

## Recherche en TICE dans les pays francophones de l'Asie Pacifique. Entre ambitions et réalité du contexte

**Mokhtar Ben Henda**

Université Bordeaux Montaigne, France

### **I. Cadre général : une enquête exploratoire**

Une étude a été réalisée en 2016 pour le compte du Bureau de l'Agence Universitaire de la Francophonie (AUF) en Asie pacifique (BAP) en vue de dresser un bilan de la formation à distance (FAD) et des technologies de l'information et de la communication pour l'éducation (TICE) dans les domaines de l'enseignement supérieur et de la recherche au Cambodge, Laos et Vietnam (CLV). D'après cette étude, plusieurs indicateurs confirment l'hypothèse que les TICE et la FAD dans ces trois pays nécessitent des réformes universitaires importantes pour les aligner plus concrètement sur les pratiques pédagogiques et les référentiels éducatifs internationaux (Ben Henda, 2016). D'après cette étude, il s'avère en effet que la communauté universitaire dans les pays CLV n'est pas encore suffisamment outillée sur les plans juridique, scientifique et économique pour produire rapidement de l'innovation par le numérique éducatif. Pourtant, le cadre juridique et réglementaire du domaine de l'éducation dans ces trois pays permet de distinguer une volonté manifeste de la part des autorités d'introduire des réformes dans les systèmes éducatifs qui seraient en mesure d'engendrer de la qualité et de la compétitivité.

Cette étude s'est fondée d'abord sur une revue de littérature spécialisée (études, rapports, textes de lois) puis des entretiens directs avec plus d'une vingtaine de responsables d'institutions universitaires, publiques et privées, et de responsables de programmes de réforme de l'enseignement dans les ministères de l'éducation des trois pays concernés.

L'étude s'est fondée surtout sur un constat précis inclus dans ses propres termes de référence : *« L'Asie bénéficie d'un contexte technologique favorable. On constate toutefois que le numérique est encore peu présent dans les pratiques des établissements membres de l'Agence et la communauté universitaire francophone ; de même la formation à distance y est*

*peu développée : aucune offre de formation à distance en français émanant d'un établissement en Asie n'existe actuellement ; la région ne compte que 14 inscrits en FOAD sur la période 2010-2014 ; seuls trois établissements ont répondu aux appels à projets « Mooc » de l'AUF ces deux dernières années, etc. » (BAP-AUF, 2015 b).*

Dans les mêmes termes de référence il est également indiqué un état de carence « *dans les Campus numériques francophones dont les responsables expliquent que les équipements informatiques sont de moins en moins utilisés pour des pratiques individuelles* ». Le moins que l'on puisse dire de ces constats de départ, c'est que la prolifération des technologies numériques mobiles qui devraient normalement constituer un atout important pour le développement de pratiques pédagogiques et de recherche innovante autour des campus numériques francophones, n'a pas été un facteur de revalorisation des pratiques. Pourtant, « *on observe dans les formations en langues nationales ou en anglais une dynamique positive d'intégration des TICE et de la distance* ». Des exemples en sont même donnés, comme le programme de l'ACU (*ASEAN Cyber University*) piloté par la Corée du Sud et ses centres e-learning implantés au Cambodge, Laos, Vietnam et Myanmar ou encore le premier site de CLOM complètement gratuit en langue vietnamienne et enfin les *fablab* implantés dans la région depuis 2014 sans que la Francophonie y soit impliquée.

## **II. TICE et FAD en Asie-Pacifique : traits généraux**

Pratiquement la majorité des documents consultés et des entretiens réalisés dans le périmètre de cette étude ont permis de grouper les attitudes des acteurs dans trois catégories. Il s'agit d'abord d'acteurs politiques dans les ministères de l'éducation des trois pays. Ces responsables sont conscients de l'importance du numérique éducatif et des plus-values que peuvent produire les technologies pour l'éducation et la recherche. Dans chacun des trois pays existe bel et bien un cadre réglementaire et des propositions d'innovation technologique (bien qu'encore au stade de projets) pour promouvoir l'enseignement et la recherche par le numérique.

La deuxième catégorie est celle d'acteurs administratifs dans les institutions universitaires publiques et privées qui manifestent par la voix de leurs recteurs, présidents et responsables techniques et pédagogiques, leurs convictions profondes pour le numérique éducatif à des fins d'amélioration de qualité, de compétitivité et d'intérêt économique. Or, étant donné le modèle de gouvernance dans les trois pays CLV, plutôt centralisé au niveau des hautes instances de l'État, la majorité des institutions universitaires sont souvent dans l'attente de la promulgation de textes juridiques (décrets, chartes, conventions, directives,

etc.) et surtout de fonds qui leur permettent d'agir et d'adopter des solutions innovantes dans l'enseignement et la recherche autour des TICE.

La troisième catégorie est celle des acteurs pédagogiques, notamment des enseignants-chercheurs (quoique relativement peu consultés dans le cadre de cette étude), qui sont suffisamment engagés sur le terrain pour qu'on puisse facilement prévoir leurs points de vue par rapport à l'usage du numérique dans leurs activités pédagogiques et de recherche. Les enseignants et chercheurs, rappelons-le, au revenu relativement modeste, s'investiraient sans hésiter dans tout projet de réforme universitaire par le numérique si toutefois des arguments mobilisateurs concrets leur étaient proposés pour compenser leur manque à gagner à rejoindre de tels projets.

Dès le premier tour de la question, il s'est avéré que ce n'est point la carence des moyens technologiques qui empêcherait les acteurs locaux de promouvoir une politique d'appui aux TICE et à la recherche en FAD ou d'établir des formes de partenariats solides avec les structures francophones dans la région. Ce n'est pas non plus une démobilisation des acteurs politique pour l'amélioration des infrastructures technologiques. C'est encore moins une question de vide juridique qui démotiverait l'introduction et l'usage des TICE et de la FAD dans les espaces d'enseignement et de recherche. Au contraire, la région de l'Asie pacifique est très dynamique et féconde en textes réglementaires, projets et programmes (publics et privés) liés aux TICE et à la FAD. Plusieurs sont appuyés et financés par des organisations internationales d'Amérique, d'Europe et d'Australie et des alliances régionales notamment dans le cadre de l'ASEAN (Association des nations du Sud-Est asiatique) et de ses structures éducatives phares comme l'AUN (*ASEAN University Network*)<sup>1</sup> et l'ACU, son université virtuelle (*Asean Cyber University*)<sup>2</sup>. C'est plutôt dans les modes d'appropriation et d'application de ces facilités régionales et internationales que résident plusieurs sources de dysfonctionnement dans le paysage général des TICE et de la FAD dans la région.

Sans entrer dans les détails de ce contexte<sup>3</sup>, l'étude indiquée a permis de dégager une série de facteurs qui influent sur les domaines de l'éducation, de l'enseignement supérieur et de la recherche en rapport avec les TIC/E et la FAD dans les trois pays CLV. Nous en aborderons ici quelques-uns.

---

<sup>1</sup> Voir le site de l'AUN [<http://www.aunsec.org>]

<sup>2</sup> Voir le site de l'ACU [<http://www.aseancu.org/>]

<sup>3</sup> Ces détails sont dans la première partie du rapport d'expertise (Ben Henda, 2015).

## A. Le cadre législatif des TICE et de la FAD

Les trois pays CLV disposent d'un nombre important de textes régissant l'aspect des TICE sous forme de circulaires, conventions, accords etc. ; ce qui indique qu'il existe bel et bien une culture du numérique éducatif dans les choix politiques et stratégiques des trois pays en question. En revanche, chaque fois qu'un nouveau texte est promulgué, la réalité du contexte laisse souvent se dégager une inadéquation entre les ambitions, parfois démesurées, exprimées dans ces textes, et les potentialités économiques et technologiques réelles du pays. S'ajoute à cette dissonance la faible prédisposition des acteurs universitaires, souvent désabusés des promesses, à croire et adhérer à ces ambitions.

L'inadéquation législative (assimilée parfois à un vide juridique) avec une intégration rationnelle et mesurée des TICE et de la FAD constituerait ainsi un point d'inertie qu'ont déploré beaucoup parmi les trois catégories d'acteurs rencontrés pendant la phase d'entretiens. Il y a en effet une conviction largement partagée d'un dysfonctionnement au niveau de la législation éducative malgré sa prolifération. La non-reconnaissance officielle et généralisée des diplômes issus des formations à distance n'en est qu'un exemple.

Au Vietnam, par exemple, si l'on prend juste le cas du Plan stratégique de développement de l'éducation pour la période 2011-2020, un texte aux ambitions très séduisantes, ce plan prévoit pour 2020 que *« le système d'éducation du Vietnam saura innover fondamentalement et globalement son contenu dans le sens de la normalisation, de la modernisation, de la socialisation, de la démocratisation et de l'intégration internationale. La qualité de l'enseignement sera améliorée globalement, y compris les valeurs éthiques, le style de vie, la pensée créatrice, l'approche pratique, les langues étrangères et les capacités informatiques »* (MOET, 2011). Ce plan prévoit aussi que *« la stratégie pour le développement des sciences et de la technologie pour la période 2011-2020 permettra de synchroniser les sciences sociales et les Humanité avec les sciences naturelles et les sciences techniques et technologiques, et de faire de la science et de la technologie une force motrice clé pour répondre aux exigences de base d'un pays industriel moderne »*. En 2020, un certain nombre de domaines de la science et de la technologie au Vietnam devraient, selon ce plan, atteindre le niveau de la région de l'ASEAN et celle du monde développé !

Tous les experts savent de façon générale que les plans stratégiques doivent être teintés d'un caractère ambitieux et de promesses, mais quand les mêmes ambitions sont reportées d'un plan à un autre, elles finissent par ne plus avoir la même force de conviction et la même résonance auprès des acteurs concernés. Ces promesses sont

encore moins évidentes quand elles sont désavouées par des indicateurs donnés par des sources de foi. C'est entre autres le cas du *Global Competitiveness Report 2015-2016* du Forum économique mondial<sup>4</sup>, qui rapporte que sur 144 pays dans l'indice de compétitivité mondiale, le Vietnam reste classé 68<sup>e</sup>, le Laos 83<sup>e</sup> et le Cambodge 90<sup>e</sup> (WEF, 2015 :15). Dans ces indicateurs, les scores les plus bas ont été particulièrement ceux de la qualité de la gestion institutionnelle, de la disponibilité de projets de recherche ayant un impact local et national et de la disponibilité de programmes de formation à la recherche.

Les préoccupations sur le cadre législatif du système éducatif vietnamien ont été réaffirmées lors d'un séminaire organisé à Danang, du 22 au 23 décembre 2015 à propos du « *renforcement d'application de technologie de communication et d'information pour les besoins d'innovation standard et complexe de l'éducation et de la formation* ». Dans ce séminaire auquel ont participé des personnalités politiques dont le Vice-ministre de l'Éducation, il a été notamment question de la circulaire tant attendue qui devrait construire et promulguer le nouveau cadre juridique du numérique éducatif<sup>5</sup>.

Dans le cas du Cambodge, en regardant de près les textes de certains programmes nationaux de réformes éducatives<sup>6</sup> ou les textes de quelques circulaires du Ministère de l'Éducation et de la Formation, relatives aux TIC/E (très nombreuses depuis 2003), il est bien clair que les projets sont souvent ambitieux et difficiles à réaliser puisqu'ils sont souvent reconduits à l'identique d'une circulaire à une autre.

Au Laos, depuis la « *Stratégie pour la réforme du système éducatif national (2006-2015)* » et le Cadre pour le développement du secteur éducatif (2009-2015) qui la formalise et la met en œuvre, les universités sont dans l'attente d'un nouveau texte juridique dans lequel le gouvernement définirait une stratégie nationale de réforme universitaire par le numérique qui serait applicable à tous les organismes de l'éducation<sup>7</sup>.

## **B. État de la recherche scientifique**

Supposée, à tort ou à raison, très marquée par le système soviétique, la recherche scientifique dans les trois pays CLV affiche un état manifestement déconnecté de

---

<sup>4</sup> The Global Competitiveness Report 2015-2016, <http://reports.weforum.org/global-competitiveness-report-2015-2016/>

<sup>5</sup> Rappelons que cette circulaire relative à l'intégration des technologies de l'information dans la gestion et l'organisation de la formation en ligne a été promulguée le 22 avril 2016 par le Ministre vietnamien de l'Éducation et de la Formation sous le numéro 12/2016/TT--BGDDT et qu'elle est entrée en vigueur le 9 juin 2016.

<sup>6</sup> Comme le « Plan stratégique pour l'éducation 2014-2018 » ou « Le plan directeur national de la science et de la technologie de 2014 à 2020 ».

<sup>7</sup> Un décret n° 177/G sur la réforme de l'enseignement supérieur est en cours de préparation en 2015 au Ministère de l'éducation et du sport.

l'enseignement supérieur. Les programmes de l'enseignement et les systèmes éducatifs n'intègrent pas la recherche scientifique comme élément essentiel de la qualité des cursus. La séparation institutionnelle de la recherche et de l'enseignement est l'une des raisons les plus évidentes. La recherche scientifique serait ainsi d'un apport relativement modeste à la production de contenus éducatifs même si plusieurs universités, notamment l'Université Nationale du Laos (UNL), sont de plus en plus impliquées dans des projets de recherche sur le plan national et à l'échelle internationale. Au lieu de voir chaque ministère et chaque institution élaborer ses propres programmes de recherche selon ses propres desideratas, il manquerait dans les trois pays une stratégie de recherche scientifique qui serait transversale et plus prégnante, dotée de moyens et de structures de contrôle et de validation comme le CNRS ou le HCERES en France.

Sur un plan plus individuel, avec des charges élevées d'enseignement et un corps professoral d'encadrement peu nombreux et disponible, les enseignants ont moins d'opportunités pour se former aux méthodes avancées de la recherche. Au Cambodge, par exemple, il y a un manque important de professeurs nationaux qui pourraient enseigner les matières de technologies de pointe. À l'Université Royale de Phnom-Penh (RUPP), seuls deux professeurs ont un diplôme de PhD sur un total de 119 enseignants. Ce chiffre est de nature à donner l'alerte sur l'état de la recherche scientifique dans une université aussi prestigieuse comme la RUPP.

Les causes de la stagnation de la recherche scientifique sont d'ailleurs décrites de façon plus concrète dans le rapport de la banque mondiale, publié en juin 2008 « Vietnam : l'enseignement supérieur et les compétences pour la croissance ». Ce rapport, qui peut d'ailleurs s'appliquer dans ses grandes lignes au Cambodge et au Laos<sup>8</sup>, analyse ces causes en focalisant le rôle crucial que peut jouer la recherche scientifique dans l'amélioration des conditions de la création d'un système d'enseignement supérieur de qualité. Selon ce rapport, si la recherche dans les trois pays CLV ne parvient pas à prendre le pas sur l'enseignement, ou du moins à suivre son rythme, le problème est à la fois dans le modèle de gouvernance des universités et dans leur modèle économique de la recherche.

### ***1. Modèle de gouvernance***

Le modèle de gouvernance universitaire dans les pays CLV montre des caractéristiques qui peuvent constituer des freins à l'épanouissement de la recherche académique. Le plus

---

<sup>8</sup> Il faut bien admettre cependant les écarts de développement entre les trois pays en ce qui concerne du moins le secteur de l'éducation et des technologies éducatives.

évident est sans doute la séparation institutionnelle entre l'enseignement la recherche scientifique qui est plutôt du ressort des institutions et des centres spécialisés. C'est l'une des raisons qui réduit l'engagement des enseignants universitaires et affaiblit leur contribution à la recherche-action d'autant plus qu'ils n'ont pas de statut d'enseignants-chercheurs comme en France ou dans beaucoup d'autres pays du monde.

Les conditions peu adaptées à la recherche dans les universités (notamment publiques) contribuent elle-aussi à décourager la participation des enseignants à l'épanouissement de la recherche dans leurs institutions. C'est souvent à cause des charges élevées d'enseignement, d'un grand nombre d'étudiants à suivre, de l'absence d'incitations financières pour s'engager dans une recherche de longue durée et du manque des besoins minimums de logistique de travail. Beaucoup d'enseignants ne disposeraient pas de bureaux ou de lieux pour mener des recherches, sans tenir compte des accès aux ordinateurs et à la connexion Internet qui restent souvent très limités dans un bon nombre d'établissements de l'enseignement supérieur public.

Un facteur non moins important qui expliquerait le statu quo de la recherche dans les trois pays est celui du nombre réduit d'universitaires-docteurs, ayant des compétences capables de canaliser de la plus-value scientifique à partir de projets de recherche d'envergure internationale. Il est bien connu, en effet, comme le rapporte d'ailleurs l'OCDE dans l'un des rapports, que « *La recherche et les études de doctorat sont, par essence, de portée internationale et mondiale, ce qui renforce en permanence la vocation mondiale des universités de recherche affiliées à des réseaux* » (OECD, 2011). Pourtant, un grand pourcentage du personnel académique dans les universités des trois pays CLV accède au rang de professeur sans détenir un titre de doctorat. Plusieurs acteurs rencontrés justifient cet état de fait par les coûts élevés des formations doctorales que les financements de l'État ou les budgets des institutions ne peuvent couvrir.

S'ajoute également aux facteurs précédents le manque d'incitation à la production scientifique. L'activité de recherche de bonne qualité engage comme partout ailleurs un facteur temps important et des compensations à la hauteur de ces engagements. Or, dans les pays CLV, il manquerait une politique claire qui valoriserait l'engagement des enseignants dans la recherche à leurs justes valeurs. La plupart des professeurs dans les universités publiques préfèrent plutôt assurer un surplus d'heures d'enseignement ou accomplir davantage de tâches administratives rémunérées (en heures supplémentaires), voire réaliser des activités rétribuées dans le domaine privé. À la faiblesse des salaires des enseignants, s'ajouterait aussi la lourdeur des procédures pour les promotions de carrière

qui ne tiennent pas suffisamment compte du travail de la recherche académique. Dans les universités publiques, le statut du personnel enseignant est souvent assimilé à celui des fonctionnaires dont le recrutement, la promotion, la rétrogradation ou la résiliation dépendent de l'institution, sous contrôle de la fonction publique.

## **2. Modèle économique**

Au modèle de gouvernance s'ajoute un modèle économique peu viable. Dans les trois pays CLV, les universités dimensionnent leurs activités de recherche à l'aune des subventions proposées par l'État. Ces subventions sont souvent assez limitées, complétées parfois par une quantité infime et aléatoire de moyens financiers provenant de sources extérieures. D'ailleurs, il faut rappeler également que la majorité du financement gouvernemental pour la recherche scientifique continue d'être acheminée vers les instituts et les centres spécialisés plutôt que les institutions universitaires. Par conséquent, peu d'universités sont en mesure de fournir des incitations appropriées pour que leurs enseignants puissent faire de la recherche-action de haute qualité y compris dans le domaine des TICE et de la FAD. Les universités restent ainsi à l'écart de la dynamique industrielle et économique de leurs pays et, par conséquent, s'ouvrent très modestement à leurs environnements industriels et professionnels. Elles réagissent très peu à des appels à projets et des conventions de partenariats pour créer de la qualité et de la compétitivité sur le marché économique. Pourtant, comme c'est la règle un peu partout dans le monde, les budgets et les revenus de la recherche sont parmi les plus importants indicateurs qui justifieraient de la notoriété scientifique des universités et impacteraient directement leurs positions dans les classements internationaux des universités. Au vu des recommandations de l'OCDE, « *Les dotations budgétaires aux universités devraient être remplacées par un financement de la recherche basé sur la mise en concurrence, ou du moins dépendre davantage des résultats de l'enseignement* » (OECD, 2012).

### **C. Motivation des enseignants à la formation et à la numérisation des cours**

La motivation des enseignants est fondamentalement cruciale et complexe pour plusieurs considérations, d'abord économiques et juridiques, mais aussi éthiques et déontologiques.

Le facteur économique est hautement important dans la définition d'une politique de réforme de l'enseignement et de la recherche par le numérique éducatif. Si la majorité des acteurs contactés dans l'étude mentionnée ont soulevé la question économique comme facteur déterminant des contraintes que rencontrent leurs projets de réforme, tous



fournissent également les mêmes raisons, notamment les salaires trop bas et trop peu incitatifs pour les enseignants qui seraient moins bien payés que la moyenne des salaires de l'ensemble des secteurs économiques. Aussi, exercent-ils souvent un autre emploi à mi-temps et, par conséquent, sont couramment absents dans les classes. En somme, les revenus économiques faibles constituent un facteur déstabilisateur de tout le système éducatif, affectant aussi bien le recrutement des enseignants que la qualité des infrastructures scolaires ou celle du curriculum et du niveau de ressources affectées au système éducatif.

Le second critère justifiant la démobilisation de beaucoup d'enseignants est d'ordre législatif et réglementaire. Comme l'ont confirmé plusieurs acteurs interrogés, il y aurait un vide juridique qui réglerait de façon claire et précise la nature des charges des enseignants et définirait les procédures exactes pour la distribution des tâches éducatives ou de recherche malgré la conviction générale de l'importance de cette démarche au profil des réformes universitaires en cours. Dans les pratiques de certaines universités qui ont plus d'autonomie de gestion, celles-ci ne parviennent pas non plus à en faire un processus organisé et systématique.

La question déontologique est, elle aussi, évoquée chez les enseignants et les chercheurs sous deux aspects. Le premier est la rétention des données de formation ou de recherche par crainte de se faire dérober ses idées ou ses travaux, ce qui dénote d'une culture auctoriale faiblement fondée sur les principes des droits d'auteur et de la propriété intellectuelle.

Le deuxième aspect est relatif à l'origine et à l'originalité des contenus des cours dispensés. Beaucoup d'enseignants évitent de diffuser les contenus de leurs cours par crainte de dévoiler des passages plagés, ce qui dénote d'une autre forme de dysfonctionnement liée aux refus des deux pratiques scientifiques de la citation et de l'évaluation par les pairs. On pourrait expliquer ces comportements réfractaires par l'éthique scientifique peu rigoureuse chez certains enseignants. Cette défaillance éthique serait à l'origine d'une forme d'inadvertance générale dans l'application des règles de l'éthique déontologique scientifique. Ces règles sont pourtant bien connues depuis longtemps et il suffirait pour les mettre en œuvre de « *formuler des critères qui permettent de déterminer quand une chose constitue un devoir et quand ce n'est pas le cas* » (Gomez-Lobo, 1996).

En définitive, il s'avère de ce qui précède qu'en plus des programmes de formation sur les TICE et de la FAD, un programme de formation sur la culture du numérique en rapport avec les logiciels libres, le libre accès, les droits d'auteur et la propriété intellectuelle s'avère très recommandé pour maximiser l'impact des formations à prévoir sur les TICE et la FAD.

#### **D. État des dispositifs TICE et des ressources numériques en ligne**

L'écart souvent très important en équipement et en ressources numériques est surtout observé entre les universités publiques et privées. Bien que soumises dans la majorité des cas aux directives ou à la tutelle des Ministère de l'éducation, les universités privées bénéficient d'une autonomie budgétaire estimée à la hauteur des revenus des frais d'inscription et des financements de projets de coopération avec des entreprises nationales ou à l'échelle internationale.

Comparées entre elles, les universités publiques ne sont pas non plus au même niveau d'avancement du point de vue des dispositifs TICE et des pratiques de la FAD. Les écarts sont souvent déterminés en fonction des partenariats établis avec des acteurs régionaux et internationaux. C'est le cas, par exemple des universités et instituts qui disposent ou non de centre e-Learning ou de laboratoire multimédia fournis dans le cadre de programmes régionaux comme l'ASEAN Cyber University (ACU), l'ASEAN University Network (AUN) ou l'Agence Coréenne de Coopération Internationale (KOICA). À des degrés moindres, certaines universités reçoivent des équipements et échangent des ressources numériques avec des universités et des organismes internationaux en Europe, en Australie, au Japon ou aux États-Unis d'Amérique.

L'un des points communs qui caractérise les expériences TICE dans les trois pays CLV est l'assimilation quasi unanime de la FAD à une distribution de cours en ligne. Seule la distinction des formats des ressources distribuées fait la différence d'une expérience à une autre. Par exemple, les structures de l'ACU à l'Université de Hanoï des Sciences et des Technologies (HUST) ou à l'Institut de Technologie du Cambodge à Phnom-Penh (ITC) distribuent leurs supports de cours sous forme d'enregistrements vidéo, alors que l'université des technologies de Ho Chi Minh distribue ses ressources éducatives en format PDF via les services numériques de son portail institutionnel.

Le choix de Moodle comme plate-forme pédagogique déployée un peu partout dans les pays CLV est aussi un signe à doubles interprétations. C'est d'abord l'indication qu'une culture FAD est bien présente dans la conscience collective des responsables

pédagogiques universitaires de la région. En revanche, c'est aussi l'indication d'un usage monolithique de Moodle comme une plate-forme de diffusion de cours sans activités pédagogiques connexes comme le tutorat ou les parcours individualisés. Au lieu de servir de LCMS (Learning Content Management System), ce qui constitue sa vocation première, Moodle est largement exploité comme un CMS à des fins de gestion de contenu.

Les contenus pédagogiques font eux aussi l'objet de beaucoup de recommandations dans la plupart des rapports sur les TICE et la FAD dans les trois pays CLV. Les raisons en sont quasiment les mêmes, à savoir la faible motivation des enseignants pour numériser leurs supports de cours, le nombre limité de personnel qualifié pour la numérisation des contenus, l'inappropriation du cadre réglementaire qui instituerait et imposerait la restitution et le dépôt systématiques des contenus.

L'absence d'un processus de mise en ligne systématique des cours engendre tout naturellement une carence de réservoirs ou de portails de ressources pédagogiques. Certaines universités, comme l'Université Ho Chi Minh de Technologie, procède tous les deux ans à la suppression et la substitution de ses cours en ligne alors qu'il aurait été plus utile, sous réserve de régler la question des droits d'auteurs, de procéder à l'archivage permanent de ces ressources et d'en constituer un patrimoine éducatif institutionnel ou national.

Plusieurs autres exemples de ce type de situation prouvent qu'une culture de capitalisation, de mutualisation et de conservation d'un patrimoine numérique éducatif nécessite une meilleure attention. Il va sans dire qu'une culture normative devrait aussi émerger et être soutenue aussi bien pour l'indexation des ressources numériques que pour leur référencement sur les réseaux académiques nationaux et internationaux. Dans ce champ technique précis, l'expérience francophone de l'AUF, notamment le projet IDNEUF (Initiative pour le Développement du Numérique Éducatif Universitaire Francophone) et le référentiel des compétences TIC/E de l'IFIC constitueraient des alternatives importantes pour mettre en place des programmes de formation destinés à la communauté universitaire dans les trois pays CLV.

### **III. TICE et FAD francophones en en Asie-Pacifique : recommandations**

Sans préjuger à ce jour des choix qui seraient pris en compte par les acteurs francophones dans la région de l'Asie pacifique pour contribuer activement aux programmes de la rénovation universitaire par le numérique, plusieurs activités sont en mesure de contribuer au renforcement de la mission du BAP, notamment autour de l'axe

« Numérique éducatif et services à la communauté universitaire francophone du bureau régional Asie-Pacifique ». Cet axe prévoit d'« accompagner l'évolution et la diversification des pratiques pédagogiques et de recherche des établissements membres de l'AUF dans la région, à structurer un réseau d'infrastructures et d'expertise et à renforcer les outils et services numériques mis à la disposition de la communauté universitaire francophone ».

Partant de l'idée de (Henkel, 2004) que l'enseignement et la recherche forment ensemble le noyau des activités universitaires et, qui plus est, sont intrinsèquement liés l'un à l'autre<sup>9</sup>, il est naturel de déduire que les activités de recherche offrent aussi un cadre de réflexion sur les programmes d'enseignement et constituent subséquemment une source d'actualisation des disciplines enseignées. Notre conception de l'appui à la recherche en FAD dans la région de l'Asie pacifique ne peut donc se dissocier d'un appui à l'enseignement et à son ingrédient primordial : les ressources éducatives et leur intégration dans le paysage éducatif des pays CLV selon une stratégie à trois volets :

- 1) Le développement des ressources numériques éducatives, leur gestion, organisation et distribution ;
- 2) La formation et le renforcement des capacités autour des TIC/E et de la FAD ;
- 3) L'appui à la recherche scientifique autour du numérique éducatif.

Nos recommandations s'inspirent d'abord de l'état des lieux qu'il nous a été donné de constater lors des visites de terrain dans les trois pays concernés. Elles se ressource aussi dans la politique générale du numérique éducatif comme décrit dans la documentation officielle de l'AUF et du BAP (AUF, 2014).

### **A. Le développement de ressources numériques éducatives libres dans les pays CLV**

La production des ressources éducatives libres (RELs) est au cœur de la stratégie 2014-2017 de l'AUF. Elle s'inscrit dans l'appui francophone aux logiciels libres, à l'accès ouvert et aux licences du type *creatives commons*. Elle s'inscrit également en droite ligne de la déclaration de Dakar sur les Ressources Éducatives Libres promulguée en mars 2009 puis celle de Paris adoptée en 2012 par l'UNESCO<sup>10</sup> lors du congrès mondial des Ressources éducatives libres auquel l'AUF et l'OIF avaient pris part. Ces deux déclarations engagent le BAP à promouvoir les RELs et les logiciels libres et à œuvrer pour faire accroître le volume et la qualité des collections des ressources éducatives développés et partagés sur les

---

<sup>9</sup> Bien que cette théorie soit désormais mise en cause à la fois par des acteurs de la politique de l'enseignement supérieur et de la science mais aussi des sociologues.

<sup>10</sup> Compte tenu des possibilités qu'offrent les REL pour améliorer les systèmes d'enseignement supérieur, l'UNESCO et le Commonwealth of Learning (COL) ont élaboré des lignes directrices (Unesco, 2011).

réseaux des universités francophones des trois pays CLV. Il faut bien rappeler, cependant, que les raisons principales au statut quo ne sont pas uniquement dans la démotivation des enseignants à numériser leurs cours ou dans leur refus à les mutualiser autant qu'il est dans la qualité même de ce qui existe déjà sur les sites institutionnels. Les ressources existantes manquent très souvent de conformité - dans leur conception et leurs modes de référencement - avec les normes et les standards internationaux qui aideraient à les rendre plus visibles sur les portails éducatifs et les réseaux académiques internationaux. Des procédures d'indexation normalisée sont à prévoir sous cet angle pour améliorer l'état de référencement des ressources éducatives numériques existantes et à produire. Cette mesure devrait entrer dans le projet en cours de la démarche qualité de l'enseignement supérieur entrepris par le BAP en collaboration avec la CONFRASIE (Conférence régionale des Recteurs des universités membres de l'Agence universitaire de la Francophonie en Asie-Pacifique) qui entame depuis 2015 un cycle ambitieux de démarche qualité<sup>11</sup> pour l'enseignement supérieur et la recherche interuniversitaire<sup>12</sup>.

Plusieurs actions de formation sur la « Conception, développement et utilisation d'un cours en ligne » ont été déjà programmées dans la région du BAP dans le cadre des formations Transfer de l'AUF. Or ces formations s'alignaient sur une ancienne version du référentiel de l'AUF pour le renforcement des capacités TIC. Aujourd'hui la notion des RELs intègre de nouvelles dimensions de qualité technique et promeut de nouveaux objectifs stratégiques du numérique éducatif francophone. Le BAP en a aussitôt saisi l'opportunité en organisant à Hanoï du 16 au 18 décembre 2015 une formation intitulée « Production de ressources éducatives libres francophones ». Cette formation était destinée à des professionnels de l'éducation (didacticiens, pédagogues, professeurs) d'Asie et du Pacifique des pays membres de l'OIF (Cambodge, Laos, Vanuatu et Vietnam) et leur a notamment permis d'aborder l'approche des logiciels libres et ouverts et l'utilisation des outils libres de création de ressources éducatives libres.

L'AUF tient beaucoup à ce mouvement autour des RELs et le recommande en appui au projet du portail francophone des ressources éducatives libres en construction dans le cadre du projet IDNEUF. Ce méta-portail donne aujourd'hui accès à près de 40000 ressources numériques d'enseignement produites surtout par la France, le Québec, la Tunisie, le Maroc, le Cameroun, le Sénégal, le Liban, le Burkina Faso, l'Égypte, le Mexique,

---

<sup>11</sup> Cf. AUF-BAP (2015). Guide d'accompagnement : Démarche qualité, 62 p.

[https://www.auf.org/media/filer\\_public/d4/43/d443f8d9-2d1a-4fcd-a121-248ecf133afb/guide\\_demarche\\_qualite.pdf](https://www.auf.org/media/filer_public/d4/43/d443f8d9-2d1a-4fcd-a121-248ecf133afb/guide_demarche_qualite.pdf)

<sup>12</sup> Il s'agit d'accompagner les institutions membres de la CONFRASIE dans la modernisation de leur gouvernance universitaire, à travers notamment une auto-évaluation périodique dans le cadre d'une démarche-qualité.

mais sans contribution d'aucun pays de la région de l'Asie pacifique. Le BAP est dès lors appelé à réagir pour contribuer activement au contenu du méta-portail IDNEUF. Une stratégie d'action dans ce sens lui a été proposée dans un rapport d'expertise daté du mois de juin 2016 (Ben Henda, 2016). L'une des recommandations clés de cette stratégie d'action repose sur l'idée que tout travail de collecte des RELs devrait se faire sur la base de conventions, accords et règlements de partenariats solides qui définissent clairement les obligations et les droits de chacun des acteurs concernés. Il importe, en effet, de définir clairement les politiques que les parties prenantes s'engageront à respecter, d'obtenir un commun accord et une compréhension commune sur la propriété intellectuelle et sur la responsabilité de chacun, ainsi que sur l'édition et la contribution des ressources. Les politiques sont importantes pour clarifier les responsabilités des acteurs, faciliter la planification des opérations et choisir/construire les outils d'assistance. Cette politique doit expliquer comment établir une procédure suivant laquelle chaque ressource est évaluée avant d'être déposée dans le portail IDNEUF.

## **B. Renforcement des capacités autour des TIC/E et de la FAD**

Non moins importants que le développement et le partage des ressources pédagogiques, l'enseignement et la formation sur des compétences technologiques et éducatives participent à la fois de la bonne gouvernance d'une stratégie de réforme universitaire par le numérique éducatif, du renforcement des capacités numériques pour l'insertion professionnelle et de l'amélioration de la qualité de la recherche scientifique.

La région de l'Asie pacifique a été, comme toutes les autres régions de la Francophonie, concernée par les formations du type Transfer. Plusieurs ateliers et sessions de formation sur les TIC et les TICE ont été programmés et conduites dans les pays de la région notamment au Vietnam dans les nouveaux locaux du campus numérique francophone partenaire (CNFp).

Pendant la conférence de presse « Coopération universitaire francophone au Vietnam », organisée le 11 avril 2016 dans les locaux du CNFp de Hanoi, à l'occasion de la visite au Vietnam de Jean-Paul de Gaudemar, recteur de l'AUF, Sophie Goedefroid, directrice du BAP, a annoncé que le nouveau campus numérique, inauguré en avril 2015, est le fruit d'un partenariat entre l'AUF et l'Académie des sciences sociales du Vietnam (ASSV). Les différentes actions qui y ont été menées « *montrent la diversité des besoins, mais aussi celle des réalisations* », a-t-elle précisé. « *En termes de formation de formateurs, nous avons, il y un peu moins d'un an, donné une présentation des nouvelles formations à distance pour les*

*enseignants de français* » a-t-elle poursuivi, puis de conclure : « *En termes de réflexion, nous avons eu des ateliers avec des experts définissant les démarches de qualité au niveau des universités* ». Des ateliers de formation ont été conduits sur la maîtrise de recherche et d'accès à la documentation scientifique, sur les techniques et les modules d'insertion professionnelle à destination des étudiants et des enseignants universitaires.

Or, la réussite de telles actions ne peut s'accomplir que par la mise au point d'un cadre commun de formation et de certification qui serait élaboré et adopté par ses propres établissements membres. Dans le cas précis des pays CLV, un référentiel francophone commun de formation servirait de catalyseur pour une harmonisation à l'échelle nationale des pratiques, une interopérabilité plus productive des ressources et une qualité plus valorisante des services. Un référentiel pédagogique viendrait ainsi multiplier le périmètre de la coopération académique et scientifique en offrant la possibilité d'un extraordinaire élargissement de l'offre de formation francophone en ligne : formations ouvertes et à distances et ressources éducatives libres, des cours en ligne ouverts et massif (CLOMs) francophones, etc. Pour y parvenir, cette nouvelle dynamique de formation conduite par les CNF et CNFp du BAP s'aligne progressivement sur les compétences définies dans le nouveau référentiel TICE de l'AUF<sup>13</sup>. Ce référentiel est conçu à partir d'une vision de transversalité des compétences comme valeur favorisant la mobilité, le travail collectif, la prise en compte de la diversité par l'interopérabilité, ainsi que le libre accès à la connaissance. Cette préoccupation vise particulièrement à valoriser l'expérience et à diffuser les savoirs et les savoir-faire pour nourrir une meilleure gouvernance universitaire par les TIC et les TICE.

À ce sujet, le BAP est déjà sur une mission de renforcement de capacités TICE, la « Mission A : enseignement supérieur et transferts d'expertise » qui vise à accompagner les différentes institutions d'enseignement supérieur et de recherche de la région dans leur volonté de mettre en place des projets interuniversitaires de formation francophone de niveau licence et master. Cette mission vise également à mobiliser une offre d'expertise francophone en démarche qualité appliquée aux projets interuniversitaires à travers les pôles scientifiques régionaux, contribuant ainsi à établir des références communes entre les institutions membres de la CONFRASIE.

---

<sup>13</sup> AUF/IFIC. Référentiel TIC-E. <http://ific-auf.org/transfert/le-r%C3%A9f%C3%A9rentiel-tictice>

### **C. Recherche scientifique autour du numérique éducatif dans les pays CLV**

La recherche dans le domaine du numérique éducatif est de nature pluridisciplinaire puisqu'elle fait appel aux sciences de l'éducation, à l'informatique, aux sciences de l'information et de la communication, à la psychologie cognitive, à la sociologie, aux sciences politiques, à l'économie du développement, etc. Une recherche de qualité en TICE se doit d'être un vecteur de transversalité et de transdisciplinarité. Elle s'applique à tous les domaines du savoir humain tant que ces savoirs sont concernés par l'usage des TIC et/ou transmis grâce aux TICE. C'est dans cette perspective que devrait s'orienter une stratégie francophone innovante autour des TICE et de la FAD dans les pays CLV.

Néanmoins, si ce croisement de disciplines est source de richesse, il est force de constater que dans les pays CLV (autant pour les pays du Sud en général) que la recherche dans ce domaine a encore du chemin à faire pour se structurer, et que les chercheurs sont souvent isolés et peu outillés voire mal reconnus comme tels dans l'évolution de leurs carrières.

Outre les principales raisons évoquées précédemment du déficit dans la valorisation de la recherche dans les pays CLV, il est important de signaler aussi que la carence de publications scientifiques dans des revues scientifiques à comités de lecture est aussi préjudiciable. Car, sans une reconnaissance par les pairs, le travail d'un enseignant impliqué dans un programme de revalorisation de l'enseignement et de la recherche par les TICE et la FAD aurait sans doute du mal à être reconnu et valorisé à sa juste valeur. La publication scientifique est dès lors nécessaire à la promotion de carrière, plus encore si elle accomplit dans une revue qualifiante ou de notoriété internationale (revue indexée). Plus largement, la publication permettrait de faire connaître des travaux originaux, de souder une communauté scientifique, d'y organiser des débats et de faire avancer des idées, ce dont les enseignants et les chercheurs dans les pays CLV ont urgemment besoin.

En Francophonie, y compris dans les pays CLV, beaucoup d'enseignants ont été formés sur les compétences du numérique éducatif grâce à des masters spécialisés en ingénierie de formation ou par l'intermédiaire d'ateliers de formation du type Transfer. Cependant, un grand nombre de ces enseignants ne parviennent pas à mutualiser ou à faire valoir leurs compétences acquises au sein de leurs structures respectives. L'appui à la recherche scientifique constituerait dans ce cas de figure une bonne alternative permettant aux enseignants initiés d'animer dans leurs environnements de travail respectifs des espaces de réflexion et de production de connaissances scientifiques sur les TICE et la FAD.



Le BAP est déjà dans cette logique. L'appui à la recherche constitue déjà l'une de ses quatre missions stratégiques, à savoir la mission « B » : « Recherche et thématiques intégrées ». Cette mission, rappelons-le, vise à accompagner le renforcement institutionnel en matière d'organisation et d'animation de la recherche et de la formation à la recherche, en privilégiant les capacités collectives au niveau d'équipes ou de laboratoires. Elle se matérialise notamment par l'accompagnement des formations francophones de niveau doctoral. Elle vise également à favoriser la constitution de réseaux de chercheurs pluridisciplinaires sur des thématiques intégrées portées par des membres de l'Agence et leurs partenaires de la région et hors région.

Dans son intervention à l'occasion du séminaire régional de recherche francophone 2015 « Évolution de la recherche en Asie du Sud-Est et les nouvelles pistes », Sophie Goedefroid, Directrice du BAP a mis l'accent sur les actions que le bureau régional a réalisées ou soutenues dans le domaine de la recherche. Elle a notamment mis l'accent sur le soutien à la formation doctorale, le soutien aux rencontres scientifiques et aux publications scientifiques francophones, la réflexion stratégique sur la contribution de la francophonie universitaire aux grandes thématiques intégrées. Elle avait précisé que « *Le soutien de l'AUF couvre toutes les disciplines (l'environnement, la santé, le patrimoine, les sciences politiques...) et l'ensemble des pays de la région : de l'Asie continentale jusqu'au Japon, le Vanuatu et la Nouvelle-Calédonie, avec des ramifications dans les autres continents de la francophonie universitaire* »<sup>14</sup>.

Dans le domaine du numérique éducatif, les projets de recherche du BAP devraient montrer un rapprochement avec le nouveau réseau de recherche francophone en éducation numérique (AREN), un réseau qui se propose d'assumer le rôle de structure fédérative de la recherche francophone en TICE dotée d'outils, de moyens et d'une stratégie d'action prospective pour l'innovation et la création de l'excellence. Ce réseau se fonde sur trois priorités essentielles à savoir l'appui à la publication scientifique pour aider les doctorants et les enseignants-chercheurs à progresser dans leur carrière, la création de mécanismes de sociabilisation pour favoriser les échanges scientifiques et l'appui aux partenariats interuniversitaires notamment pour l'encadrement de doctorants dans le domaine des TICE.

---

<sup>14</sup> Vietnam : Séminaire régional de recherche francophone 2015 « Évolution de la recherche en Asie du Sud-Est et les nouvelles pistes ». <https://www.auf.org/bureau/bureau-asie-pacifique/actualites-regionales/vietnam-seminaire-regional-de-recherche-franco/>

Plusieurs suggestions peuvent être proposées sous cet angle d'appui à la recherche en TICE en Asie pacifique. Il serait très recommandé d'abord de prévoir des sessions de sensibilisation orientées sur la culture de la recherche scientifique, ou ce qu'on appelle les « savoir-être » dans le jargon des référentiels de compétence. Ces sessions soutiendraient les comportements de natures culturelles et psychologiques qui rejettent notamment la rétention de l'information et le refus de la mutualisation (par réaction individualiste ou par égoïsme), la pratique du plagiat (par insouciance ou par paresse intellectuelle) et la négligence des droits d'auteur (par ignorance ou indifférence). Ce type de sensibilisation serait idéalement associé à des activités de colloques scientifiques ou de journées d'études ou de tables rondes. La sensibilisation pour une culture de la recherche scientifique renforcerait les comportements éthiques et déontologiques chez les enseignants et conforterait leur intégrité intellectuelle au vu des règles et pratiques en vigueur au sein des communautés scientifiques internationales.

Il serait nécessaire aussi, en guise de suggestion d'ordre pratique, de renforcer les savoir-faire de la rédaction scientifique sous forme de formations orientées sur les techniques et les modalités de la rédaction scientifique et de l'édition numérique scientifique. Le BAP inscrit ce type d'atelier Transfer dans sa programmation. Mais la multiplication de ces ateliers et l'adaptation de leurs contenus pour un public universitaire de plus haut niveau (ateliers d'écriture de thèses ou d'ouvrages) donneraient sans doute un meilleur aboutissement de l'esprit scientifique de la recherche et un meilleur effet d'entraînement dans les milieux de la recherche universitaire. De ce constat émane notre suggestion d'appuyer l'usage des réseaux sociaux académiques et professionnels comme vecteur de promotion, de mutualisation et de canevas d'échange et de diffusion des publications scientifiques au sein des universités partenaires de la région.

#### **IV. Conclusion**

Dans le contexte actuel de la synergie francophone autour du numérique éducatif, l'enjeu réel pour le BAP est définitivement de rallier adroitement deux axes de natures complémentaires. Le premier concerne l'accompagnement de la communauté universitaire francophone de la région de l'Asie-Pacifique à travers des actions et des offres de services au sein de son réseau de CNF et de CNFp. Le deuxième concerne le développement de projets de partenariats de nature institutionnelle avec des établissements universitaires dans la région de l'Asie-Pacifique. C'est dans cette articulation à deux niveaux qu'une stratégie d'action autour du numérique éducatif pourrait atteindre ses objectifs ; deux niveaux évoluant en parallèle, d'une part pour optimiser

une dynamique autour et par les CNF et CNFp et d'autre part pour donner plus de moyens à la Francophonie afin d'être un partenaire actif des politiques de réforme universitaire dans la région.

Beaucoup d'autres décisions seront stratégiques pour l'AUF et ses bureaux régionaux en Asie-Pacifique, notamment dans les pays CLV. Ces pays passent à leur tour par une transition profonde dans le domaine des technologies éducatives, soutenue par des alliances stratégiques régionales avec l'ASEAN. Aussi, est-il fortement recommandé que la Francophonie prenne position par rapport à ces changements en cours au même titre que les autres nations comme la Corée du Sud, l'Australie, le Japon et les États-Unis.

Il y a certes une valorisation de l'action francophone déjà réalisée, mais cette action sera-t-elle suffisante pour constituer une alternative solide et compétitive qui pourrait rivaliser avec les offres d'autres acteurs comme l'ACU et ses structures comme KOICA, l'AUN et l'ACU ? La Francophonie en Asie-Pacifique, par le témoignage de ses grands opérateurs, n'a pas vocation à jouer le même rôle qu'en Afrique ou en Europe de l'Est. Mais son patrimoine historique dans la région pacifique et ses acquis stratégiques valent beaucoup la peine d'investir davantage via le numérique éducatif pour entretenir une présence culturelle et linguistique stable et pérenne. Dans une région où une génération de francophones en positions de prise de décisions quitte progressivement la scène pour laisser place à une nouvelle génération de responsables moins attachés à la langue de Molière, est-elle source d'inquiétude ? Ce sont là des défis et des enjeux à regarder de plus près à travers le prisme de l'éducation et de la recherche scientifique et qui deviennent de véritables enjeux régionaux. Ces enjeux constituent en effet un chapitre important dans la coopération universitaire qui se met actuellement en place dans le cadre de l'ASEAN. Si la Francophonie doit garder un périmètre de présence académique et universitaire dans la région, elle devrait savoir composer avec les grands acteurs éducatifs dans la région. Des voies de collaboration avec ces grands acteurs régionaux de l'éducation devraient probablement être envisagées. Ces voies incluraient inévitablement la formation professionnelle et l'enseignement universitaire, mais elles ne sauraient négliger les projets de recherche-action dans les domaines innovants des TICE et de la FAD dans lesquels la Francophonie dispose d'un savoir-faire compétitif dans la région.

## **Références**

AUF (2013). *Le livre blanc de l'Agence universitaire de la Francophonie sur le numérique éducatif dans l'enseignement supérieur*. [En ligne] <https://ag2013.auf.org/media/uploads/at3-numerique-livreblanc2013v2.pdf>

AUF (2014). *Une stratégie numérique pour l'enseignement supérieur francophone*. Paris : Agence universitaire de la Francophonie. [En ligne] [https://www.auf.org/media/adminfiles/StrategieNumerique\\_Web.pdf](https://www.auf.org/media/adminfiles/StrategieNumerique_Web.pdf)

BAP-AUF (2015a). *Démarche qualité : guide d'accompagnement*. Agence Universitaire de la Francophonie.

BAP-AUF (2015b). *Expertise, Formation à distance et outils numériques pour l'enseignement supérieur et la recherche en Asie : Termes de référence*. Agence Universitaire de la Francophonie.

Ben Henda, M. (2016). *Formation à distance et outils numériques pour l'enseignement supérieur et la recherche en Asie pacifique : Rapport d'expertise pour le compte de l'AUF/BAP. Partie 1 : État des lieux. Partie 2 : Recommandations et feuille de route*. Agence Universitaire de la Francophonie, Bureau Asie-Pacifique. [En ligne] <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01475554/document> et <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01475563/document>

Gomez-Lobo, A. (1996). *Les Fondements de l'éthique socratique*. Lille : Presses Universitaires du Septentrion.

Henkel, M. (2004). La relation enseignement-recherche. Politiques et gestion de l'enseignement supérieur, 2(16), 21-36. [En ligne] [www.cairn.info/revue-politiques-et-gestion-de-l-enseignement-superieur-2004-2-page-21.htm](http://www.cairn.info/revue-politiques-et-gestion-de-l-enseignement-superieur-2004-2-page-21.htm).

MOET (2005). Vietnam Higher Education renovation agenda period 2006-2020. Resolution No. 14/2005/NQ-CP, which called “Fundamental and Comprehensive Renovation of Higher Education”.

MOST (2014). The Strategy for Science and Technology Development for the 2011-2020 period, Decision No. 418/QD-TTg, April 11, 2012.

OECD. (2011). *La recherche et l'innovation dans l'enseignement. L'enseignement supérieur à l'horizon 2030 - Volume 2 : Mondialisation*. OECD Publishing.

OECD. (2012). *Études économiques de l'OCDE : République slovaque 2010*. OECD Publishing.

OIF (2014). *Cadre stratégique de la Francophonie 2015-2022*. XV<sup>e</sup> Conférence des chefs d'État et de gouvernement des pays ayant le français en partage, Dakar (Sénégal), les 29 et 30 novembre 2014. [En ligne] [http://www.francophonie.org/IMG/pdf/sommet\\_xv\\_csf\\_2015\\_2022.pdf](http://www.francophonie.org/IMG/pdf/sommet_xv_csf_2015_2022.pdf)

UNESCO (2011). *Lignes directrices pour les ressources éducatives libres (REL) dans l'enseignement supérieur*. Unesco, Commonwealth of Learning, rapport CI-2011/WS/7 – 3954.11, 30 p.

World Bank (2014). *World Bank's Vietnam Development Report 2014. Skilling up Vietnam: Preparing the Workforce for a Modern Market Economy*. Washington DC: World Bank, 138 p.

World Bank's Report (2008). *Vietnam: Higher Education and Skills for Growth, No.44428-VN*. Washington DC: World Bank. 232 p.

World Economic Forum (2015). *The Global Competitiveness Report 2015–2016*. Geneva: World Economic Forum. 403 p.

