

L'enseignement à distance en science de l'information: adhésion et réticence des enseignants-chercheurs tunisiens

Distance Education in Information Science : Adherence and Reluctance of Tunisian Teachers-Researchers

التعليم عن بعد في مجال علوم المعلومات:
مواقف الأساتذة-الباحثين التونسيين وتصوراتهم



Rabii Djebbi

Université de La Manouba

Institut Supérieur de
Documentation

Laboratoire « Science de
l'information » SILA

Doctorant en Science de
l'information

Gestionnaire conseillé de
documents et des archives au
ministère de l'intérieur. Tunisie

Djebbi_rabia@yahoo.fr



El-Khansa Mkada-Zghidi

Université de La Manouba

Institut Supérieur de
Documentation

Laboratoire « Science de
l'information » SILA

mkadakhansa@gmail.com

Résumé : Le retard des pays du Sud en matière d'enseignement à distance (EAD) a été constaté par plusieurs sources et chacune l'a attribué à divers facteurs plus ou moins déterminants, allant du poids des traditions jusqu'aux contraintes budgétaires. Le cas de la Tunisie est traité ici après avoir été replacé sommairement dans le contexte institutionnel des pays maghrébins du point de vue de leurs offres de formation en science de l'information (SI) selon les deux modes, présentiel et distanciel. Pour sa part, la problématique de l'EAD est traitée sur la base des résultats d'un questionnaire adressé aux enseignants universitaires de Tunisie où les principaux résultats montrent que ces derniers manifestent une forte adhésion à l'EAD mais que les pratiques, comparées avec celles de l'enseignement présentiel révèlent peu de différences notamment en ce sens que le support textuel demeure prédominant et que le suivi et l'évaluation des apprenants sont à dominante individuelle. La langue arabe n'est pas prépondérante au plan des deux modes d'enseignement et cela semble du respectivement à la pénurie de la production scientifique et à des handicaps normatifs. Enfin, pour la population enquêtée, les aspects financiers et technologiques semblent constituer un lourd handicap mais que la coopération universitaire intermaghrébine serait, selon elle, à même de surmonter notamment grâce à la création d'un consortium.

Mots clés : Enseignement à distance - Science de l'information- Maghreb arabe- Enseignants-chercheurs- Technologie de l'information et de la communication.

Abstract : The gap in distance learning (E-learning) in southern countries was noticed through several sources and was attributed to various factors more or less determining, ranging from the weight of traditions to budget constraints. The case of Tunisia is studied here after having been briefly relocated in the institutional context of Maghrebian countries from the point of view of their offers of training in the field of Information Science (IS) according to the two methods namely class-room based learning and e-learning. For its part, the problem of the distance learning is treated on the basis of a questionnaire's results addressed to university teachers in Tunisia. The main results have shown that teachers strongly adhere to the distance learning but that the practices, compared with those of class-room teaching reveal of little difference, especially because textual support remains predominant and learner monitoring and evaluation are predominantly individual. The Arabic language is not predominant in both methods of education, and this seems to be due, respectively, to the scarcity of scientific production and to normative handicaps. Finally, according to the surveyed

population, the financial and technological aspects seem to a serious hindrance that inter-Maghreb university cooperation would be able to overcome notably thanks to the creation of a consortium.

Key words : Distance Learning- Information Science- Arab Maghreb- Teacher-Researchers - Information and Communication Technologies.

ملخص : يعود تأخر بلدان الجنوب لا سيما بلدان المغرب العربي في مجال التعليم عن بعد إلى عدة أسباب، بدءًا من وطأة العادات والتقاليد وصولًا إلى المعوقات المادية واللوجستية. وتعتبر تونس احد بلدان المغرب العربي التي تم أخذها كمثال للدرس وذلك للوقوف على أهم المشاكل التي تحول دون تقدم هذه البلدان في مجال التعليم عن بعد لا سيما في مجال علوم المعلومات. وقد تمت معالجة مسألة التعليم عن بعد استنادًا على نتائج استبيان تم توجيهه بصفة خاصة للأساتذة الباحثين بتونس وقد أظهرت هذه النتائج مدى القيمة والأهمية التي يوليها الأساتذة الباحثين التونسيين لمسألة التعليم عن بعد غير أن قيود التعليم التقليدي ما زالت تطغى على ممارستهم. وقد بين الاستبيان أيضا أن اللغة العربية تبقى لغة تدريس ثانوية سواء كان في إطار التعليم التقليدي أو التعليم عن بعد مقارنة باللغات الأخرى، ويمكن أن نرجع أسباب ذلك إلى ندرة الإنتاج العلمي وإلى بعض المعوقات المعيارية. كما أرجعت نتائج الاستبيان، تأخر بلدان المغرب العربي في مجال التعليم عن بعد إلى أسباب متعددة: مالية وتكنولوجية ولكن من شأن التعاون الأكاديمي بين مختلف هذه البلدان في هذا المجال أن يتغلب على مختلف هذه الصعاب والعوائق.

الكلمات المفتاحية : التعليم عن بعد - علوم المعلومات - المغرب العربي - الأساتذة الباحثين - تكنولوجيا المعلومات والاتصالات.

Introduction

L'enseignement à distance (EAD) est un phénomène qui remonte à l'année 1840, date de l'apparition du timbre-poste. Il a évolué en passant par les systèmes éducatifs télévisuels (1953) et radiophoniques (1948), par les systèmes multimédias à travers les supports sonores et les vidéos (1969) pour arriver au système par l'Internet (1999). (Blandin, 2004).

Dans les pays arabes l'EAD est « *plus récent et moins étendu que dans certaines autres régions du monde* » (UNESCO, 2003). En effet, dans les pays maghrébins en particulier, ce mode d'enseignement fortement basé sur les technologies de la communication et de l'information (TIC) a vu timidement le jour lors de la décennie actuelle.

D'aucuns attribuent le retard à un héritage culturel car « *l'une des préoccupations principales des promoteurs de la formation à distance dans les pays arabes est d'éviter qu'elle ne freine l'évolution générale de*

l'éducation. En effet, des efforts considérables sont actuellement accomplis [...] pour réduire l'importance de l'apprentissage par cœur, base de l'enseignement de tradition coranique, et pour développer partout des méthodes plus actives et notamment l'aptitude à résoudre des problèmes [...]. La formation à distance pourrait bien, [...] marquer paradoxalement le retour aux pratiques traditionnelles de la mémorisation solitaire et du rabâchage, [...] » (France, 1985). L'un des rapports des Nations Unies (*Arab human development*) affirme aussi que «*les curricula enseignés dans les pays Arabes semblent encourager la soumission, l'obéissance et la subordination plutôt que la pensée critique libre*» (PNUD, 2003).

D'autres imputent ce retard à l'aspect financier : «*Dans les pays moins avancés, en particulier dans de nombreux pays africains, les initiatives sont généralement récentes en matière de formation à distance et l'approche artisanale s'impose assez naturellement, [...]. Les coûts de la FAD fondée sur l'e-learning restent modérément supérieurs à ceux de l'enseignement présentiel en raison des coûts additionnels engendrés par les TIC, même si ceux-ci ont considérablement baissé.* » (Depover et Orivel, 2012).

Etant donné l'ampleur de l'écart observé en matière d'EAD entre les pays occidentaux et les pays maghrébins d'expression française (Djebbi, 2016), notre propos est d'essayer de comprendre les raisons du recul de ces derniers, en particulier dans le domaine de la science de l'information (SI) dont l'enseignement est paradoxalement basé en grande partie sur l'usage des TIC. Nous ciblons en particulier et de manière systématique les enseignants maghrébins en SI afin d'analyser leurs attitudes et leurs aptitudes par rapport à l'EAD. Notre méthodologie se base sur une enquête par questionnaire qui permettra de vérifier diverses hypothèses émanant de la dimension culturelle et linguistique, du caractère innovant de l'EAD et des perspectives de coopération maghrébine en la matière. Après un aperçu sur le contexte institutionnel et sur l'état de l'enseignement de la SI -en présentiel et à distance- dans les pays maghrébins nous exposons les résultats de l'enquête diffusée auprès des enseignants de l'Institut supérieur de documentation de Tunisie¹.

¹. Les enquêtes auprès des enseignants algériens, libyens, marocains et mauritaniens sont en cours et feront l'objet de travaux ultérieurs.

1. Présentation sommaire du contexte institutionnel

Les pays maghrébins sont l'Algérie, la Lybie, le Maroc, la Mauritanie et la Tunisie. Ils ont en commun l'espace géographique de l'Afrique du nord, la langue arabe, la religion majoritairement musulmane et une grande partie de leur histoire. En matière d'EAD, Le système éducatif libyen lance, dès 1990 l'Université ouverte² qui dispense *l'enseignement supérieur non formel* consistant en des cours postsecondaires intensifs transmis au moyen de documents écrits et audiovisuels, un projet de e-learning était sur le point de voir le jour en 2010 et il est suspendu depuis (Rhema, 2010). La Tunisie fonde officiellement l'Université Virtuelle de Tunis³ le 28 janvier 2002 et crée en 2005 l'Ecole ouverte des travailleurs (Talbi, 2010) sous l'égide de l'Institut Supérieur de l'Education et de la Formation Continue (ISEFC), elle vient de décider la création, le 28 Juillet 2016, d'un Institut de la francophonie pour l'ingénierie de la connaissance et de la formation à distance, en concertation avec l'AUF, un établissement universitaire de formation des formateurs aux méthodes d'apprentissage à distance et à l'usage des TIC. Pour sa part le Maroc lance en mars 2006, un dispositif de formation continue à distance « Collab »⁴ sous tutelle de la Division de l'enseignement à distance dépendant du Centre national des innovations pédagogiques et d'expérimentation (CNIPE) en collaboration avec l'USAID⁵. Pour sa part, l'Algérie entame la formation par Internet en 2007 dans le cadre de l'Office National de formation et d'enseignement à Distance avec un projet de certification «International Computer Driving Licence»⁶. Enfin, la Mauritanie vient à peine, le 31 janvier 2017, d'ouvrir un Centre de formation à distance et de e-learning en collaboration avec l'Université virtuelle africaine au sein de l'Université de Nouakchott⁷. Après cet aperçu sur la situation de l'EAD dans les pays maghrébins, nous décrivons la position de la science de l'information dans ce contexte.

². <http://libopenuniv-edu.org/elearning/index.php?>

³. www.uvt.rnu.tn/

⁴. <http://itqane.aui.ma/rabat/>

⁵. www.collab.men.gov.ma

⁶. <http://www.okbob.net/article-onfed-office-national-de-formation-et-d-enseignement-a-distance-algerie-120795388.html>

⁷. <http://universite-virtuelle.ecole-universite.nouakchott.tel/>

2. L'enseignement de la science de l'information à distance

Les offres de formation en SI à distance dans les pays maghrébins doivent être d'abord présentées par rapport à son enseignement en mode présentiel.

Tableau 1 : Les offres de formation en SI

Pays	Institution	Enseignement présentiel	Enseignement à distance
Algérie	Université d'Oran	-Bibliothéconomie -Documentation	-
	Université d'Alger 2 : Faculté des sciences humaines	-Bibliothéconomie et sciences documentaires	
	Université Arbi Tebessi	-Bibliothéconomie et Information (licence) - Bibliothéconomie, Documentation et Archives (mastère)	-
	Université Abdelhamid Mehri Constantine 2: (Institut des sciences de bibliothéconomie et documentation)	-Bibliothéconomie -Documentation	-
Lybie	Université Garyounes	-Bibliothéconomie, documentation, archivistique	-
	Université Omar Mokhtar	-Bibliothéconomie - Documentation - Sciences de l'information	-
	Université Tripoli	- Bibliothéconomie -Sciences de l'information -Archivistique	-
	Université de Tobrouk	- Bibliothéconomie - Documentation - Science de l'information	-
	Université de Misrata	- Bibliothéconomie - Science de l'information	-
Maroc	Ecole d'ingénieur en sciences de l'information	-Bibliothéconomie et documentation -Archivistique et Records Management	- 2003- Certificats en : - Ingénierie documentaire,

		-Sciences de l'information : gestion de l'information et des dossiers	- Gestion des archives, - Technologies de l'information - Management de l'information 2013- Mastère Sciences de l'information : gestion de l'information et des dossiers
Mauritanie	Université de Nouakchott	- Licence en Bibliothéconomie, documentation, archivistique	-
Tunisie	Université de La Manouba : Institut supérieur de documentation	-Licence fondamentale : Sciences de l'information - Licence appliquée : Gestion Electronique de l'Information et du Document -Licence appliquée : DBA -Mastère professionnel : Documentation d'Entreprise. - Mastère professionnel : Gestion de l'information et des documents numériques. -Mastère de recherche en science de l'information et document.	- 2013-2016 Licences en Documentation, bibliothéconomie , et archivistique 2016 : Mastère professionnel : Gestion de l'information et des documents numériques

Ce tableau illustre la situation générale où seuls deux pays sur cinq (Maroc et Tunisie) offrent des cursus à distance et en mode bimodal. Cette dernière modalité semble confirmer Kember (2007) qui souligne le fait que les étudiants des pays arabes sont mal préparés à un mode d'apprentissage qui exige un haut niveau d'autonomie et la capacité d'apprendre sans la présence de l'enseignant ou d'autres apprenants. (Cité par Depover, 2012).

L'ESI du Maroc a été créée en 1975, la réforme de 2011 lui permet d'intégrer le statut des grandes écoles accessibles après les classes préparatoires et la réforme de 2016 lui permet d'octroyer le diplôme d'ingénieur des connaissances et de données. Elle a entamé l'EAD près de trente ans après sa création.

En Tunisie, bien que l'enseignement de la science de l'information ait commencé en 1964 d'abord sous forme de formation courte à l'Institut d'économie quantitative (ex. Institut Bach Hamba) puis à destination des futurs fonctionnaires à l'Ecole Nationale d'administration (1969), il fallu attendre l'année 1981 pour voir la création de l'ISD et l'octroi du label universitaire à cette spécialité et plus de trente ans pour la transmutation vers le distanciel.

En fait l'EAD implique des méthodes et des outils pédagogiques spécifiques qui devraient être appropriés par les enseignants universitaires (Ghourabi, 2016), c'est justement ce qui fait l'objet des chapitres suivants qui focalisent sur le cas tunisien.

3. Le public cible

Composition

En 2016/2017, l'ISD compte 778 étudiants et un panel d'enseignants actifs⁸ ainsi répartis :

Tableau 2 : Enseignants permanents actif à l'Institut supérieur de documentation

Grade	Professeurs	Maîtres de conférences	Maîtres assistants	Assistants	Professeur enseignement secondaire	Total enseignants actifs
Enseignants permanents	5	2	13	8	9	37

Il faut préciser que les PES sont en situation de détachement en enseignent en général les langues, et qu'au total (37) s'ajoutent 6 enseignants contractuels, recrutés parmi les retraités et 12 professionnels qui exercent à titre de vacataires, ce qui permet de totaliser 55 enseignants actifs dont plus du quart ne sont pas permanents. L'enquête a couvert systématiquement l'ensemble des enseignants actifs, et nous avons obtenu un taux de réponse de 56,3 %, soit.31/55 parmi lesquels 23 enseignants permanents. Les répondants se répartissent comme suit :

⁸. Auxquels il faut ajouter 2 professeurs et 6 maîtres assistants en détachement à l'étranger qui n'ont pas été couverts par l'enquête. En raison de considérations économiques, très rares sont les enseignants détachés qui reviennent à l'ISD, ils enseignent pour la plupart dans les pays du Golfe.

Genre

D'une manière générale et tous statuts confondus, il y a quasi parité entre hommes et femmes parmi le personnel enseignant, cela se reflète dans le taux de réponse où l'on note 51,6 d'hommes contre 48,4 de femmes.

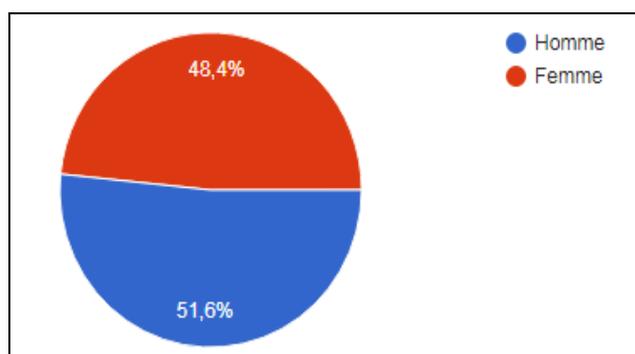


Figure 1 : Genre

Tranche d'âge

Il faut noter que l'âge de la retraite est de 60 ans pour la catégorie B (Assistants et maîtres assistants) et de 65 ans pour la catégorie A (Professeur et Maître de conférences) avec possibilité de prolongation, nous avons obtenu les taux de réponses suivants par tranche d'âge.

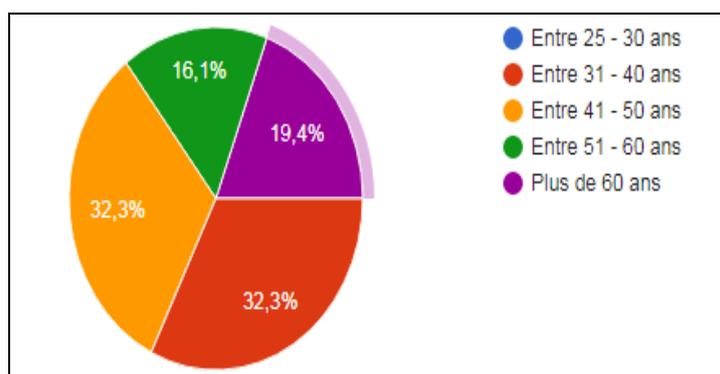


Figure 2 : Tranche d'âge

Les enseignants sont tous âgés de plus de 30 ans avec une large proportion de 30 à 50 ans (64,6 %) et une bien moindre (25,5 %) âgée de

50 ans et plus. Le critère de l'âge est un indicateur par rapport à l'aptitude ou la volonté du changement.

Grade et statut professionnel

Le grade et le statut constituent des indicateurs intéressants pour la suite de l'analyse.

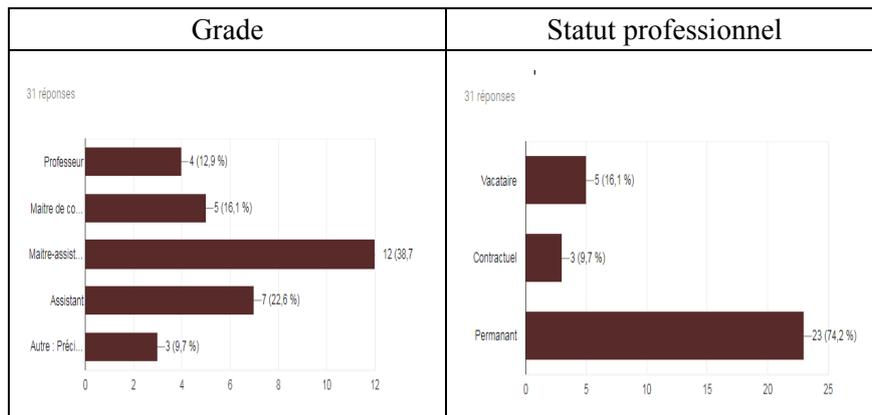


Figure 3 : Grade et statut professionnel

Au plan du grade, les répondants reflètent la réalité en termes de proportions où les maîtres assistants représentent le gros de l'effectif (38,7%) suivis par les assistants (22,6%) et enfin par les maîtres de conférences et les professeurs qui se partagent le reste avec respectivement 16% et 13%.

Par contre, au plan du statut professionnel nous remarquons que rares sont les vacataires et les contractuels qui ont répondu, respectivement 16,1% et 9,7% contre 74,2% enseignants permanents. Cette dernière donnée peut s'expliquer par le caractère aléatoire des contrats d'expertise et des vacations qui se répercute logiquement sur le sentiment d'appartenance à l'ISD bien que ces deux catégories constituent une ressource humaine incontournable car elle regroupe en réalité près du quart du corps enseignant sans lequel la survie de l'ISD serait remise en question.

Ancienneté dans l'enseignement supérieur

L'ancienneté dans l'enseignement supérieur permet de catégoriser davantage notre population.

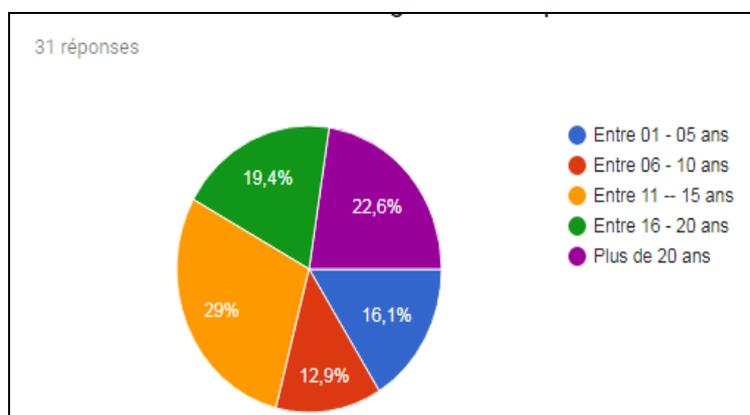


Figure 4 : Ancienneté dans l'enseignement supérieur

Les répondants peuvent être répartis en deux grandes catégories, les enseignants qui ont effectué pratiquement la moitié de leur carrière professionnelle, soit de 1 à 15 ans (au total 58%), et ceux qui ont entamé la seconde et qui l'ont même outrepassée, soit plus de 15 ans (au total 42%) La première de ces catégories est relativement plus nombreuse et cela la rend sans doute plus prédisposée au changement des méthodes d'enseignement et plus sensible à l'évolution des technologies éducatives.

Usage de l'outil informatique

Il va pratiquement de soi que la totalité des répondants possède un ordinateur et que presque tous (96,7%) déclarent qu'ils ont aussi un ordinateur connecté à l'Internet sur leur lieu de travail. Reste la question de l'usage.

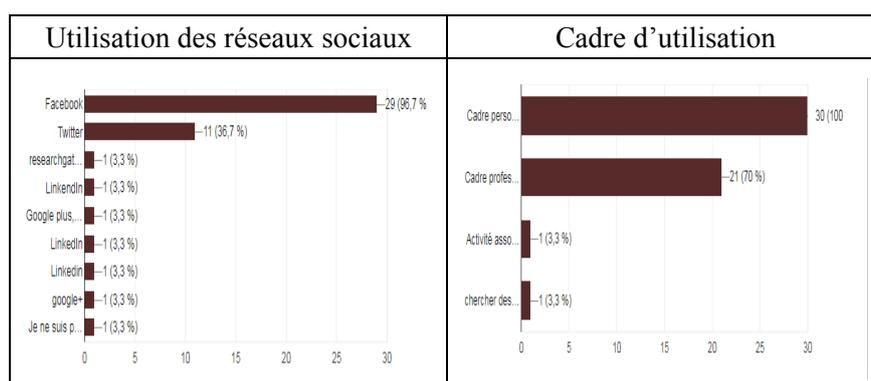


Figure 5 : Usage de l'outil informatique

Les fonctionnalités de l'ordinateur sont diversement mais intensivement exploitées à des fins aussi bien professionnelles que personnelles. Ainsi 100% l'utilisent pour préparer leurs cours, et presque autant pour des fins personnelles, soit 83,9%.

Quant aux réseaux sociaux, Facebook a la palme (96,6%) suivi de loin par Twitter (37,9%) et d'encore plus loin par linkendln (10%). L'objectif de cet usage est prioritairement d'ordre personnel (100%), tandis que le cadre professionnel mobilise 70 % des répondants.

Types de cours et supports utilisés

L'une des spécificités de la SI est la grande part accordée à la pratique en plus des cours théoriques. En corrélation, les supports de cours ont aussi leur rôle.

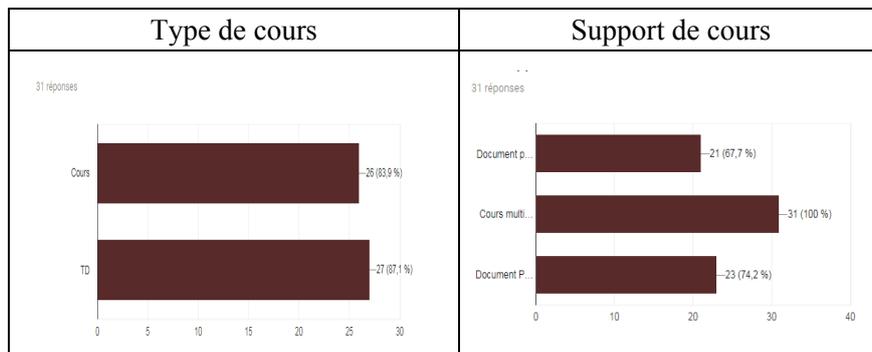


Figure 6 : Types de cours et supports

L'écrasante majorité des enseignants assure les deux facettes du type de cours, magistral et TD, dans une proportion d'environ 85%. Quant aux supports de cours, les multimédias sont utilisés par 100% des répondants (surtout les présentations power point et les vidéos), les documents PDF par 74,2% et enfin le support papier par 67,7%. Les pratiques en EAD abordées dans les chapitres suivants donneront plus d'éclairage à ce propos.

4. L'enseignement à distance (EAD)

Connaissance des concepts

La totalité des répondants connaît l'EAD, encore faut-il être plus précis en appréhendant la question au plan conceptuel.

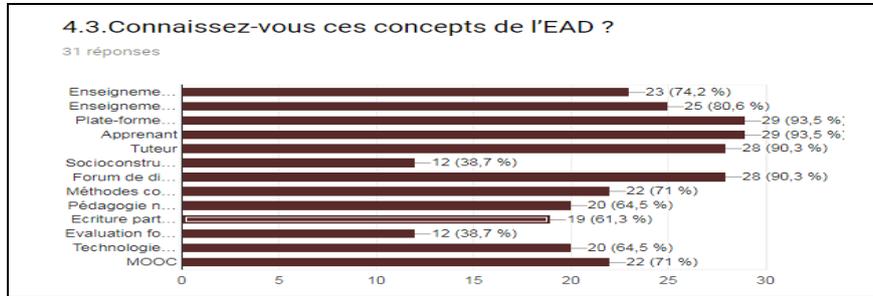


Figure 7 : Connaissance des concepts de l'EAD

Il est intéressant de constater que, dans la terminologie de l'EAD, le dispositif et les acteurs sont plus connus que les méthodes et certains outils. Par exemple, le socioconstructivisme et l'évaluation formative sont les notions les moins connues (respectivement 36,7% et 40%) tandis que les notions connues par plus de 90% des répondants sont les plateformes d'EAD, l'apprenant, le tuteur et le forum de discussion.

Sensibilisation à l'EAD

La sensibilisation implique le rôle de l'institution et un jugement *a priori* sur le sujet.



Figure 8 : Sensibilisation à l'EAD et jugement

La majorité (57,1%) estime qu'elle n'a pas été suffisamment informée sur ce type d'enseignement. Parmi cette dernière figurent pratiquement tous les professeurs et maîtres de conférences qui sont aussi les plus anciens à l'ISD.

En dépit de cela, 80,6% pensent que l'EAD pourrait contribuer à améliorer la qualité de l'enseignement supérieur contre 19,4% qui sont

sans opinion et, donnée importante, personne ne pense le contraire. Nous verrons plus loin comment cette idée se concrétise.

Adhésions à l'EAD

L'adhésion à l'EAD se concrétise par une initiation à ce mode d'enseignement et à défaut, par le désir d'en bénéficier.

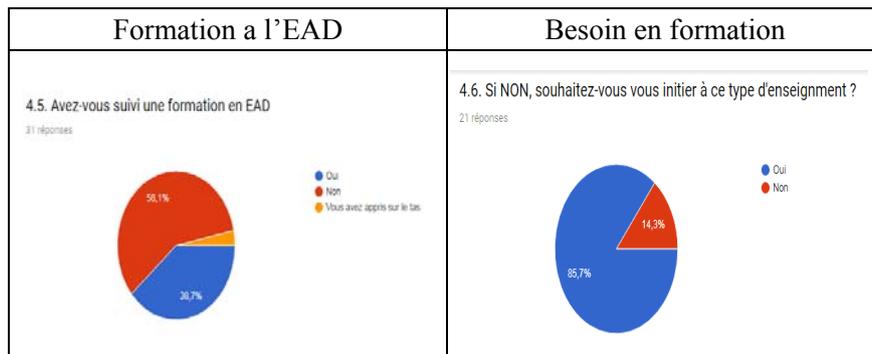


Figure 9 : Formation et besoin en formation à l'EAD

Les enseignants qui ont suivi une formation en EAD ne sont pas majoritaires, ils sont à peine 38,7%, parmi eux se trouve un seul professeur, le reste concerne les assistants et maîtres assistants, soit la tranche d'âge la plus jeune. Ceux qui ont appris sur le tas représentent 3,2% et le reste, soit la majorité de 58,1% a répondu négativement. Il faut préciser ici que, à la faveur de la création en 2013 d'une formation hybride dans le cadre de la formation continue, puis dans le cadre de la création en 2016 d'un mastère en Gestion de l'information et des documents électroniques, également hybride, les enseignants ont bénéficié d'une initiation d'une journée à la plateforme Moodle avant d'entamer les cours. Ce dernier mastère ne comporte pas de réunions synchrones.

Au souhait de suivre ce type de formation, 85,7% ont répondu positivement. La question ouverte des principales motivations permet d'inscrire ces dernières dans un objectif scientifique. En effet nous trouvons d'abord pour 96,3% des répondants le désir de découvrir de nouveaux dispositifs d'enseignement, puis pour 88,9% l'adoption d'une nouvelle pédagogie et le fait de s'engager dans l'évolution du système éducatif, pour une plus faible proportion (63%) acquérir des compétences en TIC et aussi être plus efficace avec les étudiants. Les motivations d'ordre subjectif suivent d'assez loin avec 48,1% qui sont motivés pour

enrichir leur CV, et 37% pour qui l'EAD pose moins de contraintes à l'enseignant que le mode présentiel. Les motivations les plus faibles sont comme suit : 25,9% estiment qu'en EAD il y a plus d'interactions avec les étudiants alors que seuls 7,4% estiment qu'en EAD le système d'évaluation est plus crédible qu'en présentiel.

Pour les 14,3% qui préfèrent ne pas en bénéficier (un professeur, un maître de conférences et un assistant), les raisons sont multiples mais aucune ne prédomine nettement sur l'autre. Pour la moitié (50%) c'est par manque de temps, car les matières enseignées ne se prêtent pas à l'EAD, et car il y a moins d'interactions avec les étudiants ; pour 25% les raisons sont le manque de crédibilité du système d'évaluation des étudiants, le fait que l'EAD favorise les acquis théoriques plus que les compétences pratiques et qu'elle implique un changement dans les méthodes pédagogiques.

Pratique de l'EAD

Etant donné les cursus offerts par l'ISD en mode bimodal et hybride, la question suivante donne une idée sur le nombre d'enseignants actifs qui se sont impliqués dans l'EAD.

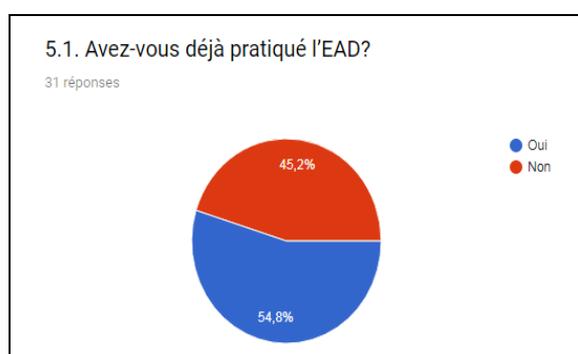


Figure 10 : Formation et besoin en formation à l'EAD

Dans le contexte de l'ISD, 54,8% des répondants ont enseigné à distance. La majorité est constituée par les maîtres assistants et seuls un professeur et un maître de conférences sont impliqués. La principale raison de l'implication est de répondre à une demande de l'institution (94,4%), suivie par le besoin de découvrir une nouvelle méthode d'enseignement (88,9%), et enfin l'acquisition de nouvelles compétences en TIC (72,2%).

Type des matières et types des cours en ligne

La question concernant le type de matières et le type des cours a pour but de les mettre en relation avec les pratiques du mode présentiel des répondants.

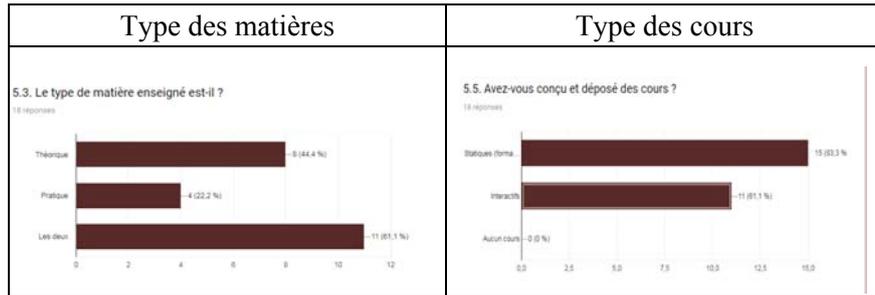


Figure 11 : Type des matières et des cours

Le type des matières enseignées est théorique pour 44,4% des enseignants, et à la fois théorique et pratique pour 61,1%. Les cours déposés sur la plateforme sont statiques pour 83,3% des enseignants et interactifs pour le reste. La structuration d'un cours en ligne et les notions de modularité, granularité, etc. sont des lacunes à combler car cela n'a pas été abordé lors de l'initiation à la plateforme Moodle à l'ISD et cela explique ces réponses.

Conception d'activités d'apprentissage et dépôt de ressources

Les activités d'apprentissage sont le nerf de l'EAD, et les ressources sont destinées à élargir les horizons de l'apprenant en ligne. Dans notre cas, la situation est comme suit :

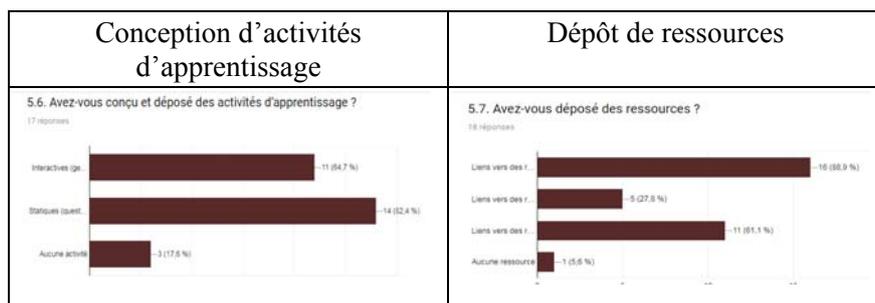


Figure 12 : Activités d'apprentissage et ressources

L'écrasante majorité (82,4 %) a proposé des activités statiques en format texte, auxquels s'ajoutent 64,7% qui ont aussi proposé des activités interactives et 17,6% n'ont conçu aucune activité. Les liens vers les ressources d'apprentissage sont surtout dirigés vers les supports textuels (88,9%) et dans une moindre mesure vers les supports multimédia (61,1%) et les supports iconographiques (27,8%).

Etant donné le type des activités et des ressources proposées par les enseignants en EAD, les pratiques d'enseignement recèlent encore fortement le mode présentiel,

Suivi et évaluation des étudiants

En EAD, le suivi des apprenants a plusieurs modalités qui s'effectuent par le biais d'outils de communication synchrones et asynchrones. Quant à l'évaluation, mis à part son formalisme, elle se fait au plan individuel et collectif afin d'encourager les interactions et le travail collaboratif entre apprenants. Les enseignants de l'ISD ont réalisé ces tâches comme suit :

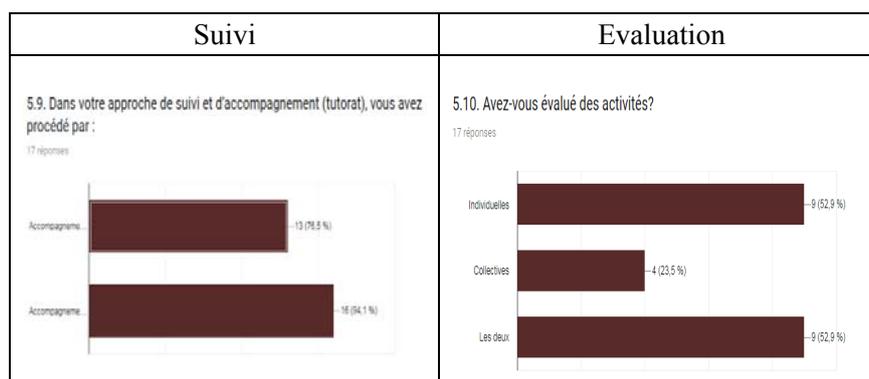


Figure 13 : Suivi et évaluation des apprenants

Le suivi des apprenants a été assuré en mode asynchrone par 94,1% des enseignants notamment par le biais de la messagerie et du forum et dans une moindre mesure en mode synchrone, cela est dû au fait que ce dernier mode n'a pas été prévu dans le mastère GIDN sans doute pour alléger les charges budgétaires de la formation. L'évaluation des apprenants fut surtout individuelle pour 52,9% des répondants et collective pour 23,5% d'entre eux.

5. Retour d'expérience en EAD

Problèmes rencontrés

En EAD, les problèmes sont généralement d'ordre technique, pédagogique ou organisationnel, en conséquence le point de vue de nos répondants est comme suit :

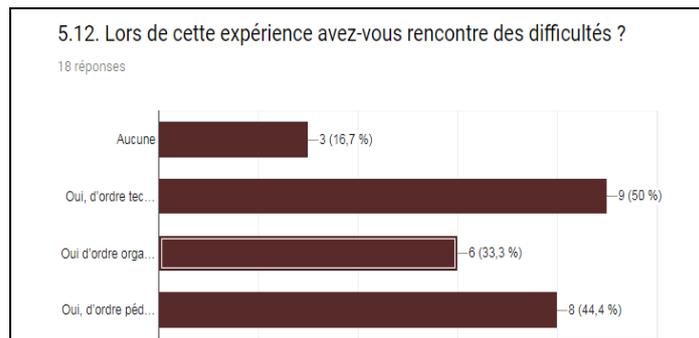


Figure 14 : Problèmes rencontrés en EAD

Rares sont les enseignants (16,7%) qui n'ont éprouvé aucune difficulté dans leur pratique de l'EAD, en fait l'initiation à la plateforme et à ses fonctionnalités et outils fut trop sommaire. En effet les difficultés rencontrées par les enseignants sont d'abord d'ordre technique (50%) puis d'ordre pédagogique (44,4%) et enfin d'ordre organisationnel (33,3%).

Aspects positifs de l'expérience et envie de la poursuivre

Malgré les aléas de l'EAD, le retour d'expérience peut receler des aspects positifs surtout au plan de l'approche pédagogique et susciter l'envi de la poursuivre. Ci-dessous les avis à ce sujet :



Figure 15 : Evolution des pratiques et envie de poursuivre l'EAD

La majorité des enseignants tunisiens estime que la pratique de l'EAD a modifié en mieux son approche pédagogique (66,7%) contre 16,7% que cela n'a pas influencé du tout et autant qui en ont tiré peu de bénéfices. Ces réponses expliquent que 94,7% des enseignants veulent poursuivre cette expérience contre 5,3% qui préfèrent y renoncer et la principale raison évoquée par ces derniers est la faible rémunération par rapport à la masse de travail, ce qui ne valorise pas selon eux le statut de l'enseignant. Ce retour d'expérience est encourageant pour l'avenir de l'EAD dans un pays maghrébin, du moins en science de l'information.

6. Problématique de la langue d'enseignement

Langue d'enseignement à distance et en présentiel

Il convient avant tout de relativiser la problématique de la langue arabe en tant que langue d'enseignement en science de l'information en mode présentiel et distanciel.

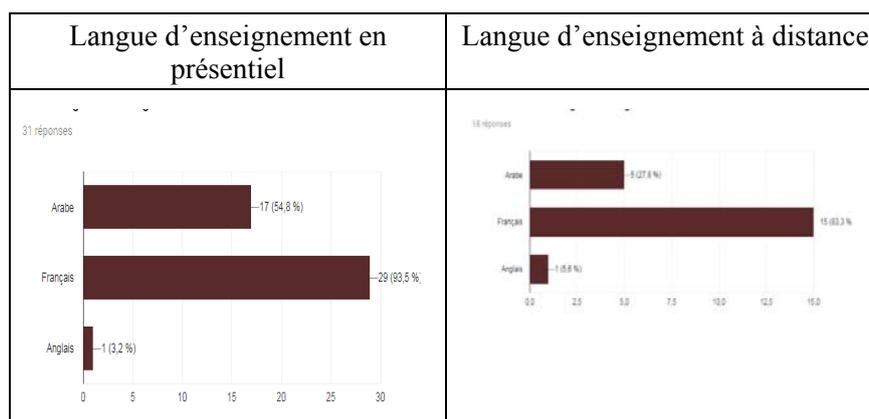


Figure 16 : Langue d'enseignement en présentiel et à distance

La langue d'enseignement prédominante en présentiel est le français avec une proportion de 93,5% suivie d'assez loin par l'arabe avec un taux de 54,8% et enfin par la langue anglaise qui est enseignée en tant que matière par 3,2% enseignants. A l'instar du présentiel et pour les mêmes raisons, la langue d'enseignement prédominante est le français 83,3% suivi de très loin par l'arabe 27,8%.

Il faut préciser qu'une même matière peut être dispensée dans les 2 langues surtout celles qui comportent des cours magistraux et des travaux pratiques. De plus, ces proportions sont compréhensibles car la Tunisie,

pays arabe, fait aussi partie de la sphère francophone, et la littérature dans le domaine est plus disponible en langue française. Le rapport de l'UNESCO sur la science présente régulièrement des statistiques sur la répartition mondiale des publications scientifiques et indique que les états arabes d'Afrique ont une part insignifiante (0.7 en 2002 et 0.9 en 2008) (UNESCO, 2010).

Ceci dit, avec 1 394 chercheurs par million d'habitants en 2013, la Tunisie est en tête des États arabes pour la densité de chercheurs. Elle affiche aussi la plus grande densité de production scientifique dans la région avec 276 articles/million d'habitants (UNESCO, 2015). Ce potentiel pourrait être mis à profit dans la perspective d'une coopération maghrébine à laquelle aspire une grande partie de notre population, comme nous le verrons plus loin dans cet article,

Langue arabe et TIC

Pour approfondir ce dernier aspect, nous avons voulu savoir sur quel plan la langue arabe représente en elle-même un handicap en EAD fortement emprunt par les TIC.



Figure 17 : Langue arabe et TIC

Il s'avère que pour 58,3% le problème se situe au plan des plateformes et des dispositifs et pour 45,8% il se situe au plan des outils de collaboration et de communication, et pour 38,7% il se situe sur ces deux plans à la fois.

La problématique de la langue arabe mérite d'être davantage approfondie sous d'autres aspects et surtout à la lumière des recoupements avec les retours des enseignants des autres pays maghrébins. Ceci dit, elle a été souvent évoquée comme contrainte en EAD sur les plans normatifs (Ben Henda, 2008 et 2011) et ergonomiques: *«The use of educational software within institutions is limited too, as there are very few products on the market that are available in Arabic, and the country's lacks the capacity to develop its own products. The*

design should also consider appropriate reading directions for example, right-to-left to suit the Arabic language». (Rhema, 2010. p. 429).

7. Aspects financiers de l'EAD

En l'absence de données chiffrées, les aspects financiers sont traités ici selon un point de vue estimatif.

Coût de la formation à l'EAD à la charge de l'enseignant

L'aspect financier de l'EAD est envisagé sous deux angles. Le premier a fait l'objet d'une question relative au coût d'une formation en EAD à la charge de l'enseignant qui est perçu comme suit :

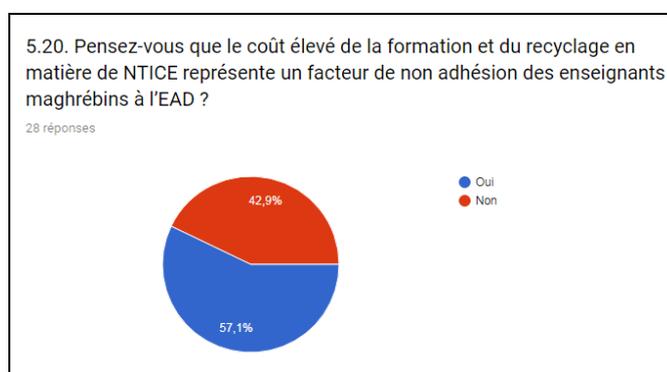


Figure 18 : Coût de l'EAD

Près de 90% des enseignants ont répondu à cette question et parmi eux 57,1% trouvent que le coût peut être un facteur dissuasif contre un peu moins qui pensent le contraire (42,9%). Ces réponses peuvent trouver une confirmation à travers l'exemple d'une formation en technologies éducatives telle que ACREDITE (Analyse, Conception et Recherche dans le Domaine de l'Ingénierie des Technologies en Education) qui s'élève à 3 600 euros, soit plus de 10 000 Dinars tunisiens au taux de change actuel⁹.

Engagement financier de l'Etat

Le second aspect a été aussi souligné dans les suggestions des répondants concernant la nécessité d'augmenter le budget alloué pour la mise en place de l'EAD par l'institution, ce qui implique un engagement

⁹ <http://www.foad-mooc.auf.org/Conditions-et-Formulaire-de-648.html>

financier de l'Etat à cette fin. Cet argument trouve une confirmation catégorique auprès des collègues marocains « *le retard d'appropriation de la FOAD dans le pays s'explique par les coûts exorbitants du développement d'une plate-forme de formation et des modules de formation* ». (Ouzahra, 2006).

En effet, même si les coûts varient selon le degré d'intégration des outils, le cout moyen du développement d'une plateforme d'EAD est estimé à près de 20 000 euros¹⁰ (plus 60 000 dinars tunisiens au taux de change actuel). C'est en ce sens que la perspective d'une coopération maghrébine peut s'avérer rentable au niveau des pays concernés.

8. Perspectives de coopération maghrébine en EAD

La perspective de la coopération maghrébine s'explique par le fait qu'il y a de nombreux points communs entre les cinq pays de cette partie du monde. La Tunisie est le plus petit pays avec des ressources limitées et le "rêve" de l'Union du Maghreb Arabe perdue depuis le 17 février 1989, il stagne pour des raisons politiques. Dans la région, la coopération universitaire se fait au cas par cas, mais à l'échelle européenne elle a favorisé la création de consortiums d'EAD qui sont en pleine expansion. Encore faut-il que la qualité des offres de formation soit opportune.

Qualité des offres de formations de la SI en présentiel

La question a été d'abord envisagée sous l'angle de la SI en tant que matière d'enseignement et spécialité évolutive par excellence sous l'effet des TIC.

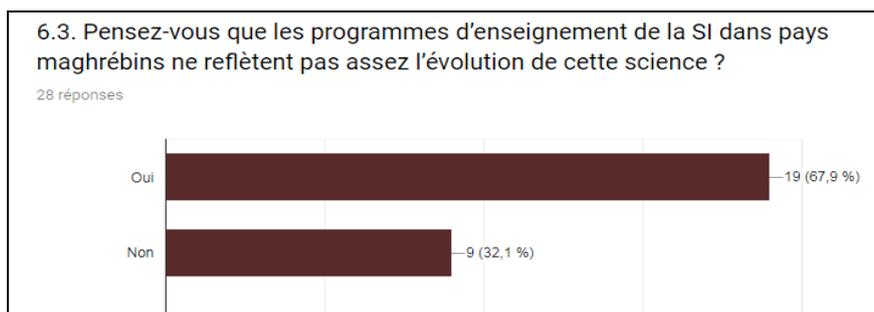


Figure 19 : La SI dans les pays maghrébins

¹⁰ <http://www.focusrh.com/tribunes/e-learning-combien-ca-coute-et-ne-dites-pas-ca-depend-par-sally-ann-moore-28109.html>

Sur les 28 enseignants tunisiens qui ont répondu à cette question, 67,9% estiment que les programmes d'enseignement de la SI dans les pays maghrébins ne reflètent pas assez l'évolution de cette science, et 32% pensent le contraire.

Sollicités dans une question ouverte pour justifier la réponse précédente, les répondants ont cité des raisons qui se concentrent autour de la formation des enseignants. En effet 66,7% citent le manque d'enseignants spécialisés et 61,9 % le manque de formation continue et de recyclage. Pour 57,1% la faute est au manque de recherche académique dans le domaine, et pour 42,9% elle est due au fait que la SI est une science nouvelle.

Les pays maghrébins et l'EAD

A l'instar du retard des pays maghrébins en matière de SI observé dans une recherche antérieure (Djebbi, 2016), leur retard en matière d'EAD relève de l'évidence et pratiquement tous les enquêtés tunisiens en sont conscients. Les causes sont imputées à divers facteurs dont les plus fréquemment soulignées sont l'infrastructure (77,4%), le manque de volonté politique et le fait que l'EAD est un phénomène nouveau encore peu maîtrisé dans le système éducatif (63,3%). Sont aussi cités le poids de la culture et des pratiques de l'enseignement traditionnel (56,7%), ceci étant étayé par le fait que les enseignants ne veulent pas changer leurs habitudes (46,7%). La lourdeur du budget à consentir par l'état est partagée par 50% des répondants.

C'est à juste raison que l'infrastructure est citée en premier lieu, elle couvre en effet la sphère des TIC et l'accès à l'Internet. Sur ce plan, il y a des disparités entre les pays maghrébins où le Maroc et la Tunisie comptabilisent entre 40 et 60% de leur population totale connectée, contre la Libye et l'Algérie qui en sont entre 20 et 40 % de taux de connexion de leurs populations. (Mark Graham et Ralph Straumann, 2015). L'accès au très haut débit ne favorise pas non plus notre zone avec un classement mondial qui place la Tunisie au 88ème rang, précédée par le Maroc au 79ème, de très loin suivi par la Mauritanie (135ème), l'Algérie (161ème) et enfin la Libye (174ème sur les 189 pays recensés). (Laboratoire britannique Cable, 2017).

Perspectives de coopération maghrébine

Malgré toutes les données précédentes, la coopération pourrait contribuer à améliorer la situation de l'enseignement de la SI à distance. La figure suivante illustre cette perspective :

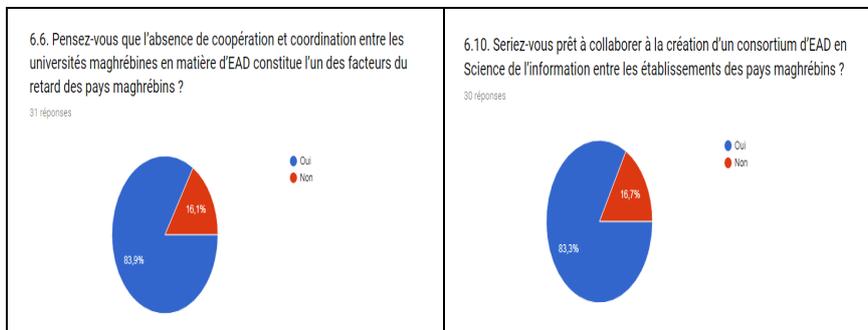


Figure 20 : Coopération maghrébine et création d'un consortium

Très nombreux (81%) sont les enseignants qui pensent que l'absence de coopération entre les universités maghrébines en matière d'EAD est l'un des facteurs de leur retard en la matière, et en conséquence, ces derniers sont disposés à collaborer à un consortium mis à part un seul (maître de conférences) qui estime ne pas avoir les compétences nécessaires.

Cette prédisposition pourrait ouvrir des perspectives telles que l'adoption d'une plateforme d'EAD commune entre certains établissements d'enseignement supérieur maghrébins, ce qui réduirait les coûts au moins au plan de son administration. Elle pourrait aussi jeter les bases d'une modalité de coopération inter-universitaire en matière d'enseignement de la SI. Elle pourrait encore encourager la collaboration entre des enseignants de certaines matières communes afin de les mettre en ligne pour leurs étudiants au-delà des frontières géographiques. Enfin elle pourrait favoriser la création de forums pour enseignants et apprenants de ces pays pour qu'ils puissent échanger leurs ressources ou discuter sur divers sujets ayant trait à la profession d'enseignant ou à l'un des métiers nouveaux ou classiques en science de l'information, etc.

Conclusion

L'analyse des données recueillies auprès des enseignants tunisiens en SI du point de vue de leurs adhésions et réticences à l'EAD montre que toutes les conditions ne sont pas encore requises pour que ces derniers s'impliquent de manière conséquente dans ce mode d'enseignement. Elle a cependant permis de nuancer quelques idées reçues à propos de la dimension culturelle en ce sens que la quasi-totalité de la population souhaite moderniser ses pratiques. De plus, la

collaboration intermaghrébine apparaît comme une issue pour surmonter la charge financière lors de la mise en place des plateformes et pour renforcer les échanges transversaux à même d'accroître et de valoriser la production scientifique en langue arabe dans cette région du monde.

Bibliographie

- Baklouti, M. (2003). *E-learning : Présentation, aspects, enjeux et avenir* (mémoire de mastère, université Sfax de Tunis). Repéré à http://www.procomptable.com/papier_recherche/mmbf.htm
- Ben Henda, M. (2008). *La diversité culturelle et linguistique à travers l'outil, le contenu et les standards des TIC/TICE: Intérêts de recherche pour la langue arabe*. Repéré à http://www.benhenda.com/hdr/documents/colloques2/2008_paragraphe_paris8.pdf
- Ben Henda, M. (2011). *Langue arabe et normalisation : domaine e-Learning*. Repéré à http://www.benhenda.com/hdr/documents/colloques2/2011_Paris8-Langue-arabe.pdf
- Bertolini, M. (2014). *Petite histoire de la formation à distance – infographie*. Repéré à <http://format30.com/2014/02/04/petite-histoire-de-la-formation-a-distance-infographie/>
- Blandin, B. (2004). *Historique de la formation ouverte et à distance*, in *Actualité de la formation permanente n°189*. Centre Inffo, 69-71.
- Depover, C, Orivel, F. (2012). *Les pays en développement à l'ère de l'e-learning*. Paris : UNESCO. Repéré à <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002180/218002f.pdf>
- Deschamps, J. (2010). *Science de l'Information : de la discipline à l'enseignement*. Paris : Archives contemporaines.
- Djebbi, R. (2016). *L'enseignement à distance en science de l'information dans les pays francophones: approche comparative*. (Mémoire du mastère de recherche en Science de l'information et document). Institut supérieur de documentation (non publié)
- Fondin, H. (2001). *La science de l'information : posture épistémologique et spécificité disciplinaire*. *Documentaliste – Sciences de l'information*, vol. 38, n° 2, p. 112-122.
- Ghourabi, S. (2016). *L'appropriation des référentiels normatifs dans les environnements d'apprentissage en ligne: évaluation de l'usage*

de la plate-forme Moodle de l'université virtuelle de Tunis. (Thèse de doctorat). Université de Lille3. (non publiée)

- Graham, M., Straumann, R. (2015). *Where do most of the internet users live?* Repéré à <http://www.ox.ac.uk/news/2015-07-13-where-do-most-internet-users-live>

- Laboratoire britannique Cable *WorldwideCountryRanking*. (2017). Repéré à https://docs.google.com/spreadsheets/d/1A8LDcCLY3HN5Oqys6VxB0ug8xgroDADVIA2BeAF_tSM/edit#gid=0

- Le Coadic Y.-F. (1994). *La science de l'information*. Paris : PUF.

- Magharebia. (2007). Le e-learning se développe au Maroc. Repéré à <http://www.altituderh.com/actu/le-e-learning-se-d-veloppe-au-maroc.html>

- Mahmoud, S, Ben Henda, M. (2001). Le pourquoi et le comment de l'E-learning, in *Revue maghrébine de documentation et d'information n° 11*, p.199-215

- Mocquet, B. (2016). Frontières culturelles et usages des dispositifs numériques : réflexions sur des stratégies d'organisation pour travailler numériquement ensemble. In *hybridités, frontières et seuils l'ouverture des espaces informationnels*, p. 217-225 (Université de la Manouba Institut Supérieur de la Documentation Unité de recherche « bibliothèque numérique et patrimoine »).Tunisie

- Orivel, F. (2009). *Analyse économique de l'éducation à distance à l'ère de l'elearning*. Repéré à <http://www.cned.fr/media/68067/symposium-francois-orivel.pdf>

- Ouzahra. M. (2006). *L'enseignement à distance au Maroc : une valse à trois temps*. Repéré à <http://cursus.edu/article/9408/enseignement-distance-maroc-une-vals-trois/#.WbkJZdW0Pcs>

- Peraya, D. (2003). *De la correspondance au campus virtuel : Formation à distance et dispositifs Médiatiques*. Repéré à <http://tecfa.unige.ch/tecfa/maltp/cofor-1/textes/peraya03.pdf>

- Rhema, A., Miliszewska, L. (2010). Towards E-Learning in Higher Education in Libya. *Issues in Informing Science and Information Technology*, 7. pp. 423-437. Repéré à https://www.researchgate.net/publication/236340846_Towards_E-Learning_in_Higher_Education_in_Libya
- Sall GAYE, D. (2008). *Le Projet FORCIIR de l'EBAD : une situation de synergies entre E-learning et sciences de l'information – documentation* (Mémoire du mastère de recherche, université Paris 8) Repéré à <http://www.osiris.sn//IMG/pdf/MemoireMaster2Doudousallgaye.pdf>
- Sbihi, B. (2006). *L'enseignement à distance de l'école des sciences de l'information : le premier leader traitant la documentation sur le marché marocain*. Repéré à http://isdmln.univ-tln.fr/PDF/isdm%2024/isdm24_sbihi.pdf
- Talbi, F. (2010) *L'enseignement à distance en Tunisie : un nouveau dispositif universitaire en évolution*. Repéré à http://pf-mh.uvt.rnu.tn/59/1/enseignement-distance-tunisie_.pdf.
- UNESCO. (2003). *L'enseignement ouvert et à distance : tendances, considération politiques et stratégiques*. Repéré à <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001284/128463f.pdf>
- UNESCO. (2010). Rapport de l'UNESCO sur la science. Repéré à http://atpsnet.org/wp-content/uploads/2017/05/USR_2012_FR.pdf
- UNESCO. (2015). Rapport de l'UNESCO sur la science, vers 2030. État des lieux par région : États arabes. Repéré à http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/SC/pdf/USR2015_RegionalOverview_fr.pdf