pour plus d'efficacité et plus d'équité dans l'éducation au début du troisième millénaire ? Dans *Nouvelles technologies de l'éducation et de la formation, Actes du colloque Moscou (Unesco) 1996*. [En ligne] <http://fastef.ucad.sn/departements/sciences-education/nacuzon.htm>
- Sall, H.-N. (1996b). Efficacité et équité de l'enseignement supérieur : Quels étudiants réussissent à l'Université. Thèse de Doctorat d'État, Université Cheikh Anta Diop, Dakar.
- Sall, H.-N. (1998). Efficacité interne des études dans l'enseignement supérieur : le cas de la faculté des sciences et techniques de Dakar. *Liens, revue francophone*, 1, 100-112. [En ligne] <http://fastef.ucad.sn/departements/sciences-education/nacuzon.htm>



Sall, H-N. (2009). Enjeux et perspectives d'une réforme institutionnelle : les universités africaines face au processus de Bologne. Dans J.-É. Charler, S. Croché et A. Karim Ndoye (dir.), *Les Universités africaines face au LMD : les effets du processus de Bologne sur l'enseignement supérieur au-delà des frontières de l'Europe*. (pp. 207-223). Louvain-La-Neuve : Bruyant Académia. [En ligne] <http://fastef.ucad.sn/departements/sciences-education/nacuzon.htm>

Tardif, J. (1998). *Intégrer les nouvelles technologies de l'information, quel cadre pédagogique ?* Paris : ESF.

UCAD (2013). Rapport général de l'Atelier de la stratégie 3 du Contrat de Performance. [En ligne] [www.ucad.sn/pedagogie-universitaire](http://www.ucad.sn/pedagogie-universitaire)

Vergnaud, G. (1996). Au fond de l'action, la conceptualisation. Dans J.-M. Barbier (dir.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (pp. 275-292). Paris : Presses Universitaires de France.

