

Vices et vertus des stratégies numériques africaines de continuité pédagogique en contexte covid-19 : réflexions à partir de l'expérience de l'Université Cheikh Anta Diop de Dakar

*Vices and virtues of African digital strategies for pedagogical
continuity in the covid-19 context: reflections from the
experience of Cheikh Anta Diop University in Dakar*

Djibril DIAKHATÉ

Laboratoire de Recherche en Sciences de l'Information et de la
communication (LARSIC)-Université Cheikh Anta Diop-Sénégal
djibril.diakhate@ucad.edu.sn

Reçu: 20/ 11/ 2021; **Accepté:** 20/ 06/ 2022, **Publié:** 30/ 12/ 2022

Résumé

L'arrivée tardive du virus SARS-COV 2 sur le continent africain a incité les gouvernants à peaufiner des stratégies multisectorielles de riposte dont, entre autres, la décision de fermer les lieux de rassemblement parmi lesquels les écoles et les universités. Dans le domaine de l'éducation, les universités ont été aux avant-postes de la stratégie de continuité pédagogique voulue par les autorités. À l'UCAD, par exemple, dès l'état d'urgence sanitaire décrété par le Président de la République, les établissements ont été invités, à proposer, chacun selon ses moyens, un plan d'action dont l'objectif était d'enrôler les étudiants initialement inscrits en

formation présentielle dans des plateformes d'enseignement à distance. À partir d'une analyse sociocritique de la stratégie de continuité pédagogique de l'UCAD, cet article s'est proposé d'identifier les points saillants autour desquels il est possible de construire une réflexion pour une solution africaine pérenne à l'intégration des TIC dans l'enseignement supérieur

Mots clés : Covid-19 - Continuité pédagogique - Formation Ouverte et à distance (FOAD) - Sénégal - Université Cheikh Anta Diop.

Abstract

The late arrival of the SARS-COV 2 virus on the African continent prompted governments to fine-tune multisectoral response strategies, including the decision to close down gathering places such as schools and universities. In the field of education, universities have been at the forefront of the strategy of pedagogical continuity desired by the authorities. At UCAD, for example, as soon as the state of health emergency was declared by the President of the Republic, the institutions were invited, each according to its means, to propose an action plan whose objective was to enrol students initially registered in face-to-face training in distance learning platforms. Based on a sociocritical analysis of UCAD's pedagogical continuity strategy, this article aims to identify the salient points around which it is possible to build a reflection for a sustainable African solution to the integration of ICT in higher education.

Keywords: Covid-19 - Cheikh Anta Diop University - Educational continuity - E-learning - Senegal.

Introduction

La pandémie de la covid-19 a éprouvé les systèmes sanitaires, mis en pause l'économie mondiale et interrogé nos certitudes dans des domaines aussi variés que la souveraineté, mais aussi l'éducation et la formation. Le manque d'information sur ce virus et sa rapide propagation dans le monde ont pris de cours même les pays les plus organisés, et poussé à la recherche des solutions d'urgences à des problèmes inédits jamais rencontrés auparavant. La controverse et le débat qu'auraient pu susciter ces solutions en « temps

de paix» ont été quasiment occultés par la psychose grandissante entretenue par les médias *mainstream* et les déclarations de certains dirigeants de ce monde, notamment celle du secrétaire général des Nations unies, qui préoyaient un avenir macabre pour les pays africains (Le Monde et AFP, 2020). Une situation qui a eu le mérite d'activer les autorités africaines qui ont profité de l'arrivée tardive du virus SARS-COV 2 sur le continent pour peaufiner des stratégies multisectorielles de riposte dont, entre autres, la décision de fermer les lieux de rassemblement parmi lesquels les écoles et les universités (ONU, 2020). Dans le domaine de l'éducation, les universités ont été aux avant-postes de la stratégie de continuité pédagogique voulue par les autorités. Les communications lors du symposium organisé par l'Université Virtuelle du Sénégal portant sur *les systèmes éducatifs africains à l'épreuve du Covid19*, constituent des comptes-rendus intéressants des actions entreprises dans les universités publiques comme l'Université Cheikh Anta Diop de Dakar (UCAD), (Diop et Mbengue, 2020), et l'Université Amadou Moustar Mbow (UAM) (Faye 2020) et aussi des universités privées notamment l'Institut Supérieur de Management (ISM) (Thiam, 2020).

À l'UCAD, plus particulièrement, dès l'état d'urgence sanitaire décrété par le Président de la République le 14 mars 2020, les établissements ont été invités, à proposer, chacun selon ses moyens, un plan d'action dont l'objectif était d'enrôler les étudiants initialement inscrits en formation présentielle dans des plateformes d'enseignement à distance. Il ne s'agissait ni plus ni moins d'une « mise à disposition de ressources pédagogiques afin d'éviter le décrochage des étudiants pendant cette période de fermeture des infrastructures pédagogiques » (Talla et DAP, 2020). Encore faudrait-il que des dispositifs d'enseignement et d'apprentissage en ligne existassent déjà dans toutes écoles et facultés. Malgré tout, des stratégies ont été déroulées et ont permis un certain nombre d'observations préliminaires ainsi présentées : a) Les technologies de l'information et de la communication sont au cœur des systèmes de continuité pédagogique, et ceci malgré les réalités qui leur sont inhérentes parmi lesquelles l'accès aux équipements, la disponibilité de la connexion, la compétence à l'utilisation, l'électricité, etc. ; b) La rapidité et l'efficacité des plans de riposte sont liées à l'expérience des établissements en matière de formation à distance ; c) La fracture numérique interne entre les établissements et au sein des établissements a constitué un facteur

bloquant dans certaines facultés et écoles ; d) La diversité des dispositifs d'enseignement à distance utilisés variant du formel avec les plateformes dédiées en l'occurrence les LMS (Learning Management System) à l'informel avec les initiatives individuelles de certains enseignants (blogs, WhatsApp) ; e) Les problèmes de communication avec les étudiants dont l'adhésion de départ s'est effritée au fur et à mesure que le processus évolue du fait des difficultés rencontrées ; f) La résurgence d'idéologies réfractaires à la technologie qui a rendu difficile la collaboration dans certains établissements.

Sur la base de ces constats, il convient de se poser la question de savoir si la *thérapie de choc* choisie par les autorités universitaires et qui a consisté à privilégier les systèmes d'apprentissage en ligne pour la continuation des enseignements dans ce contexte d'urgence sanitaire a été efficace. Si tel est le cas, s'agit-il d'une efficacité linéaire partagée et observable dans l'ensemble des établissements d'enseignement supérieur de l'UCAD ? S'il y a des impairs, à quoi seraient-ils dus ?

Nous postulons l'hypothèse selon laquelle l'impréparation et le manque de cohérence dans les actions anticipatives mises en œuvre depuis des années pour promouvoir l'enseignement à distance sont la source principale des éventuelles difficultés constatées dans la stratégie d'enrôlement des étudiants en formation présentielle dans les systèmes FOAD (Formation Ouverte et à Distance).

Notre méthodologie consistera à partir, d'une analyse sociocritique de la stratégie de continuité pédagogique de l'UCAD, à identifier les points saillants autour desquels il est possible de construire une réflexion pour une solution africaine pérenne à l'intégration des TIC dans l'enseignement supérieur. Il s'agira, dans la perspective de (Loiret, 2007), de rompre avec les solutions importées de l'extérieur à la tropicalisation quasi impossible et de poser les bases d'une démarche inclusive pour une université africaine renouvelée de l'intérieur. Pour ce faire, nous optons pour une exploitation de la documentation produite sur la stratégie de l'UCAD d'enrôlement des étudiants en présentiel dans les systèmes FOAD : les plans d'action des différents établissements de l'UCAD, et des rapports de la Direction des Affaires Pédagogiques (DAP) et de la Direction des Ressources Technologiques et Pédagogiques (DRTP). À ceux-là s'ajouteront les entretiens avec les acteurs de la stratégie (enseignants, directeurs des

études, et ingénieurs technopédagogues). Mais dans un premier temps, il sera question d'analyser en profondeur, selon une approche historique l'existant technologique, les actions et mesures incitatives prises par l'UCAD et ses partenaires depuis plusieurs décennies pour intégrer les TIC dans le système d'apprentissage.

I. Le numérique dans les systèmes d'apprentissage à l'UCAD : analyse historique

I.1 Des modèles FOAD au départ imposés de l'extérieur

L'émergence des Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation (TICE) s'est faite en Afrique selon trois facteurs : technologique, socioéconomique et pédagogique (Béché et Schneider, 2019). Le développement de la technologie et sa pénétration dans les sociétés visible dans tous les domaines d'activité ont été, en effet, déterminants dans la conception et la médiatisation des programmes de formation en FOAD. Sur le plan socioéconomique, les usages numériques fortement diffusés dans les sociétés incitant les entreprises écartelées entre le besoin de disposer de compétences pointues dans leur domaine et la nécessité de compter tout le temps sur leurs employés, font émerger le besoin en formation à distance. À cela s'ajoute cette croyance d'idéologues selon laquelle le recours à la technologie dans l'éducation et la formation peut durablement répondre au besoin des sociétés en matière de compétences. Du point de vue pédagogique, le développement des dispositifs FOAD sont une réponse à la problématique de la productivité didactique possible grâce à l'apparition de nouvelles modalités de formation (Brugvin, 2005).

Grosso modo, l'intégration des Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) dans l'enseignement et la formation à l'UCAD s'est construite selon ces trois motivations technologique (exploiter le potentiel des TIC dans l'éducation), socioéconomique (répondre à un besoin économique et social), pédagogique (accroître la performance des enseignants/formateurs). Elle s'est réalisée de manière disparate en suivant une approche déterministe qui part du principe que « *le numérique dispose de propriétés éducatives inhérentes qui sont à même de soutenir l'enseignement et l'apprentissage* » (Hamilton et Friesen, 2013). Cette vision techniciste faisant l'apologie de la technique — le déterminisme technologique surestime le

rôle que peuvent les TIC dans l'éducation — est promue par les bailleurs de fonds comme la Banque Mondiale, première porteuse de projet d'enseignement à distance en Afrique avec l'Université Virtuelle Africaine (UVA). Cette dernière initiée en 1997 avec un volet anglophone basée à Addis Abeba et un autre francophone domicilié à Dakar, avait pour objectif selon (Loiret, 2008) qui reprend le texte de la Banque Mondiale fondateur de l'UVA de « *combler les lacunes existant en Afrique subsaharienne dans le domaine du savoir (et) permettre de créer la masse critique de cadres nécessaire au décollage économique* ». Le modèle organisationnel d'implantation dans les universités traditionnelles africaines prôné par l'UVA a permis aux universités d'accueil de monter en puissance dans l'appropriation des technologies de l'information et de la communication pour l'éducation. Son impact a été fondamental dans la sensibilisation technologique dans le sens où elle est devenue « *le centre d'une culture TIC dans plusieurs universités africaines* » (Prakash, 2003). En effet, l'Université Cheikh Anta Diop de Dakar, l'une des 56 institutions partenaires de l'UVA recensées en 2005 réparties dans une trentaine de pays selon (Sokhna et Sar, 2009) a pu profiter d'un réseau d'institutions continentales d'enseignement supérieur engagé à utiliser des systèmes ouverts et à distance pour le renforcement de leur capacité. Du point vu de l'équipement technologique, les centres d'apprentissage étaient équipés d'un certain nombre d'ordinateurs connectés à Internet. En ce qui concerne le modèle pédagogique, il privilégiait des méthodes de transmission synchrones avec une possibilité d'accès direct aux cours dispensés dans les universités partenaires via satellite, ou asynchrones avec la mise à disposition de vidéocassettes, de CD-ROM ou encore de documents imprimés. Malgré ces quelques acquis, l'inadaptabilité des modèles pédagogiques et organisationnels que nous nous réservons de critiquer dans cette partie, a eu raison de son succès. D'où le changement de plan intervenu en 2008 avec le lancement du « Programme de renforcement des capacités » (PRECA) des universités africaines dans le domaine de l'enseignement à distance qui cherche à « *créer, au sein de chaque université, une équipe d'experts qui vont promouvoir, guider et faciliter le développement, la livraison et la gestion de programmes d'enseignement à distance* » (Loiret, 2008).

Concomitamment au déploiement de l'UVA, presque pendant la même année 1997 l'Université Virtuelle Francophone (UVF) a vu le jour. Elle est portée par l'Agence Universitaire de la Francophonie et décrite comme une réponse politique des pays francophones « *au lancement de l'Université virtuelle africaine à influence anglo-saxonne* » (Loiret, 2007). Elle mime l'UVA dans son système d'organisation en s'implantant dans les universités classiques, mais s'en démarque un peu quant à son modèle d'intégration technologique. Pendant que l'UVA préconisait de surplomber les universités traditionnelles en mettant directement à leur disposition des cours d'universités occidentales par un système de vidéodiffusion, l'UVF s'appuyait sur les points SYFED (Système Francophone d'Édition et de Diffusion) déjà solidement implantés depuis 1988 dans les systèmes universitaires, avec une utilisation d'abord du Minitel et plus tard de l'Internet. Visant dans un premier temps à la diffusion de l'information scientifique et technique, les points SYFED vont rapidement être couplés au Réseau Électronique Francophone de l'Enseignement et de la Recherche (REFER) pour soutenir le déploiement de l'UVF. Il y en avait huit points d'accès installés dans différents établissements de l'UCAD et équipés d'un Minitel, d'une imprimante et d'un lecteur de carte à mémoire pour la gestion des crédits d'interrogation des bases de données en ligne (Sagna, Brun et Huter, 2013). L'infrastructure organisationnelle et technologique déjà en place, il ne manquait plus que les ressources éducatives pour que l'UVF prenne son envol. Un appel international a été lancé à la production de contenus scientifiques sous format électronique. Plus de 207 projets ont été reçus dont un certain nombre destiné à la formation en ligne. Malheureusement aucun d'eux n'aboutira au diplôme (Thébault, 2009). Ce qui remet en cause les choix politiques de la direction de l'AUPELF d'alors et qui va mener vers l'abandon de l'idée d'université virtuelle. À la place les Campus Numériques Francophones (CNF) voient le jour et vont donner accès aux universités du Sud tout un dispositif technique et administratif pour le développement des formations ouvertes et à distance (FOAD). Au-delà de l'accompagnement à la mise en place de projets FOAD, l'AUF propose aux universités du Sud, une vitrine pour promouvoir leur programme de formation à distance. Elle joue le rôle d'intermédiaire pour le règlement des frais d'inscription et par une mise à disposition des infrastructures locales offre l'accès aux étudiants aux plateformes d'enseignement à distance et aux cours. Elle contribue à la

sécurisation des connaissances par un système de surveillance des examens qui sont organisés dans les différents CNF des pays membres du réseau. L'AUF supporte aussi une partie des frais de scolarité en attribuant une allocation d'études à certains apprenants. L'UCAD qui a la chance d'héberger le bureau régional de l'AUF a vu plusieurs de ses programmes d'enseignement à distance bénéficier de cet appui. C'est le cas des diplômes de licence et de master en sciences de l'information documentaire de l'École de Bibliothécaires Archivistes et Documentalistes (EBAD) (Gaye et Hudrisier, 2008).

1.2 Une institutionnalisation tardive des politiques de FOAD

L'enseignement à distance a commencé à l'UCAD par des initiatives localisées au sein de certains établissements avant d'être pris en charge au niveau institutionnel. La mise en agenda a commencé avec le PGF-SUP (Projet de Financement et Gouvernance de l'Enseignement Supérieur axé sur les résultats – 2011-2016) dans lequel l'État du Sénégal a signé avec les universités publiques des Contrats de Performance (CDP) pour la réalisation de projets majeurs. L'une des actions phares du CDP à l'UCAD a été la mise en place de Centre de Ressources Technologiques et Pédagogiques (CRTP) dont l'une des missions a été l'accompagnement dans l'intégration des TICE dans les écoles et facultés, la formation des acteurs, le développement de contenus pédagogiques numériques entre autres (Université Cheikh Anta Diop, 2011). Cette prise en charge au niveau macro de la question de l'enseignement à distance vient se surajouter à l'existant développé des années auparavant par certains établissements de l'UCAD.

Les premières expériences proviennent, en effet, d'écoles de formations telles que l'École Supérieure Polytechnique (ESP), la Faculté des Sciences et Technologies de l'Éducation et de la Formation (FASTEF, ex Ecole Normale Supérieure) ou l'École de Bibliothécaires Archivistes et Documentalistes (EBAD) qui a été, dès les années 2000, la première institution d'Afrique francophone à avoir proposé ses diplômes en formation à distance (Diakhate, 2014). Avec l'appui de la coopération française, la FADIS (formation à distance) — appellation locale préférée de la FOAD — fut créée. « Dans un premier temps, elle a été exclusivement réservée aux étudiants du second cycle. La réforme LMD (Licence Master Doctorat) intervenue à l'UCAD en 2004 transforme les diplômes de bac + 2 et de

Bac+4 d'alors respectivement en Bac +3 (Licence) et en Bac + 5 (Master). Ce qui entraîna la proposition de la licence 3 de l'EBAD en FOAD en plus du Master » (Diakhate et Mbengue, 2020). Cette formation vieille de 20 ans est en pleine maturation et est entrée depuis 2018 dans une phase de renouveau avec l'installation d'une nouvelle plateforme (moodle) en remplacement de celle (Antoine) développée à l'interne et qui ne répondait plus aux standards en vigueur en matière de formation en ligne. Aussi, l'évolution soutenue des environnements numériques de travail d'une part et les exigences pédagogiques d'autre part, n'appellent-elles pas une perpétuelle mise à jour des compétences en ingénierie pédagogique des différents acteurs. ? Des ateliers technopédagogiques sont ainsi de temps en temps organisés à l'endroit de ceux-ci pour les autonomiser dans le processus d'élaboration des syllabus, de scénarisation de médiatisation et de tutorat des cours.

La FASTEF, quant à elle, dispose d'une solide expérience en FOAD, acquise au fil des années et dont le dispositif actuel est installé depuis 2009 avec l'aide de l'État du Sénégal qui, soucieux de couvrir les besoins croissants du pays en professeurs formés, a autorisé l'ouverture de classes virtuelles en parallèle à la formation in situ (Habib, 2012). L'on pourrait être tenté de dire enfin ! d'autant plus la FASTEF au temps où elle s'appelait encore École Normale Supérieure a essayé dès le début des années 80-90 de formaliser son dispositif d'enseignement à distance en érigeant son service de cours par correspondance qui existait depuis 1984 en Unité de Formation à Distance (UFAD). L'envoi, auparavant, d'une vingtaine d'enseignants faire le diplôme FADIM (Formation à Distance Maintenant) à l'Université TELUQ du Canada a été essentiel à cette transformation qui a été suivie par d'autres projets dont le plus important financé par la Banque mondiale en 2002-2003 a permis la formation à distance et en alternance de vacataires et professeurs contractuels pour l'élémentaire, le collège et le lycée (Sall, 2012). L'expertise de la FASTEF en ingénierie pédagogique reconnue en Afrique ouvre des possibilités de coopération et la technologie aidant, attire dans ses programmes d'enseignement à distance des cadres et responsables des systèmes éducatifs de différents pays africains. C'est le cas, en effet, du master en ligne Politique Sectorielle et Gestion des Systèmes Educatifs (PSGSE) démarré en 2007 en partenariat avec le Bureau Régional de

l'UNESCO à Dakar (Sénégal) (Karsenti, Collin et Harper-Merrett, 2011), (WADE, 2007).

De la même manière qu'on peut penser que la FASTEF ait pu tirer profit de la préexistence en son sein de compétences en ingénierie pédagogique, son cœur de métier, pour gagner son avance en FOAD, l'on pourrait aussi imaginer que tout éventuel succès de l'École Supérieure Polytechnique de Dakar (ESP) serait, dans une certaine mesure liée, à sa facilité à mobiliser les connaissances techniques nécessaires en matière de conception et développement des systèmes de formation et d'apprentissage eu égard à son savoir-faire reconnu dans ce domaine. À cela s'ajouteraient certainement les moyens financiers dont elle dispose issus de son offre importante en formations continues payantes. Une prémonition à l'apparence évidente, mais jusqu'à aujourd'hui ne s'est pas toujours réalisée. La raison pourrait être liée (Loiret, 2012) à la lourdeur dans la mise en place d'un projet d'enseignement à distance qui demande de « l'investissement en temps sans retour financier immédiat » surtout pour un établissement comme l'ESP. L'école tire déjà beaucoup de ressources de l'institutionnalisation de la « fonction de service » à l'UCAD qui autorise les « composantes de l'université et les enseignants à offrir le soir en formation continue [et payante], les diplômes de formation initiale proposés aux étudiants durant la journée ». Diop (2015) en étudiant de comparativement le modèle FOAD de l'EBAD et celui de l'ESP considère la dimension sociale et humaine notamment le défaut d'engagement des acteurs comme facteur bloquant et rédhitoire à tout projet d'enseignement à distance. À l'ESP, en effet, malgré la disponibilité des ressources et des équipements techniques, le manque d'adhésion des acteurs fait qu'à ce jour, elle ne propose aucun de ces diplômes en ligne. Ainsi comme le constate (Diop, 2015) « à la place d'une véritable FOAD, l'école se contente d'une simple hybridation qui se présente sous forme de modules ou briques de formations mis en ligne (une trentaine environ) comme complément aux cours présentiels ».

Contrairement à ces écoles de formation, la FOAD dans les facultés à l'UCAD ne semble pas suivre la tendance malgré l'efficacité qu'on lui attribuerait dans la lutte contre la massification, un des problèmes majeurs de ces établissements. Des expériences ont eu, néanmoins à exister dans certaines facultés avec des résultats plus au moins mitigés. La Faculté de

Sciences Juridiques et Politiques (FSJP) avait en effet mis en place au courant de l'année 2010-2011 une formation initiale en ligne destinée à l'époque à récupérer le quota des étudiants non orientés. L'expérience ne s'est pas révélée concluante ; le projet a été finalement transformé en programme de formation continue. L'offre FOAD de la Faculté des Sciences Économiques et de Gestion (FASEG) qui a consisté à proposer en ligne tous les diplômes initialement déroulés en présentiel a été, quant à elle plus ambitieuse. Malheureusement elle bute depuis des années sur la question fondamentale de l'adhésion des enseignants au projet. À la Faculté de Médecine de Pharmacie et d'Odontologie (FMPO), mis à part certains diplômes de spécialisation qui sont intégralement proposés en formation à distance, les dispositifs technologiques sont utilisés uniquement pour l'enseignement bimodal. Au niveau de la Faculté des Sciences et Technique (FST), même s'il est difficile de rendre compte de la réalité de la formation à distance dans l'établissement, il faut lui reconnaître son expérience dans l'évaluation des effectifs importants avec une exploitation intelligente du potentiel des plateformes d'enseignement à distance mise à leur disposition par le Direction des Ressources Technologiques et Pédagogiques (DRTP) de l'UCAD. Enfin, l'enseignement à distance à la Faculté des Lettres et Sciences Humaines (FLSH) souffre d'un manque d'engagement institutionnel. Les seules expériences dans ce domaine sont issues d'initiatives individuelles de certains enseignants.

2. La FOAD au cœur de la stratégie de continuité pédagogique

2.1 Le plan d'action d'enrôlement des étudiants en FOAD

Le manque d'information sur le virus SARS-COV2 et la brutalité avec laquelle il s'est abattu en Asie et en Europe a rendu possible l'application de décisions des plus controversées et des plus contestées que certains peuples épris de liberté n'auraient jamais acceptées en « temps de paix ». La peur du virus et les prémonitions macabres sur l'Afrique, ont inoculé aux Africains une dose de docilité qui a permis aux gouvernants de faire passer des décisions impopulaires qui, en d'autres circonstances, n'auraient jamais trouvé unanime adhésion. Dans le domaine de l'éducation et de la formation, par exemple, le recours systématique à la FOAD bute pour diverses raisons et depuis des années contre l'hostilité des acteurs

notamment les enseignants. La pandémie de la covid-19 a eu raison de cette opposition du moins à l'UCAD, où même les établissements les moins avancés en enseignement à distance, sous le choc de la propagation de la pandémie, ont essayé avec des moyens rudimentaires de proposer des contenus en ligne à leurs étudiants inscrits en formation présentielle. Ceci est une tentative de mise en œuvre de la stratégie de continuité pédagogique qui a été déclinée par le conseil restreint élargi de l'UCAD qui s'est tenu le 11 avril 2020, un mois après que le Ministère de l'Enseignement Supérieur et de l'Innovation a publié une circulaire invitant les universités publiques à prendre des mesures face au coronavirus. La directive présidentielle du 14 mars 2020 avait déjà ordonné la suspension des enseignements dans les écoles et universités et la fermeture de celles-ci sur l'étendue du territoire national à compter du 16 du même mois.

La stratégie de l'UCAD d'enrôlement des étudiants en présentiel dans les dispositifs d'enseignement à distance s'était fixé comme objectif d'éviter le décrochage des étudiants pendant cette période de fermeture des infrastructures pédagogiques. Elle s'est construite sur le triple volet pédagogique, technologique et communicationnel.

La phase pédagogique, la plus importante, a consisté dans un premier temps, à :

- mettre les ressources pédagogiques à la disposition des étudiants ;
- organiser dans la mesure du possible des séances de tutorat et d'animation pédagogique pour une meilleure appropriation des cours.

Une solution transitoire qui ne peut être efficace que pour les cours théoriques. Les cours techniques, les travaux dirigés et travaux pratiques dont la médiatisation est complexe n'ont pas été pris en compte dans ce processus. De même que l'organisation des évaluations, qui dans ces conditions risque encore de creuser les inégalités entre les étudiants. Ainsi, il a été mieux indiqué, dans un deuxième temps, de reporter à une éventuelle reprise physique des enseignements l'organisation de ces deux activités. En sus, des séances de remédiation même sur les cours déjà médiatisés seront prévues afin de permettre aux étudiants qui ont eu des difficultés d'apprentissage (problèmes de connexion, manque de

compétences à l'utilisation des plateformes, défaut d'équipements, etc.) d'être au même niveau de formation.

Pour ce qui est de la dimension technologique de la stratégie d' enrôlement, elle s'est traduite par l'implémentation de systèmes d'enseignements à distance (EAD) pour tous les établissements de l'UCAD. Le Département des Ressources Technologiques et Pédagogiques (DRTP), dans sa mission de faire de « *l'usage des TIC et du virtuel un moyen d'innovation pédagogique pour accompagner le système LMD (Licence, Master, Doctorat)* » (UCAD et DRTP, 2020) en avait fait une priorité pendant cette période de crise. Les dispositifs EAD ont été enrichis de systèmes de visioconférences (Microsoft Teams, Google Meets, BigBlueButton, etc.) nécessaires au tutorat synchrone des cours indispensables surtout pour accrocher les étudiants primo-entrants moins autonomes et parfois peu outillés en compétences technologiques. Aussi la mise à la disposition d'un laboratoire audiovisuel et d'une équipe technique dédiée pour l'enregistrement des cours n'a-t-elle pas permis aux enseignants de développer des ressources et contenus multimédias sous forme de capsules audio ou vidéo pour le tutorat asynchrone.

Enfin le volet communicationnel de la stratégie a cherché l'adhésion des différents acteurs qui interviennent sur toute la chaîne. Il s'agit des :

- enseignants, système-expert, producteurs de contenus pédagogiques ;
- étudiants cibles prioritaires de la stratégie d' enrôlement ;
- personnels administratifs techniques et de services, support technique et logistique de la stratégie ;
- institutions notamment l'État et de ses démembrements, donneur d'ordre et commanditaire de la stratégie ; du monde économique et social, des syndicats, des parents, etc.

Par des actions de communication interne, l'UCAD a essayé d'impliquer dans les décisions tous ses démembrements et, par cette démarche inclusive, faire porter le projet d' enrôlement à chaque établissement. La réunion de l'Assemblée de l'Université du 11 avril 2020 qui devait discuter des modalités de continuités pédagogiques, habituellement restreinte au recteur, doyens de facultés et directeurs d'écoles et instituts, a été exceptionnellement élargie aux amicales des étudiants, aux syndicats. Il s'en

est suivi d'autres réunions virtuelles sur le même format. Au niveau des établissements surtout des écoles et instituts le rôle joué par les amicales a été prépondérant. Elles ont ainsi contribué à diffuser largement les informations sur les modalités de reprise des cours et aussi aidé certains étudiants à la prise en main technique des plateformes d'enseignement à distance.

En ce qui concerne la communication externe, elle a été d'abord à l'endroit des institutions en l'occurrence l'État et ses démembrements. Dans la perspective de (Balle, 2006) elle a pris ainsi les contours d'une communication institutionnelle et visé l'objectif de renforcer les relations de confiance entre l'université et l'administration. Elle a dans un second temps permis d'informer de manière transparente le monde socioéconomique, sur l'évolution des activités d'enrôlement. Une recherche à travers Google Actualités a permis de faire une cartographie de cette couverture médiatique de la stratégie d'enrôlement. Les articles ont tour à tour porté sur la peur d'une année blanche (Lequotidien, 2020a), la réticence des étudiants (Thiang et Senenews, 2020), (Dakaractu, 2020a), la prudence des syndicats d'enseignants (Lequotidien, 2020b), l'accompagnement technologique (Socialnetlink, 2020), les dispositifs proposés par les différents établissements (Lequotidien, 2020c), (Dakaractu, 2020b).

2.2 Une critique sans réserve du plan d'enrôlement

La continuité pédagogique commanditée par l'autorité et déroulée au sein de l'UCAD a connu des fortunes diverses selon les établissements. La compréhension d'une telle différence appelle une analyse critique sans concessions qui mettra en avant, par une approche sociocritique, les dimensions humaines et sociales souvent négligées au détriment des approches didactiques et psychopédagogiques (Collin, Guichon et Ntebutse, 2015). L'approche sociocritique du numérique en éducation consiste « *d'une part à étudier le profil et le contexte socioculturel [des apprenants] et le développement des usages numériques éducatif et d'autre part, à analyser les implications et les incidences sur les apprentissages* ». Elle est pertinente dans ici dans le sens où elle nous permet par une mise en lien entre les usages numériques proposés aux étudiants avec ceux développés en contexte extrascolaire, une prise en compte de la question des niveaux d'appropriation (formelle ou informelle) des technologies éducatives. Le

contact des étudiants et même des enseignants avec les TIC, en effet, n'étant pas toujours fait dans un contexte formatif. Aussi, le contexte socioculturel qu'elle propose d'étudier ne rend-il pas cette approche encore plus intéressante dans un environnement africain. Il est en effet connu que l'exploitation du potentiel éducatif des TIC, dans le continent, a été au début analysée uniquement à l'aune de la disponibilité des équipements technologiques. Les *dimensions socioculturelles, politico-économiques et identitaires plus insidieuses* (Muhirwa, 2008) souvent méprisées ont eu raison des premières expériences FOAD en Afrique. Suivant cette logique, la critique portera en partie sur les aspects humains et sociaux de la stratégie d'enrôlement et sur la question de l'acquisition et le développement des compétences technologiques. Pour reprendre Collin, Guichon, et Ntebutse (2015), elle mettra en perspectives les thématiques de la diversité des contextes d'appropriation des TIC et de l'inégalité numérique en éducation. Elle sera élargie au système de gouvernance des projets EAD et mettra en regard les travaux des auteurs dans ce domaine et les diverses expériences d'enrôlement en FOAD des établissements de l'UCAD.

L'intégration du numérique dans les stratégies d'apprentissage notamment en FOAD n'a pas été une priorité pour l'administration de l'UCAD avant l'arrivée du PGF-SUP. Les expériences localisées ont malgré tout émergé depuis quelques années et de manière indépendante dans certaines écoles et facultés. C'est le cas de l'EBAD et de la FASTEF par exemple. La majorité des établissements ont « découvert » la FOAD grâce à la pandémie de la COVID-19. Pour ne pas endosser la responsabilité d'une année blanche, il était urgent d'investir sur un dispositif de formation qui permettrait de continuer les enseignements sans exposer les étudiants au nouveau coronavirus. À l'heure du bilan, il faut reconnaître, malgré la volonté affichée des acteurs, la thérapie de choc n'a pas eu partout l'effet escompté. Des disparités liées à plusieurs facteurs notamment : la taille de l'établissement ; l'existant technologique et le contexte social, politique et culturel.

En effet, les établissements à gros effectif à juste titre ont mis du temps à réagir face à la stratégie d'enrôlement voulue par les autorités universitaires mis à part ceux qui comme la FASTEF, au moment de la pandémie, se prévalaient déjà d'une forte expérience en FOAD. La direction des affaires pédagogiques dans son rapport à mi-parcours constatait que les écoles et les

instituts à petits effectifs d'apprenants étaient très avancés dans le processus de mise à disposition de ressources pédagogiques et d'animation pédagogique. L'ESP, l'EBAD, l'INSEPS, l'ESEA, l'ENSETP déroulaient normalement leurs enseignements à distance et étaient entre 80 et 90 % de ressources disponibles et d'animation synchrone et asynchrone des activités d'enseignement (Talla et Direction des affaires pédagogiques de l'UCAD, 2020). Un constat qu'il faudrait, néanmoins nuancer quand on observe la situation de la faculté de médecine, qui contrairement aux autres facultés a pu dérouler normalement ses enseignements à distance. L'hypothèse de Diarra (2009), même si elle a été formulée dans un autre contexte, selon laquelle la faculté de médecine héritière de l'école de médecine de Dakar continue de fonctionner comme une école et se revendique comme telle, peut en être une explication valable. La taille de l'établissement a aussi un avantage dans la gouvernance des systèmes universitaires telle que définie par le Groupe International de Recherche sur la gouvernance universitaire en Zone UEMOA, reprise par (Diouf, 2016). Elle donne, en effet, plus de facilités dans la mobilisation des structures, processus et activités et encore plus de flexibilité dans la planification et la gestion des personnes travaillant dans le secteur. Une capacité de mobilisation et d'adaptation très recherchée en période de crise et qui, durant la pandémie, s'est révélée un atout pour les petits établissements.

L'existant technologique, en ce qui le concerne, couvre selon l'IDEC (International Distance Education Certification), à la fois la disponibilité des équipements et les compétences technologiques. Il fait partie des critères qui permettent de mesurer l'efficacité des formations ouvertes et à distance (Mehrotra, Hollister et McGahey, 2001). Abondant dans le même sens, Karsenti (2003) considère qu'un système FOAD ne saurait prétendre à la réussite s'il fait abstraction de ces aspects techniques. Le dispositif de formation doit, en effet, pouvoir compter sur des individus qualifiés sur le plan technologique et que les apprenants puissent disposer de l'équipement adéquat pour participer à la formation. Il aurait été plus simple pour les établissements expérimentés en matière de FOAD de dérouler leur plan d'action d'enrôlement en s'appuyant sur une plateforme déjà opérationnelle et sur un personnel enseignant qualifié s'il n'y avait pas le problème de compétences et d'équipement des apprenants. Il a été unanimement reconnu que l'apparition abrupte de la pandémie n'a pas donné le temps de

surseoir aux défaillances d'équipement et de compétences des étudiants. La décision d'interdire les évaluations durant cette période d'enrôlement et de privilégier les ressources en PDF faciles à télécharger était une forme de remédiation qui n'a pas suffi à mettre les apprenants au pied d'égalité. La mise en œuvre de la stratégie de continuité pédagogique a mis ainsi en lumière une fracture numérique entre les étudiants perceptible à deux niveaux : socioéconomique et cognitif. Le premier transparaît à travers le niveau d'équipements technologiques qui suit naturellement celui de la classe sociale à laquelle appartient l'étudiant. Une bonne partie des cas de décrochages d'étudiants constatés est lié aux problèmes de matériels d'apprentissage adaptés (ordinateurs, smartphones, tablettes), à la cherté de la connexion Internet, au problème d'électricité, etc. La fracture numérique cognitive, en ce qui la concerne, est en lien avec le degré de « *compétence informatique ou, plus globalement, d'aisance dans le domaine des technologies numériques* » (Vodoz, 2010). Cette fracture a concerné plus les étudiants primo-entrants dont une bonne partie a découvert l'ordinateur à l'université et n'a pas encore fini de développer une aisance dans son utilisation. À cela s'ajoutent : la difficulté à changer leur rapport avec le numérique qui s'est fait d'abord par le ludique ; et la responsabilité et l'autonomie de l'apprenant qui change selon qu'on est en présentiel ou à distance. À ces difficultés techniques se surajoutent, pour les établissements néophytes en FOAD, celles liées à la mobilisation des acteurs interne, à la médiatisation des cours, à la formation des enseignants. Pour la majeure partie de ces établissements, des méthodes alternatives d'apprentissage non standardisées ont été privilégiées notamment la mise en ligne de cours à travers des blogs et sites personnels à la Faculté des lettres, l'envoi des ressources via WhatsApp pour le Centre d'Études des Sciences et Techniques de l'Information (CESTI), etc.

Enfin la dimension sociopolitique et culturelle intègre le rejet de la technologie qui se fait le plus souvent pour des raisons politico-idéologiques (refuser la dictature technologique), et la résistance au changement ou l'*enculturation* dans la perspective de Gobert (2020) citant Herskovits et Bastide : « *la reconsidération à l'âge adulte, au contact des objets de socialisation, des comportements déjà intégrés* ». La prise en compte de ces facteurs qui influencent fortement la réussite du projet d'enrôlement a été complexe dans ce contexte sanitaire. Elle demande, en effet, des actions de

sensibilisation, de pédagogie et d'intéressement qui, d'habitude, s'inscrivent dans un temps assez long qui fait défaut en période de crise. L'entretien avec les ingénieurs technopédagogues de la DRTP nous a permis de déceler des cas symptomatiques de réticences pour des raisons politiques et idéologiques observés à la FSJP et la FST qui se traduisent en ces mots : *« l'État veut nous imposer l'enseignement à distance pour ne plus recruter d'enseignants-chercheurs »*. Une revendication politique qui révèle une incompréhension de l'enseignement à distance et aussi, dans une certaine mesure, cache une peur de la perte de l'emploi que certaines études corrélaient positivement aux investissements dans les TIC. Selon (Greenan, 1999) deux idées structurent le débat dans ce domaine. La première soutient que *« l'ordinateur détruit des emplois là où il s'implante »*. La seconde plus récente considère qu'il favorise la main-d'œuvre qualifiée au détriment de la main-d'œuvre non qualifiée. Cette deuxième représentation semble plus adaptée à l'enseignement à distance qui ajoute aux compétences pédagogiques classiques des enseignants d'autres compétences à la communication médiée par ordinateur. Celles-ci n'étant pas figées, suivant l'évolution de la technologie demandent des mises à jour régulières qui rebutent certains acteurs, et produisent aussi une certaine peur : l'*« exclusion numérique »*, par exemple dépeinte en ces termes par (Vodoz, 2010) : *« l'obsolescence progressive du capital matériel (par exemple un ordinateur personnel qui se « démode ») ou cognitif (compétences techniques ou autres), patiemment et consciencieusement acquis, donne soudain à l'individu concerné l'impression que le sol se dérobe sous ses pieds »*. Alors s'ensuit une course perpétuelle au renouvellement des compétences qui créent, par réaction des formes de résistance aux changements parfois assumées, d'autrefois indicibles, subtilement distillées à travers une forme de non-collaboration. Il est arrivé ainsi que des enseignants font état d'un attachement viscéral aux méthodes d'enseignement classiques allant même jusqu'à refuser de numériser leur cours. Il y a eu des exemples à la FSJP et même dans des écoles comme l'EBAD où l'on s'y attendait le moins. Pour remédier à cette situation, les enseignants réfractaires ont été invités à être filmés en studio en train de faire cours. Cette proposition qui ne devrait normalement pas poser de problème n'a pas pu aboutir selon la DRTP. Ce qui montre encore une fois la profondeur du mal et pose une autre question, non moins intéressante à explorer, à savoir notamment la question de la motivation

Conclusion

En définitive, à l'issue de nos observations préliminaires exprimées par une analyse sociocritique, il ressort que la stratégie d'enrôlement de l'UCAD a visiblement eu des résultats mitigés dont il faut chercher les causes dans les spécificités intrinsèques des établissements. Le recours à la FOAD pour la continuité pédagogique à l'UCAD a été, évidemment, une mesure d'urgence dont la pertinence ne s'est pas discutée face à une telle situation de crise. Le rapport bénéfice-risque était favorable dans la mesure où la FOAD, de par sa nature, favorise la distanciation physique, une mesure dont le respect a motivé la fermeture des infrastructures pédagogiques, et aussi permis une mise à disposition des ressources pédagogiques. Mais, sa mise en œuvre a souffert de plusieurs facteurs notamment la taille des établissements qui a posé le problème sérieux de mobilisation des acteurs ; l'existant technologique (la disponibilité des équipements et des compétences technologiques) ; la non-prise en compte du contexte social, politique et culturel (le refus du tout technologique, l'inégalité numérique, la résistance au changement). Des problèmes qui auraient dû être pris en considération depuis très longtemps au niveau de la gouvernance globale des projets FOAD. Malheureusement à l'UCAD, mis à part quelques établissements qui ont su capitaliser des années d'expérience, le versant technique de la FOAD a été largement favorisé au détriment du versant sociopolitique et culturel. Mettre en place un programme d'enseignement à distance, se limitait, pour certains à la création d'une plateforme. Ce qui nous permet de confirmer notre hypothèse selon laquelle l'impréparation et le manque de cohérence dans les actions anticipatives mises en œuvre depuis des années pour promouvoir l'enseignement à distance sont la source principale des difficultés constatées dans la stratégie d'enrôlement des étudiants en présentiel dans les systèmes FOAD. Cette stratégie a eu néanmoins cette vertu de repositionner l'enseignement à distance comme un système d'apprentissage qui doit coexister avec le système classique : s'ouvrir vers une université bimodale avec un processus généralisé d'hybridation des formations. Au-delà de la crise sanitaire, l'hybridation est une solution préventive à un certain nombre de maux de l'université africaine : grèves répétitives, manque de personnel d'enseignement et de recherche, insuffisance des infrastructures, etc. Elle sera ainsi gage d'une montée en puissance des enseignements en qualité et en offre. L'enrôlement a aussi

réussi à convaincre les acteurs réfractaires qui subitement ont découvert l'intérêt d'une telle stratégie et a stimulé leur capacité d'innovation pédagogique. Au niveau de la gouvernance, les autorités universitaires se sont rendu compte que l'efficacité d'un projet de FOAD est moins à chercher dans l'équipement technologique que dans les mesures d'accompagnement sociales, politiques et culturelles. Un vice à rectifier par une approche systémique des programmes d'enseignement à distance qui au-delà des spécificités techniques s'occupera aussi des réalités socioculturelles et politiques assez dynamiques parce que changeant d'un groupe à un autre. Un tel projet imposera une planification qui ne doit pas partir de l'université, mais y aboutir. Les futurs apprenants des universités doivent en effet, à la base, être sensibilisés, équipés et formés pour une utilisation efficace des technologies éducatives. D'où la nécessité pour ne pas dire l'urgence de réfléchir à une politique nationale d'intégration pédagogique des technologies de l'information et de la communication.

Références bibliographiques

- [1] Balle, F. (2006). Lexique d'information communication. Dalloz.
- [2] Béché, E., and Schneider, D. K. (2019). "État des lieux de la recherche francophone sur les formations ouvertes et à distance." Distances et médiations des savoirs. Distance and Mediation of Knowledge, Centre national d'enseignement à distance, (27).
- [3] Brugvin, M. (2005). Formations ouvertes et à distance: développer les compétences à l'autoformation. Editions L'Harmattan.
- [4] Collin, S., Guichon, N., and Ntebutse, J. G. (2015). "Une approche sociocritique des usages numériques en éducation." STICEF (Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation et la Formation), Revue STICEF, ATIEF, 22.
- [5] Diakhate, D. (2014). "Introduction pionnière du E- learning à l'Université et son rôle dans l'élaboration de nouvelles compétences technologiques: Le cas de l'EBAD." Knowledge Management for Development Journal, <<https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01077000>> (Nov. 10, 2015).
- [6] Diakhate, D., and Mbengue, M. (2020). "Formation à distance versus formation présentielle: étude sur les compétences des professionnels de l'information." Expériences pédagogique, (5).
- [7] Diarra, M. (2009). "Le LMD et les écoles (africaines) en Science de l'Information : l'expérience de l'EBAD."

- [8] Diop, M. L. (2015). "E-learning, le contraste entre echec et réussite : cas de deux établissements de l'Université de Dakar." Actes du Colloque e-Formation 2015, Lille, France, France, 50.
- [9] Diouf, D. C. O. (2016). "La gouvernance des universités au Sénégal: une grande réforme, mais pas une rupture." Journal of Higher Education in Africa / Revue de l'enseignement supérieur en Afrique, CODESRIA, 14(2), 61–84.
- [10] Gaye, D. S., and Hudrisier, H. (2008). "Le Projet FORCIIR de l'EBAD: une situation de synergies entre E-learning et sciences de l'information-documentation."
- [11] GOBERT, T. (2020). "De l'acculturation a l'enculturation, en foed." Gobert International Journal of Information Sciences for Education.
- [12] Greenan, N. (1999). "Technologies de l'information et de la communication, productivité et emploi: deux paradoxes." E. Brousseau & A. Rallet sld, Technologies de l'Information, Organisation et Performances Economiques, Commissariat Général du Plan, Paris.
- [13] Habib, C. E. H. (2012). "L'e-learning, une modalité concurrente de la formation in situ dans la formation des professeurs d'histoire et de géographie au Sénégal." Actes du Colloque scientifique international sur les TIC en éducation: bilan, enjeux actuels et perspectives futures, Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante., Montreal.
- [14] Hamilton, E., and Friesen, N. (2013). "Ethnology & pedagogy: Autonomist & instrumentalist configurations in scholarship." Canadian journal of learning and technology, 39(2), 134–158.
- [15] Karsenti, T. (2003). "Conditions d'efficacité des formations ouvertes ou à distance (FOAD) en pédagogie universitaire." Pédagogie médicale, EDP Sciences, 4(4), 223–234.
- [16] Karsenti, T., Collin, S., and Harper-Merrett, T. (2011). Intégration pédagogique des TIC: Succès et défis de 87 écoles africaines. IDRC, Ottawa, CA.
- [17] Loiret, P.-J. (2007). "L'enseignement à distance et le supérieur en Afrique de l'ouest: une université façonnée de l'extérieur ou renouvelée de l'intérieur?" Université de Rouen.
- [18] Loiret, P.-J. (2008). "L'université virtuelle africaine, l'enseignement à distance en trompe-l'œil?" Distances et savoirs, 6(2), 187–209.
- [19] Loiret, P.-J. (2012). "La formation ouverte et à distance à l'École des bibliothécaires, archivistes et documentalistes (EBAD) de Dakar: une «bonne pratique» reproductible." Un détour par le futur: les formations ouvertes et à distance à l'Agence universitaire de la Francophonie, 2012, 125–138.

- [20] Mehrotra, C., Hollister, C. D., and McGahey, L. (2001). Distance learning: Principles for effective design, delivery, and evaluation. Sage Publications.
- [21] Muhirwa, J.-M. (2008). "Performance des projets d'enseignement à distance destinés au sud." *Distances et savoirs*, Lavoisier, Vol. 6(1), 117–142.
- [22] Prakash, S. (2003). *L'Université Virtuelle Africaine et la Croissance Afrique: un défi au savoir et à l'acquisition des connaissances*. The World Bank.
- [23] Sagna, O., Brun, C., and Huter, S. (2013). *Historique de L'Internet au Sénégal (1989-2004)*. University of Oregon Libraries.
- [24] Sall, A. (2012). "Pratiques et représentations des formateurs sénégalais dans les dispositifs de formation médiatisés." *Biennale internationale de l'éducation, de la formation et des pratiques professionnelles*, Paris, France.
- [25] Sokhna, M., and Sar, J. (2009). "L'Université Virtuelle Africaine: passage d'une formation d'enseignants aux mathématiques à une formation d'enseignants de mathématiques au Sénégal, A. Kuzniak & M. Sokhna, *Enseignement des mathématiques et développement: enjeux de société et de formation*." *Actes du Colloque Espace Mathématique Francophone. Revue Internationale Francophone Numéro Spécial 2010*.
- [26] Talla, K., and DAP. (2020). "Situation pédagogique: Mise à disposition des ressources pédagogiques -processus enseignement à distance." Dakar, Senegal.
- [27] Thébault, G. (2009). "Internet et dynamiques de l'institution universitaire: Rôle de la formation à distance – l'exemple des universités sénégalaises." *phdthesis*, Institut d'études politiques de Bordeaux.
- [28] Thiang, O., and Senenews. (2020). "Continuité Des Cours à Distance : Les étudiants De L'UCAD Disent Non Aux Cours En Ligne."
- [29] Vodoz, L. (2010). "Fracture numérique, fracture sociale : aux frontières de l'intégration et de l'exclusion." *SociologieS*, Association internationales des sociologues de langue française (AISLF).
- [30] Wade, M. M. (2007). "Contribution à la mise en œuvre de l'accompagnement au sein d'une formation à distance: le cas de la formation en politiques sectorielles et gestion des systèmes éducatifs (PSGSE) de l'Université Cheikh Anta Diop (UCAD) du Sénégal."