



HAL
open science

Les institutions d'apprentissage à distance . stratégies (politique, pédagogique et communicationnelle) et processus d'autorégulation d'apprentissage: le cas de l'Université virtuelle de Tunis

Safa Khezami

► To cite this version:

Safa Khezami. Les institutions d'apprentissage à distance . stratégies (politique, pédagogique et communicationnelle) et processus d'autorégulation d'apprentissage: le cas de l'Université virtuelle de Tunis. Sciences de l'information et de la communication. Université de Toulon, 2016. Français. NNT: 2016TOUL0011 . tel-01523736

HAL Id: tel-01523736

<https://theses.hal.science/tel-01523736>

Submitted on 16 May 2017

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



*École doctorale n° 509 en SHS Civilisations et
Sociétés euro-méditerranéennes et comparées*
i3M - Information, Milieux, Médias, Médiations - EA 3820

THÈSE

présentée par

Safa KHEZAMI

soutenue le : **02 Décembre 2016**

Pour obtenir le grade de Docteur en Sciences de l'Information et de la
Communication

Les institutions d'apprentissage à distance ;
stratégies (politique, pédagogique et communicationnelle)
et processus d'autorégulation d'apprentissage : le cas de
l'université virtuelle de Tunis.

THÈSE dirigée par :

Pr. DURAMPART Michel

Professeur des Universités
Université de Toulon

Pr. CHABCHOUB Ahmed

Professeur Émérite des Universités
Université de Tunis

JURY :

Pr. CHABCHOUB Ahmed

(Co-directeur)

Professeur Émérite des Universités
Université de Tunis

Pr. COURBET Didier

(Examineur)

Professeur des Universités
Université Aix-Marseille

Pr. DURAMPART Michel

(Directeur)

Professeur des Universités
Université de Toulon

Pr. KIYINDOU Alain

(Rapporteur)

Professeur des Universités
Université Bordeaux-Montaigne

Pr. SALEH Imad

(Rapporteur)

Professeur des Universités
Université Paris 8

Remerciements

Je tiens tout d'abord à remercier mon directeur de thèse le professeur Michel Durampart, pour sa confiance et son suivi tout au long de cette expérience de recherche. Je lui exprime ma vive considération et ma reconnaissance pour son encouragement, ses conseils et sa disponibilité.

Mes vifs remerciements s'adressent également à mon codirecteur de thèse le professeur Ahmed Chabchoub. Je lui exprime également ma vive considération et ma reconnaissance pour sa disponibilité, son encouragement et ses conseils.

Mes remerciements vont également à M. Didier Courbet professeur des universités à l'université Aix Marseille, à M. Alain, Kiyindou professeur des universités à l'université Bordeaux-Montaigne et à M. Imad Saleh professeur des universités à l'Université Paris 8, qui ont accepté d'évaluer mon travail et qui me font l'honneur de participer au Jury de soutenance.

Mes remerciements vont aussi à toutes les personnes qui ont contribué de près ou de loin à la réalisation de ce travail et qui ont répondu à nos différentes enquêtes, à ma famille en Tunisie pour leurs encouragements et confiance, à mes amis, Nezha, Maher, Bannour, Oday, Adil, Dong, Noureddine et Billel, et à tous les collègues du laboratoire I3M.

Merci à Mohamed, pour sa patience, encouragement, confiance et surtout pour son soutien moral tant important.

Merci à mes parents, mes professeurs de toujours, qui ont su me guider avec amour et bienveillance et qui ont toujours, sans limites, cru en moi.

Merci à toute ma famille !

*À mes parents,
À mes frères et sœur,
À Mohamed.
(Par ordre d'entrée en scène)*

Table des matières

Introduction générale	15
Partie 1. Revue de la littérature	23
Chapitre 1 De l'enseignement oral à l'apprentissage à distance	25
I. Outils et techniques pour apprendre	26
1. Genèse des outils et des techniques pour apprendre	26
2. L'industrialisation de la technique pour apprendre	45
a. Facteurs de la genèse	45
b. Utilisation	58
c. Nouveaux paradigmes pour l'enseignement ?	65
II. La communication du savoir à distance	69
1. Genèse de l'apprentissage à distance	69
2. Caractéristiques et appellations	77
III. L'expérience française : Un modèle français pour l'enseignement à distance ?	83
Chapitre 2 L'apprenant, centre d'une communication pédagogique différée	95
I. Les deux sens de la communication	97
1. Le sens normatif de la communication : scénario pédagogique et de communication	97
2. Détour Anthropologique : la représentation de l'autre et l'imaginaire de la technique	102
Chapitre 3 L'auto-régulation de l'apprentissage	113
I. L'auto-régulation de l'apprentissage : le concept	114
II. Deux niveaux : psychologique et pédagogique	121
1. Le contrôle pédagogique	124
2. Le contrôle psychologique	125
Partie 2. L'université virtuelle de Tunis entre politique, pédagogie et auto-régulation : Étude de terrain	129
Chapitre 1 Positionnement épistémologique, problématique et méthodes	131
I. Positionnement épistémologique de la méthode	132
II. Rappel de la problématique et des objectifs de l'étude	137
1. Problématique	137
2. Questions de recherche	141
3. Hypothèses	143
4. Validation des hypothèses par une démarche méthodologique multiple : un aperçu des résultats	144
III. Méthodologie de recherche	147
1. Terrain de recherche	147
2. Outils et méthodologie de recherche	149
a. Stratégie de l'Université virtuelle de Tunis : L'analyse de contenu appliquée aux entretiens semi-directifs et aux corpus de textes	150
b. Stratégie pédagogique des concepteurs/tuteurs de l'Université virtuelle de Tunis : Analyse de contenu d'entretiens	161
c. Stratégie des apprenants : Application d'un questionnaire et du protocole GÉODE	162
3. Récapitulation	169
Chapitre 2 Enquêtes et résultats	171

I.	Stratégie politique et pédagogique de l'université virtuelle de Tunis	172
1.	Stratégie politique de l'UVT	174
a.	Les révélations de l'analyse thématique	174
b.	Les révélations de l'analyse lexicale	179
c.	Conclusion	182
2.	Stratégie pédagogique	184
a.	Les révélations de l'analyse thématique	184
b.	Les révélations de l'analyse lexicale	187
c.	Conclusion	189
3.	Stratégie politique et pédagogique de l'Université Virtuelle de Tunis : la conclusion	192
II.	Stratégies pédagogiques des concepteurs et des tuteurs de l'université virtuelle de Tunis	194
1.	La stratégie pédagogique des concepteurs de cours	195
a.	La perception de la « stratégie UVT »	195
b.	La conception d'un cours à L'UVT : la pratique des concepteurs et « la stratégie UVT »	196
c.	Stratégie pédagogique et communicationnelle des concepteurs	198
d.	Conclusion	199
2.	Quelle stratégie pédagogique les tuteurs adoptent-ils pour accompagner leurs étudiants ?	200
a.	La perception et la pratique du métier de tuteur	200
b.	Tuteur et stratégie de l'UVT	202
c.	Conclusion	203
3.	L'influence de la stratégie pédagogique de l'UVT sur celle du corps pédagogique	204
III.	La stratégie des apprenants en matière d'autorégulation d'apprentissage	205
1.	Les trois phases de l'autorégulation	205
a.	L'avant-effort d'apprentissage, l'anticipation	205
b.	Pendant l'activité de l'apprentissage, la performance	209
c.	L'après-effort d'apprentissage, la réflexivité	216
d.	Récapitulation	221
2.	Quelle est la place du dispositif UVT dans les phases du processus d'autorégulation des apprenants ?	223
a.	La phase de l'anticipation	224
b.	La phase de performance	226
3.	Variables qui influent l'utilisation du processus de l'autorégulation de l'apprentissage	229
a.	Influence mutuelle des trois phases d'autorégulation	229
b.	Influence du quotient sur le processus d'autorégulation de l'apprentissage	231
4.	L'ouverture de l'environnement UVT et la perception de cette ouverture par l'apprenant	232
a.	Ouverture du dispositif de l'UVT	233
b.	Perception du degré d'ouverture de l'environnement UVT	239
c.	Conclusion	244

Chapitre 3 Une réflexion sur les résultats : articulation entre études similaires et références théoriques **249**

I.	Stratégie institutionnelle	250
1.	Stratégie politique de la mise en place de l'UVT	251
2.	Stratégie pédagogique de l'UVT	266
II.	Stratégie du corps pédagogique	277

III. Le processus d'autorégulation _____	290
IV. L'ouverture de l'environnement UVT _____	295
Conclusion Générale _____	315
I. Rappel de la problématique de recherche _____	317
II. Bilan du travail réalisé _____	318
Bibliographie _____	325
ANNEXES _____	339
I. Annexe 1: Protocole GEODE _____	341
II. Annexe 2 : Questionnaire Autorégulation _____	346
III. Annexe 3 : Grille du d'entretien stratégie des institutions _____	353
IV. Annexe 4 : Grille d'entretien Concepteur _____	354
V. Annexe 5 : Grille d'entretien Tuteur _____	355

Table des illustrations

Figure 1 : Le concept de l'autorégulation de l'apprentissage	117
Figure 2 : Interaction des déterminants de l'activité humaine dans le cadre du paradigme sociocognitif (Bandura, 1986)	121
Figure 3 : Les trois formes triadiques de l'autorégulation (Zimmerman, 2002)	123
Figure 4 : Récapitulation Résultats stratégie politique	183
Figure 5 : Les mots appartenant au "modèle de groupe" les plus utilisés.....	187
Figure 6: Les mots appartenant au "modèle individuel" les plus utilisés	188
Figure 7 : Présence des indices des stratégies pédagogique de groupe et individuelle selon les deux analyses de contenu : lexicale et thématique.....	189
Figure 8 : représentation de l'utilisation de quelques mots dans l'ensemble des documents	191
Figure 9 : la tâche des tuteurs selon les répondants	201
Figure 10 : Interaction entre définition de l'objectif et du plan	207
Figure 11 : Répartition des types de recours selon le pourcentage des apprenants	214
Figure 12 : Représentation graphique de la répartition des méthodes utilisées en fonction des groupes Gadoptive, Gdéffensive et Gabondon	219
Figure 13 : Répartition de l'utilisation des phases de l'autorégulation chez les apprenants de l'UVT	221
Figure 14 : Utilisation des outils et méthodes d'apprentissage.....	228
Figure 15 : Estimation du volume horaire des différentes modalités d'apprentissage à l'UVT	234
Figure 16 : Degré d'ouverture des 14 composantes de l'environnement éducatif UVT selon le corps pédagogique.....	236
Figure 17: Degré d'ouverture des composantes de l'environnement éducatif UVT selon les apprenants	240

Liste des tableaux

Tableau 1 : Usages des outils et médias éducatifs chez Kircher et Oberlin	53
Tableau 2 : Questions de recherche et méthodologies correspondantes.....	150
Tableau 3 Analyse de contenu : matériel.....	160
Tableau 4: Codage des niveaux d'accord	164
Tableau 5 : Niveau d'accord selon le NA moyen.....	164
Tableau 6 : Codage de la durée réservée au travail.....	165
Tableau 7 : Fréquence de travail selon le Sdurée moyen	166
Tableau 8: Composante des environnements éducatifs selon les catégories (Jézégou, 2010)	167
Tableau 9 : Répartition des variables testées selon les groupes de la phase d'anticipation....	206
Tableau 10 : Niveau de fréquence selon le NF moyen.....	206
Tableau 11 : Fréquence de travail selon le Sdurée moyen	208
Tableau 12 : Codage du choix de l'environnement de travail.....	208
Tableau 13 : Choix de l'environnement selon SC _{moyen}	209
Tableau 14 : Répartition des variables testées selon les activités de la phase de performance	210
Tableau 15 : Niveau d'accord selon NA moyen.....	211
Tableau 16 : Fréquence selon SI moyen	212
Tableau 17 : Score suivant la réaction adoptée.....	213
Tableau 18 : Réaction selon SR _{moyen}	213
Tableau 19 : Répartition des variables testées selon les activités de la phase de la réflexivité	216
Tableau 20 : Conclusion autojugement	217
Tableau 21 : Récapitulation satisfaction résultats et révision	218
Tableau 22 : Méthodes pour remédier un échec.....	218
Tableau 23 : Perception des apprenants des compétences animée par l'UVT.....	227
Tableau 24 : Perception des apprenants de l'impact de la plateforme sur leurs apprentissages	228
Tableau 25 : Influence mutuelle de quelques composantes des trois phases de l'autorégulation	230
Tableau 26 : Les relations d'Indépendance à tester	231
Tableau 27: Répartition des composantes d'un environnement éducatif à distance selon les catégories.....	235
Tableau 28 : Degré d'ouverture des 14 composantes selon le ceps pédagogique.....	237
Tableau 29 : Degré de liberté par catégories de composantes	238
Tableau 30: Degré d'ouverture des trois catégories de composantes selon les apprenants ...	241
Tableau 31 : Degré d'ouverture des 14 composantes selon les apprenants	242
Tableau 32 : Réactions aux degrés d'ouverture des catégories de composantes de l'environnement UVT	243
Tableau 33 : Tableau comparatif degré d'ouverture des 14 composantes	246
Tableau 34 : Tableau comparatif degré d'ouverture des 3 catégories	247
Tableau 35 : Compétences associées aux fonctions tutorales (Denis, 2003)	285
Tableau 36 : Taxonomie des stratégies de régulation de l'effort (Cosnefroy, 2010)	294
Tableau 37 : Récapitulatif des degrés d'ouverture des environnements éducatifs étudiés	301
Tableau 38 : Pourcentage des modalités d'apprentissage selon les dispositifs	302

Tableau 39 : Récapitulatif des degrés d'ouverture des 3 catégories de composantes des différents environnements éducatifs.....	307
Tableau 40 : Récapitulatif des degrés d'ouverture des 14 composantes des différents environnements éducatifs étudiés	309
Tableau 41 : Questions de recherche et hypothèses.....	318
Tableau 42 : Questionnaire GEODE.....	342
Tableau 43 : Codification des degrés de liberté de choix d'ouverture	343
Tableau 44 : Étapes de traitement de données GEODE.....	344
Tableau 45 : coefficients de pondération et score max des composantes.....	345
Tableau 46 : Typologie de l'environnement éducatif selon le degré d'ouverture	345

Introduction générale

Depuis la Préhistoire, l'Homme n'a jamais cessé de vouloir maîtriser les situations de sa communication. L'évolution de son mode de vie a toujours fait évoluer et développer ses outils à communiquer. En effet, lorsqu'il a eu besoin de l'écriture, il l'a inventée et quand il a eu besoin des outils et médias technologiques pour la communication, il les a inventés et introduits dans ses pratiques, notamment dans le domaine de l'éducation.

Nous avons alors vu se multiplier des outils numériques inventés dans la sphère éducative et d'autres qui y sont introduits depuis la sphère sociale. Des plans numériques pour l'école se sont alors succédé en France, mais aussi dans d'autres pays.

En Tunisie, s'installe dès 2002 une institution publique appelée *Université Virtuelle de Tunis* (UVT) spécialisée dans l'enseignement universitaire à distance. À la même période, se tient à Tunis le sommet mondial de la société d'information (2005). Pour promouvoir cet investissement, l'État tunisien n'hésite pas à publier des rapports expliquant la vague de modernisation qui traverse le pays. En contrepartie, des rapports internationaux pointent du doigt la médiocrité de l'équipement du citoyen tunisien en outils numériques ainsi qu'un déséquilibre entre les régions du pays concernant sa logistique.

C'est dans ce contexte de controverses que nous nous sommes intéressés à l'enseignement/apprentissage à distance en Tunisie incarné par l'UVT. Nous avons voulu comprendre comment dans ce cadre on pouvait mettre en place une structure entièrement dédiée à la communication du savoir à distance. Nous nous sommes alors intéressés aux intentions et aux comportements des usagers qui en découlent (Moeglin, 2005).

Problème et objectif

La situation d'apprentissage à distance est particulièrement délicate. Elle nécessite, pour ne pas décrocher, que l'apprenant ait certaines compétences managériales et comportementales. Celles-ci vont l'aider à gérer son environnement, son effort, son stress, sa réussite et son échec tout en alimentant en permanence sa motivation et sa confiance en soi. D'où l'importance d'un processus *d'autorégulation* de l'apprentissage dans une telle situation (Jézégou, 2011; Prinrich, 2000; Saab, 2012; Zimmerman & Kitsantas, 1997, 1998). Ce processus n'est pas individuel, mais

convoque plusieurs acteurs. Il faut alors le penser dans le cadre d'un système éducatif global où tous les acteurs participent à sa favorisation. Il s'agit ici de penser les dispositifs éducatifs à distance dans un sens favorisant cette activité autorégulée, ce qui implique une réflexion sur la flexibilité de ces dispositifs ainsi que sur leurs capacités à individualiser les formations qu'ils proposent.

Dans ce contexte, nous essayerons tout au long de cette thèse, de penser cet aspect autorégulé de l'apprentissage à distance. Nous essayerons alors de répondre au questionnement suivant : *Quelle est la politique de la mise en place de l'université virtuelle de Tunis et quelle est la stratégie pédagogique de celle-ci et jusqu'à quelle mesure cette dernière influence la stratégie pédagogique des concepteurs/tuteurs et le processus d'autorégulation des apprenants ?*

Chercher à apporter des éléments de réponse à cette problématique nous orientera vers le but principal de ce travail de recherche. *Il s'agit d'apporter des éléments de compréhension quant à la politique de la mise en place de l'université virtuelle de Tunis, à la conception de l'enseignement/apprentissage qu'elle offre, à la stratégie des concepteurs de cours et des tuteurs exerçant dans cette institution et finalement de pointer la stratégie d'autorégulation de l'apprentissage que les apprenants inscrits à l'UVT adoptent à la lumière de son dispositif.*

La méthodologie

Afin d'atteindre cet objectif, nous avons misé sur une méthodologie multiple ancrée dans une perspective compréhensive. Nous avons alors combiné un questionnaire, des entretiens semi-directifs, de l'observation participante, de l'observation cachée, de l'analyse de contenu, et un protocole GEODE (Jézégou, 2010) servant à mesurer le degré de contrôle pédagogique que les plateformes d'apprentissage à distance exercent sur les activités d'apprentissage.

Le système de méthodes que nous avons mis en place nous a fourni des éléments de compréhension quant à l'attitude autorégulée des apprenants de l'UVT et ce, à la lumière du dispositif mis en place par leur institution. Ainsi, nous avons vu par

exemple, l'importance et l'influence du degré d'ouverture¹ de l'environnement éducatif sur le comportement autorégulé de l'apprenant.

Plan de la thèse

À fin de faciliter la lecture de ce mémoire, nous présentons dans les lignes qui suivent sa structure. Celui-ci est composé de deux parties : l'une dédiée à l'état de l'art et l'autre consacrée à la mise en perspective de notre étude empirique et à la discussion des résultats obtenus.

La partie I est structurée en trois chapitres dans lesquels nous essayons de dresser un cadre théorique pour notre recherche. Ainsi, dans *le premier chapitre*, nous commencerons par contextualiser notre étude sur les outils et médias éducatifs contemporains par un rappel de l'évolution de ces outils pour apprendre depuis l'Antiquité. Nous expliquerons alors comment le passage de l'oralité à l'écriture a changé la manière avec laquelle les êtres humains communiquent le savoir. Dans ce chapitre, et puisque nous travaillons sur un contexte tunisien, nous allons pointer la différence entre l'évolution des outils pour apprendre dans le monde occidental et le monde arabe. Cette double présentation ne nous mettra en aucun cas dans une posture comparative des deux cultures et de leurs évolutions quant aux usages des outils éducatifs, mais nous aidera à mieux mettre en situation notre objet de recherche, qui selon nous, adopte une posture pédagogique et communicationnelle parachutée dans un environnement qui n'est pas préparé à l'accueillir.

Dans le cadre du même chapitre, et dans la même logique de la mise en perspective des deux expériences culturelles, nous pointerons la question de l'industrialisation de la formation puis celle de l'enseignement par correspondance devenue aujourd'hui e-Learning. Ensuite, nous parlerons de l'expérience française en la matière en nuanciant nos propos par des informations sur l'expérience tunisienne.

Dans le *chapitre deux* de cette première partie, nous nous intéresserons au rôle que joue la communication dans les situations d'apprentissage à distance. Nous évoquerons alors les scénarios pédagogiques et de communication. Puis nous aborderons la question de l'imaginaire de la technique appliquée au cadre éducatif.

¹ Plus l'environnement éducatif est ouvert, plus il est souple moins il exerce un contrôle pédagogique sur l'apprentissage des apprenants.

Introduction générale

Le chapitre trois de cette partie s'intéressera à la question de l'autorégulation de l'apprentissage dans le cadre de l'apprentissage à distance. Nous montrerons alors l'intérêt de ce concept pour un apprentissage à distance réussit et évoquerons une panoplie de chercheurs qui l'ont traité dans ses différentes facettes.

La deuxième partie présentera l'étude empirique que nous avons réalisée dans le cadre de cette thèse. Cette partie comportera aussi trois chapitres.

Le premier chapitre sera consacré au cadrage méthodologique de cette étude. Dans un premier temps, nous présenterons alors le positionnement épistémologique de notre méthode suivi de notre problématique, expliquée et détaillée, puis des questions de recherche et les hypothèses qui y sont attachées. Dans un second temps, nous détaillerons notre méthodologie de recueil et d'analyse de données.

Le deuxième chapitre de cette partie sera consacré à la description des résultats obtenus après application de la méthodologie sélectionnée. Ce chapitre sera structuré suivant la logique des questionnements de recherche préalablement définies.

Un troisième chapitre viendra clôturer notre mémoire. Ces pages seront consacrées à la discussion de nos résultats et à leurs confrontations avec des études similaires. Comme le chapitre précédent, ce chapitre sera structuré selon nos questions de recherche.

Partie 1. Revue de la littérature

Chapitre 1 De l'enseignement oral à l'apprentissage à distance

I. Outils et techniques pour apprendre

Dans ce chapitre, nous allons décrire les étapes par lesquelles est passée l'humanité pour aller de l'oral vers l'écrit et évoquer l'impact de ce passage sur l'enseignement et l'éducation.

Travaillant sur la Tunisie, nous devons néanmoins signaler que dans ce chapitre, l'évolution des sociétés arabo musulmanes n'a pas suivi les mêmes étapes que celle des sociétés occidentales. Un facteur fondamental va faire la différence : il s'agit de l'usage de l'imprimerie.

En effet, alors que l'imprimerie a été inventée en Allemagne en 1450, et introduite progressivement dans tous les pays européens, introduisant ainsi l'usage de l'écrit dans la société et à l'École, les pays arabes n'ont connu l'imprimerie qu'au XIX^{ème} Siècle. Ce retard va donc se répercuter sur les techniques éducatives, les reléguant à un exercice de mémoire et ce, jusqu'à l'arrivée de la colonisation (fin du XIX siècle).

1. Genèse des outils et des techniques pour apprendre

L'invention de l'imprimerie en 1450 peut être considérée comme l'innovation majeure qui a fait basculer les sociétés occidentales de la fin du Moyen Age dans l'ère de la circulation et de la diffusion des idées et qui constitue en cela l'entrée dans une ère pré industrielle de la production du savoir. En effet, avant le XV^{ème} siècle, les outils pour apprendre évoluaient lentement (Troger & Ruano-Borbalan, 2015). Selon ces auteurs, contrairement à la période entre l'Antiquité et la fin du Moyen âge où l'évolution des outils pour à apprendre était très lente, l'imprimerie a ouvert le chemin pour l'installation d'une nouvelle forme scolaire qui n'est pas essentiellement basée sur la communication orale, mais sur l'écrit et la lecture. Depuis, une accélération du rythme des innovations a été ressentie, et les machines à communiquer le savoir se sont multipliés jusqu'à épouser aujourd'hui les différents types et formes des technologies d'information et de communication, qu'ils soient adoptés par le système éducatif à partir de la sphère sociale et des milieux industriels et adaptés à ses besoins spécifiques ou ayant vu le jour dans la sphère éducative elle-même.

Le monde arabe, alors sous domination ottomane (XVI^{ème} - XIX^{ème} S), a tardé pour adopter l'imprimerie. Elle a été utilisée après son introduction pour la première fois en Égypte par Napoléon en 1798 pour éditer en 1799 le premier journal arabe « Courrier d'Égypte ». Le premier journal imprimé en langue ottomane a vu le jour en 1824. Et, en Tunisie, l'imprimerie a été introduite dans le pays par le ministre Khair-Eddine (premier ministre du royaume de Tunis de 1872 à 1877) pour imprimer, en 1860, le premier journal officiel tunisien (Ahmed Chabchoub, 2016). Pendant longtemps, les ottomans ont interdit l'usage de l'imprimerie. Les raisons de cette interdiction sont principalement politiques. En effet, « *conscient du rôle libérateur du texte imprimé (...) le Sultan Bayazid 2, interdira par décret (1485) « la copie des textes par ces nouvelles machines inventées par les hérétiques. » En 1515, le Sultan Selim rappellera à ses sujets cette interdiction* » (Ahmed Chabchoub, 2016, p. 209). La Tunisie, alors province Turque, est privée de cette invention révolutionnaire.

En Europe et Jusqu'à la Renaissance, une grande majorité du système éducatif reposait sur les tablettes de tout genre (Roche, 2003). En effet, la technique d'apprentissage la plus utilisée dans cette période est l'écriture sur tablette (Troger & Ruano-Borbalan, 2015). Chacun selon ses dispositions et ses moyens improvise ou invente des tablettes utilisables pour l'enseignement et apprentissage. (Troger & Ruano-Borbalan, 2015) rapportent que les instituteurs romains utilisaient dans ce cadre des morceaux de terre cuite ou de céramique, pour enseigner l'alphabet et que les instituteurs des zones les plus éloignées et rurales n'avaient pas d'autre choix que de graver sur un mur l'alphabet qu'ils utilisaient.

Dans le monde arabe, et surtout dès le VII^{ème} siècle, le Kottab est le lieu de savoir le plus présent. « *Il s'agit d'un endroit indépendant, d'une chambre dans une maison, d'une pièce à côté d'une mosquée ou d'une tente parmi les tentes de la tribu qu'on appelait la « tente du maitre/éducateur » en Tunisie* »² (Mounir Morsi, 1987, p. 287). Le Kottab fait encore aujourd'hui partie de la société tunisienne.

² Traduit de l'Arabe

L'objectif de Kottab est d'apprendre aux enfants le Coran, l'écriture, la grammaire, les bases des mathématiques et parfois l'histoire du peuple arabe. Il s'agit de la première étape de l'enseignement des enfants avant de poursuivre leurs études à la mosquée³.

Bien que les Kottab sont présents sur tout le territoire arabe, et que leurs objectifs étaient communs : l'enseignement des enfants, ils n'appliquaient pas les mêmes démarches pédagogiques. Selon (Ahmed Chabchoub, 1998; Ibn Khaldoun, 2010), la matière que les Kottab enseignaient obligatoirement était le Coran. Cependant, les maîtres avaient la liberté de choisir la pédagogie utilisée et d'assurer ou non des enseignements supplémentaires. Ainsi, dans certains Kottab, les enfants apprenaient d'abord le Coran et dans d'autres ils commençaient par la langue arabe, la poésie et les mathématiques. Cette dernière méthode est la plus appréciée par le sociologue Ibn Khaldoun. D'ailleurs, il n'hésite pas à critiquer la méthode pédagogique utilisée dans les Kottab. Pour lui, un apprentissage par la discussion et le débat est meilleur qu'une méthode d'enseignement basée sur la dictée et la récitation.

En effet, dans un Kottab, l'enseignement se passe ainsi : sur un tapis, autour du maître, les enfants s'assoient en tenant sur leurs genoux des tablettes en bois taillées et lissées sur lesquelles il est écrit ce que l'enfant avait appris la veille. Pour commencer, le maître auditionne toute la classe pour s'assurer qu'ils ont bien appris. Puis, l'élève efface l'écriture sur sa tablette en la trompant dans l'eau et la laisse sécher. Les enfants apprennent à écrire par des dictées de petits versets du Coran qu'ils écrivent sur leurs tablettes. Les élèves les plus anciens copient ces versets directement depuis le Coran et aident le maître à encadrer les plus jeunes. Chaque élève est équipé de tablette, d'encrier, d'un stylet de pailles ou canne et parfois d'un Coran.

En Europe, ces tablettes de plus en plus utilisées ont nécessité une réglementation spécifique. En effet, afin de garder une certaine accessibilité économique à l'utilisation des tablettes, et de généraliser le plus possible son utilisation dans les différentes situations d'apprentissage des plus démunis au plus aisés, une réglementation de la fabrication des tablettes de toute matière a été mise en rigueur. À partir du XIII^e siècle, cette mission a été confiée à une coopération de métier à Paris (Troger & Ruano-Borbalan, 2015).

³ Nous parlerons de la mosquée comme édifice pour l'enseignement dans ce qui suit.

« *L'utilisation des machines à communiquer pour l'enseignement se situe dans une histoire déjà longue* » (Perriault, 2002, p. 12). L'image par exemple est utilisée dans le cadre de l'enseignement depuis des siècles en occident, en terre d'islam elle était interdite. Elle a été sollicitée et utilisée par les religieux depuis le XVII^e siècle dans le but de propager la foi. Intégrée à la lanterne magique et employant un mécanisme optique, son utilisation a évolué au fil des décennies. Cette évolution d'usage est liée à des mutations sociétales, politiques, culturelles et économiques. D'ailleurs, un siècle plus tard, la lanterne magique, ramenée occasionnellement par les vendeurs ambulants, a été introduite dans la vie des villageois des campagnes les plus éloignées et utilisée pour présenter des spectacles. Depuis 1880, l'utilisation de cet outil technique est plus démocratisée. Elle est introduite dans les écoles et accompagne les cours de soir.

Depuis cette date, les innovations techniques pour l'éducation et la culture se succèdent accompagnées, à chaque fois, par des promesses de facilité d'accès, de généralisation et de démocratisation de la culture et de l'éducation. En 1910, nous avons vu apparaître, le cinéma éducateur, adoptée par la mairie de Paris qui a mis en place la première cinémathèque en 1922. Puis, en 1949 la télévision scolaire. Dix ans après, nous avons vu exploser le nombre d'utilisations des médias en classe, puis dans les années 1970 le lancement des expérimentations sur l'utilisation de l'ordinateur en classe (Perriault, 2002).

La pratique de l'écrit est, depuis que les sociétés ont dépassé le stade de l'oralité, devenue primordiale à tous les processus d'enseignement/apprentissage. Elle est en effet, l'objet de tout support communicationnel destiné à l'enseignement. Presque tous les outils éducatifs s'en servent pour en produire. Les outils +éducatifs pour la lecture et écriture ont alors vu plusieurs étapes dans leurs longs parcours de production et d'utilisation. La pratique de l'écrit a été notamment améliorée lentement par des innovations clés (Troger & Ruano-Borbalan, 2015).

Trois moments clés ont marqué cette pratique (Troger & Ruano-Borbalan, 2015) : L'invention du livre relié (codex), l'invention du parchemin et du papier et l'invention de l'encre moderne.

- Le passage du papyrus au livre relié qui permettait aux lecteurs de prendre des notes en même temps qu'ils pratiquent la lecture. En effet, le codex a libéré les deux mains de l'utilisateur du papyrus. Ce dernier devait utiliser ces deux mains

pour dérouler le support et lire au fur et à mesure. Ce qui n'était pas pratique pour la prise de notes. Certains, les plus aisés et bourgeois embauchaient des scribes. Malgré cette invention, l'utilisation du papyrus n'a pas disparu et a vécu jusqu'au début du Moyen âge.

- Le passage du papyrus au parchemin et papier. Inventé au IV^{ème} siècle et généralisé au VIII siècle, le parchemin a cohabité pendant une période avec le papyrus. Fabriqué de peaux d'animaux, le parchemin était cher à produire (80 brebis pour 200 pages) au point que certains ont réservé à leurs utilisations des élevages prédestinés aux parchemins.
- Vient ensuite l'introduction, par les arabes, du papier dès le X^{ème} siècle en Espagne (Mounir Morsi, 1987) et son industrialisation au XIV siècle, phénomène qui a fait augmenter, en Occident, le nombre de livres produits et vendus. Cependant, à Bagdad la première « usine » à produire du papier a été fondée par la Calife Abbasside Haroun Arachide en 794. Cela a facilité l'écriture des parchemins et leurs circulations (Mounir Morsi, 1987).
- Au XIX siècle, la chimie moderne a fait naître en Occident une encre plus facile à utiliser et moins encombrante. Ainsi, la plume métallique a remplacé progressivement la plume d'oie.

Le Codex ou « livre relié » est utilisé chez les arabes depuis le Moyen âge⁴. En effet, durant le règne des Abbassides (750-1258), les bibliothèques et les maisons de sagesse (Dar Al Hikma) se sont multipliées. Ces deux institutions, soutenues par le pouvoir politique, renfermaient des milliers de livres. Avant l'introduction du papier par Haroun Arachide, ces institutions utilisaient tous types de support pour fabriquer les livres. La bibliothèque de Kairouan par exemple, utilisait pour ses livres des peaux de brebis lissées, du papyrus ramené d'Alexandrie et des morceaux de tissus usés renforcés par de la colle. L'encre utilisée est conçue à partir de la colle ou de produit chimique, l'encrier de cuivre, de verre ou de la céramique. La plupart de ces outils sont fabriqués à Kairouan (Mounir Morsi, 1987). À cette époque, de multiples bibliothèques voient le jour, celles-ci recevaient une attention particulière des Califes successifs. Ces derniers ont alors bâti des édifices dédiés aux bibliothèques. Celles-ci comportaient des pièces pour les livres, des pièces pour les lecteurs et des pièces pour les copieurs ou les scribes.

⁴ Nous le verrons plus loin, le Moyen âge est l'âge d'or des arabes en termes de culture, art et sciences.

Elles mettaient aussi à la disposition des lecteurs des traducteurs et des serviteurs payés tous par l'État (Mounir Morsi, 1987). La bibliothèque de Basra, de Mossoul construite en 950 et qui fournissait aux étudiants du papier et des livres, celle construite par le Calife Al Mostanser à Cordoue qui contenait 400 mille livres reliés (Mounir Morsi, 1987) témoignent de ce développement de la lecture, écriture et du codex.

Depuis l'Antiquité, plusieurs outils et techniques ont été utilisés pour apprendre et pour transmettre de génération en génération des différents enseignements et apprentissages, des plus élémentaires et vitaux aux plus sophistiqués et complexes. Dans *Outils et médias éducatifs*, Moeglin explique que la genèse de l'invention des dispositifs techniques pour apprendre compte cinq moments clés : Moment de l'indifférence, moment du bricolage, moment de prise en compte sans réflexion, moment de réflexion sans prise en compte et en fin moment de l'intégration dans un projet éducatif (Moeglin, 2005). Dans ce qui suit, nous allons essayer de résumer ces cinq étapes de l'histoire des outils éducatifs.

Moment de l'indifférence

Il s'agit du moment où les sociétés présentaient de l'indifférence à l'égard des outils éducatifs. Les rapports qu'entretenaient ses membres entre eux et avec la nature se limitaient à l'oralité. De même pour la transmission des croyances, du savoir, du savoir faire et du savoir être.

Faute de traces écrites ou d'inscriptions exhaustives laissées par ces populations, il est difficile de dresser aujourd'hui un tableau clair et complet de la culture de ces sociétés et ainsi de caractériser leur rapport au monde et encore moins leur intérêt aux techniques éducatives.

Cependant, dans le même ouvrage, Moeglin nous rapporte que quelques gravures et signes sur des pierres appartenant aux aborigènes d'Australie ont été observés. Ces rares inscriptions associées à quelques outils datant de la même époque montrent d'une part une indifférence à l'égard des outils pour apprendre, et, d'autre part, des techniques et des outils, dont l'état, est figé et stagné au détriment des générations successives.

En effet, une désorganisation dans les gravures et les inscriptions sur les pierres a été remarquée. On constate par exemple que pour inscrire des nouveaux signes sur les

pierres, ces aborigènes ne prenaient pas la peine d'effacer les anciens, ni de préparer un support adapté à une lecture aisée de ces inscriptions. Ceci montre que ces derniers ne prêtaient pas d'attention aux supports éducatifs. En fait, pour eux ces outils restent des outils secondaires qui ne méritaient pas d'être préparés, adaptés et pensés, car ils ne faisaient pas partie de leurs visions de la communication du savoir.

Par ailleurs, même les signes et les inscriptions utilisés par ces populations restent figés et ne changent pas leur utilisation, ni leur signification à travers les époques. Ainsi, à la stabilité des outils techniques utilisés s'ajoute une stabilité des signes et des inscriptions employés et donc un désintérêt quant à l'efficacité de ces signes et de leurs améliorations. Cette stabilité touche aussi aux outils qu'ils utilisaient au quotidien pour interagir avec leur environnement, pour manger et pour se défendre. Il s'agit du « *degré zéro de l'invention éducative des outils* » (Moeglin, 2005, p. 100).

En ce moment de l'histoire des outils éducatifs, les différentes populations et communautés ne faisaient, ni de l'écriture, ni des supports pédagogiques, des facteurs majeurs et nécessaires pour accompagner la transmission de leurs cultures et savoirs. Par conséquent, ils ne les perfectionnaient pas. Mais, cela signifie pas que ces sociétés manquaient d'inventivité ou qu'elles stagnaient, car l'inventivité ne réside pas seulement dans les produits et outils techniques, mais dans les productions intellectuelles dont ces populations ne manquaient pas (Moeglin, 2005).

Dans le même ouvrage, Moeglin, nous confie que ces constats révélant des réalités de l'histoire, sont nuancés par l'apparition au sein même de ces sociétés orales d'un bricolage d'outils, éducatifs entre autres, dans le cadre d'une réaction et d'une adaptation aux différents changements de l'environnement. Nous en parlerons dans le paragraphe suivant.

Moment du bricolage

Au fil des décennies, dans le cours des changements des environnements, des mouvements des populations, des facteurs naturels et des lieux où ces sociétés vivaient, les matières premières se font de plus en plus rares, changent et disparaissent et, de ce fait, les « artisans » et les chefs des tribus détenant les savoirs intellectuels et techniques évoluent.

Les membres de ces sociétés pensent alors à l'adaptation et à une efficacité à moindre coup et à moindres ressources. S'installe alors une mentalité technicienne qui aboutie à un bricolage d'outils techniques. Ces derniers sont alors adaptés aux exigences et aux lois de la nature. Ils sont faits pour être de plus en plus fiables et de plus en plus performants. Ces adaptations étalées sur des milliers d'années ont marqué l'histoire des outils insérés dans le quotidien, mais aussi ceux utilisés pour apprendre, enseigner, transmettre la culture et produire et archiver les connaissances.

Nous l'avons dit, ce bricolage est le résultat des changements subis par les tribus et les sociétés. Il n'est pas le résultat d'une réflexion visant une amélioration souhaitée par les usagers. Sans réflexion, ni maîtrise, ni codification, ces outils bricolés ont vu le jour. Leurs apparitions sont organiquement liées aux exigences de la vie elle-même (Moeglin, 2005).

Moment de la prise en compte sans réflexion

L'arrivée de l'écriture est l'événement qui a marqué le commencement de ce moment de la prise en compte des outils et médias éducatifs sans réflexion. En effet, cité par Pierre Moeglin (Moeglin, 2005, p. 101), Claude Lévi Strauss affirme qu'il *« fallait que l'écriture fût inventée pour qu'il devînt possible aux générations suivantes, non pas seulement de répéter les mêmes tentatives, mais d'utiliser celles qui avaient été faites auparavant pour améliorer les techniques »*. Avec l'écriture, l'homme se met à l'abri de perdre du temps consacré à refaire les mêmes expérimentations élaborées par les plus anciens. De génération en génération, et à travers l'écriture, l'humain est de plus en plus performant et de plus en plus apte à maîtriser son environnement, et non pas seulement à en subir les conséquences. Avec l'écriture, il mémorise et diffuse l'information et planifie.

Nous avons vu alors paraître les différents types de tablettes et de stylets conçus de multiples matières et les papyrus constituant des supports capables de matérialiser l'écriture. Ce moment est caractérisé selon Moeglin par une réflexion pratique autour des outils pour apprendre visant à avoir des outils de plus en plus performants. Plusieurs indices montrent cet intérêt que portait l'homme pour les outils éducatifs et leurs améliorations (Moeglin, 2005).

- Des écrits égyptiens qui évoquaient ironiquement la qualité plus ou moins performante des stylets et tablettes.
- Des textes qui mettaient en perspective le mauvais état des outils pour écrire utilisés par les élèves.
- Des gravures montrant une utilisation de note chez les disciples des moines en Inde
- Des textes ont pointé les inconvénients du papyrus et l'obligation d'utiliser les deux mains pour lire.

Dans cette période de l'histoire, plusieurs techniques d'écriture ont été inventées. Notons par exemple le codex et le lutrin. L'objectif de ces innovations était d'aider les savants « *à mieux se servir de l'écrit* ». L'intérêt pour l'écriture et son amélioration est de plus en plus présent. Cette dernière reste pourtant la finalité de ces améliorations, mais ne constitue pas un moyen pour une éducation meilleure. Généralement, les scribes, les prêtres et les écrivains sont ceux à qui l'écriture sera enseignée. Elle ne sera considérée comme « *un moyen de l'éducation* » qu'à l'avènement des sociétés d'Athènes et de Rome.

Ce troisième moment a été le moment d'une amélioration dans les outils éducatifs sans précédent. Cependant, cette prise en compte ne s'alimente que d'une réflexion pratique. Plus tard dans le temps, une réflexion philosophique sur les outils se met en place. Elle sera présentée dans le paragraphe suivant.

Moment de la réflexion sans prise en compte

Ce moment de la réflexion sans prise en compte a débuté au Vème siècle av. J.-C. lorsque Socrate ainsi que d'autres penseurs commencent à s'intéresser aux outils et médias éducatifs. Ces penseurs n'étaient pas forcément des partisans de ces outils. Par sa réflexion, Socrate par exemple, niait l'importance de la lecture et de l'écriture. Il proclamait ainsi un apprentissage exclusivement oral, selon lui plus performant.

La position de ce philosophe n'est pas selon Moeglin technophobe, car il ne dénonce pas l'écriture elle-même, mais le fait de penser avec et par elle. Et ce, pour trois raisons dont la première et la troisième sont selon l'auteur toujours d'actualité (Moeglin, 2005).

- L'oral est vivant, l'écrit est mort : le texte écrit n'est ni réactif ni interactif, il ne répond pas aux questions et il ne s'adapte pas aux besoins du lecteur, toutes choses que peut faire l'oral. Pour Socrate, les situations orales d'apprentissage sont des situations vivantes où maîtres et élèves peuvent échanger, communiquer et interagir en temps réel. À l'oral, la question trouve sa réponse en direct sans intermédiaire physique ni temporaire. S'ajoute à cela le fait que, dans une telle situation, l'orateur peut s'adapter à son public en communiquant ainsi un savoir plus ciblé.
- Le religieux : En se référant à une pratique religieuse, Socrate attribue à la voix humaine une résonance et une connotation métaphysique, car « *le pneuma souffle divin est en quelque sorte la respiration* »(Moeglin, 2005, p. 105).
- Une raison d'ordre politique : La liberté offerte par une organisation orale de l'apprentissage n'est pas assurée par une organisation écrite. Cette dernière est orchestrée par des autorités, des règles édictées par des livres précédemment établies et des guides à suivre. L'écrit rend l'apprentissage mécanique soumis à des normes et difficilement adaptables aux différentes situations et aux multiples besoins des différents publics.
- Deux conceptions de l'enseignement et de l'espace public s'affrontent, « une première conception philosophique mettant l'accent sur la sophia et la seconde sophistique privilégie l'aptitude à produire des réponses toutes faites » (Moeglin, 2005, p. 105).

Le refus socratique des outils mettant en avant l'utilisation de l'écrit pour l'enseignement est paradoxalement le moment où la pensée philosophique commence à s'intéresser à ces outils et techniques pour apprendre. Contrairement à Socrate qui préférait l'oral, le sociologue Ibn Khaldoun (1332- 1404), pense que l'écriture est ce qui différencie l'humain des autres êtres vivants. Dans son livre *Al Mouqaddimah*, il explique l'aspect sacré de l'écriture et son importance dans le processus d'apprentissage et du développement de la pensée et de la raison. Pour lui, l'écriture est la production du développement de l'humanité et de l'extension de l'urbanisme.

Moment de l'intégration dans un projet éducatif

Il a fallu plusieurs siècles pour que la pensée socratique dénie tout intérêt aux outils, techniques et de la communication en général, dans toute situation

d'apprentissage, soit remplacée par celle de Rousseau. Celui-ci pense que ces outils sont au contraire peu dissociables des fins éducatives souhaitées. Pour lui, le changement des outils et techniques pour l'enseignement et l'apprentissage est étroitement lié au projet éducatif pensé et visé.

Ce changement de mentalité a été initié, en occident, notamment au XII et XIII siècles. Une époque consacrée aux études et qui a donné naissance à un environnement intellectuel exigeant en connaissance et en éducation (Moeglin, 2005). De nouvelles nécessités intellectuelles font alors leurs apparitions, nécessitant ainsi de nouvelles techniques d'enseignement harmonieuses avec les finalités de ces enseignements et leurs diversités.

Une réforme progressive du projet éducatif a alors été mise en place. Des réflexions sur le livre d'apprentissage à l'université et à l'école ont été par exemple observées, suivi d'une réflexion sur son format, son édition, son entretien, etc. La nécessité d'éduquer les enfants et d'inscrire cet apprentissage dans la nouvelle sphère sociale et politique a donné naissance au XV^{ème} siècle au livre destiné aux enfants. Au-delà des enfants, cette prise de conscience a conduit au fait que 100 % des urbanisés Hollandais sont alphabétisés.

Nous remarquons alors une adaptation des éditeurs à l'exigence du marché de l'apprentissage et du livre. Différentes sortes de manuscrits codifiés différemment selon les publics cibles entrent en jeu et une préoccupation de la clarté et de la lisibilité des textes est survenue. Il s'agit de la naissance de la préoccupation communicationnelle (Moeglin, 2005). Des livres illustrés ont alors vu le jour au XVII^{ème} siècle constituant la première approche de l'aide visuelle pour l'enseignement (Moeglin, 2005). À la fin de ce même siècle, la formation professionnelle et l'intégration des formateurs artisans sont prises en charge dans le système éducatif.

Au fil des époques par lesquelles les outils et supports éducatifs sont passés (Moeglin, 2005), nous avons vu le projet éducatif se massifier et concerner de plus en plus de personnes, de générations et de classes sociales. Jusqu'à arriver à une telle demande que les supports et techniques pour apprendre finissaient par être gérés par des coopérations et des entreprises.

Parce que les outils et techniques éducatifs n'ont pas eu ni la même logique de développement ni la même périodicité entre l'Europe et le monde arabe, nous présentons dans ce qui suit, une revue historique du développement des outils, et des dispositifs à communiquer le savoir dans le monde arabe depuis le I siècle A.J-C. Nous ne prétendons pas faire une comparaison binaire entre les deux histoires occidentale et orientale, mais nous les plaçons dans une étude de complémentarité et nous ferons de même pour la mise en perspective des modèles français et tunisiens de l'enseignement à distance.

Comme toutes sociétés traditionnelles, le partage des connaissances dans la société arabe était dans l'Antiquité basé sur l'oralité. Ainsi, les enfants apprenaient à l'aide des contes et des mythes que les adultes répétaient. Ces derniers apprenaient aussi par l'oralité et piochaient leur savoir-faire chez les plus anciens (d'où l'importance des proverbes et des adages). Jusqu'au VII siècle, les arabes ne voyaient pas d'importance en l'apprentissage de l'écriture ou de la lecture (Mounir Morsi, 1987). Cependant, originaires du Yémen, les Himyarites (Royaume de Himyar de l'antiquité) pratiquaient parfaitement l'écriture et la lecture. Une considération de l'écriture a été aussi observée chez les lakhmides (268- 602) à Al Hira en Iraq, eux aussi originaires du Yémen (Ibn Khaldoun, 2010). A l'arrivée de l'Islam au début du VII siècle, seuls 17 hommes et certaines femmes de la tribu de Quraysh savaient écrire (Mounir Morsi, 1987) mais, avec une maîtrise très élémentaire (Ibn Khaldoun, 2010). En effet, leurs écritures ne se soumettaient ni à des règles de grammaire ni d'orthographe.

Du début du VII siècle jusqu'à nos jours, l'éducation et les dispositifs pour l'enseignement dans le monde arabe ont connu quatre moments clés (Mounir Morsi, 1987) ; le moment de la construction et l'âge d'or, qui s'inscrivent temporellement au moyen âge, le moment de la dégénérescence, et le moment de la modernisation et de la reconstruction qui s'inscrivent temporellement dans l'âge moderne.

Moment de la construction

Ce moment se situe entre l'an 610 et la fin des Califes omeyyades (661-750). Selon Morsi, l'éducation à cette époque se caractérise par :

- Elle exclusivement arabo musulmane.

- Elle s'est basée essentiellement sur les sciences et connaissances dites « de transmission » et qui ne sont pas basées sur l'utilisation du raisonnement. Ce type de sciences est recueilli grâce à des traces laissées par celui qui l'a mis en place (Ibn Khaldoun, 2010).
- Son objectif est d'ancrer la nouvelle religion.
- L'importance de l'écriture comme média.
- Elle a permis l'apprentissage des langues étrangères.

Dans cette période de l'histoire, un mouvement de traduction s'installe, mais reste dans le cadre d'efforts personnels non organisés ni soutenus par l'état. La traduction ne traitait que des sciences médicales et de la chimie, car ils ont un intérêt pour la population mais ne touchait pas les sciences dites « de réflexions » comme les mathématiques, la philosophie et la logique. Cependant, à cette époque des Omeyyades, nous avons vu quelques Califes adhérer à un enseignement rationnel et logique de l'islam. Ils constituent les moutazilites (Al Mo'tazilah).

Vu les circonstances politiques d'un État nouvellement émergent, les dirigeants ont trouvé judicieux de privilégier l'art de parler à la foule plutôt que celui de la poésie jusqu'à lors très répandue chez les arabes. L'importance des mots se fait ressentir, mais aussi de l'écrit comme un média important pour conquérir le peuple.

En réalité, le recours à l'écriture et la conscience de sa nécessité remontent à l'époque où le prophète de l'islam a voulu écrire *les révélations*. Ses compagnons les ont écrites sur les pierres fines, les feuilles de palmiers et les cotes d'animaux (Ibn Khaldoun, 2010).

Cette nécessité d'écrire s'est développée avec l'agrandissement de l'état et avec l'importance d'une nécessité de communiquer avec les autres états de la région. Ainsi, le premier service étatique mis en place a été l'office de l'écriture créée par le Calife Omar ibn Al Khattab (634-643).

La troisième raison qui a soutenu ce besoin d'écrire est que la nouvelle religion a imposé la rédaction des chartes, des engagements et des traités de paix. À l'issue de certains combats, les prisonniers ne disposant pas d'argent pouvaient enseigner l'écriture à des enfants arabes pour obtenir leur liberté (Mounir Morsi, 1987). L'intérêt à

la perfection de l'écriture et à son aspect esthétique est né à l'époque du Calife Ali Ibn Abi Taleb (656-661).

Revenons à l'époque des Omeyyades qui ont catégorisé leurs scribes en 5 catégories : Les scribes des lettres, les scribes des soldats et militaires, les scribes des juges, les scribes de la police, et les scribes des impôts. L'écriture a pris alors une grande importance et ampleur. Cependant, pour l'enseignement et l'apprentissage, il n'était pas encore question d'écoles et de bibliothèques. Les enseignements étaient dispensés à la mosquée et au Kottab⁵. Deux mosquées étaient alors connues : La mosquée de la Medina où enseignait Jaafar Assadiq et la mosquée d'Al Bassra où enseignait Al Hassan Al Basri.

L'enseignement à la mosquée était basé sur une méthode narrative. Le maître, dans les grandes mosquées, généralement nommé par le Calife (Ibn Khaldoun, 2010), se tenait au centre d'un cercle d'élèves, assis sur un tapis ou une natte. Il commence à parler. Les élèves l'écoutent attentivement. Le nombre de ces derniers varie selon l'importance du maître et sa notoriété scientifique, certains dépensent des fortunes et parcourent de longues distances pour apprendre chez certains maîtres (Mounir Morsi, 1987). Cet auteur rapporte que le sujet des enseignements à la mosquée pouvait être décidé et choisi sur-le-champ, mais aussi programmé et défini au préalable. Dans ce dernier cas, le maître utilise la technique de la dictée. Il dicte lentement et méthodologiquement son enseignement, qu'il prépare à l'avance sur un support écrit, à ses élèves qui le retranscrivent. Une fois la dictée terminée, les élèves sont amenés à lire leurs notes pour que le maître corrige les éventuelles fautes et signes sur le document. Donnant ainsi le droit à l'élève à utiliser ses notes pour enseigner. Après ce processus de vérification et de validation, des débats sont entamés. L'un des plus grands maîtres utilisant cette technique fut Abou Ali Al qali (901-967).

⁵ Nous avons évoqué le Kottab au début de ce chapitre.

L'âge d'or

Il s'agit du règne des Califes Abbassides (750 - 1258) et des Omeyyades en Espagne (711-1492). Trois caractéristiques du système éducatif et culturel.

- Introduction des sciences dite « de réflexion ».
- La création des écoles.
- La naissance de divers courants et perceptions pédagogiques.

Pendant le règne des Abbassides, l'état arabo-musulman a connu sa plus grande superficie et a intégré différents peuples, ce qui a participé à son développement culturel et scientifique. Nous avons vu alors une émancipation des arts, de la littérature, la construction d'hôpitaux, des observatoires d'astronomie et des laboratoires de recherche (Mounir Morsi, 1987). Ainsi, l'état subventionnait les intellectuels et les encourageait. Les livres se sont multipliés. Ils se présentent même comme un outil de concurrence entre les *wilayas* du Calife (Ibn Khaldoun, 2010). Lisons ce que ce sociologue dit : *« Lorsque l'état a eu besoin de l'écriture, on l'a apprise. Et, lorsqu'il s'est étendu pendant le règne des Abbassides, l'écriture a prospéré, les sciences aussi. On a multiplié alors des copies de qualité des livres reliés qui ont rempli les bibliothèques des palais majestueux. Et, pour ce faire, les différentes wilayas du Calife ont été en compétition »*⁶.

L'importance des livres reliés à cette époque est tel que le Calife Al Maa'moun (813-833) acceptait des livres en guise d'impôts. Et qu'il rapprochait plutôt que les hommes politiques, les intellectuels, les littéraires, les critiques et les traducteurs. Bagdad, alors capitale des Abbassides devient la métropole des arts, de la littérature et de la culture. Depuis cette ville, la connaissance s'est transmise à l'Asie au début du XI siècle, à l'empire Seljukite à la fin du XI siècle, chez les Mongoles au milieu du XIII siècle, en Chine à la fin du XIII siècle et chez les Ottomans pendant la première moitié du XIV siècle (Mounir Morsi, 1987) . Ainsi, plusieurs scientifiques et intellectuels sont apparus dont Ferdowsi, Al Ghazali, Avicenne et Omar Khayyâm.

À cette époque Cordoue est la ville espagnole la plus fournie en écoles, en bibliothèques et en observatoires d'astronomie. L'Espagne a connu aussi nombre

⁶ Traduit de l'Arabe.

d'intellectuel tel que, Averroès, Ibn Hazm, Ibn Maja et Ibn Arabi. En 670, Kairouan présentait aussi une métropole culturelle et politique. Les Aghlabides qui s'y sont installés (800-909) ont encouragé le développement de sciences et les connaissances.

Sous le règne du Calife Al Maa'moun, la traduction s'est développée. On a alors traduit des écrits de Platon, Aristote, Socrate, Galien, Euclide et Ptolémée et on a invité le peuple à les lire (Mounir Morsi, 1987). Des livres ont été écrits en philosophie.

Pour enseigner toute cette connaissance, en plus des premiers lieux du savoir comme nous l'avons signalé dans le paragraphe « moment de construction » (les mosquées et les Kottab), cette époque a été celle de la mise en place des écoles, des bibliothèques, des maisons de la sagesse (Beit Al Hikma), des boutiques de papier, des Ribat où certaines femmes consacraient leurs vies à l'apprentissage et à la religion, des hôpitaux et des débats organisés dans les maisons des savants (Mounir Morsi, 1987). Nous avons pu évoquer plus haut, les Kottab et les bibliothèques. Dans ce qui suit, nous nous contenterons de parler des écoles, et des Beit Al Hikma.

Les écoles ont vu le jour à la fin du Xème siècle et début du XI. Ainsi, contrairement à l'époque omeyyade, les élèves ne se déplacent plus pour rencontrer leurs maîtres. C'est les maîtres qui se déplacent pour enseigner dans ces écoles dont certaines étaient même spécialisées (Mounir Morsi, 1987). Les premières écoles pouvaient compter jusqu'à 1000 élèves. Parmi les plus connues celle construite à Bagdad en 1064. Cependant, les perses sont les premiers à construire ces écoles selon plusieurs chercheurs.

L'école à l'époque des Ayyoubides et ensuite des Mamlouks, toujours sous le règne des Abbassides, a connu une prospérité. On lui a consacré des lois et une partie du budget de l'État. D'ailleurs, la première école d'Égypte « l'école Nasiriya » a été créée en 1170 par Saladin. L'explorateur et voyageur Ibn Batouta décrit l'école « Al mostansiriya » créée à Bagdad en 1234. Il l'assimile à une ville en faisant référence à sa grandeur et immensité mais aussi à la diversité des enseignements qu'elle offre à ses élèves (Ibn Batouta, 1987).

L'enseignement dans ces écoles est différent selon les régions entre méthodes Cordoue, de Kairouan, de Bagdad et égyptienne. En Andalousie, on enseignait le coran, la poésie, la langue arabe et l'écriture. Au Maghreb, on n'enseignait que le Coran. Au Machreq,

l'écriture avait des maîtres spécialisés. Il est vrai que contrairement à la culture nord-africaine, la culture égyptienne est depuis des siècles assimilée à l'écriture hiéroglyphe. à Ifriqiya (l'actuelle Tunisie), on enseignait, le Coran, les Hadiths et quelques introductions pour des sciences (Mounir Morsi, 1987). L'enseignement à Ifriqiya était d'objectif théologique et de méthode coranique (Ahmed Chabchoub, 1998).

L'émancipation culturelle et intellectuelle qu'a connue le monde arabe, à la période des Abbassides a donné naissance à l'institution de Beit Al Hikma. Comme (Mounir Morsi, 1987) le souligne, l'appellation de cette institution renvoie au grand intérêt que réserve la société à la pensée et à la sagesse⁷. Certains chercheurs assimilent cette institution à des universités d'aujourd'hui, car elle était un centre de recherche scientifique.

La plus importante Beit Al hikma a été construite par le Calife Haroun Arachide à Bagdad et a été agrandie par son fils Al Maa'moun. Elle était considérée comme le plus grand réservoir de livres et de connaissances à Bagdad (Mounir Morsi, 1987). Les Aghlabides ont aussi mis en place une institution similaire à Raqqada près de Kairouan (Ahmed Chabchoub, 2016; Mounir Morsi, 1987). Ils veillaient à l'alimenter toujours d'œuvres nouvelles et à y organiser des débats et des conférences. En 920, les Fatimides ont transféré Beit Al hikma de Raqqada à Mahdia où elle a été transformée de maison pour la connaissance en un instrument politique. En 1004, ils l'ont transféré au Caire où elle devint Dar Al hikma. Elle compte alors d'innombrables livres et même des cartes précises du monde (Mounir Morsi, 1987).

Il faut néanmoins remarquer que l'éducation et l'usage de l'écriture étaient ici très élitistes, contrairement à l'Occident qui a connu dès la fin du Moyen Âge (et grâce à l'imprimerie) un début de généralisation pour aboutir à l'école obligatoire au IX^{ème} S⁸.

Le moment de la dégénérescence

Il s'agit de la période du règne de l'empire ottoman sur le monde arabe. Le système éducatif a été caractérisé par :

- Pas de réflexion, ni de recherche

⁷ Hikma en Arabe = Sagesse

⁸ Dans les pays scandinaves, l'obligation scolaire date du VIII^{ème} S.

- Institution éducative figée
- Que des enseignements des sciences dites « de transmission »
- Début de l'influence du système éducatif occidental

L'élément le plus marquant dans cette période en rapport avec notre sujet est celui de l'interdiction de l'imprimerie par les Sultans Ottoman. Selon (Ahmed Chabchoub, 2016), Cette interdiction et donc la tardive adoption des textes imprimés a eu des effets sur les sociétés arabes qu'on peut ressentir jusqu'à aujourd'hui :

- Certaines sociétés sont restées dans la de culture orale
- Une notion de l'individu en gestation
- La culture de la lecture inexistante dans le monde arabe. Une étude publiée par la haute instance de la culture en Égypte en 2015 montre que l'arabe ne lit qu'un quart de page par an.
- Le commerce des livres n'est pas rentable.
- La recherche scientifique n'est pas développée
- 26.7% des Arabes sont analphabètes (Al Jazeera Arabic, 2012). Ce pourcentage atteint dans certains pays 70 % des adultes (80% de femmes).
- Le monde arabe, malgré des tentatives d'intellectuels réformateurs n'est pas encore entré dans la modernité.

Moment de la modernisation et de la reconstruction

Il s'agit de la période entre la fin de l'Empire ottoman et aujourd'hui. Le système éducatif est alors caractérisé par :

- Une inspiration des systèmes d'éducation occidentaux
- Un intérêt pour les sciences dites « de réflexion » et les sciences modernes
- Une imprégnation de la culture occidentale
- Un essai de modernisation des institutions éducatives traditionnelles.

Plusieurs intellectuels du XIXe siècle ont appelé à la modernisation du modèle social des pays arabes, dont le système éducatif : Khair-Eddine en Tunisie, Tahtaoui en Égypte et même le roi d'Égypte Mohamed Ali (Ahmed Chabchoub, 2000; Mounir Morsi, 1987). Ces intellectuels ont compris que le progrès social et l'éducation ne sont

pas dissociables. Cependant, cette manière de penser n'est pas généralisable à tous les intellectuels arabes de l'époque (Ahmed Chabchoub, 2000).

À l'arrivée des Français en Tunisie en 1881, l'enseignement est majoritairement oral. Il n'était question ni de programmes ni de manuels. Ainsi, en 1884 a été fondée la première école normale d'instituteurs en Tunisie par le résident général français à Tunis Paul Cambon. En effet, dès son installation dans le pays, il a misé sur l'école pour « *bien assoir l'influence française en Tunisie* » (Ahmed Chabchoub, 2000, p. 64). Cependant, la première école moderne tunisienne (dont la pédagogie est basée sur l'écrit) a été créée par Ahmed Bey en 1840. Il s'agit de l'école militaire du Bardo, gérée par des militaires français et italiens. Mais, elle a vite fermé ces portes en 1864. C'est la première école en Tunisie, offrant à ses élèves un enseignement utilisant des livres, des cahiers et la plume. Cette école reste néanmoins réservée à la bourgeoisie. Les enfants du peuple continueront d'apprendre oralement dans les Kottab⁹.

Le collège Sadiki^{10,11} fut la deuxième école moderne construite en Tunisie. Plus populaire que la précédente, cette nouvelle école a été créée en 1875 à Tunis par le ministre réformateur Khair-Eddine. Pour tous les enseignements, même ceux de la langue arabe, les élèves utilisaient, à l'image des écoles françaises, un tableau, des livres, des cahiers et des plumes et des bancs. Le maître quant à lui s'assoit pour la première fois sur une chaise pour enseigner (Ahmed Chabchoub, 1998). Ces outils ont ainsi introduit à l'éducation en Tunisie un aspect de réflexion plutôt que d'apprentissage par cœur et de récitation. Une ouverture d'esprit s'est installée et les élèves pouvaient s'ouvrir à des auteurs autres qu'arabes, notamment français.

La généralisation de l'école moderne en Tunisie est réalisée par les Français. Dans un texte attribué à Louis Machuel dans (Ahmed Chabchoub, 2000, p. 197-202), l'homme énumère les institutions éducatives créées par la France dans un pays qu'il considère *neuf*. Il affirme qu'en 1908, la Tunisie comptait un grand lycée de garçon, un lycée de jeunes filles, une école normale d'instituteurs, un collège pour les musulmans, une grande école professionnelle, cent cinquante écoles pour garçons et filles, trois internats

⁹ Extrait du Cours « histoire de l'éducation en Tunisie » donné à l'Université de Tunis en 2008 par Pr. Ahmed Chabchoub.

¹⁰ Idem

¹¹ Plusieurs intellectuels et réformateurs tunisien ont étudié dans cette école dont Bach Hamba, Bourguiba, Sfar et Matri.

primaires. Une bibliothèque publique, des bibliothèques populaires dans 15 localités, des cours d'adultes, des cours de droit français, une école de musique, une école de dessin. On donnait des conférences périodiques dans les villes et on veillait à former les maîtres qui devaient enseigner dans les écoles coraniques. Dans les grandes villes de Sousse et Tunis, on a installé des inspecteurs du primaire. Qu'on a créé un conseil de l'instruction publique. Et qu'on a construit plus de 80 bâtiments destinés à l'enseignement. Une généralisation des programmes scolaires, des emplois du temps, du livre, du cahier, de l'image, de la carte, de la plume accompagne celle des édifices, favorisant la culture de l'écrit et le développement de l'individu¹². Cette succession et cette pluralité de supports coexistant dans le système scolaire tunisien à chaque apparition d'un nouveau support confirme bien les travaux de Moeglin pour les pays occidentaux, ce qui traduit bien là quelques similitudes entre les 2 systèmes.

Dans le paragraphe suivant, nous traiterons davantage le côté industriel des technologies de l'information et de la communication pour l'éducation. Nous parlerons de la genèse de cette industrie, de l'utilisation des outils industrialisés pour l'éducation et enfin nous nous interrogerons sur l'éventuel avènement d'un nouveau paradigme pour l'éducation à la lumière de cette massification industrielle des médias pour apprendre.

2. L'industrialisation de la technique pour apprendre

La massification de l'éducation et la demande de plus en plus importante quant aux outils et techniques pour apprendre ont amené à une industrialisation de la formation dont nous allons voir, dans ce qui suit, les caractéristiques.

a. Facteurs de la genèse

L'invention de l'imprimante au XV siècle fut un véritable phénomène dans le monde de la production des outils pour apprendre. Se succèdent alors des inventions et des innovations à destinations culturelles et pédagogiques accompagnées par une

¹² Extrait du Cours « histoire de l'éducation en Tunisie » donné à l'Université de Tunis en 2008 par Pr. Ahmed Chabchoub.

volonté chez les industriels d'imposer ces outils à l'école (Troger & Ruano-Borbalan, 2015).

À chaque nouvelle invention ou amélioration d'une précédente technique, les éventuels futurs usagers ont eu (et ont) toujours droit à des discours d'idéalisation et à des promesses d'encore plus d'efficacité et de fiabilité et évidemment d'intelligibilité, d'intelligence et de réussite. Ce fut le cas, par exemple, quand la radio éducative a vu le jour au début des années 1930 et qu'elle assurait en France 50h d'enseignement (Perriault, 2002).

« Il y a bien corrélation entre un projet de communication éducative pour des outils et médias et les visées industrielles de leur production et reproduction » (Moeglin, 2005, p. 126). Selon Moeglin, cette corrélation donne naissance à une dynamique d'autonomisation des outils éducatifs eux-mêmes dans un système éducatif lui aussi automatisé. Selon lui, six points fondamentaux soutiennent cette dynamique d'autonomisation :

- L'argument moderniste
- Le fait que cette dynamique ne vient pas des enseignants, mais des experts qui poussent à utiliser de plus en plus ces outils et médias éducatifs.
- Les industriels poussent à intégrer tous les outils et médias éducatifs dans un ensemble homogène.
- L'adoption par les enseignants de ce que l'auteur appelle *innovation modeste* en opposition aux *innovations officielles*. Ces innovations sont adaptées par les enseignants afin de faciliter leurs tâches éducatives, mais aussi dans la façon de conduire l'apprentissage des élèves. Ils ne changent pas la pédagogie utilisée.
- Les outils et médias éducatifs sont faits de connaissances produites par une science appliquée et industrielle dont la technologie éducative est l'instrument.
- L'opposition des traditionalistes se manifeste, par ailleurs, lorsqu'ils qui dénoncent l'automatisation du savoir

Au-delà de cette dynamique, trois facteurs ont fait la genèse de cette industrialisation éducative : la massification, les effets d'entraînement et le voisinage des industries culturelles (Moeglin, 2010).

La massification

L'enseignement de masse, s'installant progressivement en France et à l'étranger a entraîné naturellement une nécessité de produire des outils éducatifs en grand nombre. En effet, en France, entre 1831 et 1833, le premier livre de lecture a été imprimé à un million d'exemplaires. En fait, cette massification a été soutenue et épaulée par les différents gouvernements français successifs depuis 1787. Pourtant, comme l'affirme Pierre Moeglin (2010), la scolarisation de masse est plus ancienne en France. En fait, le nombre de garçons scolarisé est passé de 29 % en 1700 à 47 % en 1790. Cependant, la nécessité de cette massification de scolarisation n'a été ressentie que plus tard.

Cette évolution en nombre et en importance de l'éducation a préparé le terrain pour les industriels qui se sont précipités afin de produire les outils nécessaires. Deux vagues de production du manuel scolaire ont été observées (Moeglin, 2010). Celle pour l'enseignement primaire entre 1830 et 1840, et la seconde qui se situe entre 1865 et 1885. Entre 1877 et 1892, le livre de lecture *le tour de France par deux enfants* a été produit à 6 millions d'exemplaires. Cette évolution européenne a été remarquée par les réformateurs arabes qui n'hésitaient pas à inciter leurs concitoyens à suivre cet exemple de massification et de généralisation de l'éducation, tel était le cas de Taha Husein et Khai-Eddine (Ahmed Chabchoub, 2000).

Vient ensuite le deuxième âge d'or de l'édition scolaire selon Pierre Moeglin (2010), c'est la période durant laquelle on assistait à la massification de l'enseignement secondaire dans les années 1950. Puis, un troisième âge d'or se produit dans les années 1960 lors du grand changement des programmes scolaires qui se traduit dans l'édition des manuels jusqu'à atteindre, en 1956, le tiers de l'édition française. En Tunisie, il a fallu attendre les années 1980 pour voir le CNP imprimer de véritables manuels scolaires. Jusqu'à lors, les élèves tunisiens utilisaient des manuels dactylographiés et reproduits par stencil.

L'entraînement

Le deuxième facteur qui a fait la genèse de cette industrie éducative est le facteur d'entraînement. C'est le fait qu'un produit entraîne l'apparition d'un autre produit éducatif similaire ou concurrent. Depuis la massification de l'enseignement, les manuels scolaires se multiplient, ce qui a pour effet de générer une rude concurrence. Ainsi, les

livres, les manuels, les tablettes, et toutes sortes d'outils électroniques se ressemblent et se multiplient dans l'espoir de séduire les usagers, en prônant la facilité d'utilisation et l'efficacité. Dans une salle de classe aujourd'hui, nous pouvons trouver toutes ces inventions industrielles. Elles cohabitent avec la forme d'enseignement la plus ancienne, celle liée à l'oralité.

Au-delà du matériel éducatif, les industriels de l'éducation ont investi dans l'immobilier des classes. Ils ont investi les tables, tableaux et chaises dont ils ont aussi fait évoluer et multiplier les usages, les formes, les fonctionnalités et l'efficacité en les orientant de plus en plus vers une maîtrise pédagogique plus adaptée et plus fiable. Depuis le début du XVIII^{ème} siècle, les bancs de classes, sous l'action des industriels, comportent deux places. Deux apports pédagogiques en découlent ; une surveillance plus facile des élèves et une possibilité d'alternance entre activités individuelles et collectives.

Voisinage des industries culturelles

Le troisième facteur qui a fait la genèse des industries éducatives est celui de leur voisinage avec les industries culturelles vieilles de deux siècles. Les premiers profitent des modèles économiques du second, mais aussi, parfois, les inventions destinées initialement à l'éducation rejoignent d'une façon ou d'une autre la sphère culturelle. Les deux industries en tirent profit mutuellement.

Ils existent dans ce cadre, des modes d'organisation communs aux deux types d'industries, mais aussi des critères spécifiques à l'industrie éducative (Moeglin, 2010). Le premier critère est celui de l'influence que le pouvoir politique exerce sur l'éducation. Cette influence est due au fait que l'éducation est le berceau et le garant de l'identité nationale, des valeurs en communs et de la politique de l'état. Le deuxième critère est la dynamique des ventes des outils et médias éducatifs qui, contrairement aux outils culturels, ne cesse d'augmenter et de se diversifier. En Inde, par exemple, en 2004, le chiffre d'affaires de l'édition éducative représente le quart de l'édition indienne en général. Le troisième critère est que « *les industries éducatives servent souvent de rampe de lancement aux industries culturelles et médiatiques* » (Moeglin, 2010, p. 19). Certaines innovations sont ainsi utilisées pour des fins éducatives avant de les faire intégrer dans la société. Il en va de même pour Internet et les ordinateurs (Moeglin,

2010). La quatrième singularité relevée par Moeglin est celle de la « *La disjonction entre prescripteur, utilisateur et payeur.* » (Moeglin, 2010, p. 19). Ces acteurs de l'industrie éducative ne sont pas toujours dans une logique de coopération efficace. Cette situation pousse à définir des projets qui ne sont pas toujours basés sur des études fiables des besoins. Ceci renvoie alors au besoin d'une équipe de soutien, de médiation et de maintenance. Le dernier critère singulier des industries éducatives et le fait que celles-ci sont traversées par des secteurs n'ayant pas le même niveau d'industrialisation et qui sont en concurrence.

En France ou à l'étranger, dans les pays développés ou en voie de développement démocratiques ou pas, république ou monarchie, les industries éducatives ont été toujours soutenues par les instances publiques (Moeglin, 2010). Cet appui politique varie cependant d'une nation à une autre. Il prend plusieurs formes selon les orientations politiques des dirigeants respectifs. En effet, ces interventions peuvent être d'une part, volontariste en imposant alors une vision stricte à suivre et à mettre en place, ce qui limite les libertés des industries et leur créativité. Et, d'autre part, d'inspiration libérale, laissant alors une grande liberté d'agir et de produire aux industriels.

Dans cette logique de diversité de modalité d'agir et de penser l'industrialisation de la formation, Moeglin se demande dans *les industries éducatives (2010)* s'il existe des points communs à tous les pouvoirs politiques dans leurs démarches à l'égard des industriels de l'éducation. Il en a cerné trois qui nous intéressent spécifiquement et qui renvoient à nos préoccupations en termes de recherche :

Un volontarisme et des objectifs affichés

L'industrialisation de la formation serait un outil de propagande politique pour tous les gouvernements (Moeglin, 2010). Le développement du pays est l'objectif affiché de tout régime politique soutenant les industries éducatives. Ils prônent tous la construction de l'humain, de la société et de la nation afin d'avancer le pays culturellement, économiquement, et politiquement. Ce développement n'est possible que si toute la population où qu'elle soit sur le territoire soit en mesure d'étudier. L'éducation de la totalité de la population est aussi un objectif commun à toutes les institutions politiques du monde.

Des incertitudes

Deux incertitudes se présentent selon Pierre Moeglin (2010), l'incertitude quant aux résultats de l'intégration des outils et médias éducatifs dans les pratiques des institutions éducatives et celle de la manière avec laquelle ces outils seront diffusés et appréhendés.

En effet, sous la pression des différentes organisations nationales et internationales, les pouvoirs politiques des différents états ont toujours tendance à avoir une attitude volontariste qui essaie, dans la précipitation, d'adopter de plus en plus d'outils techniques pour l'éducation. Cette attitude, ne laisse ni aux différents acteurs des innovations, ni aux experts, ni à la société, la capacité de prendre connaissance des anciennes techniques, elles aussi *nouvellement* adoptées. On se retrouve ainsi dans une situation où on adapte une technologie *nouvelle* sans pour autant avoir des rapports et des études bien menées sur les éventuels points forts et faiblesses des technologies similaires ou précédemment adaptées.

Tendances

Nous sommes face à deux tendances (Moeglin, 2010). La première tendance est le fait de penser plutôt l'usage des équipements techniques pour l'éducation que la question des équipements eux-mêmes. Les pouvoirs politiques sont alors amenés, plus sensiblement que dans les années précédentes, à mesurer l'impact des outils éducatifs adaptés aux apprentissages plutôt que de faire produire des rapports mesurant en pourcentage le nombre d'étudiants et élèves équipés en ordinateurs par exemple.

La seconde tendance est le soutien de plus en plus orienté vers les distributeurs des outils éducatifs que vers les producteurs. Ceci s'inscrit dans le but d'élargir l'accès aux services et aux outils facilitant l'accès aux numériques.

Il existe un rapport fort entre industrialisation de la culture et industrialisation de la formation (Moeglin, 2005). Selon le même auteur, l'industrialisation de la culture est la soumission de l'artistique aux contraintes de la commercialisation et de l'industrialisation.

Dans les années 1950 à 1960, nous avons assisté à une ouverture de la politique culturelle, et au lieu d'avoir une industrie culturelle, nous en comptons plusieurs (Moeglin, 2005). L'application de la référence à l'industrialisation de la sphère

éducative a été prononcé dans les années 1960 avec Thanh khô (1967). Cette industrie est indissociable des objectifs pédagogiques que l'on attribue aux outils industrialisés. En effet, « *Il faut à des outils et médias un projet éducatif pour accompagner leurs diffusions à grande échelle dans l'éducation. Inversement, la production-reproduction élargie de ces outils et médias est la condition sine qua non de leur projet éducatif.* »(Moeglin, 2005, p. 113).

Dans le cadre de l'industrie éducative, il est important de distinguer l'industrialisation dans l'éducation qui s'accompagne par une industrialisation de l'éducation. Cela veut dire que si l'on utilise dans le cadre éducatif des outils et médias industrialisés, il est évident que l'on se soumet à des réglementations, des lois et des modèles industriels. L'éducation elle-même est ainsi piégée par ces contraintes et se trouve contrainte de transformer ses pratiques, ses méthodes pédagogiques, sa conception des programmes, sa manière de contrôler son efficacité et la qualité de ces enseignements. Dans le cadre de cette transformation, les acteurs de l'enseignement sont ainsi influencés et subissent, chacun à sa manière, différentes formes d'industrialisations. Ces dernières évoluent dans un système d'interactions et d'influence entre acteurs sociaux dans un cadre d'industrialisation de la formation. Ce système d'influence peut être résumé par le fait que l'industrie intervenant dans l'éducation est liée à l'industrie de l'éducation qui est liée à l'industrie de la culture en général (Moeglin, 2005).

En effet, partant du fait que l'industrialisation de l'éducation est liée à l'industrialisation de la culture en général, celle des manières scolaires est liée à l'industrialisation de l'édition en général. Le garant de cette édition est l'alphabétisation. Sans elle, la production et la diffusion des outils éducatifs ne seraient ni rentables ni appréhendables de façon de plus en plus massifiée. À son tour, la diffusion de ces outils et médias éducatifs ne serait possible, accessible et faisable que si une politique d'accessibilité à l'éducation est disponible à un grand public aussi divers et aussi éloigné qu'il soit. Il est ainsi important de penser le rôle du pouvoir public facilitant cette éducation diffusée en masse (Moeglin, 2005).

Trois angles de réflexion sur l'industrialisation ont été présentés par Pierre Moeglin (2005) ; l'industrialisation situé du côté des pédagogues, des éditeurs et de l'institution.

L'industrialisation du côté des pédagogues

Un changement sociétal important a fait des XVIIème et XVIIIème siècles une époque où les médias et outils éducatifs représentent un centre d'intérêt. Cette transformation dans la réflexion pédagogique est survenue car, contrairement aux siècles précédents, l'enfant obtient un statut social à part entière et qu'il a été reconnu comme sujet agissant dans la société et interagissant avec ses membres. Et on a vu naître « *un concept multi dimensionnel de l'enfance* » (Ahmed Chabchoub, 2000, p. 131). Ce qui n'était pas le cas dans le monde arabe qui a continué de « *penser l'enfant biologique* ».

En occident, on a alors repensé une éducation de l'enfant et adapté les parcours éducatifs classiques à ses capacités intellectuelles et sentimentales. D'autre part, les intellectuels de cette époque montrent un intérêt à l'égard des outils techniques en général, ce qui a induit des retombées politiques. Ces mutations de la mentalité et des pensées vont de pair avec des mutations sociétales et économiques (Moeglin, 2005).

Vous l'avez compris, un engouement des intellectuels de l'époque est noté quant aux outils et médias éducatifs. Ces techniques ne sont pas appréhendées par tous les intellectuels d'une manière commune et ne sont pas présentées dans un projet commun. Mais, deux réflexions se font jour. Une première qui voit dans l'enseignement une technique en soit. Et une seconde qui pense les techniques pour l'enseignement. Ces deux visions présentent selon (Moeglin, 2005) deux projets complémentaires, un projet pour l'éducation des élites sur une base de jeux et de spectacles. Le deuxième s'intéresse plutôt aux enfants, il utilise des outils comme les tablettes, les lunettes, les livres et les maquettes afin d'observer le monde et ainsi le comprendre.

Deux figures intellectuelles se détachent alors ; Kircher et Oberlin. Nous présentons leurs projets pédagogiques valorisant les outils et médias éducatifs respectifs dans le tableau suivant.

	Kircher	Oberlin
Public	Les élites	Les enfants
Outils	Jeux et spectacles	Livres, lunette, maquettes, herbiers => observer et comprendre
	Les outils sont des techniques mentales	Les outils sont des opérateurs de concrétisation
Projet	Une connaissance théologique pédagogique reliant le spirituel au vécu. Afin de déterminer l'invisible dans le visible	Une connaissance de l'homme, son environnement et sa vie quotidienne.

Tableau 1 : Usages des outils et médias éducatifs chez Kircher et Oberlin

La réflexion sur l'utilité et l'usage des outils éducatifs faite par les deux intellectuels a abouti à deux visions différentes : celle liée au projet éducatif que ceux-ci peuvent instaurer et celle liée aux outils utilisés et au public cible. Leurs réflexions ont donné naissance à des réflexions scientifiques et philosophiques de plusieurs pédagogues différents comme (Freidrich Fröbel, John Dewey, Edouard Claparède, Maria Monterrossi Ferdinand Buisson, Paul Robin, Célestin et Elise Freinet) confirmant tous, l'importance de la construction d'un projet à la fois communicationnel et éducatif pour ces médias et outils. Car selon eux, il n'est plus question de « *se contenter d'inscrire les outils et médias dans un projet éducatif, de faire servir la communication à l'éducation* » (Moeglin, 2005, p. 117).

L'industrialisation du côté des éditeurs

Le XVIIIème siècle a connu l'essor de l'édition scolaire. Cette époque a été marquée par une diffusion des produits et outils éducatifs dans toute l'Europe (Moeglin, 2005). On commercialisait alors des moulages et des jouets pédagogiques, mais aussi des livres pour enfants et des plaques pour lanternes magiques destinées à l'éducation.

Bertuch un artisan allemand qui a publié en 1790 un livre d'images pour enfant rappelle des règles à suivre lors de l'édition d'un ouvrage pédagogique destiné aux enfants. Cette réflexion de Bertuch monte l'importance de l'industrie scolaire et la place importante que lui accorde la société, dont les éditeurs aux outils éducatifs. Elle mets aussi en avant

une prise en compte des propriétés communicationnelles de ces outils, ici le livre illustré pour enfant (Moeglin, 2005).

Comme l'utilisation de cet outil éducatif ne fait pas appel à l'intervention d'un enseignant, Moeglin rappelle qu'il faut séduire l'enfant afin qu'il accepte de s'en servir. Dans cette logique de séduction et d'apprentissage ludique, les cinq conseils de Bertuch nous ont été rapportés par Moeglin.

- Un dessin précis et esthétique apprend à l'enfant le sens de la beauté et du goût.
- Un discours vulgarisé, précis et ciblé ne donnant pas l'impression à l'enfant qu'il est en train d'étudier. Une écriture ludique est conseillée car le but de l'enfant reste la distraction.
- Une originalité des représentations attire la curiosité de l'enfant et évite l'enlacement.
- Une accessibilité économique assimilée à un objet de distraction. Le livre d'enfant doit pouvoir accompagner l'enfant dans toutes les situations et les conditions. Il peut subir des déchirures et des découpages. Le prix du livre doit être pensé dans le cadre de ces utilisations.
- Un renouvellement du plaisir pour l'enfant assuré par une composition du livre en fascicules. Cela évite que l'utilisateur du livre s'ennuie.

L'industrialisation du côté de l'institution

Pour faire parvenir des livres pour enfants ainsi que les autres outils éducatifs au plus grand nombre, l'état intervient et rend par des politiques multiples accessibles ces dispositifs. Pris en charge par les institutions politiques, le livre pour enfant est devenu manuel scolaire (Moeglin, 2005). Cette transformation a été accompagnée par une industrialisation de l'institution enseignante qui accorde son soutien politique et sa bénédiction idéologique aux éditeurs des manuels, assure un contexte propice à l'utilisation des manuels, assure leur viabilité économique et encourage l'interaction entre membres de la communauté scientifique et de l'édition.

Un soutien politique

La naissance de l'édition scolaire et du concept de la nation à la même période n'est pas une coïncidence (Moeglin, 2005). Selon le même auteur, les gouvernements

successifs (qu'on peut même considérer sur le plan international) cherchent sans cesse à manifester leurs orientations politiques, idéologiques, économiques et culturelles dans le manuel scolaire. Ce dernier leur sert d'outils pour affirmer leurs conceptions de la nation, de ses valeurs et de son histoire.

En France, les manuels scolaires sont sous tutelle depuis 1850. Celle-ci change continuellement de visage. Elle met en avant à chaque époque une cause différente, mais continue à instaurer une légitimité autour du contrôle politique exercé sur les manuels scolaires. Les réformes des manuels se succèdent. Pour certains gouvernements, il s'agit d'une question sécuritaire. Pour d'autres, c'est une question de préservation d'une identité et d'une unité nationales. Il peut s'agir aussi d'une question de surveillance des moralités et de contrôle des prix de vente (Moeglin, 2005).

La simple existence d'un manuel scolaire que toute la nation suit et applique au quotidien dans le cadre d'une institution éducative est révélatrice. Il s'agit d'une représentation de l'existence de l'état monopolisant la culture et la définissant comme culture commune, légitime et citoyenne (Moeglin, 2005). Par conséquent, à chaque changement de pouvoir politique, nous assistons à des réformes pédagogiques et des rééditions des manuels scolaires. En effet, dès le début du XIX siècle, l'image officielle de la France sera transmise dans son manuel scolaire (Moeglin, 2005). Cet auteur pense que le manuel scolaire est officiellement un dispositif visant l'intégration de l'enfant dans l'humanité, mais qu'il est en réalité un outil de pression gouvernementale qui vise à diffuser, imprégner et ancrer sa vision et sa conception de l'identité nationale auprès de ces usagers et à travers eux de toute la société.

Comme Moeglin, Ibn Khaldoun croit en la relation organique entre le pouvoir politique et l'institution éducative. Il pense, que le stylo (donc l'écriture et l'éducation) et la force armée sont les outils les plus indispensables aux dirigeants politiques (Ibn Khaldoun, 2010). En effet, alors que l'armée a plus de valeurs lors de la conquête des terres et pour défendre l'État lors de son effondrement, l'éducation, est nécessaire pendant l'entre deux. Dans cette période, les scientifiques, les penseurs et les intellectuels sont les plus proches des chefs de l'état.

En Égypte, le roi Mohamed Ali a envoyé des 1828, des étudiants égyptiens pour apprendre l'art et les sciences à Paris. Pendant la période de leurs apprentissages à

l'étranger, le roi n'hésitait pas à leur envoyer des lettres d'encouragement et de soutien (Ahmed Chabchoub, 2000, p. 157).

Une caution idéologique

Nous l'avons vu plus haut, le livre et les manuels scolaires contiennent inévitablement l'empreinte de celui qui gouverne et dirige le pays. Celui-ci y diffuse sa vision et sa conception de l'humain, de la nation et de l'identité. En réalité, il y diffuse son idéologie. Dans ces manuels, on trouve alors la conception de la société, une vision définit de l'histoire du pays, etc. Ces informations constitueront chez les usagers du manuel, des idées qui seront répondues, mais qui ne sont pas toujours vraies. Les pouvoirs successifs imprègnent alors les manuels de leurs conceptions afin d'affirmer leur autorité, car pour eux, il s'agit d'un enjeu incarnant un combat idéologique (Moeglin, 2005). D'ailleurs, nous pouvons voir cette importance idéologique de l'éducation dans le slogan du colonialisme français du début du XXème siècle au Maghreb : « *Instruire pour conquérir* ». En effet, pour convaincre les colonisés et les colonisateurs, les dirigeants français de l'époque évoquent « *une modernisation médiatisée par l'école* » (Ahmed Chabchoub, 2000, p. 68). Ainsi la création des écoles et l'instruction du peuple est un devoir que la France doit accomplir dans le but de faire rayonner son développement, sa modernité et sa culture sur les pays sous développés. Le directeur de l'instruction publique de Tunisie déclare en 1884 : « *Dans un pays où doit régner l'influence politique française, c'est la langue et la culture française qui demeurent l'instrument principal de la colonisation, c'est l'enseignement du français qui sera donc le centre même des études à l'école* » (Ahmed Chabchoub, 2000, p. 64).

Cette instrumentalisation idéologique de l'école, nous pouvons la retrouver aussi lors de la domination de l'enseignement de la langue arabe et de la culture arabe à l'époque des Omeyyades et Abbasides et la domination de l'enseignement par la culture Ottomane lors du règne de l'empire Ottoman sur le monde arabe. Ou quand Saladin, a installé en Égypte nouvellement conquise, l'école Nasiriya en 1170 pour promouvoir son Islam Sunnite dans un pays Chiite (Mounir Morsi, 1987).

Nous pourrions donc considérer ou supposer que ces principes qui s'inscrivent en France dans le cadre d'une république (ce qui suppose au moins une forme de concertation, d'organisations de débats publics éventuellement très orientés) se sont traduits avec d'autant plus de vigueur unilatérale dans le cadre d'un pouvoir autoritaire

dans la Tunisie de Ben Ali (si nous prenons en compte la période étudiée dans le cadre de notre recherche).

En France, trois réformes idéologiques du manuel scolaire ont été présentées par Pierre Moeglin (2005). En effet, en 1972, lors de son rapport à l'Assemblée législative, Condorcet présente le manuel comme un « *vecteur de progrès scientifique, des valeurs républicaines et de la morale publique* » (Moeglin, 2010, p. 121). Les révolutionnaires et les républicains de 1848 et 1870 le voyaient plutôt comme un vecteur qui « *véhicule de l'émancipation et des idées nouvelles* » (Moeglin, 2010, p. 121). L'idéologie des lumières quant à elle, considérait le livre comme réformateur de la société, car « *la vulgarisation scolaire transforme les mœurs et les coutumes* » rapporte Moeglin de (De Certeau, 1980).

La création des contextes propice à l'utilisation de ces manuels

La création des contextes pédagogiques est la manifestation la plus directe de l'influence de l'institution éducative sur l'industrialisation des outils éducatifs et leurs développements, notamment le manuel (Moeglin, 2005). En effet, le manuel scolaire a suscité l'industrialisation massive suite aux réformes pédagogiques qui le mettent de plus en plus au centre de l'activité scolaire. Des contextes pédagogiques favorables à son utilisation sont ainsi mis en place.

A partir de 1830, un tirage massif des manuels scolaires se produit et en même temps les consignes pédagogiques du ministère encouragent l'utilisation du tableau noir et la mise en place des activités collectives. Cette simultanéité n'était pas une coïncidence mais elle était pensée et réfléchie (Moeglin, 2005). Cette réforme a été suivie par la généralisation de l'utilisation des cahiers et des ardoises en 1850. En 1880, le manuel a pris une telle place dans la sphère pédagogique française que le Ministre Jule Ferry reproche aux enseignants leur soumission et leur accablement face à cet outil. Il réclame alors une interaction entre enseignant et le livre où le premier prend le dessus sur le second. « *Les livres de l'époque, il est vrai, prennent les maitres par la main, jusqu'à leur souffler les réponses. « Le livre est fait pour vous et non vous pour le livre », précise le ministre. »* (Moeglin, 2005, p. 123)

En dépit de sa place centrale au cœur du système éducatif et indépendamment de son utilisation et de l'orientation qu'il acquière au fil des générations et des

gouvernements, le manuel scolaire n'échappe pas ainsi aux tensions et aux conflits pédagogiques. Il reste toujours au cœur du conflit pédagogique. Celui-ci s'instaure entre les partisans de l'enseignement essentiellement moral (l'éducation : Comte, Durkheim) et les partisans de la transmission des connaissances (l'instruction : Condorcet). On peut aussi le caractériser comme un conflit entre la pédagogie abstraite et la pédagogie concrète au XIXème siècle (Moeglin, 2005).

L'institution assure la viabilité économique de l'industrie éducative

Entre 1831 et 1833, le livre le plus vendu fut le manuel scolaire (Moeglin, 2005). Son édition dans de multiples pays occupe une grande part de marché de l'édition en général. Ainsi, l'essor de l'édition doit beaucoup à l'édition des manuels et des livres scolaires.

La dimension pédagogique plaçant le manuel scolaire au centre du système éducatif est renforcée par sa dimension économique. S'ajoute à cela le fait que le volontarisme politique et les intérêts économiques ont les mêmes objectifs (Moeglin, 2005). En fait, de multiples volontés politiques entraînent une accumulation d'édition qui génère ainsi plus de grain économique.

Des auteurs

L'institution œuvre afin qu'il y ait un débat au tour des sujets pédagogiques ou technologiques ayant un rapport avec l'éducation. Cet échange entre experts, philosophes, auteurs, éditeurs et politiques participe à la vivacité d'un débat national, voir international. Il en découle, des livres, des émissions télévisées et des rapports qui d'une manière ou d'une autre favorisent et entretiennent une industrialisation des outils et médias éducatifs.

b. Utilisation

La production parfois massive, intensive et continuellement évolutive des outils et médias pour apprendre en France, mais aussi, de plus en plus, des services éducatifs, n'a pas empêché des enseignants de protester, depuis 1850 et jusqu'à aujourd'hui, envers le manque de fournitures (et ce, malgré l'investissement important de l'état français dans ce domaine (Moeglin, 2010)). Cependant, celui-ci est loin d'être en tête par rapport au

reste de l'Europe, notamment celle du nord quant à l'équipement en innovation éducative. En France, sa diffusion est lente, mais sûre (Moeglin, 2005).

Il est ainsi important de signaler que l'équipement n'est pas la condition unique pour une utilisation des dispositifs techniques (Moeglin, 2005), même si elle est nécessaire. En effet, certaines études rapportées par l'auteur montrent, par exemple, que malgré l'équipement des écoles en ordinateurs, une grande majorité des enseignants n'intègrent pas leur utilisation dans leurs pratiques professionnelles.

La nouveauté investie dans les outils et médias pour apprendre est ancienne. En effet, par son côté inédit et contextuellement nouveau, les technologies éblouissent les Hommes (Perriault, 2002). Se précipitent alors les voix et les discours d'idéalisation de ces techniques expliquant comment celles-ci vont transformer le quotidien des Hommes et ses rapports au monde, dont son rapport à l'apprentissage. Cela est vrai pour toutes les innovations technologiques pour l'éducation que les hommes ont connu, de la lanterne magique jusqu'aux outils technologiques pour l'apprentissage d'aujourd'hui (Perriault, 2002).

Pour transmettre les informations et des savoirs, les hommes inventent depuis toujours des machines qui les aident à transmettre une apparence ou une idée dont ces hommes rêvent de mettre en place. En effet, « *Ces machines, ainsi que Pierre Schaeffer les a définies, produisent, conservent et diffusent des simulacres* » (Perriault, 2002, p. 11).

En effet, pour Perriault, ce que ces outils techniques transmettent ne sont guère des informations, mais des simulacres que l'utilisateur transforme en leur donnant sens. En fait, selon lui, l'image et le texte sur un écran d'ordinateur ne sont qu'un ensemble de points lumineux que l'utilisateur interprète et à quoi il donne sens les transformant donc en image et texte. Sans l'usager les informations produites par les outils technologiques ne sont pas intelligibles. Peut-on alors dire que les technologies ne sont qu'une illusion d'efficacité et que leurs apports sur le plan éducatif ne sont qu'un mythe ?

Pendant leurs conceptions, les outils et médias éducatifs sont généralement destinés à produire un savoir donné suivant une démarche fixée et en utilisant une méthodologie prédéfinie d'utilisation. Son usage est prescrit par son concepteur, défendu par le politique et finalement diffusé par l'industriel. Alors que tout est fait

dans la technologie pour qu'elle soit employée de manière définie et préconçue, de multiples usages et utilisations surgissent.

En effet, il existe toujours un décalage entre l'usage réel et l'usage prévus des technologies éducatives (Moeglin, 2010). Les enseignants par exemple utilisent peu, selon le même auteur, les outils mis à leurs dispositions pour communiquer entre eux dans le cadre des intranets qui sont réduits dans la plupart des cas, à des archives et des espaces de stockage.

Pourtant, les enseignants et les apprenants éprouvent de l'intérêt pour les technologies éducatives. En France, dès le plan *informatique pour tous*, et malgré leurs manques de formation en informatique et en manipulation de ces outils, les enseignants ont été toujours intéressés par le numérique (Moeglin, 2010). Cet engouement est alimenté par leurs soucis d'efficacité professionnelle. Par ce souci aussi, ils préfèrent (Moeglin, 2010) utiliser les plateformes numériques et les ordinateurs hors de la classe. Car, en classe, l'utilisation des ordinateurs demanderait selon eux plus de temps et d'efforts non comptabilisés par l'administration. Cela s'ajoute à leur manque de formation et au besoin répétitif de la maintenance du réseau et de son accès. En contrepartie, (Moeglin, 2010) rapporte que certains enseignants hésitent à utiliser les plateformes intranet par exemple, car, ils se sentent surveillés par leurs collègues, les élèves, l'administration et les parents.

Les situations de communication utilisant les technologies se rejoignent en trois caractéristiques invariantes (Perriault, 2002).

- Le discours qui accompagne la technologie nouvellement installée et qui vente ses mérites. Ces discours se précipitent toujours pour nous apprendre que ces outils techniques vont nous aider à mieux travailler, à mieux apprendre et à mieux réussir.
- Il faut apprendre à apprendre. Il s'agit ici de la maîtrise des outils techniques. Cette maîtrise est indispensable pour pouvoir se servir du dispositif dans un apprentissage. L'apprentissage de la façon avec laquelle le dispositif technique se manipule est nécessaire pour en tirer profit et apprendre le contenu qu'il véhicule.

- L'école ne s'adapte que rarement aux nouvelles méthodes et organisations de travail véhiculées par les outils et médias arrivant de la sphère sociale. Au contraire, il crée des conditions favorisant le surgissement de comportements de résistance.

Les outils technologiques pour l'éducation se caractérisent par une hétérogénéité d'utilisation. En effet, le système éducatif industrialisé rassemble plusieurs objectifs et plusieurs formes d'apprentissage formel, informel ludique moins ludique de groupe individuel pour les adultes pour les enfants, en continu et en alternance, tout au long de la vie, gratuit et autofinancé (Moeglin, 2010). Dans toutes ces formes d'apprentissage, le critère de stabilité permet de distinguer l'usage de l'utilisation. L'usage est alors « *l'utilisation inscrite dans le temps long de pratiques éducatives stabilisées* »(Moeglin, 2005, p. 160). Les utilisations sont donc occasionnelles et les usages résultent de transformations collectives et individuelles stabilisées.

Dans ce cadre d'utilisation et d'usage, il est important de souligner le rôle du médiateur et de la médiation¹³. En effet, certains élèves et étudiants qui demandent toujours plus d'accessibilité libre et gratuite aux informations n'en utilisent qu'une petite partie et sont souvent partagés entre leur envie d'utiliser ces ressources et leur besoin d'une médiation leur facilitant cet accès par un encadrement susceptible de les aider à filtrer ces informations afin de garder les plus pertinentes (Moeglin, 2010).

Il est important de penser les outils et médias éducatifs en tenant compte de leurs usages et utilisations éventuels inscrits dans différents contextes. En effet, l'analyse de ces vecteurs ne se résume pas à une réflexion sur la création et la diffusion de l'innovation (Moeglin, 2005). Selon cet auteur, dans cette réflexion nécessaire doivent intervenir les différents usagers (écoles, enseignants, apprenants, etc.) afin de forger les usages propres à leurs situations différentes d'enseignement ou d'apprentissage.

Une fois intégrés dans la sphère éducative, les outils et médias pour apprendre s'alignent aux contextes dans lesquels ils se trouvent, qui les influencent à son tour. Cette interaction est primordiale (Moeglin, 2005). Elle permet aux dispositifs nouvellement arrivés de s'installer et de '*prendre*'.

¹³ Nous traiterons plus en profondeur la question de médiation dans le chapitre discussion.

Des outils et médias sont sortis de l'école pour rejoindre la société, d'autres ont suivi le chemin inverse. Ces derniers s'installent souvent dans le système éducatif à l'issue d'un processus complexe de va-et-vient entre celui-ci et la société. Lors de ce processus, des modifications, des changements et des adaptations sont pensées, introduits et intégrés à l'innovation. En fait, l'école, n'est en aucun cas un réceptacle qui accueille des outils pour apprendre, ou même pour communiquer, sans les adapter à ses besoins spécifiques. En effet, « *Le filtre du système éducatif adapte l'innovation exogène et sa dynamique endogène la transforme pour la renvoyer à la société* » (Moeglin, 2005, p. 164). Ainsi, les outils de communication doivent devenir éducatifs pour pouvoir s'utiliser dans le cadre éducatif, les savoirs aussi doivent devenir enseignables pour se transformer en disciplines. Cette réflexion est défendue par (Moeglin, 2005), il présente alors deux arguments : en premier lieu, les outils et les savoirs ne peuvent pas être imposés au système éducatif et ensuite, parce qu'avant d'être diffusés au grand public, certains outils et médias ont vu le jour dans le milieu éducatif.

La définition de l'usage éducatif des dispositifs techniques est différente selon le point de vu à partir duquel on appréhende ces médias (Moeglin, 2005). Il propose trois thèses susceptibles de révéler la définition que l'on se fait de cet usage éducatif des dispositifs techniques. Ces thèses sont présentées par l'auteur comme possibles réponses à ces questionnements : Est-ce que l'usage en société des dispositifs techniques fait naître automatiquement un usage éducatif de ces mêmes dispositifs ? Est-ce qu'il y aurait des nouvelles pédagogies qui accompagneraient ces dispositifs dans la sphère éducative ? Est-ce qu'on peut ne pas éviter l'échec, toujours présent, de l'intégration de ces outils au système éducatif ?

La thèse de l'impératif économique

Supportée par des technologues de l'éducation, elle est basée selon l'auteur sur des éléments trop macroscopiques, car elle met l'accent sur la nécessité, voir l'impératif économique, d'une technologisation-médiatisation qui, entre autres domaines, va impacter celui de l'éducation.

Les porteurs de ce projet, d'ailleurs toujours d'actualité, ont selon Moeglin, une vision linéaire du progrès qui se base sur deux arguments. Le premier consiste à penser une *progression spiralée de l'innovation*. Celle-ci veut qu'on considère que l'institution

éducative a une soif d'outils technologiques toujours plus nouveaux et toujours plus performants afin d'assurer de plus en plus de productivité et de réussite. En fait, selon cette idée, l'école adopterait les technologies afin d'assurer un enseignement plus performant que celui qu'il assurait avant cette innovation. Utilisant cette *nouvelle* technologie, le système éducatif s'améliore. Au bout d'un certain temps, il cherche encore à s'imprégner d'une autre technologie encore plus *nouvelle* et plus puissante et se débarrasse ainsi de la précédente. Le deuxième argument part de l'affirmation selon laquelle le système éducatif a toujours été contraint d'adapter des outils et médias pour apprendre et qu'il le sera toujours placé dans cette situation dans la mesure de la capacité économique de la société.

Moeglin trouve que cette thèse n'est pas conforme à la réalité des choses. Pour lui, la standardisation dans tout domaine se heurte toujours à la diversité des réponses du public visé. Il y aurait toujours des résistances à l'utilisation des meilleurs outils tant qu'un projet de société ne les emporte pas et ne se charge de les épauler. L'auteur évoque, pour soutenir ses propos, l'expérience de la Côte d'Ivoire qui est retournée à l'enseignement traditionnel après avoir essayé l'enseignement par satellite.

La thèse des cycles improductifs

Cette thèse supportée par Cuban parle d'une intégration volontariste productivement répétitive des outils et médias dans la sphère éducative. Selon cette réflexion sur les outils et médias éducatifs, les pouvoirs politiques ne veulent en réalité rien changer. Car, dans toutes les expériences faites depuis la création des outils et médias éducatifs, leur intégration au système éducatif est marquée par un enthousiasme et un espoir en leur efficacité et leur performance et se termine par un échec. Ainsi, l'école rejette toute mutation technique en France depuis quatre décennies.

Deux points faibles relatifs à cette thèse sont relevés par Pierre Moeglin (2005). En effet, il souligne le fait que les acteurs éducatifs de l'innovation ne rejettent, ni adoptent de leur plein gré une innovation donnée. Ils sont généralement influencés et guidés par de multiples facteurs et acteurs sociétaux, économiques et ministériels. Ainsi, une définition des besoins préalable à l'installation d'une technologie n'est que rarement adoptée. Ce qui oblige les pédagogues à expérimenter l'outil *nouveau* dans leurs

situations pédagogiques pour tirer à la fin des leçons et les besoins nécessaires à leurs usages.

La seconde faiblesse de cette thèse selon l'auteur réside dans le fait qu'elle analyse la résistance de l'école et de système éducatif selon une analyse systémique. Elle considère que l'organisation éducative chercherait comme toute organisation à préserver la même structure et la même vision de son rapport au monde et aux outils utilisés et qu'elle considèrerait à priori toute innovation comme une menace envers son fonctionnement.

La thèse de l'innovation par détournement

Cette thèse, quant à elle, est selon Moeglin basée sur des éléments trop microscopiques. Elle veut que l'école utilise les innovations introduites par la société dans la sphère éducative, mais en lui apportant de nouvelles utilisations souvent contraires à celles de la société. Il s'agit ici de mettre l'accent sur les pratiques toujours renouvelées des usages de l'innovation et qui ne s'inscrivent pas dans celles prédéfinies et qui peuvent aller même jusqu'à s'ériger en pratiques contraires (Moeglin, 2005).

Cette thèse s'oppose à toute explication diffusionniste des innovations et emprunte ses arguments à la sociologie des usages. Elle est centrée sur l'utilisateur. Ainsi, ce dernier crée à travers ses perceptions et ses capacités un usage de l'innovation qui lui est propre. Celui-ci peut ne pas être identique à l'usage prévu par les concepteurs de l'outil.

Trois chercheurs sont à l'origine de cette thèse sur les innovations éducatives ; Boullier, Jacquinet et Perriault. Ils pensent en effet, que « *les exigences de l'éducation et celles de l'industrie s'opposent* » (Moeglin, 2005, p. 177). Cette opposition provoque alors trois conséquences pour l'innovation : L'usage des détournements, sa situation entre un cadre de fonctionnement englobant les éléments liés à l'offre et à un cadre d'usage renfermant les éléments liés aux contraintes des usagers et tenu par un cadre de référence sociotechnique. Le cadre étant « *le produit de la confrontation entre différents acteurs, disposant de ressources inégales selon le moment du processus de sa construction* » (Chambat, 1995, p. 207). L'innovation n'est pas éternelle, elle est inlassablement suivie d'une autre innovation, de décisions et de politiques qui peuvent la remettre en cause. Cette situation rend l'innovation vulnérable et instable. Elle est

« née du conflit et dans le conflit, l'innovation est instable, fragile et précaire » (Moeglin, 2005, p. 178).

Cette thèse rend compte des utilisations et des usages officieux de la technologie que Moeglin qualifie de souterrains. Ces utilisations et usages font appel à la créativité et à l'inventivité des enseignants, mais aussi des apprenants. Il affirme qu'ils sont aussi anciens que l'éducation elle-même. Cette thèse met ainsi l'accent sur les changements des pratiques pédagogiques au sein de la sphère éducative et sur la raison de leurs adoptions mais ne rend pas compte des raisons de ce rapprochement entre la sphère éducative et celle de la technologie. Ainsi, les raisons de la mise en place de cette structuration entre éducation et technologie ne sont pas abordées (Moeglin, 2005).

Les trois thèses que nous venons de présenter « voient en l'innovation sociotechnique un processus extérieur au système éducatif. » (Moeglin, 2005, p. 186). Selon cette approche sociotechnique, nous sommes en mesure de réfléchir sur la mise en place d'une innovation, mais pas sur les conditions selon lesquelles celle-ci est acceptée ou refusée.

Moeglin nous propose alors de penser les outils et médias éducatifs selon une approche qui sépare ce qui est communicationnel de ce qui est éducatif. Nous pourrions par la suite déterminer les conditions et les conséquences de leur rencontre sinon tous les défis et les enjeux de la communication médiatisée dans le cadre de l'éducation seraient traités en un seul tenant trop complexe pour être compris.

c. Nouveaux paradigmes pour l'enseignement ?

Un paradigme est la résultante d'idées, de notions et de phénomènes cohérents et qui se valident dans le cadre d'une image commune de la science dans une période donnée. Cet ensemble est nourri par des recherches scientifiques qui adoptent la même appréciation de la science, des éléments et des facteurs de notre rapport au monde. À ce système d'idées sont adressées des critiques qui à un moment donné parviennent à le déstabiliser, discréditant ainsi tout le paradigme puis le détruisant. Un nouveau paradigme est ainsi créé, lui aussi instable et pouvant être détruit par l'arrivée d'un autre nouveau paradigme (Moeglin, 2005).

Le système éducatif par ses outils multiples à usages différents et à utilisations variées constitue un système instable qui à cause de l'industrialisation de ses éléments peut subir sans cesse des changements et des bouleversements. De ce fait, certains chercheurs le pensent comme un système paradigmatique. En effet, les outils qui le constituent sont en perpétuelle évolution et mutation, ils sont la cause, mais aussi la conséquence de cette instabilité et donc d'un éventuel bousculement (Moeglin, 2005). Ainsi, penser la réorganisation du travail, de son enseignement et de ses élèves est une tâche indispensable pour les enseignants voulant utiliser les « nouveaux » outils à communiquer le savoir (Perriault, 2002) .

Certains chercheurs trouvent que depuis la généralisation de l'enseignement au XVI^e siècle, « *Aucune remise en cause de la forme moderne de l'éducation* » (Troger & Ruano-Borbalan, 2015) n'a été faite. Et ce, en dépit des innovations successives destinées à l'apprentissage. Pour Moeglin, le système éducatif n'est pas pour autant paradigmatique. En revanche, il trouve que les données sur lesquelles les analyses paradigmatiques sont basées sont intéressantes. Pourtant, il s'interroge sur la cohérence de ce système et sur son instabilité. Il évoque ainsi l'existence de deux paradigmes. Tous les deux en compétition. Le premier ancré sur le terrain parce qu'ancien et le second plus jeune, fragile et tente de remplacer le premier. « *Apprentissage contre enseignement, appropriation contre transmission, sur-mesure contre standard, autonomie contre hétéronomie, individualisation contre massification pédagogie constructiviste contre pédagogie béhavioriste, validation ou brevet d'aptitude contre diplôme, etc.* » (Moeglin, 2005, p. 188).

Fraichement installée sur le terrain, les outils de communication de savoir, sont aussi tôt caractérisés par certains chercheurs, politiciens, pédagogique et industrielle de « nouveau ». Cette nouveauté n'est pas réservée à l'originalité de l'outil technique en question et à ses fonctionnalités particulières, mais à maints autres facteurs. Les contextes pédagogiques, économiques et culturels présentent un facteur fondamental qui soutient et fonde cette nouveauté (Moeglin, 2005). Ces contextes donnent en effet, la possibilité aux outils et médias pour l'éducation à s'intégrer dans l'institution éducative et à y installer une pédagogie, elle aussi facteur nouveauté.

Depuis l'introduction par Piaget et Vygotsky de la notion de construction du savoir, selon laquelle l'intelligence est la résultante de l'interaction de l'individu avec son

environnement, la construction traditionnelle de celui-ci est controversée. (Perriault, 2002) attribue à ce processus socio cognitif deux principales caractéristiques : un conflit socio cognitif dans lequel l'individu apprenant se trouve dans un cadre d'apprentissage où son binôme lui est imposé. Ils peuvent en effet, être amenés à valider un travail élaboré à deux mais qui n'est pas totalement validé par les deux individus. Il va l'approuver sans l'accepter. La deuxième caractéristique de cet apprentissage socio cognitif est celle de la représentation. Il s'agit de « *la façon dont l'esprit perçoit, identifie et classe les informations qui lui parviennent* » (Perriault, 2002, p. 21). Cette représentation a quatre fonctions : Elle permet d'organiser le rapport de l'Homme avec son environnement, juger le degré de légitimité du rapport que l'Homme entretient avec cet environnement, interpréter la nature d'une réalité présente à la pensée et rendre présente à la pensée la représentation de l'environnement intérieur et extérieur, matériel et intellectuel.

Dans *outils et médias éducatifs*, Moeglin présente le changement du statut de l'orthographe comme une genèse d'un nouveau paradigme éducatif. Dans les lignes qui suivent, nous prenons l'exemple de Moeglin et lui ajoutons ce que nous appellerons aussi une genèse d'un autre paradigme éducatif dans la société tunisienne.

A l'époque du régime Bourgeois et monarchique de Louis Philippe, on considérait en France que la bonne éducation et la bonne écriture vont de même. Une écriture sans fautes est alors signe de civilité et de bonnes manières, de respect des règles et donc de l'autre. C'est dans cette logique, et pour atteindre cette civilité que le système éducatif a muté en quelques années (Moeglin, 2005). En 1833, nous avons vu apparaître l'obligation de la maîtrise de la langue pour toute formation intellectuelle. Ainsi, le livre de grammaire parut.

En Tunisie, les circonstances politiques et culturelles ont conduit à la création de l'école Sadiki en 1875 (Ahmed Chabchoub, 1998). En effet, la méthode pédagogique d'enseignement et les outils utilisés dans le cadre de l'enseignement traditionnel ont été bousculés par l'avènement de la méthode nouvelle. Cette dernière utilise des outils étrangers au Kottab et à la mosquée Zaytouna.

Ce changement qu'on peut qualifier de paradigmatique est inscrit en effet dans un cadre historique particulier qui l'a aidé à se faire en place. En fait, entre 1837 et 1855, Ahmed Bey alors Émir de Tunisie et conscient de l'importance de l'ouverture sur le

monde occidental, il a créé comme nous avons vu plus haut la première école moderne dans le pays. En 1871, le général Khair-Eddine alors grand Wazir va s'impliquer dans un projet de changement de la société et dans sa modernisation. Ouvert sur les cultures et expériences occidentales, le ministre tunisien entame une série de réformes sociétales, surtout éducatives. Il met en place alors un conseil pour la réforme de l'éducation (Ahmed Chabchoub, 1998). Deux ans de débats au sein de ce conseil ont amené à deux décisions : repenser l'organisation des apprentissages à la mosquée Zaytouna et la mise en place d'une nouvelle école (devenue école Sadiki).

Dans le cadre de la réforme générale de la fin du IX siècle dans le pays, et pour moderniser la société, l'état et ses services, Khair-Eddine mise sur une révolution intellectuelle et comportementale. Il œuvre alors pour moderniser les programmes d'enseignement et ses méthodes et créer ainsi un nouveau rapport de la société tunisienne au savoir.

Comme tout nouveau paradigme, des résistances surgissent pour de multiples raisons. Notons par exemple la peur de perdre son influence et sa place déjà acquises dans le cadre de l'ancien paradigme et la peur de la nouvelle approche et conception du monde et du savoir.

Pour étouffer alors toutes résistances au changement entamé, surtout de la part des enseignants à la mosquée Zaytouna qui ont beaucoup aidé la société tunisienne à se développer et à s'épanouir entre 734 et 1881 (mais qui s'accrochaient à un enseignement oral et traditionnel refusant les sciences modernes et qui avaient une influence sur les Tunisiens), le ministre a bien souligné le fait que les enseignements à l'école Sadiki seront divisés en trois parties en précisant que seules les deux premières seront obligatoires (Ahmed Chabchoub, 1998) : des enseignements en lecture, écriture, et mathématiques, des enseignements en éducations religieuses et des enseignements en sciences modernes et langues étrangères.

Jusqu'ici, nous avons parlé de la genèse des outils et médias pour apprendre puis de leur industrialisation. Dans le paragraphe suivant de ce chapitre, nous évoquerons un cadre précis de l'utilisation industrialisée de ces outils et médias : L'enseignement/apprentissage à distance.

II. La communication du savoir à distance

Dans le paragraphe précédent, nous avons parlé des outils et médias éducatifs et de leurs genèses depuis l'Antiquité et jusqu'à l'époque moderne. Et ce, pour les deux rives de la mer méditerranée. Nous avons alors évoqué le passage des systèmes éducatifs en Europe et dans le monde arabe de l'oralité à l'écrit. Puis, montré l'importance de l'adoption de l'imprimerie dans le développement des institutions éducatives, mais aussi des deux sociétés respectives.

Dans ce paragraphe de ce premier chapitre, notre texte sera plus pointé sur le thème de notre recherche menée depuis presque quatre ans ; la communication du savoir à distance. Nous parlerons alors de la genèse de cette modalité d'apprentissage, de sa relation étroite avec l'industrie éducative et nous présenterons quelques termes qui la désignent. Il s'agira alors d'évoquer l'enseignement par correspondance, l'introduction de l'audio visuel jusqu'à arriver à l'e-Learning. Puisque notre objet de recherche est l'université virtuelle de Tunis, nous nuancerons les informations que nous présenterons ci-après par des informations qui porteront sur la question de l'enseignement/apprentissage à distance en Tunisie.

1. *Genèse de l'apprentissage à distance*

Dans l'esprit de plusieurs d'entre nous, apprendre à distance se résume à une image : Assis sur un bureau, devant un écran, chez soi, en pyjamas en train de boire un café et de suivre le cours d'un enseignant (devenu par l'occasion tuteur), lui, installé à l'autre bout du monde. Un sourire sur le visage, l'apprenant est content et satisfait parce qu'il a pu acquérir un savoir précieux et universitaire sans bouger de chez lui et surtout en gardant son activité professionnelle. La distance est ainsi que géographique. C'est une représentation simpliste de l'enseignement/apprentissage à distance. En réalité, en plus de cet aspect physique, la distance se mesure par le phénomène psychologique, pédagogique et économique auquel cette situation d'apprentissage est confrontée. (Moeglin, 2010).

En effet, seul face à son écran, L'apprenant est confronté à diverses difficultés d'ordre pédagogique, psychologique et économique. Nous y reviendrons dans les chapitres

suivants. Dans celui-ci, nous nous contenterons de parler de l'histoire de ce mode d'enseignement/ apprentissage, de son industrialisation et de quelques termes qui le désignent.

L'enseignement par correspondance

L'enseignement par correspondance a depuis longtemps existé en tant que modalité d'apprentissage. Il n'est considéré comme une formation à part entière que lorsqu'il est assuré par des institutions (Moeglin, 2010). Dans ce paragraphe, nous nous contenterons de parler de l'évolution de l'enseignement/apprentissage à distance à partir de ce cadre institutionnel. Il est « *un mode d'enseignement où l'enseignant ou l'enseigné sont séparés par le temps et le lieu et interagissent essentiellement par voie épistolaire même s'ils peuvent, aussi, communiquer par téléphone ou par courrier électronique* » (Ben Abid-Zarrouk, 2011, p. 100).

En France, l'introduction de l'enseignement par correspondance public a tardé par rapport au monde anglo-saxon. Moeglin (2010) nous rapporte l'histoire de l'enseignement par correspondance. En effet, en 1939, il a été destiné aux enfants privés de l'école en raison de l'exode ou pour des prisonniers de guerre. Il s'agit du centre national de l'enseignement par correspondance. Il est appelé en 1953, centre national de l'enseignement par correspondance, radio et télévision. En 1959, on parle du centre national de téléenseignement. Et, en 1979, du centre national de l'enseignement par correspondance qui a donné naissance en 1986 au CNED ; le centre national de l'enseignement à distance. Ce dernier a eu en 2005 le statut d'un service public et ne délivre plus de diplôme. Plusieurs sections de l'enseignement par correspondance sont alors créées en France ; l'école Pigier (1877), le cours Hatteler (1885), l'école chez soi (1891) et l'école universelle (1907).

Presque un siècle avant la création du premier centre national de l'enseignement par correspondance en France, la première école de ce genre a été créée à Londres en 1840 par Pittman. À cette date, La Poste anglaise a pris la décision d'unifier les tarifs des timbres pour l'envoi des lettres dans tout le territoire anglais, ce qui a encouragé la création de cet établissement (Moeglin, 2010). À Berlin, un contexte similaire et des circonstances semblables ont incité C. Toussaint (1813-1877) et G. Langenscheit (1832-1895) à créer l'institut d'enseignement de langue par correspondance à Berlin en 1856.

Puis, les initiatives se succèdent dans le monde anglo-saxon. La *society for the encouragement of Home study* voit le jour en Angleterre. Elle s'adresse aux femmes de la haute société. Suivie en 1873 par la mise en place d'une société similaire à Boston par Eliot Tichnor (1828- 1896). Dans la même année, on voit se créer le premier diplôme d'un cursus entièrement à distance dans l'état de New York. Il s'agit du diplôme décerné jusqu'à 189 ; le *Chautauqua College of liberal arts*. Entre 1873 et 1898, 10 000 étudiants sont inscrits dans un cours par correspondance de l'université d'Illinois. Quelques années plus tard, on a vu créer, en 1906, une fédération américaine pour l'enseignement à distance dirigée par l'université de Wisconsin. Celle-ci devient en 1998 *the University continuing and adult education association*. Entre temps, en Europe, l'école Hermods de comptabilité et de langues à Malmö a été créée en 1989.

En Tunisie, la première institution publique qui dispense de l'enseignement par correspondance est ISEFC : L'institut supérieur de l'éducation et de la formation continue. Destinée au départ à assurer une formation continue aux enseignants, cette institution a été créée en décembre 1983. Aujourd'hui, elle a le statut d'un établissement d'enseignement supérieur. Elle assure alors traditionnellement des activités éducatives destinées au corps enseignant, mais aussi aux professionnels du ministère de l'Éducation¹⁴.

L'arrivée de l'audiovisuel

Avant la généralisation d'Internet, l'audiovisuel a joué un rôle important dans le développement de l'enseignement à distance. En effet, en plus des cours envoyés par courriers papier, les apprenants peuvent désormais suivre des cours et des exercices depuis leurs stations radio et télévision. Cette nouvelle technique de transmettre le savoir apporte une nouveauté pédagogique à la distance. 41 ans après l'apparition des stations Radio en 1915 aux USA, les radios éducatives dans le pays sont 202 stations. Certaines sont autonomes d'autres liées à des universités. En France, des conférences universitaires sont diffusées à la radio à partir de 1937. Dix ans plus tard, la radio Sorbonne France a été créée. Elle diffuse dans un rayon de 100 km. La migration d'une partie de l'enseignement à distance sur des supports nouvellement éducatifs disponible

¹⁴ Informations recueillies du site web de l'ISEFC :
<http://www.isefc.rnu.tn/html/francais/presentation/organigra.htm>

et accessible à tous sans inscription est une révolution notable. Pour renforcer cette accessibilité, on a créé en 1961 en France, le centre interministériel des moyens audiovisuels suivi par l'installation de 20 centres de téléenseignement une année plus tard. La télévision a aussi introduit le domaine de l'éducation et depuis 1953 les chaînes se sont succédé pour présenter des séances éducatives régulières. Puis, au début des années 1970, on note l'utilisation des réseaux de satellites dans plusieurs pays et continents. Notons l'exemple des USA, de la Chine, de l'Inde et de la cote d'ivoire. Par ces satellites, on pouvait suivre des cours en différé et parfois en direct.

L'échec de la France en termes d'éducation par satellite a été selon Moeglin (2010) flagrant. Observé en 1985, il a cédé suite à plusieurs problèmes d'ordre organisationnel, économique, pédagogique et communicationnel. En 1953, les émissions éducatives sont produites par l'office français des techniques modernes d'éducation qui devient en 1976 le centre national de documentation pédagogique. Les émissions dédiées à l'enseignement se font depuis de plus en plus rares, elles sont remplacées par des émissions concentrées sur les programmes scolaires, mais plutôt sur des sujets culturels, de connaissances générales et de découverte. La cinquième devenue France 5 voit le jour. On la suit dans d'autres pays que la France dont la Tunisie.

La télé éducative a été adoptée dans plusieurs pays, mais a connu dans la plupart des cas un échec. Celui-ci est dû à plusieurs raisons présentes dans le cadre de chaque expérience : des raisons politique, organisationnelle, communicationnelle et pédagogique (Moeglin, 2010). Ainsi, la British Columbia Open university qui a été créée en 1949 a disparue en 2004. La Télé Cnam créée en 1963 s'est arrêtée en 1977 et la promotion rurale créée en 1965 a cessé de transmettre en 1977.

L'échec que ces missions d'enseignement à distance par satellite est dû au fait que celle-ci a toujours été à caractère palliatif (Moeglin, 2010). Selon l'auteur, pour réussir, ce domaine de l'éducation à distance doit répondre à deux exigences : la question des coûts et du positionnement.

L'E-Learning

L'enseignement en ligne est « *tout dispositif de formation qui utilise un réseau local, étendu ou Internet pour diffuser, ou interagir ou communiquer. Est inclus*

l'enseignement à distance en environnement distribué, hors enseignement par correspondance classique, l'accès à des ressources par téléchargement ou en consultation sur Internet. Il peut faire intervenir du synchrone ou de l'asynchrone, des systèmes tutorés, des systèmes à base d'autoformation, ou une combinaison des éléments évoqués précédemment ». (Ben Abid-Zarrouk, 2011, p. 100). D'après cette auteure, bien que la traduction française du E-Learning soit l'apprentissage en ligne, en France, il est traduit par enseignement en ligne

L'arrivée du E-Learning a renforcée la question économique étroitement liée à ce secteur. En effet, « *Les raisons expliquant le recours au e-Learning sont plus comptables que pédagogiques* » (Moeglin, 2010, p. 71). Pour lui, après l'arrivée du e-learning, les praticiens ne privilégient plus l'apprenant et son autonomie, mais une rentabilité plus grande, un système économique plus optimal et des cibles nouvelles. Ce modèle du e-learning, est loin « *des propositions progressistes antérieures à Internet* » et des ambitions des experts qui eux aussi relève selon lui d'une autre tradition pédagogique souvent antérieure à Internet. Il évoque dans ce cadre, T. Bates, F. Henri, A. Kaye, V. Glikman, G. Jacquinot et bien d'autres.

La banalisation d'internet en 1995 en Amérique du Nord puis ailleurs a fait accélérer l'adoption du e-learning dans les pays développés. En France, l'enseignement à distance ne touche que 3 % des étudiants en 2005 alors qu'en 2006 au moins 20% des étudiants suivent au moins un cours à distance (Moeglin, 2010). Comme pour l'enseignement par correspondance nous notons un décalage entre les états unis et la France en matière de l'installation du E-Learning. En Tunisie, une expérience en e-learning a été entamée au début de l'année universitaire 2003/2004. Elle consiste à assurer 20% des cours universitaires à distance, par le biais d'une institution appelée université virtuelle de Tunis. Faute d'équipement, d'organisation et de préparation d'un environnement pouvant accueillir cette ambition, l'expérience a échoué. Aujourd'hui, l'université virtuelle de Tunis, objet de notre recherche est une université publique qui assure des formations universitaires entièrement à distance (avec des regroupements en présentiel) et qui délivre des diplômes.

Comme pour tout nouvel outil ou média éducatif, l'introduction du e-Learning, a été accompagnée par de multiples discours d'optimisation de la formation. Il prétend être la formation à distance de l'avenir (Moeglin, 2010). Elle est la formation la mieux

De l'enseignement oral à l'apprentissage à distance

adaptée pour aider l'apprenant à mieux s'intégrer dans son environnement professionnel, social et culturel. Car, elle est sensée s'adapter à ses conditions singulières et à son rythme personnel. Or, selon Moeglin, cela n'est pas si certain. Puisqu'il existe 3 autres freins à son développement :

Un frein financier

Il s'agit du fait que les institutions disposants des moyens de faire du e-Learning n'en fait pas et que les institutions qui n'ont pas les moyens de se payer des enseignants compétents n'auront pas non plus les moyens de concevoir un dispositif e-learning ou d'en acheter.

Le décalage entre concepteur et utilisateur

Il s'agit de l'écart existant dans les dispositifs du e-learning entre la conception du dispositif et les possibilités d'utilisation et d'usage qu'il propose et les capacités des utilisateurs de plus en plus à l'aide avec la technique. Pourtant, certains chercheurs comme (Compiègne, 2010; Godard, 2015; Lardellier, 2006, 2016), affirment que les internautes en dépit de leurs usages répétitifs et intensifs d'internet ne sont pas des usagers expérimentés des dispositifs spécialisés notamment pour l'éducation.

Un dispositif imposé

Dans la plupart des cas, les enseignants ont le sentiment que l'e-learning leur ait imposé. Ils ne veulent pas de lui. Alors, ils y résistent. Le dispositif devient alors parfois réduit à l'archivage et à de la diffusion (Moeglin, 2010). Dans ce cadre d'imposition, l'utilisateur doit s'appropriier le dispositif, mais aussi d'adapter cette appropriation à l'usage spécifique du contexte (Trestini & Coulibaly, 2014). Souvent en manque de formation, les enseignants utilisant ces dispositifs sont plus des « *bricoleurs que des hommes de l'art* » (Moeglin, 2010, p. 75).

Une industrialisation de la formation à distance

Selon Moeglin, les raisons pour lesquelles les institutions se convertissent au e-Learning sont plus comptables que pédagogiques. La question économique pour l'enseignement à distance est aussi importante que « *Le calcul de la rentabilité*

économique devient une composante essentielle de la formation à distance avec tous les risques que cela peut comporter pour la qualité même de l'enseignement » Rapporté (Moeglin, 2010) de (Peraya, Réalisation d'un dispositif de formation entièrement ou partiellement à distance 2001/2002) .

Plus encore que pour la question de la formation en général, nous pouvons parler d'une industrialisation de la formation à distance, car les dispositifs que celle-ci utilise répondent aux exigences de l'industrialisation du savoir (Trestini & Coulibaly, 2014). Ces auteurs évoquent aussi (O. Peters, 1967) qui insiste sur cette relation étroite entre la formation à distance et l'industrie. En effet, il affirme que « *Cette forme d'étude à distance est remarquablement compatible avec les principes et les tendances de l'industrialisation* ». Ce caractère industriel de la formation à distance, comme il est le cas pour une industrie, fait que si elle veut rester moins chère que l'enseignement ordinaire, elle doit être productive (Moeglin, 2010). Or, plus le nombre d'apprenants inscrits à la formation à distance est important, plus le coût des tuteurs est élevé. Selon Moeglin, ce constat pousse quelques chercheurs à poser des hypothèses annonçant la fin du paradigme industriel de la formation à distance.

Le caractère « distance » dans la formation à distance donne plus d'ampleur à son aspect industriel. Il est un facteur qui accentue l'industrialisation de ce type de formation dans le cadre de la distance (Trestini & Coulibaly, 2014). Ces auteurs nous proposent trois caractères qui font l'industrialisation de la formation à distance.

Ils évoquent en premier lieu, la *technologisation*. Il s'agit du fait que les outils et médias éducatifs sont très présents vu « la distance ». Leur présence renforce le caractère industrialisé de la formation à distance puisqu'ils les touchent directement. En deuxième lieu, Trestini et Coulibaly parlent du caractère de *rationalisation*. C'est le fait de mettre en place un système de gestion du dispositif de formation à distance par lequel les tâches au sein de ce dispositif sont partagées « *non seulement pour la formation, mais aussi et surtout pour son industrialisation* » (Trestini & Coulibaly, 2014, p. 5). Par cette rationalisation, le dispositif de la formation à distance prend l'image d'une organisation d'industrie. Le troisième critère est celui de l'*idéologisation*. Il s'agit du cadre de légitimation qu'utilisent les concepteurs des dispositifs pour les formations à distance et les politiques les soutenant. C'est par l'idéologisation que la technologisation

et la rationalisation s'installent. Ce critère est indispensable pour mettre en place le dispositif en question, surtout si le terrain cible n'est pas préparé.

Nous avons dit plus haut, certains chercheurs annoncent la fin du paradigme industriel de la formation à distance. Pourtant, deux exceptions nous montrent que cette conception industrielle peut réussir si le modèle industriel est renforcé ou assoupli (Moeglin, 2010). Ces deux exemples sont pour Moeglin, la Phoenix University et l'Open University.

Quant à la première université, trois raisons ont selon l'auteur participé à sa résistance et à son développement : Il s'agit premièrement du fait qu'elle dépend d'une industrie. Elle privilégie ainsi l'acquisition des compétences en rapport à des postes et à des fonctions plutôt que l'obtention des diplômes. Deuxièmement, elle réduit le coût de l'inscription en produisant des « *un minimum de cours pour un maximum d'étudiants* ». Et, troisièmement, elle compte sur des enseignants à temps partiel que sur des enseignants à temps plein. Elle réduit alors considérablement le coût des salaires.

Contrairement à ce modèle purement économique et industriel de la Phoenix University, l'Open University présente un modèle industriel plus souple. En effet, elle s'éloigne du schéma des mégas universités en s'inscrivant dans le cadre d'une grille ACTION¹⁵ conçue par T. Bates et qui renferme les caractères que l'université s'attribue.

- Une accessibilité aux étudiants qui peuvent y intégrer sous réserve d'un test de niveau, aux entreprises dont beaucoup ont des partenariats avec l'université, aux pédagogues.
- Ils essaient d'avoir le moins possible de décrochage
- La généralisation des modes socioconstructivistes d'apprentissage.
- Un contrôle des moyens et des méthodes par des organismes indépendants à la demande de l'université
- Des supports toujours présents à la pointe de la technologie. Des supports multiples et complémentaires.

¹⁵ Access and flexibility, Costs, Teaching and Learning, Interactivity and user friendliness, Organizational issues, Novelty, Speed

2. Caractéristiques et appellations

Vis-à-vis de la communication du savoir à distance, il est courant d'associer, chacun à sa guise, une appellation ; formation à distance, apprentissage à distance, enseignement à distance, e-learning, etc. Pourtant, dans la majorité des cas, nous voulons définir par ces termes l'activité d'apprendre à distance via des cours mis à notre disposition par une institution ou un organisme donné, et ce, d'une manière totalement ou partiellement à distance (Moeglin, 2010). En fait, la diversification de ces termes renvoi à la promotion des dispositifs de formations très diverses avec lesquels la formation à distance est servie à l'utilisateur (Ben Abid Zarrouk, 2010).

Caractéristiques de l'enseignement/apprentissage à distance

La distance n'est pas qu'éloignement physique, mais aussi temporel (Bertrand, 1992), psychologique et pédagogique. Ce système éducatif dit à distance n'est en aucun cas un système simple et ressemblant à celui présentiel (Ahmed Chabchoub, 1992). En effet, il renferme et crée, à cause de la distance géographique de ces usagers, mais aussi psychologique (Moeglin, 2010), de nouvelles formes de communication entre apprenants, enseignants et institutions. Ces formes de communication nécessitent une repensée de la reconfiguration du travail éducatif (Moeglin, 2005) et des rapports humains entre les différents acteurs.

Bien que la définition de ce concept constitue un débat entre chercheurs (Bertrand, 1992), (Henri, 1985) met l'accent sur 6 caractéristiques évoquées par (Keegan, 1980) pour définir « *le concept de base générique* » de l'enseignement à distance. Pour ce faire (Keegan, 1980) a confronté 4 définitions de la formation à distance à savoir celle de Borje Holmberg, Michael Moore, Otto Peters et de la loi française. Ces caractéristiques sont :

L'isolement de l'apprenant

Bien que le premier pilier de l'enseignement à distance soit , comme le nom l'indique, la distance, et donc l'absence ou la rareté du face à face (Ahmed Chabchoub, 1992), il est clair que cette caractéristique n'est pas une exclusivité de ce mode d'enseignement. Nous pouvons en effet remarquer que plus l'élève avance dans l'échelle

de son apprentissage « normal » moins l'enseignement est présent dans son environnement de travail. Nous pouvons constater ce phénomène si nous observons la différence entre la présence de l'enseignement avec les élèves du primaire et celle à l'université ou alors chez les étudiants préparant un doctorat.

Face à cet isolement, le dispositif d'apprentissage à distance se veut une solution et un outil efficace pour palier à la fois l'isolement géographique de l'apprenant en lui mettant à sa disposition des outils de communication fiables assurant un échange et un dialogue pertinent sans lacunes et l'isolement psychologique de l'apprenant en formant les tuteurs à des nouvelles tâches qui dépassent la simple transmission de l'information. Car, « De pédagogue, *celui-ci (le tuteur) devient souvent en plus conseiller, voire confident.* » (Perriault & Moreau, 1996, p. 31)

La place de l'institution

Dans ce format d'enseignement, l'institution joue un rôle primordial et prend les devants de la scène (Ahmed Chabchoub, 1992). En effet, contrairement à l'enseignement « normal » où l'enseignant prépare son cours, l'institution d'enseignement à distance détient le pouvoir de créer et acheter les cours pour enfin les diffuser auprès de ses apprenants via les tuteurs (Moeglin, 2010).

Les médias éducatifs

De plus en plus sophistiqués, les médias éducatifs et les techniques de communication d'information et de communication font partie intégrante de l'enseignement à distance. Ils sont là pour faciliter et offrir aux apprenants des environnements interactifs qui leurs offrent non seulement la possibilité d'être autonome et d'avoir une éducation complète, mais aussi l'ouverture sur « *le monde extérieur* » en assurant un soutien comme il se doit aux rapports humains si complexes (Pudelko, Legros, & Goerget, 2002). Il va de soit de dire que les pays les plus développés en matière de technique de communication sont aussi les plus développés en matière d'enseignement à distance (Ahmed Chabchoub, 1992). En effet, nous pouvons constater que « *La reconnaissance des médias de communication comme moyens pédagogiques a été à l'origine du développement que nous connaissons aujourd'hui* » (Henri, 1985).

Une communication dans les deux sens

Dans une situation d'apprentissage à distance, il ne s'agit pas d'une simple transmission de l'information de l'enseignant vers l'étudiant, mais d'une négociation de celle-ci (Wolton, 2009). En effet, dans ce cadre particulier d'apprentissage, toute information est importante, car elle participe à la construction d'un cadre propice pour l'apprentissage. La relation entre apprenants et enseignant/tuteur n'est pas identique à celle dans un cadre présentiel d'apprentissage. Leur communication est censée être plus soutenue afin de pallier la distance et de combler des vides pédagogiques et psychologies qui en résultent.

Des regroupements possibles

Jacquinet-Delaunay (2002) affirme que la télé présence ne cherche pas à remplacer la présence elle-même, mais à transmettre et à véhiculer des signes de cette présence. Elle représente « la présence à distance ». L'apprenant a alors besoins d'une présence réelle, sociale où il échange « physiquement » avec ses camarades et son tuteur.

Une pratique industrielle

Nous l'avons vu plus haut, la formation à distance s'est inspirée dans sa hiérarchie, sa gestion et son contrôle de sociétés industrielles et cela va jusqu'à l'appellation des apprenants « *une clientèle* » (Bertrand, 1992, p. 52). Certains chercheurs comme (Moeglin, 2010) affirment que les universités d'enseignement à distance qui ont survécus aux différents défis (économiques, pédagogies, organisationnels, etc.) comme La Phoenix University et l'Open University doivent en partie leurs réussites à leurs esprits d'entreprise.

Plusieurs termes pour de multiples paradigmes

Différents termes sont utilisés pour désigner le même acte (Holmberg, 2005) de la « *construction de la connaissance* » (Pudelko et al., 2002). Notons le terme « apprentissage à distance », « enseignement à distance », « e-learning » « enseignement par correspondance », « formation à distance », etc. Certain de ces termes (apprentissage à distance, e-learning), renvoient plutôt à l'activité d'apprentissage des

apprenants pendant leurs formations alors que d'autres (enseignement à distance, formation à distance) désignent l'activité d'enseigner réservé à l'institution, les tuteurs, les auteurs de cours. Tout dépend de l'institution d'enseignement à distance, l'appellation choisie par celle-ci pour décrire son activité de « *construire le savoir* » n'est donc d'autre que le miroir de sa stratégie pédagogique et communicationnelle. Elle révèle surtout la place qu'elle réserve à l'apprenant, l'enseignement et le tuteur. Cela rejoint l'avis de (Ahmed Chabchoub, 2015) qui ajoute « *Ce n'est pas par hasard que l'institution choisit de s'appeler EAD (enseignement à distance) ou FOAD (formation à distance). C'est parce que derrière ça il y a toute une conception de la formation à distance et donc toute une stratégie à développer* ».

L'ambiguïté et la multitude d'appellations qui désignent la formation à distance viennent du fait qu'on la considère comme un moyen d'enseignement parmi d'autres, ce qui n'est pas le cas (Henri, 1985 ; Ahmed Chabchoub, 1992). En effet, considérer l'enseignement à distance comme une simple technique ou méthode de formation qui exploite les techniques de communication dites « nouvelles » est une image réductrice d'un concept d'enseignement indépendant et complexe (Ahmed Chabchoub, 1992). Cette complexité ne réside pas seulement dans les outils et les dispositifs informatiques et techniques qui entrent en force dans le domaine de l'enseignement à distance (Perriault & Moreau, 1996), mais surtout et essentiellement dans la dynamique du processus de formation qu'il engage entre les tuteurs/enseignants d'une part et les apprenants d'autre part, tous les deux occupants une approche et une définition nouvelle.

Dans les prochains paragraphes, nous allons définir chacune des appellations évoquées ci-dessus en se basant à chaque fois sur les rôles qu'occupent les usagers du dispositif d'apprentissage à distance :

Enseignement à distance (EAD)

Cette appellation est plutôt utilisée dans les pays francophones (Ahmed Chabchoub, 2015). Comme son nom l'indique, elle « enseigne ». Elle met l'accent sur l'enseignant. Elle projette l'activité d'enseignement utilisé dans l'enseignement « normal » sur l'enseignement à distance.

Dans ce type d'enseignement, l'institution n'est que médiatrice de cours généralement utilisés en présentiel de type statique. Ce terme cache en effet, une stratégie qui ne tient pas compte prioritairement de l'apprenant, mais de l'enseignant lui-même. Les dispositifs interactifs, multimédias donnant à l'apprenant la possibilité de manipuler son cours et de le construire ne sont donc pas une priorité pour cette stratégie. L'imprimé reste un média privilégié (Masmoudi, 1992).

E-Learning

C'est un terme anglo-saxon dont il est difficile de trouver un équivalent en français (Durampart, 2007). Il s'agit de mettre l'accent sur l'apprentissage par Internet. Contrairement à l'enseignement à distance, l'apprentissage à distance ou l'e-learning s'intéresse plutôt à l'apprenant. Le dispositif d'apprentissage qu'il emploie est souvent centré sur l'apprenant et sa façon d'appréhendera les cours. En effet, le verbe « apprendre », et contrairement au verbe « enseigner » donne l'action à l'apprenant avec tout ce qu'il en découle de liberté de choix de cours, de méthodes, de rythme, de tuteurs, etc. Il ne s'agit par ici d'une simple transmission de connaissances, mais de leurs négociations entre un tuteur ouvert à la critique et un apprenant ayant les moyens technique et psychologique pour construire et renvoyer un feedback à son tuteur.

Formation ouverte à Distance (FOAD)

Vers les années 70 (Ahmed Chabchoub, 2015) cette catégorie existe pour permettre une formation ouverte et disponible à tous, sans diplôme. La formation FOAD n'exige pas un diplôme au départ et ne donne pas forcément un diplôme à la sortie. Le meilleur exemple c'est l'Open University de Londres qui a pour objectif de donner de la connaissance à tout le monde (ouvriers, fonctionnaires, étudiants, etc.)

Blinded Learning

C'est une forme mixte et mélangée du Learning. Elle consiste à faire une partie de l'enseignement en face à face et une autre partie à distance. Ces deux parties sont complémentaires. Dans ce type d'enseignement, c'est l'enseignement de la matière qui s'occupe de tout contrairement aux trois précédents types où le tuteur joue un rôle très important. « *Cette forme d'enseignement et de plus en plus appliquée par les Anglo-saxons. Parce qu'ils ont découvert que l'e-learning "total" et presque inefficace parce*

De l'enseignement oral à l'apprentissage à distance

qu'il coute très cher à la fois à l'étudiant et à l'institution et que mélanger les deux et faire une partie à distance (théorique) et une partie à l'université (pratique et accompagnement) peut être plus rentable »(Ahmed Chabchoub, 2015).

III. L'expérience française : Un modèle français pour l'enseignement à distance ?

Il est sans doute difficile de parler d'un modèle français unique mais plutôt d'une succession de politiques et de décisions prises depuis des décennies qui inscrivent une longue progression de formes d'éducation qui évoluent par la prise en compte de l'information, de la distance et des médias éducatifs.

Du CNED jusqu'au plan informatique pour tous : l'action politique centralisée et unidimensionnelle

Si la France peut s'enorgueillir d'avoir mis en place un organisme comme le CNED qui a su délivrer des formations complètes diplômantes sur la seule base du courrier, le plan informatique pour tous, la radio et la télé éducative connurent aussi un engouement sinon une réussite qui eurent leur part dans l'évolution des politiques éducatives. Comme le soulignent Bruno Ollivier et Françoise Thibault : *« À observer, tout particulièrement en France, l'histoire des politiques éducatives, on constate que quasiment toutes les techniques de communication ont fait l'objet de politiques d'implantation. Une salle de classe qui aurait bénéficié de tous les « projets pilotes » initiés par les autorités politiques posséderait ainsi quelques antiques appareils de projection d'images fixes puis animées, des appareils photographiques, des générations de postes de radio, de télévision et de projecteurs de diapositives, les tout premiers micro-ordinateurs, des magnétoscopes, des caméras vidéos, des lecteurs de vidéodisques, un circuit de télévision interne, des minitels, une kyrielle de logiciels sous « licences mixtes » et de cédéroms « Reconnus d'intérêt pédagogique » (Rip) et pour finir – sans prétendre à l'exhaustivité – un micro-ordinateur portable doté d'une « liaison sans fil » et d'un environnement numérique de travail (e-cartable pour l'élève, ENT pour l'étudiant). »* (Thibaut, Olivier, 2004).

Sur le blog¹⁶ Formation 3.0 Bruno Bertolini résume ainsi un bref historique de l'enseignement à distance : *« En France, comme dans de nombreux autres pays, la formation à distance a commencé par un établissement privé : l'institut Eyrolles. Le*

¹⁶ <https://format30.com/>

développement industriel exige du personnel mieux formé et l'enseignement à distance fournit un outil de perfectionnement apprécié. Mais il faudra attendre la seconde guerre mondiale pour la création d'un institut national de formation à distance. Et encore, celui-ci sera provisoire, puisque le pays est en guerre. C'est en 1939 que naît le Service d'Enseignement par correspondance. En 1944, à la fin du conflit, il devient le Centre national d'enseignement par correspondance (CNEPC), dont le statut de « lycée » lui vaut d'assurer la scolarité des enfants malades, des invalides de guerre, etc. Il faudra encore plusieurs mutations et quelques décennies pour que ce service devienne le CNED ou Centre national d'enseignement à distance tel que nous le connaissons aujourd'hui. (Bertolini, 2014).

Cette réussite française passant du papier et du courrier qu'il conserve en agrégeant maintenant les TICE doit aussi être reliée avec une histoire de l'informatique éducative en remontant dans la vague successive d'une mise à disposition de l'informatisation destinée au grand public. Le plan informatique pour tous (IPT) représente un vaste programme du gouvernement français qui devait permettre d'initier les 11 millions d'élèves du pays à l'outil informatique et de soutenir l'industrie nationale. Il faisait suite à plusieurs programmes d'introduction de l'informatique dans le secondaire depuis 1971. Le plan IPT a été présenté à la presse, le vendredi 25 janvier 1985, par Laurent Fabius, Premier ministre de l'époque. Il visait à mettre en place, dès la rentrée de septembre, plus de 120 000 machines dans 50 000 établissements scolaires et à assurer la formation, à la même échéance de 110 000 enseignants. Son coût était évalué à 1,8 milliard de francs, dont 1,5 milliard pour le matériel. Ce plan lancé à une vaste échelle montre au moins la continuité illustrée ainsi de façon magistrale d'une forme de tradition colbertiste et gaullienne où le gouvernement en s'appuyant sur des consortiums industriels lancent un grand plan d'équipement et d'infrastructure afin de faire entrer la France dans la modernité et le développement liés à l'informatique. Cette orientation s'applique à l'école en relation avec les industries, ce qui est un fait notable qui se trouvera ensuite relativisée par des politiques à la fois plus prudentes, plus progressives et moins unilatéralement centralisées. Nous retrouvons chez les gouvernements tunisiens d'avant le 14 Janvier 2011¹⁷, le même argument de faire entrée la Tunisie à la modernité. Nous avons alors assisté à des équipements plus au moins

¹⁷ Date de renversement du régime Ben Ali qui régnait en Tunisie depuis le 7 novembre 1987.

important des écoles et lycée en ordinateurs. Sauf que, ces ordinateurs ne reflétait pas la réalité de leurs usages et ni les subventions perçu par l'état Tunisien des institutions international pour les maitre en place. Sans accompagnement d'usage, ses ordinateurs, présent dans certaines écoles des grandes villes, ne seront pas utilisé pour longtemps.

De fait, ce plan à l'épreuve des faits a connu de vives critiques (Brulé, 1993). Ces critiques portent sur deux grands axes. D'une part un manque de préparation et de formation des enseignants et une volonté qui consistait à privilégier de façon ambitieuse la programmation. Nous pourrions rapprocher cette ambition confrontée à ses limites au lancement du plan câble en France dans les années 80 qui privilégiera dès le départ un équipement ambitieux et complexe en fibre optique plutôt qu'une solution mixte utilisant les infrastructures téléphoniques coaxiales présentes. Cela fera prendre un retard important sur ce développement de la télécommunication en termes d'utilisateurs équipés mais aussi contredira les ambitions placées dans un nouvel essor de la télé éducative en France. En outre, il faut ajouter que le plan IPT privilégiait la formation à la programmation (incarnation, là encore, d'un idéal type d'une ambition perfectionniste pour la France) plutôt que l'utilisation des progiciels.

D'autre part, la solution industrielle favorisant Thomson au niveau des terminaux (entreprise française en difficulté plutôt qu'un consortium bâti autour d'Apple) que l'état décide de soutenir en premier lieu se trouvera pour une part invalidée par la prédominance d'Apple (la souris prenant le pas sur le crayon optique, par exemple). Le choix consistant à soutenir une filière française associant le minitel se conclura par la remise de nombreux terminaux dans les oubliettes des établissements. Pour autant, si certains acteurs ou experts parleront d'échec, ce plan aura permis une ouverture et une sensibilisation à des élèves et enseignants sur une grande échelle (le taux d'équipement des ménages en ordinateur étant très faible à l'époque) et une première approche de l'utilisation et de la programmation aux ordinateurs au niveau du grand public.

En d'autres termes, si les objectifs industriels et la volonté de faire entrer l'école et son environnement dans l'ère informatique furent partiellement invalidés, l'effet d'incitation et de mise en contact avec l'informatisation aura été atteint. « *Le plan Informatique pour tous (IPT) (1985), imaginé par le ministre Chevènement, opère la plus profonde rupture avec les politiques précédentes. L'installation de micro-*

ordinateurs reliés entre eux dans des salles dédiées accompagne un vaste plan de formation des personnels. L'informatique est pensée à la fois comme moyen de transmission (il est question dès 1991 de « Techniques d'information, de communication et de documentation ») et comme objet de savoirs. Le programme de l'option informatique créée dans les lycées en est le reflet. » (Ollivier Thibaut, 2004).

Cette étape réalisée discutée, controversée, stoppée, après un an lors du changement de gouvernement en 1986, favorisera à sa manière l'entrée dans une réflexion sur l'enseignement à distance.

L'avènement des TICE et l'action envers l'enseignement à distance généralisée

« Le plan « informatique pour tous » a vraisemblablement contribué de manière marquante à la prise en compte des nouvelles technologies dans le système éducatif, par ses différents acteurs et à ses différents niveaux, et a constitué un symbole fort du caractère irréversible de la mutation en cours vers la société de l'information. C'est ainsi qu'est apparue au début des années 1990 une nouvelle expression dans le paysage éducatif français, celle de Technologies de l'information et de la communication pour l'éducation, dite TICE (Baron, 1994), faisant converger dans un même ensemble les outils relevant de l'audiovisuel et ceux de l'informatique » (F.-X. Bernard & Ailincăi, 2012).

Comme c'était le cas pour le plan précédent, cette évolution vers les TICE va se jalonner de nombreuses étapes. Ainsi le lancement du B2I (juin 2000) de niveau 1 pour l'école et de niveau 2 pour le collège, annoncé par le ministère de l'éducation nationale, s'affirme comme une reconnaissance de connaissances des utilisations de l'informatique et d'internet. Puis, suivi par le « Certificat informatique et Internet » (C2i) de niveau 1 pour les étudiants, et sa suite professionnelle de niveau 2 avec notamment le C2i2 « enseignant ». Ce dernier devient obligatoire en 2010 pour tous les professeurs des écoles stagiaires. Dans la même période, en Tunisie, l'enseignement de C2i a été mis en place dans le cadre de l'enseignement supérieur. Il est ensuite devenu obligatoire.

« *Après les phases expérimentales de l'informatique éducative des années 1970/1980, a suivi une période de généralisation des TICE en milieu scolaire. A compter de cette évolution, les technologies éducatives vont se manifester sous des formes très diverses, notamment par le développement de réseaux et de services multimédias éducatifs, développement suscité et orienté par des politiques publiques et soutenu par l'engagement d'acteurs, praticiens, chercheurs, décideurs, et également par des industriels (Baron et Bruillard, 2002).* » (F.-X. Bernard & Ailincăi, 2012). La continuité de l'entrée dans l'ère des TICE en France montre une progression du rôle de l'état dans une action plus jalonnée, plus successive, moins inspirée d'un grand programme centralisé qui laisse plus de place aux acteurs centraux ou porteurs (notamment au sein de l'université) mais qui marque aussi une grande diversité des impulsions, outils, supports ou expérimentations qui peuvent ainsi s'empiler, se succéder, au risque de se télescoper et qui souligne ainsi une grande diversité des réalisations. « *L'année 2009/2010 a vu apparaître un programme d'équipement numérique des écoles rurales (ENR), proposant toute une série de dispositifs techniques et d'accompagnements pédagogiques à plus de 6000 écoles primaires identifiées. Par ailleurs, de nouveaux matériels, de nouveaux dispositifs, de nouvelles initiatives continuent de voir le jour dans le paysage scolaire. Nous citerons sans en faire le détail les tableaux blancs interactifs (TBI) qui ont fait leur apparition dans les classes depuis quelques années déjà, les espaces numériques de travail (ENT), les classes mobiles, la baladodiffusion, les manuels numériques, et d'autres encore. Enfin, on ne compte plus le nombre de sites Internet en lien avec les TICE, créés par des enseignants ou des associations d'enseignants, des sites académiques et de circonscription* » (F.-X. Bernard & Ailincăi, 2012).

Cette dynamique de l'enseignement à distance était d'une certaine façon déjà initiée comme le souligne Ollivier et Thibaut en amont depuis la fin des années 90 :

« (...) avec le Plan d'action gouvernemental pour l'entrée de la France dans la société de l'information (Pagsi, 1998), le Premier ministre fait des Tic, à la suite du gouvernement étasunien et comme de nombreux autres responsables politiques européens, un axe fort de sa politique. Concernant l'ensemble des grands secteurs d'intervention de l'État, cette action vise le développement de l'Internet et des services qui peuvent lui être attachés, l'éducation constituant un axe fort du programme. À la différence des actions antérieures, les collectivités locales sont associées mais restent

cantonnées aux achats d'équipement. L'État se donne trois missions : inciter à la création de nouveaux contenus en soutenant « une industrie française du multimédia éducatif » ; veiller au développement d'un réseau national d'enseignement et de recherche (Renater) ; transformer les programmes des disciplines. Au travers du Pagsi, une volonté est donc affichée de rompre avec les scénarios anciens construits sur l'expérimentation ».

Modèles hybrides et alternatifs : vers une décentration du rôle de l'État

Cette démarche dénote bien d'une oscillation entre une volonté centralisée et directive d'une part et une suite d'expérimentations sous contrôle et sous impulsion, d'autre part, que l'ère actuelle des tablettes et ENT, Moodle pour l'université, ou plateformes de formation à distance semblent bien rétablir. Si l'on reprend la structuration d'une forme de filière des relations entre systèmes technologiques et éducation, il est à noter qu'en France les expériences de radio éducatives et de télé éducatives ne purent constituer comme au Québec un véritable tremplin d'offre de programmes à destination d'un large public sur un temps durable.

La situation en France s'avère plus dépendante d'expérimentations et d'offres situées dans la sphère des opérateurs, éditeurs, concepteurs, soutenus de façon ponctuelle et parfois contrevenante par l'état (recul et échec du plan câble des années 80) sans qu'on puisse parler d'échec ni de véritable construction d'une offre globale. On peut relever sur ce plan, l'absence d'une véritable politique centrale et coordonnée d'un soutien à la filière numérique (au contraire des USA) en France. L'État situe son rôle plutôt dans la distribution d'aides ponctuelles, le lancement d'appels d'offre et des incitations diverses (l'animation et la filière numérique du jeu et de la création, différentes étapes liées à l'équipement des établissements (plateforme Moodle) subventions, etc.). Cette politique peut expliquer ainsi que des éditeurs, des concepteurs, et acteurs de la filière de l'édition éducative soient régulièrement associés en tant qu'experts mais aussi associés à des incitations par le biais d'appels d'offres et appels à projets ministériels.

Cette situation provoque inévitablement des proximités et un jeu de partie prenant. Celui-ci dénote la relation complexe entre l'état et les milieux industriels sur de nombreux plans quant à l'axe de développement et de l'équipement à grande échelle notamment dans le cadre des outils et médias éducatifs. Les recherches dans différentes

disciplines et notamment en SIC et en sciences de l'éducation (Moeglin, Peraya, Thibault, Perriaut, Le Marec, Fichez, etc) ont longuement analysés les effets, impasses et limites de cette progressive conciliation entre technologies, médias éducatifs, milieux scolaires et universitaires et politiques d'état. Le constat opéré en 2004 par Ollivier et Thibault a sensiblement évolué : « *La question pédagogique revenant aux sciences de l'éducation (et aux didacticiens), il reste de nombreux objets, notamment les aspects organisationnels, techniques, sociaux et économiques du développement des Tic, les liens entre support, contexte et usages, les phénomènes de standardisation et de normalisation, le rôle et la nature des politiques publiques... auxquels les Sic peuvent s'intéresser. Pourtant malgré des travaux pionniers, comme ceux de Jacques Perriault (1989), les sciences de l'information et de la communication se sont intéressées assez tardivement à la question des technologies et médias dans le secteur éducatif. Pour Pierre Moeglin, cet « intérêt limité » a plusieurs raisons. Les chercheurs de Sic ont préféré pendant longtemps étudier les systèmes de communication de masse plutôt que les technologies et médias spécialisés. Les sciences de l'éducation ont eu tendance à considérer ce domaine comme une chasse gardée. La relative pauvreté des réalisations et applications a rendu difficile l'observation de faits sociaux intéressants* » (Ollivier et Thibault, 2004).

Dans la période plus récente, une véritable dynamique voit le jour du côté des SIC et des sciences de l'éducation pour étudier également et de façon critique cette histoire des outils éducatifs jusqu'aux dernières tendances liées aux TICE et à la FOAD. Ces derniers se situent aussi sur des questions terminologiques avec des passerelles et liens entre les deux disciplines.

En premier lieu, dans un résumé très limité on peut rappeler l'ensemble des travaux de Pierre Moeglin (1998) qui a longuement analysé la longue trame de *l'industrialisation de la formation* en pointant les alliances entre l'état et les milieux industriels, les idéalizations, les idéaux types liées aux médias éducatifs censés sans cesse résoudre des problèmes et les grandes questions se rapportant à l'efficacité du système scolaire. Les lents processus qui associent l'industrie, la norme et le système scolaire, les relations entre rupture et continuité (« continuisme versus discontinuisme » évoqués par Pierre Moeglin), les débats très accentués et sans cesse ravivés entre une vision « éducationniste et instructionniste » ne cessent de traverser cette trame de l'évolution

des médias éducatifs. Il est souvent question, dans les recherches en SIC depuis Perriault, des usages qui ont peiné à se distinguer en SIC d'un cadre sociologique. Ces usages peuvent trouver leurs définitions dans les temps longs contrairement à l'utilisation.

A d'autres niveaux, le travail opéré par Souchier, Le Marrec et Jeanneret qui discutent des architextes, apporte un autre regard sur la question des médiations et des écritures digitales et numériques. L'utile spécification sur l'hybridation entre présence et distance de Charrier et Peraya, les nuances apportées par Jacquinet Delaunay sur le couple présence/absence plutôt que distance/présence sont d'autres aspects de l'observation de phénomènes controversés.

Plus récemment, la vague de nouvelles orientations vers des outils généralisés de type ENT, tablettes, portails, dispositifs numériques à l'école et à l'université peut conduire à des observations spécifiques et distanciées sur des questions liées à l'éducation à distance. La plasticité supposée des équipements numériques par les décideurs devant conduire à une modernisation des pratiques scolaires et éducatives et portent toujours en elles mêmes des attentes sur les solutions apportées au malaise scolaire.

En fait, depuis quelques décennies déjà en France, et en Tunisie, c'est la question d'une porosité entre l'école, les institutions éducatives et leur environnement qui s'introduit ainsi que la question de l'individualisation des apprentissages dans une cohérence collective. L'école ou l'université ne peuvent être établies comme seuls dépositaires de la transmission et de la délivrance des connaissances et savoirs. Les technologies et médias éducatifs entraînent des effets de concurrences, des zones de conflits ou de complémentarité qui ne sont pas toujours bien acceptés par le milieu éducatif ou dans les milieux universitaires. C'est également l'éternelle question d'une impulsion, d'un rattrapage d'une éducation massive qui heurte de plein front une offre de plus en plus pléthorique produite ailleurs et se positionnant comme directement alternatives ou concurrentes à l'éducation ou l'enseignement supérieur public (Mooc, plateformes ou aides en ligne, sook, etc...).

Au sein du laboratoire I3M une succession de travaux réalisés sur des plateformes et expérimentations liées aux tablettes et applications numériques à l'école entre 2011 et 2016. (P. Bonfils, Collet, Durampart, Duvernay, & Gasté, 2014; Collet,

Durampart, & Péliissier, 2014a) ont mis en avant certaines apories liées, par exemple, à la croyance en une culture numérique et une impulsion certes diversifiées associant collectivités et acteurs éducatifs mais qui s'enferme encore dans des impulsions verticales ou contingentées avec les opérateurs et éditeurs alliés qui poursuivent aussi leur propres stratégies : *« L'ensemble de ces travaux et enquêtes ont bien montré que : d'une part, ces ruptures liées aux médias éducatifs et maintenant à la vague numérique se marquent comme des ruptures sans en être vraiment. Le système scolaire peut vraiment être l'illustration de la résistance homéostatique du système qui parvient sans cesse à se reproduire tout en prétendant innover en permanence. D'autre part, la verticalité de l'institution ne peut céder le pas que difficilement face à l'horizontalité des pratiques des collectifs scolaire. Dans l'institution scolaire, pour autant, les expérimentations et invocations à la novation liée à la numérisation, ces dernières années, ne cessent de mettre en avant l'autonomie des enseignants innovateurs, la primauté faite au projet et à l'expérimentation et la décentration des expériences conduites au plus proche du terrain. »* (Durampart, 2016).

Nous pourrions donc parler d'un modèle pluriel oscillant selon Moeglin entre volontarisme, idéalisation, projections politiques, et performances éducatives. Ce processus jalonné par des grands plans centralisés et de longues successions d'interventions et d'impulsions ou d'incitations (notamment pour les TICE), représente un modèle alternant des grandes interventions étatiques descendantes telles que l'IPT et des incitations diverses sous couverts de missions de l'état émaillés de rapports et d'instructions.

Les différents ministères impulsent des orientations et opèrent par le biais d'une opérationnalisation progressive et décentralisée. Ce constat qui vaut pour l'école mais pourrait aussi s'appliquer à l'université était fait au sein du laboratoire I3M sur le contexte actuel : *« Mais leur place et leur fonction d'outils ou de médias éducatifs, dépend étroitement des contextes et des variations des applications au sein de l'école intégrant ces technologies venues de l'extérieur (Meirieu, 2004, Meirieu et al., 2012). Un des axes prioritaires de la « refondation de l'École » affirmée dans les textes officiels consiste à la faire « entrer dans l'ère du numérique », intentions louables face au risque que les développements technologiques et médiatiques échappent en grande partie à l'école (Lyotard, 1997). Le Ministère de l'Éducation Nationale fait le choix*

d'une introduction transversale du numérique, à tous les niveaux, dans toutes les disciplines, dans les établissements, dans les instances de pilotage et d'accompagnement, et sur la toile. Il fait également le choix d'une ouverture de l'école à sa périphérie à la faveur des mutations en cours. Différents partenaires, industriels, collectivités territoriales et parents d'élèves sont appelés à contribuer. C'est pourquoi les recherches-actions sont encouragées, un peu partout, avec des objectifs et des moyens dépendants des contextes dans lesquels interviennent les conseils généraux, les mairies, le CRDP (devenu réseau CANOP). Partout, le ministère de l'éducation nationale s'appuie sur ces initiatives et encourage les enseignants à se saisir de ces nouveaux outils. Si la tendance récemment exprimée officiellement par le ministère et les discours gouvernementaux est pour une fois de placer les enseignants au centre des projets évoquant une réelle formation (tâche colossale pour le système éducatif, sans doute insurmontable à court terme), la volonté actuelle consiste en une succession de projets, d'expériences pilotes, en associant une décentralisation effective au soutien et au financement des initiatives et démarches. Pour autant, un discours volontariste, injonctif, l'évocation d'un nouveau cycle aidant à résoudre les problèmes et les malaises de l'école, persistent. » (Durampart, 2016).

Nous pouvons aussi parler pour l'université d'une lente progression de la vision des étudiants usagers émise par les tenants d'une flexibilité de la formation. Celle-ci les situe dans l'évolution du statut de l'apprenant récepteur passif à l'apprenant acteur de son apprentissage. Cette évolution de considération du rôle de l'apprenant va jusqu'à la notion de l'apprenant stratège capable d'organiser son parcours de formation au sein de l'institution tout en complétant son savoir par les multiples ressources à distance mises à sa disposition par l'institution ou trouvées dans son environnement. Nous ne pouvons donc pas parler d'un modèle continu et linéaire en France en fonction de l'enseignement/apprentissage à distance mais d'une progressive dissémination de l'intervention de l'état qui, après avoir amoindri une action directrice et coercitive, ne cesse de poursuivre une politique d'incitation et de prescription en associant une longue chaîne d'acteurs partie prenante.

Nous pensons que, pour des raisons historiques évidentes, le système tunisien en matière d'UVT peut être mise en perspective avec les grandes orientations centralisées de l'État français colbertistes ou volontaristes dans le cadre du PTI sans pour autant

associer aussi étroitement les acteurs industriels et les filière économiques concernées et en le dépassant d'une certaine manière. En effet, alors qu'en France, il n'est pas question d'une université toute dédiée à l'enseignement/apprentissage à distance, en Tunisie, un volontarisme politique poussé a été à l'origine de la création de cette institution, paradoxalement installée dans un bâtiment. Et ce, vu le contexte politique de l'époque, n'était accompagné ni par des critiques ni par des études scientifiques de fiabilité.

Chapitre 2 L'apprenant, centre d'une communication pédagogique différée

La communication au cœur de l'enseignement à distance

« *La médiation, la transmission, l'interaction ne sont pas forcément synonymes de communication* » (Wolton, 2009, p. 42). Ce dernier affirme qu'il faut, en effet, sortir du déterminisme technique (imposé par Weaver depuis 1905) pour arriver au modèle cohabitationniste qu'il propose dans le même ouvrage. Il défend la thèse qu'aujourd'hui, et avec la démocratisation de l'information, la relation entre individus de la société est passée d'une relation hiérarchique à une relation d'égalité. La représentation de soi et de l'autre est alors en mutation et ainsi notre comportement (Watzlawick, Bavelas, & Jackson, 1979).

C'est dans ce nouveau contexte défini par Wolton, que nous allons penser la stratégie de communication adoptée par les institutions d'enseignement à distance, les tuteurs et concepteurs et ce, dans son double sens (Wolton, 1997) : un sens anthropologique (la communication est liée à la représentation de l'autre) faisant référence aux rôles imaginés, affectés et joués par les usagers du système d'enseignement à distance, mais aussi la vision que porte chacun de ces usagers sur l'autre et donc la question des modèles d'apprentissage adoptés. Le second sens est celui normatif (la compréhension est l'horizon de toute communication), il s'agit ici donc d'interroger les scénarios pédagogiques et de communication utilisés. Sont-ils fiables ? Mènent-ils à cette compréhension tant souhaitée ?

I. Les deux sens de la communication

Dans cette partie, nous aborderons le rôle de la communication dans un support éducatif à distance par deux angles. D'abord, nous construirons une réflexion autour des scénarios pédagogiques et communicationnels utilisés dans le cadre d'un apprentissage à distance et ainsi de la place qu'occupe l'accompagnement humain dans ce dispositif. Ensuite, nous aborderons la question de l'imaginaire technique dans les situations d'apprentissage et les situations communicationnelles qui en découlent dans le cadre précis de l'apprentissage à distance.

1. Le sens normatif de la communication : scénario pédagogique et de communication

L'efficacité de l'activité d'apprentissage à distance tient son importance de la qualité et de la pertinence du contenu enseigné, mais aussi de la qualité de l'accompagnement humain que l'apprenant reçoit (Quintin, Depover, & Degache, 2005) car, même s'il s'agit d'un apprentissage autonome l'accompagnement humain et le tutorat sont fondamentaux (Nissen, 2004). En revanche, par rapport à la communication lors d'une formation en présentiel, la communication dans une formation à distance est détériorée (Tricot & Plébat-Soutjis, 2003). Par conséquent, afin d'éviter toute difficulté organisationnelle, communicationnelle, pédagogique ou autre, il est nécessaire de définir le rôle de chaque usager du système éducatif à distance utilisé ainsi que ses attentes et besoins (Tricot & Plébat-Soutjis, 2003).

En effet, quelle que soit la technique utilisée pour ce type d'apprentissage, la communication est non contigüe, non rapprochée, mais en contrepartie doit être cohérente entre l'organisme et l'apprenant (Holmberg, 2005). Dans ce paradoxe et cet enjeu réside la plus grande difficulté de l'apprentissage à distance. En fait, cette cohérence de la communication entre différents acteurs du système éducatif à distance, doit non seulement, permettre à l'apprenant, une meilleure assimilation et une attente de réponse à ses questionnements moins longue, mais aussi dans les dernières années une spécification de ses besoins et donc un apprentissage individualisé.

L'enseignement à distance se voit alors apporter à l'étudiant, devenu à distance apprenant, des solutions, des outils et des environnements qui l'aident à apprendre, à se former et à s'auto former, tout en mettant à sa disposition des dispositifs qui lui permettent une communication facile et aisée avec ses enseignants, devenus tuteurs, en toute simplicité et en dépit de la distance qui les sépare (Henri, 1985).

Le défi de l'enseignement à distance n'est donc pas le fait d'associer enseignement et apprentissage, mais le fait de les associer et de les assurer à distance (Henri, 1985). Cela n'est totalement possible que si les messages pédagogiques destinés aux apprenants leur parviennent en toute sécurité, rapidité, et sans bruits ni modifications. Pour assurer cette circulation de messages pédagogiques dans les deux sens (du tuteur vers l'apprenant et de l'apprenant vers le tuteur) et même dans certains cas, notamment celui du travail collaboratif, d'un apprenant vers un autre apprenant (Dejean-Thircuir & Mangenot, 2006; E. Lavoué, Khezami, Molinari, & Prié, 2013) et donner ainsi le contexte et l'environnement adéquats à l'apprenant pour qu'il s'approprie la connaissance pour ensuite réagir, il faut penser la communication en situation d'apprentissage à distance (Mangenot, 2008; Masmoudi, 1992).

Contrairement à ce qu'on peut imaginer, penser les scénarios pédagogiques comme l'ont fait plusieurs auteurs, n'est pas penser la communication qui en découle. En effet, le scénario pédagogique en situation d'apprentissage à distance répond à des définitions multiples (Pernin & Lejeune, 2004). Il a été traité par (Oliver & Herrington, 2001) en posant des cercles représentant respectivement les tâches à réaliser, les supports techniques employés et les ressources d'apprentissage utilisées, et aussi par (Tricot & Plégat-Soutjis, 2003) quand ils affirment qu'il faut se poser certaines questions sur l'ergonomie et la fonctionnalité pédagogique des systèmes d'EAD et ce à la lumière de l'activité d'apprentissage envisagée, dont le type des tâches et la régulation de l'activité de l'apprenant. (De Lièvre, Quintin, & Depover, 2002) quant à eux nous proposent une classification pédagogique des tâches qu'on peut faire en groupe et des tâches qu'on peut réaliser individuellement. D'autres chercheurs comme (De Lièvre, Depover, & Acierno, 2006) évoquent l'utilisation des tuteurs des outils de communication dans le cadre d'un scénario pédagogique bien déterminé.

Certes, et comme l'affirment (De Lièvre et al., 2006; Mangenot, 2008), il est nécessaire

de définir un scénario pédagogique le plus pertinent possible, car cela a un impact majeur, direct et important sur la cohérence entre les tâches et les outils utilisés. Bien qu'il confirme la position de Delière, (Mangenot, 2008) souligne, en contrepartie, le fait que les outils et les types d'interactions visés dans le cadre d'un scénario pédagogique peuvent avoir un effet de retour sur celui-ci. Il est alors d'une extrême importance pour cet auteur de penser la question de la cohérence entre tâche et outil en soi, d'où la nécessité « *de définir un scénario de communication comme une composante à part entière du scénario pédagogique* » (Mangenot, 2008, p. 15), que celui-ci soit à double sens (Entre l'apprenant et l'organisme. Les apprenants ont alors ici accès au tutorat personnalisé) ou à sens unique (qui suppose l'envoi de l'objet d'apprentissage de l'organisme vers l'apprenant qui réagit par la suite via des textes) (Holmberg, 2005)

Plusieurs chercheurs ont utilisé l'expression « scénario de communication » comme (Dejean-Thircuir & Mangenot, 2006; Nissen, 2006). Mais les premiers à l'évoquer sont (Tricot & Plégat-Soutjis, 2003) dans une situation d'apprentissage à distance et (Ellis, 2003) dans une situation d'apprentissage en présentiel et donc « privé » des ajouts de la distance sur ce scénario de communication en matière de paramètres qu'offres les technologies de communication (Mangenot, 2008).

D'autres chercheurs comme (Paquette, 2002; Quintin et al., 2005) évoquent plutôt un « scénario d'assistance » ou un « scénario d'encadrement ». Comme l'appellation de ces deux dernières expressions, l'activité qu'il désigne, est, respectivement assistance et encadrement. Ces scénarios sont ainsi centrés sur le tuteur et non sur l'interaction et l'échange que désigne l'expression communication (Mangenot, 2008).

Pour (Dejean & Mangenot, 2006) un « scénario de communication » est une prédiction et une prévoyance d'une succession d'échanges et d'interactions entre les différents acteurs préalablement prédéfinis et ce, dans le cadre d'un scénario pédagogique qui, quant à lui, est une prévision de tâches successives et interdépendantes. Nissen (2006, p. 4) quant à lui nous propose cette définition : « *Un scénario de communication est "l'ensemble des possibilités d'interaction qu'a l'apprenant à sa disposition et qui lui sont clairement indiquées dans le cadre de sa formation (partiellement) en ligne"*. Cette pensée rejoint (Nissen, 2004 ; Quintin, 2005) qui affirment que l'interaction avec les acteurs de l'apprentissage (scénario de

communication) est une partie intégrante du scénario pédagogique. Lisons cette définition du scénario pédagogique, c'est en effet un plan d'action qui aide à "*identifier les objectifs, les compétences préalables et celles qui sont visées, les ressources et outils nécessaires, l'interaction et l'accompagnement prévus pendant la réalisation des activités et des tâches proposées*"(Nissen, 2004, p. 3). Ce même auteur nous propose une représentation du scénario d'apprentissage mettant en évidence son contenu communicationnel. On y trouve un cercle renfermant la tâche proposée entourée d'un autre cercle renfermant : interaction sociale, tutorat, aides langagières, aides méthodologiques, ressources authentiques, outils de communication, outils technologiques, planning, fiche descriptive. (Nissen, 2004, p. 6)

En revanche, certains chercheurs comme (MANGENOT, 2005; Tricot, 2004) le distinguent des scénarios pédagogiques d'où cette définition du scénario pédagogique où ils le séparent même de la ressource "*Concevoir un guidage c'est concevoir un scénario de navigation, un scénario pédagogique et, dans les dispositifs distants, un scénario de communication. Le scénario pédagogique peut être externe à la ressource, mais on doit alors pouvoir définir la compatibilité entre le scénario pédagogique et la ressource.*"(Tricot, 2004, p. 2)

Au-delà de ces définitions, plusieurs questions s'imposent et trouvent leurs légitimités chez (Mangenot, 2008 ; Nissen, 2006 ; Tricot & Plégat-Soutjis, 2003) telles que : comment choisir cette succession d'interaction dont on a parlé ci-dessus ? Sur quelles bases et critères ? Pourquoi choisir une succession d'interaction donnée et pas une autre ? Et avec la technologie en action, il s'ajoute à nos questionnements d'autres comme : Pourquoi choisir de la communication synchrone ? Comment définir nos acteurs ? Pourquoi pas une communication asynchrone ? Une communication synchrone et asynchrone à la fois ? Quelles tâches sont adaptables avec la communication synchrone et avec quel type de public ? Etc. Bref, quel scénario de communication choisissons-nous pour atteindre l'horizon de la communication : la compréhension.

Pour répondre à ces questions et ainsi construire un scénario de communication fiable, (Nissen, 2006) propose, dans le cadre de l'apprentissage des langues, cinq facteurs à prendre en considération, à savoir : l'expérience antérieure des concepteurs, l'objectif prioritaire de l'apprentissage, le niveau de langue visé, le type de langue et le

type de tâche attendu. En revanche, (Mangenot, 2008), parle de cinq paramètres, que nous énumérons ci-après, qui peuvent s'intercepter et s'influencer. Selon lui, et malgré leurs importances, ces paramètres sont peu considérés et travaillés dans leur totalité par les concepteurs en raison de contextes qui s'imposent.

En effet, selon lui, bien élaborer le scénario de communication qui soutiendra les échanges pédagogiques imaginés par le concepteur du système d'apprentissage à distance, permettra de faire la différence entre les tâches à réaliser et le mode de fonctionnement collectif ce qui permettra aussi " *une grande adaptabilité du scénario en fonction des caractéristiques du public*" (Mangenot, 2008, p. 18). Cela rejoint (Nissen, 2006) lorsqu'il affirme que s'il n'existe pas de communication entre apprenants dans une formation à distance ce n'est pas parce qu'elle n'était pas prévue par le concepteur, cela peut être dû à la non-adaptabilité des outils utilisés à la tâche et au public.

- Paramètres du travail collectif : il faut fixer ici le degré d'interaction souhaité pour ne pas donner aux apprenants la possibilité de partager les tâches si cela a été prévu par le scénario pédagogique ou au contraire leurs mettre à disposition tous les outils susceptibles de leurs faciliter la tâche s'il s'agit d'une collaboration. Il s'agit de déterminer les dispositions qu'il faut prendre selon le niveau de l'interactivité souhaité ?
- Paramètres socio communicationnels : il s'agit de poser des questions socio communicationnelles pour voir dans des situations précises qui parle avec qui ? Quel rôle de tuteur ? Quel type de communication ? est-elle une communication à un sens ou une négociation ?
- Paramètres temporels : en synchrone/asynchrone ou les deux ensembles ? Comment fixe-t-on les séances synchrones ? Qui fixe les plages horaires ? Est-ce qu'on relance un apprenant peu actif ? Selon quelles règles utilise-t-on les échanges synchrones ? quand utilise-t-on les échanges synchrones et les échanges asynchrones ?
- Paramètres instrumentaux : Pourquoi utilise-t-on un blog plutôt qu'un forum ? Quelle différence sémio pragmatique en cela ? pour quoi opte-t-on pour une communication synchrone et non pas pour une communication asynchrone ? Utilise-t-on des caméras ? Une communication orale ? Écrite ? Les deux ?

L'apprenant, centre d'une communication pédagogique différée

- Paramètres d'encadrement : comment se passe l'encadrement ? Combien de fois par semaine le tuteur sera présent ? Comment il répond à ses apprenants ? Un par un ? En groupe ? Comment corrigent-ils leurs exercices ? Il sera disponible hors l'institution ? ou il ne sera disponible que via les instruments de l'institut ?

Rapportons ce passage de Mangenot : « *C'est alors d'un ensemble de paramètres qu'il faut tenir compte, caractéristiques sémio pragmatique des outils, certes, mais également enjeu de la communication (notamment lien avec la vie réelle), relation apprenant-tuteur, valeurs cognitives, culturelles et affectives des contenus échangés, ceux-ci devant, dans l'idéal, venir combler un déficit d'information entre les inter-actants* » (Mangenot, 2008, p. 25).

Instaurer une compréhension entre les différents acteurs du système éducatif à distance et ainsi avoir une circulation fluide de la connaissance se pose alors principalement sur la question de l'adéquation de la tâche à réaliser avec l'outil de communication à utiliser. Mais elle se pose aussi, sur la connaissance du public visé. Celle-ci permet de procurer à l'apprenant des outils de communication adaptés, adaptables aux différentes situations et facilement appropriables.

2. Détour Anthropologique : la représentation de l'autre et l'imaginaire de la technique

L'interaction sociale étant très importante pour l'amélioration des compétences des apprenants (Nissen, 2004), nous nous laissons poser la question anthropologique de la communication qu'on a évoquée ci-dessus ; la représentation de l'autre.

Dans notre contexte, il s'agit de questionner la représentation des acteurs d'un système d'enseignement/apprentissage à distance et donc de solliciter le rôle de chacun de ses usagers : institutions, tuteurs, concepteurs et apprenants. Il convient alors de s'interroger sur la vision que chaque usager a de ses semblables et donc du rôle qu'il leurs attribue au sein de ce dispositif. Nous essayons alors de faire un tour d'horizon sur cette question de la représentation de l'autre et ses retombées sur les interactions au sein d'un dispositif d'apprentissage à distance moyennant internet, cet outil technique utopique pour certains.

L'imaginaire de la technique

Les techniques d'information et de communication s'inscrivent depuis leurs premières utilisations dans l'histoire de l'humanité dans un cercle vicieux de nouveauté permanente (Flichy, 2001). Les techniques d'information et de communication sont là pour assurer une communication et pour mener l'homme à attendre son idéal, du moins c'est ce qui est annoncé par leurs promoteurs (Wolton, 2011). En effet, avec la conception de chaque innovation technique depuis l'écriture et jusqu'à Internet en passant par l'imprimerie, mais aussi avec sa diffusion au grand public, nous avons vu et entendu des discours de joie, des promesses de prospérité humaine et d'encore plus de créativité, voire même d'intelligence humaine plus appuyée et ce, grâce à ces outils.

Aujourd'hui avec l'utilisation massive des objets "connectés", nous ne communiquons pas comme nous le faisons autrefois, encore moins avant l'invention de l'écriture. En effet, la technique que nous utilisons pour ce faire jouait et joue encore aujourd'hui un rôle décisif dans notre manière d'être, dans nos relations interpersonnelles, nos communications, nos négociations, nos partages d'idées et d'informations, nos collaborations et dans tant d'autres processus et systèmes qui meublent notre vie quotidienne. Ces changements et mutations comportementales, et sociales qui apparaissent avec chaque innovation technologique pointent les usages que la société donne à ces technologies. En fait, ces usages ne sont pas seulement issues de la combinaison et l'association des objets techniques et des pratiques, mais aussi les imaginaires qui leur sont associés dès leurs conceptions (Musso, 2009). Selon ce même auteur, il est en effet, impossible de dissocier un objet technique de l'image que son usager lui donne.

Dans ce cadre des usages multiples des innovations technologiques et de l'imaginaire social de la technique, nous assistons aujourd'hui à la mutation des services publics qui utilisent de plus en plus les technologies pour être encore plus près du citoyen, des entreprises privées qui vont vers la dématérialisation de leurs processus de production pour gagner plus et dépenser moins, des universités qui changent de visage à leurs tours et cèdent à l'usage des techniques pour atteindre la perfection et la démocratisation de l'enseignement, etc. Nous trouvons alors dans ces espaces, publics et privés, des ordinateurs, des tablettes, des réseaux intranet et internet, des bibliothèques numériques, des agendas numériques et des plateformes numériques qui épaulent et parfois remplacent le fonctionnement "normal" du service. Un idéal commun est

derrière ces utilisations multiples et massives de la technologie depuis des décennies. Il s'agit de ce que l'utilisation de ces techniques implique quant à la création d'une humanité plus productive, plus sûre et plus développée. Cet idéal est la création de plusieurs acteurs de société qui participent, avec différents niveaux, à la création de l'innovation technique (Gaglio, 2011) lors de son passage par ces trois temps : le temps des histoires parallèles où de la préhistoire de l'innovation, le temps de l'objet valise qui voit l'émergence de plusieurs utopies et usages proposés pour l'innovation en question, et enfin le temps de l'objet frontière (Devauchelle, 2012) caractérisé par la stabilisation socio technique de l'innovation et la détermination de son usage suite à une négociation entre usagers (Flichy, 1995). Il est le résultat de leurs imaginaires techniques respectifs : à savoir les concepteurs de la technique, les usagers, les politiciens et la presse (Flichy, 1995). Selon ce même auteur, ces imaginaires sont une composante fondamentale du développement des techniques, mais aussi de la construction de l'identité d'un groupe d'individu voir de la société. Dans (Flichy, 2001, p. 254) nous pouvons trouver *“L'imaginaire social permet à une société de construire son identité, en exprimant ses attentes par rapport au future”*. Avec un imaginaire social, et selon toujours le même auteur, la société n'est pas morte, elle construit son réel.

Pour définir l'imaginaire des objets techniques Musso (2009, p. 201) affirme que c'est *“un ensemble de représentations sociales articulées : à la fois du réel, transformé en représentation et la réalisation de représentations sociales ou individuelles”*. Dans le cadre de ce processus de transformation et de représentation des objets techniques, plusieurs imaginaires naissent. Musso (2009) a distingué en s'appuyant sur (Flichy, 1995), trois imaginaires dans la représentation sociale des TIC : Un imaginaire des concepteurs. C'est l'intention et l'idéal que les concepteurs ont voulu atteindre par leurs conceptions et innovations techniques. Un imaginaire des grandes organisations publiques, des politiciens et des Hommes du pouvoir. Il s'agit ici de l'imaginaire vendu par ces derniers afin d'appuyer un projet politique, économique et social. Vient enfin l'imaginaire des littérateurs. Le rôle qu'occupe une technique dans une société est alors lié à l'imaginaire de celle-ci dans la société en question.

Internet, des imaginaires, une utopie

Bien que *« la réalité est beaucoup moins multimédia que les discours ne l'affirment »* (Wolton, 2010, p. 86), l'arrivée d'Internet sur le marché de l'utilisation

mondiale a été promue et accompagnée par de multiples voix qui prônaient la résolution de tous nos problèmes sociétaux et communicationnels. Nous pouvions entendre alors des personnalités politiques dont Clinton et Al Gore, qui à l'occasion de leur campagne électorale de 1991 à la présidence et à la vice-présidence des États-Unis, présentent internet comme une solution et une réforme de l'école, de l'université, des services publics, de la recherche scientifique et même des relations entre Hommes (Flichy, 2001). Ou encore en France, en juillet 1989, la mise en place de la « loi Jospin » concernant réforme de l'enseignement et de l'éducation nationale (Moatti, 2010) et qui proposait l'intégration de l'informatique pédagogique à l'école dans une perspective d'amélioration d'apprentissage. Les TIC font alors rêver (Musso, 2009) les politiciens et les réformateurs, mais aussi le grand public sans que ces technologies seraient restées dans des cercles d'usages spécifiques de chercheurs informaticiens, académiques, etc.

Dans son livre *imaginaire d'internet*, Flichy explique bien l'utilisation de la technique dans la campagne présidentielle de 1992 aux États-Unis. Il note spécifiquement l'utilisation et la création de l'imaginaire d'un programme appelé « autoroute de l'information » présenté comme un idéal et une utopie qui permettra de développer l'économie américaine. Albert Gore, alors candidat à la vice-présidence, évoqua la similitude de ce projet et ces bienfaits au projet autoroute inter-État et ces bienfaits sur l'économie. Cette métaphore a été essentielle pour construire cette utopie technique, la diffuser auprès du public en l'inscrivant dans le territoire et dans l'histoire. On a proposé alors au peuple américain une utopie technique de ces autoroutes de l'information qui entre autres, va permettre aux plus éloignés de bénéficier d'un diagnostic médical, de l'accès à l'éducation, à l'information professionnelle, mais aussi aux divertissements et qui va aussi représenter une alternative aux déplacements géographiques et à la circulation mono-directionnelle de l'information. Ce n'est pas un simple programme technologique, c'est une autre manière de communication, une nouvelle manière d'être.

Comme toute innovation technique, Internet est passée par les trois temps mentionnés plus haut dans le texte : préhistoire, objet valise, objet limité. Avant l'année 1989, Internet n'est pas sorti du premier temps de l'innovation. Elle n'était pas présente sur le plan public (Flichy, 2001) mais usagée par un public spécifique qui était en train de définir son usage et son imaginaire.

Au milieu de la guerre froide, en 1965, l'outil informatique est sorti de son aspect de calculatrice pour devenir un dispositif de communication et d'échange d'information.

C'est alors le commencement du travail en réseau devenu ensuite une « *extension de l'intelligence humaine* » (Flichy, 2001). La machine est présentée alors comme un second cerveau humain. Elle l'aide à penser plus intelligemment, à résoudre ses problèmes (de société, de guerre, scientifique ou communicationnelle, etc.) plus intelligemment. Pour Lickert et Taylor, alors à la tête du département informatique, et pour promouvoir les communautés en ligne, ils les présentent comme des communautés plus intéressantes que celles « normales ». Cet intérêt vient selon eux du fait qu'elles sont basées sur l'intérêt commun des usagers. En effet, ils expliquent que les individus d'une communauté en ligne se choisissent et ne subissent pas, comme c'est le cas dans la vie « hors ligne », les conséquences de leurs dispositions géographiques. Ils sont alors plus impliqués, plus heureux et plus productifs. Leurs communications sont alors plus agréables.

À partir de ces différents discours, un imaginaire d'internet s'installe et prône une vie plus intéressante voir plus heureuse aux usagers. En effet, à partir des années 80-90 l'utilisation d'Internet se développe rapidement, les discours accompagnateurs aussi. Pourtant, ces derniers n'étaient pas destinés à l'explication de l'utilisation de cette nouvelle technique, mais à vendre au public un imaginaire qui n'est pas loin de l'utopie des informaticiens et des concepteurs de ce dispositif (Flichy, 2001).

L'imaginaire de l'internet et l'enseignement supérieur

L'enseignement à distance est devenu une composante importante de l'enseignement supérieur au 20^{ème} siècle (Amadiou & Tricot, 2014 ; Barbier, 2009 ; Paivandi, 2009) . Dans ce cadre, plusieurs universités dans le monde proposent des formations entièrement ou partiellement à distance comme l'université de Nantes, de Pékin, etc. D'autres pays vont encore plus loin dans le déploiement de l'enseignement à distance, ils créent alors des universités spécialisées uniquement dans ce type d'enseignement, comme l'université virtuelle de Tunis, l'Open University et Al Quods Open University. Plusieurs chercheurs affirment que ce développement de l'enseignement à distance est lié, comme à l'époque du timbre postale, au développement de la technologie de communication d'aujourd'hui : Internet. Dans (Barbier, 2009; Flichy, 2001), les auteurs expliquent qu'il y a trois comportements vis-à-vis de chaque innovation technique, en l'occurrence Internet. Ils parlent alors en premier lieu des technophiles qui annoncent l'arrivée d'une nouvelle humanité grâce à

la technique et qui voient en la technique la voie pour une nouvelle humanité. Ce courant est selon (Barbier, 2009) de plus en plus répandu. Vient ensuite les réalistes qui relativisent l'engouement de la technique tels que (Wolton, 2009) en dénonçant le fait que la technologie la plus récente permet une résolution plus ingénieuse et efficace des problèmes de l'Homme. Et pour finir les sceptiques et les technophiles qui considèrent que les techniques de communication sont avant tout des techniques pour faire la guerre virtuelle, militaire en utilisant la désinformation et la manipulation.

Pour (Barbier, 2009), les dispositifs utilisés doivent faire l'objet des recherches scientifiques. Il critique ainsi la mystique d'internet et ainsi le courant technophile. Afin de tirer profit de la technique dans le cadre de l'enseignement à distance sans pour autant tomber dans l'idéologie d'internet et son utopie, il faut repenser notre rapport à l'outil, à internet. Il faut distinguer deux mondes, le monde numérique et le monde humain. Ces deux mondes doivent ainsi bien s'articuler dans le cadre de l'enseignement à distance (Barbier, 2009).

Même si nous sommes en train d'assister au début de l'apprentissage avec le numérique (Amadiou & Tricot, 2014) et que celui-ci nécessite encore beaucoup de progrès, il existe, désormais, un imaginaire d'internet animant nos utilisations pédagogiques des outils techniques et d'Internet. Afin de comprendre et éclaircir ces usages, il est indispensable de déplier les faces cachées de cet imaginaire (Barbier, 2009).

Amadiou & Tricot (2014) affirment que le développement faramineux d'Internet (technique et informationnel) et des supports technologiques est responsable entre autres de la suscitation d'attentes de plus en plus fortes envers le numérique aux niveaux politique, pédagogique et économique. Ils nous proposent dans ce cadre, 11 mythes de l'apprentissage via le numérique qui, selon les auteurs, ont décrédité les TICE¹⁸. Dans notre texte, nous nous limitons à évoquer 8 mythes.

- Les TIC augmentent la motivation chez les apprenants.

Selon ce mythe, les progrès des techniques, des interfaces des médias et leur intégration dans le système éducatif augmenterait la motivation de l'apprenant. Ce

¹⁸ Technologie d'information et de communication pour l'enseignement

mythe est réfuté par les auteurs. Ils affirment que la technologie n'est pas suffisante pour impacter la motivation et que la tâche réalisée par la technologie joue un rôle primordial dans la motivation de l'apprenant. La technique n'est pas forcément synonyme de performance d'apprentissage. En effet, ils estiment que la familiarisation des utilisateurs avec l'outil d'apprentissage innovant peut avec le temps dissimuler et diminuer leurs enthousiasmes et leurs motivations.

- Le numérique favorise l'autonomie des apprenants

Le numérique propose à l'apprenant une certaine plage de liberté de planification, de choix de rythme, de cours parfois et de projet éducatif sur mesure. L'apprenant a alors accès au savoir n'importe où et n'importe quand sans avoir besoin ni d'aide ni de collaboration. Cet imaginaire des outils numériques laisse penser que seul le fait de les utiliser valorise l'autonomie chez les apprenants. Pourtant, « *Pour être autonome, il faut parfois être plusieurs* » (Amadiou & Tricot, 2014, p. 33). L'autonomie chez les auteurs, n'est pas le résultat de l'emploi des technologies. Elle est « *une compétence nécessaire à la conduite d'un apprentissage autorégulé.* » (Amadiou & Tricot, 2014, p. 32)

- Le numérique permet un apprentissage plus actif

Dans le cadre de ce mythe, Amadiou et Tricot, soulignent le fait que l'interactivité et l'apprentissage actif ne sont pas toujours bénéfiques pour l'apprentissage. Selon eux, cela dépend de l'activité et des exigences du scénario pédagogique employé. Le fait que les technologies proposent de plus en plus d'interaction avec le contenu n'implique pas un meilleur engagement et un apprentissage plus actif, moins encore un apprentissage plus constructif et bénéfique.

- Les vidéos et informations dynamiques favorisent l'apprentissage

Une idée répandue chez les utilisateurs de la technique pour la pédagogie universitaire en ligne porte sur les avantages de l'utilisation des vidéos et des informations dynamiques dans l'apprentissage. Plusieurs pédagogues pensent que ce type de documents est plus explicatif et plus intéressant pour un apprentissage meilleur. Pour (Amadiou & Tricot, 2014), ce n'est que mythe. Selon ces auteurs, les animations et vidéos sont intéressantes et utiles dans des situations d'apprentissage particulières, par exemple si l'objectif de l'activité d'apprentissage est l'acquisition d'un savoir-faire ou

L'apprenant, centre d'une communication pédagogique différée

l'explication d'une dynamique qui nécessite beaucoup d'effort de la part de l'apprenant pour la comprendre à partir d'un texte écrit. Toujours selon les mêmes auteurs, l'utilisation du contenu dynamique n'est pertinente que si certains principes dans leurs conceptions sont respectés.

- Le numérique permet d'adapter les enseignements aux apprenants et de s'adapter aux besoins particuliers de ceux-ci.

Parmi les mythes et imaginaires les plus répandus sur l'utilisation pédagogique du numérique, ceux qui sont liés à la facilité d'utilisation et à l'adaptation des outils techniques aux besoins des apprenants, mais aussi la flexibilité qu'ils offrent aux enseignants en matière d'adaptabilité de leurs programmes d'apprentissage aux différents apprenants. Il s'agit ici de la question de l'individualisation de la formation qu'offre le numérique aux apprenants. Cette promesse du numérique a vu le jour dès le début de l'informatique pédagogique dans les années 1970-80.

Nous avons assisté alors à des promesses pour des dispositifs intelligents, qui, à l'image de l'enseignement programmé de Skinner, répondent aux apprenants en fonction de leurs apprentissages spécifiques et de leurs besoins individuels.

Ce mythe est l'un des plus fascinants. Il est porteur de grands espoirs. En effet, « *Un retour immédiat quand on apprend est un des plus puissants moteurs d'apprentissage* » (Amadiou & Tricot, 2014, p. 60). En dépit de son importance, le retour sur l'apprentissage et l'utilisation de la réflexivité dans les dispositifs d'enseignement à distance reste rare et dans la plupart des cas sommaire.

Une deuxième facette de l'individualisation de l'apprentissage par le numérique est celle de son adaptation aux besoins particuliers des apprenants. Il s'agit de dire que les technologies permettent de compenser le handicap de certains apprenants en contournant les situations de malaise et d'impuissance pour leur donner l'accès à des activités qui ne leur sont pas nécessairement accessibles en temps normal et ainsi permettre de réduire leurs handicaps et troubles d'apprentissage.

- Les élèves/étudiants/apprenants savent utiliser efficacement le numérique, car il s'inscrit dans leur génération, le mythe des « digitales natives »

Les « digitales natives » sont censées savoir comment utiliser un ordinateur puisqu'ils ont grandi avec les technologies. Ils sont alors plus à l'aise dans leurs utilisations que leurs aînés. En affirmant cette position, (Amadiou & Tricot, 2014) souligne quand même le fait que l'utilisation massive d'ordinateur et des techniques de communication dans un cadre qui ne relèvent pas de l'apprentissage ne sont pas nécessairement synonymes d'une utilisation fluide et optimale de ceux-ci dans le cadre de l'apprentissage. Selon ces mêmes auteurs, l'utilisation domestique des outils technologiques ne peut pas être ignorée dans la conception des scénarios de communication et pédagogiques. Ils peuvent être utilisés comme obstacle à dépasser ou comme base de départ pour acquérir de nouvelles compétences.

- Un cout moindre

Dans un cadre des formations professionnelles, le cout moindre de l'enseignement à distance est prégnant, en effet, c'est la grande plus value des systèmes de simulation utilisés dans la formation professionnelle. Les supports gratuits présentent souvent un travail non rémunéré qui ne manque pas d'inconvénient (Amadiou & Tricot, 2014). Dans une autre disposition, selon (Moeglin, 2010), la formation à distance est de plus en plus industrialisée. Et, à l'image d'une entreprise, celle doit être productive. Or, plus elle compte d'apprenants plus cher elle doit payer les tuteurs et plus cher elle doit payer les cours.

- Le numérique va modifier le statut même des savoirs, des enseignements et des élèves.

Les Mythes que nous venons de présenter forment ensemble le mythe de la révolution numérique. Celle révolution est aussi importante de l'invention de l'écriture et de l'imprimerie. Elle a permis de créer et de mettre en place plusieurs ressources, plusieurs techniques et plusieurs accès. Mais, « *Donner accès aux savoirs ne suffit pas* » (Devauchelle, 2012, p. 60), il faut transformer ces ressources en des connaissances et du savoir enseignable, ce qui n'est pas à portée de clic. Il est alors nécessaire de passer par l'enseignant, l'institution et les savoirs scolaires (Amadiou & Tricot, 2014). Nous y reviendrons dans le chapitre discussion de la deuxième partie.

Des auteurs comme (Amadiou & Tricot, 2014; Barbier, 2009) ne voient en les dispositifs pédagogiques que des outils techniques tels le livre, le style et l'imprimante.

Pour ces chercheurs, le plus productif serait de penser l'utilisation de ces outils en fonction de la tâche à réaliser dans un cadre qui offre de l'importance à l'enseignant. Car, « *On est très loin du mythe de la disparition de l'enseignant au profit de la technologie (...), en revanche, les technologies peuvent contribuer à des modifications des pratiques et des démarches pédagogiques et donc participer à une évolution du rôle de l'enseignant dans de nouveaux environnements* » (Amadiou & Tricot, 2014, p. 106).

Chapitre 3 L'autorégulation de l'apprentissage

Dans ce chapitre, nous pointerons la question de l'autorégulation de l'apprentissage qui est au centre de notre étude empirique. Pour commencer, nous présenterons un essai de définition de ce concept. Nous enchaînerons ensuite par un graphe par lequel, nous essayons de résumer, dans une représentation graphique simple, la littérature qui porte sur la question et nous la commenterons. Il est important de préciser ici que nous ne sommes pas en train de dire que ce que nous présenterons ici sera une revue de la littérature complète de la question de l'autorégulation si complexe et si ramifiée. Mais, nous essayons de mettre en avant les aspects que nous jugeons en rapport avec notre problématique et nos questions de recherches. Dans la deuxième partie du chapitre, nous parlerons de la question du contrôle omni présente dans le concept de l'autorégulation de l'apprentissage.

I. L'autorégulation de l'apprentissage : le concept

Dans le cadre de notre recherche, nous appréhendons l'autorégulation de l'apprentissage comme étant un concept. En effet, Oden et Richards (1923) rapportés par (Hervé, 2011) définissent un concept par une interaction entre trois déterminants : la dénomination, la compréhension et l'extension. Ces éléments sont selon Hervé en interaction dynamique. Il les explique :

- La nomination ou le nom : La nomination du concept peut se faire par trois voies. Il s'agit d'une utilisation d'un mot ordinaire, d'un mot inventé, ou d'une expression inventée à partir de l'association de deux mots existants. À chaque fois, le concept prend des connotations qui sont liées aux mots qui le composent ou qui l'inspirent.

Dans notre cas, il s'agit de la nomination composée du préfixe inspiré du grec 'autos' « auto » qui veut dire soi-même et « régulation ». Le concept de l'autorégulation de l'apprentissage est alors assimilé à celui de la régulation de l'activité de l'apprentissage qui s'applique à soi-même.

- La compréhension : Pour comprendre un concept, il ne suffit pas de se limiter à une définition du dictionnaire souvent réductrice. Hervé nous propose de le définir à travers ses acteurs et leurs fonctions et activités. Ainsi, en cherchant à

L'autorégulation de l'apprentissage

identifier les caractéristiques des acteurs et leurs relations nous pouvons définir l'ensemble du concept et ensuite le comprendre.

Dans le cadre de notre recherche, pour comprendre et cerner ce concept de l'autorégulation de l'apprentissage, nous avons défini ses acteurs, les relations entre ses variables et les caractéristiques de ses différentes manifestations.

- L'extension : En plus d'une nomination et d'une compréhension, le concept doit être valide dans un ou plusieurs domaines empiriques. Il s'agit de l'extension de l'application de ce concept sur un terrain. Sans ce domaine empirique, le concept n'existe pas.

L'autorégulation de l'apprentissage est, comme son nom l'indique, liée au domaine de l'apprentissage.

(Hervé, 2011) Ajoute à ces trois caractéristiques du concept deux points selon lui importants ; la nécessité de définir les raisons pour lesquelles le concept est inventé et de définir son intérêt quant aux nouvelles notions qu'il présente par exemple ou aux nouveaux problèmes qu'il met en avant.

Ainsi, d'abord, pourquoi inventer le concept de l'auto régulation de l'apprentissage, alors que nous avons celui de la régulation simple de l'apprentissage qui peut s'appliquer dans une certaine mesure à l'apprentissage d'une personne isolée ? En effet, le concept de l'auto régulation d'apprentissage met encore plus l'accent sur l'aspect lié à l'autonomie dans le processus de régulation. Les critères psychologiques et auto directifs qui en résultent y représentent un facteur majeur. Ensuite, comme « *l'intérêt d'un concept réside dans son potentiel* » (Hervé, 2011, p. 70) et que cet intérêt est primordial pour la survie du concept, nous tenons à présenter celui de l'autorégulation de l'apprentissage.

Pour nous, l'apport majeur de ce concept est qu'il nous permet d'ouvrir non seulement sur l'activité d'apprentissage elle-même des apprenants, mais aussi d'éclairer d'une façon ciblée et pointue l'environnement de cet apprentissage. En effet, l'étude de l'autorégulation de l'apprentissage renvoie d'une façon ou d'une autre à l'étude se situant dès l'environnement éducatif et pédagogique de l'apprenant. Celui-ci, très important, très influant, et a un impact, notamment à distance, sur la réussite. Le

concept de l'autorégulation de l'apprentissage nous permet alors d'étudier et de mesurer la pertinence de l'utilisation des dispositifs éducatifs dans un contexte donné et pour un objectif pédagogique donné. Ce qui nous permet de comprendre les comportements des apprenants identifiés dans l'étude simple du processus d'autorégulation d'apprentissage.

Pour définir ce concept de l'autorégulation de l'apprentissage, précisons que réguler dans le cours de l'apprentissage est le fait de maîtriser puis de réduire l'écart entre le produit attendu et celui généré par le sujet¹⁹. L'auto régulation est alors un ensemble de compétences comportementales qui aident le sujet à acquérir des connaissances. Cet ensemble de compétences peut être sollicité par l'apprenant tout au long de son processus d'apprentissage.

L'apprentissage à distance est une situation de communication spécifique. Comme l'affirme (Moeglin, 2005, 2010), la distance n'y est pas que géographique. Elle est aussi psychologique et pédagogique. Cette situation d'apprentissage est caractérisée, entre autres, par deux points essentiels : d'abord, une notion de l'espace qui renforce le sentiment de l'isolement ce qui implique un besoin, encore plus grand (que dans une situation d'apprentissage « ordinaire ») de pallier ce sentiment et de renforcer la confiance en soi et ainsi maintenir son efficacité. Ensuite, la transformation du statut et du rôle de l'apprenant et de l'enseignant devenu tuteur du fait de cette distance. L'apprenant n'est plus alors un récepteur du savoir, mais il participe à sa construction.

De l'ensemble de la littérature consultée sur le concept de l'autorégulation de l'apprentissage, nous avons pu voir que celui-ci a eu droit à, principalement trois angles de réflexion complémentaires. Ensemble, ils nous permettent de comprendre et cerner ce processus complexe de l'autorégulation de l'apprentissage.

- Les formes : Autorégulation interne, comportementale et environnementale.
- Des niveaux de contrôle : Contrôle psychologique et contrôle pédagogique.
- Des phases : Phases de prévoyance, de performance et de réflexivité

Dans la Figure 1, nous avons essayé de résumer méthodiquement les différents éléments les plus essentiels dans le processus de l'autorégulation de l'apprentissage.

19

http://www.unifr.ch/ipg/assets/files/DocCoen/theorie/metacognition/regulations/metaco_regul.html

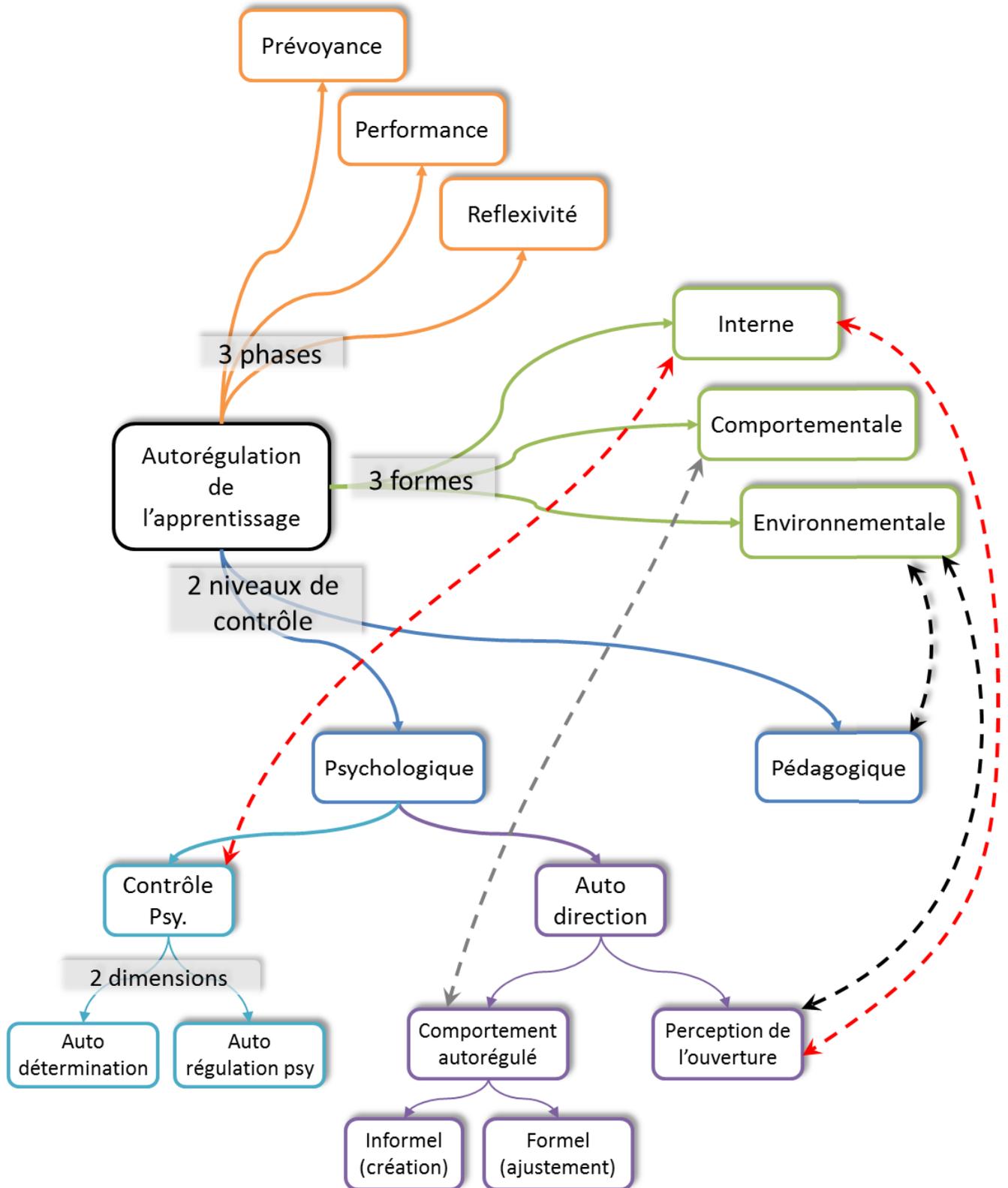


Figure 1 : Le concept de l'autorégulation de l'apprentissage

Dans cette partie du texte, nous nous contenterons de parler de l'autorégulation de l'apprentissage comme processus, représenté en orange dans la Figure 1. Les deux niveaux de contrôles et les 3 formes de l'autorégulation seront évoqués dans le paragraphe suivant (p121).

Les comportements des sujets de l'apprentissage sont inscrits dans une relation de causalités réciproques (Jézégou, 2011). Le changement d'un élément de cette interaction fait varier l'importance de l'interaction. Ce système change alors et varie d'une personne à une autre et d'une circonstance à une autre. Ainsi, L'autorégulation étant au cœur de cette interaction, dépend de la personne, de la tâche et des circonstances. L'exercice d'autorégulation implique alors l'utilisation sélective de processus spécifique à chaque tâche. Il n'est pas un processus unique, utilisable sans limites et sans contraintes (Zimmerman, 2001).

Dans toutes ces formes, l'autorégulation est toujours et constamment liée à la notion du contrôle : contrôle de soi, d'autrui, de comportement et de l'environnement de travail. Nous exerçons en effet, un contrôle conscient sur nos activités, actions et production tout au long de notre processus d'autorégulation d'apprentissage. (Jézégou, 2011). En psychologie cognitive, la notion du contrôle d'activité comprend trois concepts (Piaget, 1974) à savoir, la prise de conscience, l'abstraction réfléchissante et la régulation.

Ainsi, trois opérations s'inscrivent dans l'élaboration de toute activité régulée.

- L'anticipation, c'est-à-dire l'appropriation par le sujet des critères de la tâche, l'orientation de son action future et la mobilisation des connaissances nécessaires.
- Le contrôle (ou monitoring) de l'action ; un mécanisme de comparaison entre le produit attendu (représenté) et le produit réel (production du sujet). Selon Lafortune et Saint-Pierre (1996) « *Les activités de contrôle sont reliées à la surveillance de ce que l'on fait, à la vérification des progrès et à l'évaluation de la conformité et de la pertinence des étapes suivies, des résultats obtenus ou des stratégies utilisées* » (p. 26)
- L'ajustement (ou régulation) est la correction progressive et constante des écarts entre le produit attendu et le produit réel et l'éventuelle réorientation de l'action en fonction des observations faites. « *Les activités de régulation sont reliées aux interventions qu'on décide de faire d'après ce qui a été détecté par les activités*

L'autorégulation de l'apprentissage

de contrôle : apporter un correctif, changer de stratégie, arrêter une procédure ou, au contraire, continuer la démarche en cours » (Lafortune et Saint-pierre, 1996, p.26.)

L'autorégulation est alors une activité qui supporte le processus d'apprentissage. L'apprenant peut manager son travail, résoudre ses problèmes et intérioriser des savoirs et des compétences dans tous les domaines (Saab, 2012). Ce processus n'est pas donc une compétence mentale ou une compétence académique, il aide les apprenants à transformer leurs compétences mentales en des compétences académiques (Zimmerman, 2002). Dans ce processus, les idées auto générées, les émotions, les comportements sont tous orientés vers un objectif défini (Zimmerman, 2000).

Zimmerman (2002) présente un processus d'autorégulation structuré en phases qui se suivent, comportant les formes de ce processus et ses opérations. L'activité autorégulée de l'apprenant passe alors par trois phases, interdépendantes et liées (Bandura et Schunk, 1981).

1. Une phase de prévoyance : c'est la phase de « l'avant effort d'apprentissage »
L'apprenant anticipe sa formation. Il fixe ses objectifs et élabore un plan de travail tout en alimentant son auto motivation et ses croyances en son efficacité.
2. Une phase de performance : C'est la phase du « durant l'effort d'apprentissage ».
Ici, l'apprenant contrôle son activité et veille à ce qu'il applique les méthodes et les stratégies spécifiques sélectionnées lors de son planning. Plusieurs méthodes peuvent être utilisées pour ce faire (adaptation d'une stratégie de travail, choisir un environnement qui aide à se concentrer, s'auto-instruire, etc.). L'apprenant exerce aussi pendant cette phase l'auto observation pour surveiller et enregistrer ses faits, ses actes et ses gestes.
3. Une phase de réflexivité : c'est la phase de « l'après effort d'apprentissage »
Elle est composée de deux classes. L'auto jugement qui peut se présenter sous forme d'une auto-évaluation (par rapport à un standard ou à un but) ou sous forme d'une « casual attribution » où l'apprenant attribue son succès ou son échec à une cause qu'il juge logique.
La deuxième classe est l'auto réaction sous ses deux formes. L'auto satisfaction et la forme adaptive (en adaptant des nouvelles stratégies) ou défensive (en défendant sa méthode même peu efficace).

Cette dernière phase est très importante pour un apprentissage autorégulé réussi. En effet, la phase de la réflexivité et plus spécifiquement l'auto-évaluation influence la motivation de l'étudiant qui influe à son tour sa performance et tout le processus d'autorégulation (Schunk, 2001). S'auto-évaluer relève de l'identité de la personne, elle exige l'implication de la personne dans son apprentissage qui aura pris conscience de la nécessité de s'auto-évaluer pour apprendre et de la difficulté de le faire. Sans cette croyance, L'auto-évaluation peut parfois conduire à des prises de conscience désagréables (Pillonel, M. et Rouiller, J, 2001) : tel le renvoi d'une image de soi peu valorisante.

II. Deux niveaux : psychologique et pédagogique

Comme nous l'avons évoqué plus haut, par son aspect de participation dans la construction du savoir, le processus d'autorégulation d'apprentissage s'inscrit parfaitement dans le paradigme sociocognitif issu des travaux de Bandura (1986). Selon ce paradigme expliqué par (Jézégou, 2010), nos comportements s'inscrivent dans un système de causalité réciproque entre trois séries de déterminants : Des déterminants personnels (qu'on va appeler (P)) renfermant (nos besoins, notre histoire de vie, nos connaissances et compétences, nos rapports aux autres, aux objets, nos perceptions de nous-mêmes, de nos actions, de nos environnements, etc.). Des déterminants environnementaux (qu'on va appeler (E)) qui contiennent (le contexte dans lequel nous évoluons, nos situations vécues, et les circonstances que nous avons rencontrées). Et pour finir, des déterminants comportementaux (qu'on va appeler (C)). Ces déterminants comptent (nos conduites intérieures, et nos schémas d'action). Ces trois séries sont soumises au déterminisme réciproque. Ils sont en interaction permanente et en interdépendance.

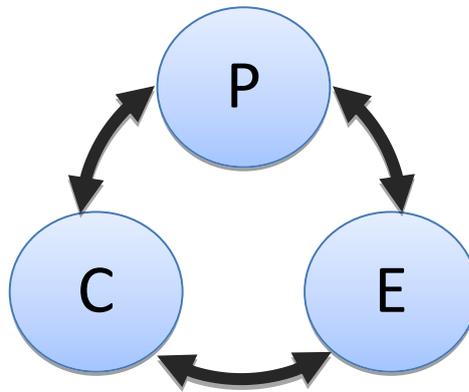


Figure 2 : Interaction des déterminants de l'activité humaine dans le cadre du paradigme sociocognitif (Bandura, 1986)

Ces déterminants ne sont pas toujours appliqués avec la même force et ne sont pas toujours impliqués en même temps. Chaque personne les emploie à sa manière et avec ses propres codes. Chacun a sa personnalité et son histoire, nous pouvons conclure que cette interaction est unique pour chacun d'entre nous et pour la même personne si elle est confrontée à une situation différente. La modification de l'un de ces déterminants

qu'elle soit évolutive, régressive, ou même en suppression infecte toute l'interaction et la modifie (Jézégou, 2010). C'est en effet un système d'interaction qui varie selon les circonstances et les individus.

Se former à distance est une tâche qui nécessite de l'apprenant une implication et un engagement cognitif important (Jézégou, 2010), par conséquent une activité d'autorégulation. Cela permettra de pallier tous les manques causés par la distance. Le système d'apprentissage qui fait appel à l'activité d'autorégulation d'apprentissage est un cas particulier de ce paradigme et ce déterminisme réciproque (Jézégou, 2008b).

En effet, L'apprenant doit apprendre à gérer les composantes qui constituent son environnement d'apprentissage tout en étant persévérant et en gardant sa motivation. L'activité d'autorégulation se résume aux stratégies que nous mettons en place pour contrôler délibérément nos activités et notre environnement en anticipant nos activités dans le but d'éviter un éventuel échec et de mener à bien notre apprentissage (Jézégou, 2010).

Dans un système d'apprentissage inscrit dans une perspective de contrôle deux dynamiques fondamentales (Jézégou, 2008b) : le degré de contrôle pédagogique offert à l'apprenant par le dispositif (favorisant l'individualisation, offre aux apprenants la possibilité de choisir et d'exercer leurs choix tout en restant dans un cadre pédagogique défini par l'équipe pédagogique) et le contrôle psychologique que l'apprenant exerce sur ces différentes situations, formes d'apprentissage.

Zimmerman (2002) propose trois formes spécifiques de l'autorégulation. Ces formes sont en interaction et en relation de causalité réciproque (Jézégou, 2011).

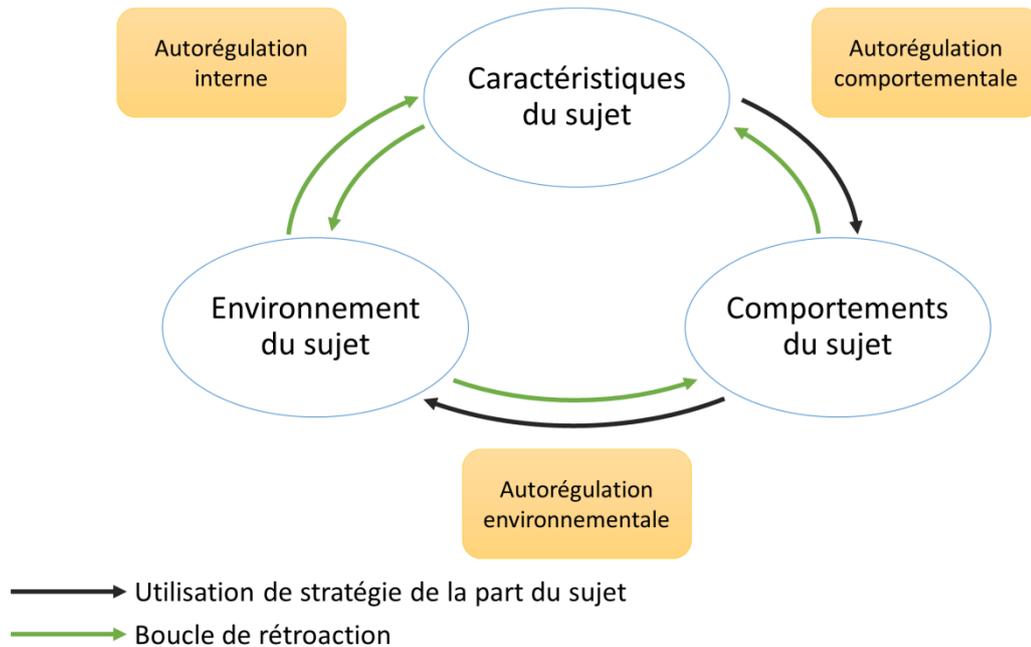


Figure 3 : Les trois formes triadiques de l'autorégulation (Zimmerman, 2002)

L'autorégulation interne : Se joue entre les caractéristiques internes du sujet, son comportement et son environnement. Cette catégorie renferme notre estime de soi, nos émotions, nos motivations, nos convictions.

L'autorégulation comportementale : Se joue aussi sur ces trois cercles, mais plus spécifiquement dans le processus d'auto-observation et d'auto-ajustement de notre comportement. Elle renferme nos comportements, nos pédagogies d'apprentissage, nos plans de travail, notre fidélité à nos plannings, et nos réflexions et réaction.

L'autorégulation environnementale : les stratégies que nous mettons en œuvre pour contrôler nos comportements, nos outils de travail renferment ce que Zimmerman, (2002) appelle « *attention focusing* ». Ce sont « *Les stratégies que nous mettant en place pour disposer d'un environnement éducatif optimal pour la réussite de nos apprentissages.* »(Jézégou, 2011).

L'activité d'apprentissage autorégulé est alors une activité d'apprentissage autodirigé dans un cadre sociocognitif de contrôle délibéré des éléments qui constituent notre contexte. Selon plusieurs chercheurs comme (Long, 1989 ; Carré, 1992 ; Hiemstra et Brockett, 1991, Jézégou, 2008), le concept de l'apprentissage auto dirigé est appréhendé à partir de deux niveaux de contrôle : **psychologique et pédagogique**. Ils sont exercés sur la formation et les apprentissages. (Jézégou, 2011) propose ces définitions de ces deux niveaux de contrôle.

1. Le contrôle pédagogique

Il porte sur les possibilités offertes par le système d'enseignement pour que l'apprenant puisse exercer un contrôle sur les différentes composantes de cet environnement (Long 1989 ; Carré, 1992). C'est l'activité de contrôle qu'exerce l'environnement d'apprentissage sur les apprentissages (Jézégou, 2011).

L'ouverture de l'environnement éducatif a beaucoup d'importance à l'égard de ce contrôle pédagogique. En effet, il varie selon ce degré de liberté de l'environnement (Jézégou, 2005). Plus l'environnement est ouvert moins il exerce une activité de contrôle pédagogique sur les choix des apprenants et favorise leur auto-direction. Moins il est ouvert plus il exerce un contrôle pédagogique fort sur les situations de leur apprentissage et donc limite leur activité d'auto-direction (Jézégou, 2011). Les notions d'ouverture et d'auto réaction sont liées et sont dans une relation de causalité réciproque.

La notion d'ouverture est la démarche d'ingénierie qui permette d'apporter de la réflexivité aux systèmes de formation initiale et continue. En effet, en formation : *« L'ouverture renvoie à un ensemble de dispositifs flexibles et individualisant dont la principale propriété est ouvrir à l'apprenant des libertés de choix pour qu'il puisse exercer un contrôle pédagogique sur sa formation et sur ses apprentissages »* (Jézégou, 2005).

Dans une conférence de 2001, plusieurs chercheurs ont défini l'ouverture d'un dispositif d'apprentissage en ligne. C'est *« un dispositif organisé, finalisé, reconnu comme tel par les acteurs, qui prend en compte la singularité des personnes dans leurs dimensions individuelle et collective et repose sur des situations d'apprentissage complémentaire*

en termes de temps, de lieux, de médiations pédagogiques, humaines et technologiques, et de ressources » (Collectif de Chasseneuil, 2001)

Dans son article (Jézégou, 2008b) affirme la position de Hiemsta (2000). En effet, selon ces chercheurs, pour que l'apprenant exerce un contrôle psychologique sur son activité, il faut qu'il ait une liberté de choix dans chaque composante de sa formation. L'ouverture d'un dispositif de formation en ligne nécessite alors un aspect créatif de la part de l'institution (Jézégou, 2008b). Elle est amenée à imaginer une multitude de choix et d'alternatives possibles qu'elle propose à l'apprenant afin qu'il ait le mieux un espace de formation individualisée et adaptée à sa personne et ses besoins, et ce, dans le cadre de ces contraintes et de ces limites (pédagogiques, logistiques, économiques, etc.). Cela veut dire qu'il faut penser les dispositifs de formation à distance du côté de l'ingénierie des formations ouvertes en termes de combinatoire de différent mode, lieux, supports, moyens de communication, personnes ressources (Jézégou, 2011). Bien qu'il est important et primordial pour une activité autodirigée de l'apprenant, un environnement d'apprentissage ouvert n'est pas synonyme automatique d'un apprenant autodirigé. Néanmoins, celui-ci l'encourage à autoréguler son apprentissage et à contrôler ses situations d'apprentissage (Jézégou, 2008b, 2010, 2011). L'apprenant exerce son auto direction sur les composantes de son environnement selon le degré d'ouverture de l'environnement d'apprentissage, qui, par son degré d'ouverture, permet à l'apprenant de le contrôler peu, pas ou parfaitement.

2. Le contrôle psychologique

Ce contrôle s'incarne dans l'auto direction de la personne en formation soutenue par un contrôle psychologique continu. Cette auto direction de l'apprenant vient de la motivation autodéterminée et de la capacité d'autorégulation (Carré, 2003). En effet, une personne qui exerce du contrôle psychologique sur sa formation est une « *personne mobilisée sur son propre projet (auto détermination) et dotée de capacités à réguler ses affects et émotions, ses comportements d'apprentissage ainsi que les différentes composantes de l'environnement éducatif, est hautement autodirigée* ». (Jézégou, 2011, p. 85). Elle est l'exercice de contrôle psychologique sur la formation et sur les apprentissages. Comme nous l'avons souligné plus haut, il n'est pas suffisant pour arriver à une activité d'auto direction des apprenants de mettre en place un

dispositif de formation ouvert. Un contrôle psychologique concrétisé par une auto direction est ici très important (Jézégou, 2008b). Dans le même article, Jézégou explique la pensée de Carré et al. (2002) et affirme que cette activité de contrôle psychologique ne peut pas se mettre en place que si deux dimensions se mettent parallèlement en place :

- L'autodétermination (contrôle du sens, motivation, projet, etc.) : registre de la motivation
- L'autorégulation (surveillance, pilotage, évaluation) : registre de méta cognition

Nous pouvons affirmer alors que les comportements les plus autodirigés sont ceux les plus auto déterminés et autorégulés. Un dispositif pédagogique qui contrôle moins l'apprentissage et ouvre plus de possibilités de scénarios aux apprenants afin qu'ils puissent surveiller, contrôler, alimenter leurs projets, sensations motivation, etc., et donc un dispositif ouvert facilite ces comportements et les alimente.

Focalisons-nous sur l'activité de l'auto direction. Cette activité renferme deux dimensions sociocognitives : la perception de l'ouverture et le comportement autorégulé de gestions des composantes de l'environnement. Par son aspect socio cognitif, elle est inscrite dans le modèle socio cognitif du comportement humain proposé par (Bandura 1989) (Jézégou, 2008b) que nous *avons présenté plus haut*. Ces stratégies ne sont pas directement observables, mais elles se manifestent dans nos comportements autorégulés dans la gestion des différentes composantes de l'environnement éducatif (Jézégou, 2010).

- *Environnement du sujet* : représente dans notre cas selon Jézégou (2008) l'environnement éducatif et son ouverture
- *Caractéristique du sujet* : représente dans notre cas selon Jézégou (2008) l'autodétermination du sujet et sa perception de sa liberté (de choisir, d'agir, de protester, ..)
- *Comportement du sujet* : les stratégies d'autorégulation que le sujet met en place pour autoréguler ses situations d'apprentissage, pour contrôler son environnement. C'est le processus avec lequel l'apprenant utilise son autodétermination pour agir sur son environnement éducatif.

La perception des apprenants au regard de l'ouverture de leurs environnements joue un rôle médiateur dans l'influence du dispositif sur leurs activités d'apprentissage (Jézégou, 2008b). Selon le paradigme sociocognitif (Bandura), l'environnement peut selon le cas être imposé, choisi ou construit. Dans le cas d'un environnement imposé, ce qui veut dire que le sujet n'exerce aucune décision sur celui-ci, Bandura (1999) affirme qu'il y a toujours une marge de manœuvre par rapport aux manières dont nous interprétons ces conditions et y réagissons. Un environnement *choisi* désigne qu'il est le fruit de notre décision, de notre choix parmi plusieurs choix, entre plusieurs alternatives et qu'il est, selon nous, adéquat pour s'investir dans une activité donnée. Nous participons toujours et inévitablement à la construction de plusieurs environnements sociaux : équipe, association, entreprise, famille, etc. Nous nous ne sommes pas soumis et situé dans un environnement, mais nous participons à le construire et c'est pour cela que Bandura (1999) évoque plutôt un environnement *construit*. En effet, « *nous ne faisons pas que subir notre environnement, nous pouvons y réagir, mais aussi les choisir, les construire, les faire évoluer ou les modifier* » (Jézégou, 2011, p. 85). Bandura (2006) nomme ceci notre *agentivité* : la capacité d'intervenir sur les autres, sur les systèmes d'action collective, l'espace social et écologique.

Partie 2. L'université virtuelle de Tunis entre politique, pédagogie et autorégulation : Étude de terrain

Chapitre 1 Positionnement épistémologique, problématique et méthodes

I. Positionnement épistémologique de la méthode

Quatre pôles interdépendants sont présents dans toutes démarches de recherche scientifique. Il s'agit du « *pôle épistémologique, qui exerce une fonction de vigilance critique et garantit la production de l'objet scientifique. Du pôle théorique, qui guide l'élaboration des hypothèses ainsi que la construction des concepts et détermine le mouvement de la conceptualisation. Du pôle morphologique, qui réfère à la forme des recherches et du pôle technique, qui revient à la mise en œuvre pratique d'un dispositif* » (Charmillot & Dayer, 2007, p. 131). Dans ce paragraphe, nous nous contenterons de parler du pôle épistémologique. Nous allons alors essayer dans ce début de la deuxième partie de la thèse de définir un cadre épistémologique de notre méthode, avant de la définir plus explicitement dans un paragraphe qui lui sera dédié dans la suite du document.

Il s'agit ici d'évoquer notre objet de recherche, notre terrain, nos méthodes d'investigation et nos questions de recherche sans les approfondir. Cela fera l'objet des paragraphes qui suivront dans ce chapitre.

Dans le même sens que Moeglin, par notre étude, nous nous intéressons aux intentions et aux stratégies d'acteurs dans le cadre spécifique de l'enseignement/apprentissage à distance. Nous voulons en effet, comprendre, dans le cadre de notre terrain de recherche à savoir l'université virtuelle de Tunis, la conception de l'apprentissage d'une part et la stratégie des usagers d'autre part. Pour atteindre notre objectif, nous nous sommes inscrits dans une démarche hypothético-déductive. Nous avons alors défini des hypothèses de départ à nos différentes questions de recherche. Cette posture de départ, nous a permis de nous ancrer dans le terrain sans pour autant y ou en être acteur. Nos hypothèses nous ont permis de déduire des comportements, des usages, des attitudes et des conceptions que nous avons pu vérifier sur le terrain.

L'introduction des technologies de l'information et de la communication dans nos pratiques relevant de tout domaine dont celui de l'éducation à distance fait surgir des nouvelles formes organisationnelles qui donnent naissance à une nouvelle forme de régulation sociale. Celle-ci fait émerger une nouvelle régulation de l'individu (Bourque, 1996). C'est dans le cadre de ce changement social que notre approche méthodologique

s'inscrit. En effet, nous essayons de comprendre un système de communication spécifique qui est la communication du savoir à distance assuré par une institution dédiée. Dans cette logique, nous ne cherchons pas à définir des lois selon lesquelles les individus usagers du système en question seront catégorisés ou leurs comportements modélisés. Mais, nous cherchons à comprendre les faits en utilisant non seulement observés et les données recueillies, mais aussi l'aspect subjectif qui caractérise la vision que les usagers ont de leur environnement, mon objet de recherche. Nous essayons d'atteindre la compréhension de cette dimension subjective dans le comportement par la prise en compte de la question culturelle indissociable des comportements humains. Notre méthode s'inscrit alors dans une approche compréhensive.

Dans cette perspective compréhensive, nous essayons de reconstruire l'expérience de l'utilisateur (Elias, 1985) en rapportant « *l'activité sociale d'après le sens visé subjectivement par les acteurs* » (Bourque, 1996, p. 11). En effet, dans le même article l'auteur rappelle que Cicouel (1981) pense que « *la perspective compréhensive mène plus judicieusement à l'identification des pratiques et des routines en émergence qui consolident ou transforment les règles ou institutions existantes* » p16. Ces pratiques sont, dans cette approche compréhensive inaugurée par Weber, appréhendées dans le cadre de leurs significations culturelles (Bourque, 1996).

Dans cette optique, nous utilisons dans notre recherche une méthodologie plurielle qui dans son ensemble, dresse un cadre méthodologique qui prend en compte tous les niveaux du dispositif étudié. Dans les détails, cette méthodologie nous permet non seulement de pointer des comportements ou des résultats d'acteurs spécifiques, mais de les confronter avec ceux d'autres acteurs.

Durant toutes les étapes de notre enquête, nous étions inscrits dans une approche qui consiste à observer et à garder une certaine distance de l'objet de notre recherche. En aucun cas nous sommes entrés dans ce système en tant acteur. Nous n'avons en aucun cas agi, du moins en intervenant par une action sur le dispositif étudié. En revanche, notre présence lors des trois types d'observation que nous avons menées a certainement influencé l'attitude et le comportement des personnes observées.

Nous l'expliquerons plus loin dans ce chapitre, nous avons cherché à comprendre :

- Les intentions des politiciens qui ont mis en place l'université virtuelle de Tunis (UVT).
- Les intentions des dirigeants de l'UVT quant à leurs pédagogies mises en place.
- Le comportement des tuteurs/concepteurs de cours exerçant à l'UVT quant à leurs pédagogies.
- Le comportement autorégulé chez les apprenants inscrits à l'UVT.

Inscrits dans un sens d'objectivation de notre approche et pour atteindre ces finalités, nous nous sommes inscrits dans une démarche de recueil de données à la fois quantitative et qualitative. Nous avons alors eu recours à des entretiens semi-directifs, à la réalisation d'un questionnaire, à l'analyse de contenu, à l'application d'un protocole appelé GÉODE²⁰ et à de l'observation.

Cette dernière a été utilisée suivant trois modalités. En effet, pour comprendre le comportement autorégulé des apprenants nous avons utilisé un questionnaire²¹, néanmoins, les réponses que nous avons eues restent des réponses déclaratives. Pour avoir une vision plus claire et vérifier certains points du questionnaire et « *pour tenter d'expliquer les phénomènes observés à partir de mesures objectives et dans l'action des usages* » (Philippe Bonfils & Durampart, 2013, p. 122), nous avons choisi d'observer la partie du processus d'apprentissage qui se déroule sur la plateforme de l'UVT. Pour y accéder, un compte « apprenant » nous a été créé. Ainsi, nous pouvions assister aux séances de tchat synchrones et à tout échange public²² entre apprenants et apprenants d'une part et entre apprenants et tuteurs d'une autre part. La spécificité de cette observation est le fait que nous étions cachés. Seules certaines personnes de l'administration de l'université étaient au courant de notre véritable identité. Les tuteurs et les apprenants nous prenaient pour un apprenant ordinaire.

Il est par ailleurs important de rappeler que dans ce cas précis d'observation, nous sommes confrontés à un éclatement du temps et de l'espace qui nous pousse à reconsidérer notre modèle d'analyse et de considérer les formes communicationnelles spécifique à notre contexte et qui ne seraient pas présentes s'il s'agissait d'une

²⁰ Ce protocole est explicité dans l'annexe.

²¹ Voir Annexe

²² La plateforme donne aux usagers la possibilité d'échanger des messages privés.

observation en présentiel (Philippe Bonfils & Durampart, 2013). Cette observation n'est pas une transposition de l'observation *en présence*, mais elle constitue un changement de méthode. Les deux observations sont très distinctes quant à leurs degrés de considération de l'espace, du temps et de la présence même du chercheur.

Nous avons exercé notre deuxième modalité d'observation sur Facebook, dans deux groupes distincts (un fermé et un ouvert), mais tous les deux créés et gérés par des apprenants UVT. Afin d'accéder au groupe fermé, nous nous sommes présentés en tant que chercheur, le groupe ouvert le savait aussi²³. Nous avons alors observé une régulation plus présente que sur la plateforme de l'UVT. En effet, alors que cette plateforme permet par exemple, dans une certaine mesure le partage des informations, les apprenants ont tendance à le faire sur leurs groupes Facebook.

Enfin, nous avons mené des observations participantes dans un cadre présentiel où à la fois tuteurs et apprenants étaient au courant de notre identité. Il s'agit de l'observation des séances de regroupement durant lesquelles, des tuteurs sont censés réguler et aider les apprenants à surmonter leurs problèmes d'apprentissage, psychologique ou d'organisation, du moins c'est ce qui nous a été annoncé. Pourtant, ces séances n'étaient que des séances de correction de séries d'exercices postés en amont sur la plateforme de l'UVT et téléchargés par les apprenants avant la séance.

Deux objectifs nourris par le fait de vouloir objectiver notre approche méthodologique nous ont poussés à combiner plusieurs méthodes : d'un côté, nous avons voulu comprendre la fabrique de l'apprentissage à l'UVT et de l'autre côté nous avons voulu mettre en perspective la stratégie des acteurs de cette institution. Dans ce sens, différents protocoles d'entretiens ont été élaborés. Et un questionnaire à la destination des apprenants a été réalisé. Tous, complétés par le protocole GÉODE (Jézégou, 2010).

Toujours dans une position distanciée, nous rappelons que nous n'avons pas agi (par une action volontaire) durant notre période de recherche ni sur l'apprentissage ni sur les apprenants ni sur le dispositif étudié. Cependant, cela ne veut en aucun cas dire que notre présence, même silencieuse n'a pas affecté le déroulement des séances de regroupement présentiel auxquelles nous avons assistés ou aux discussions entretenues

²³ Certains apprenants sont membres des deux groupes. Nous avons formulé plusieurs demandes pour rejoindre des groupes fermés d'apprenants UVT. Nos demandes sont généralement refusées.

dans les groupes Facebook. Paradoxalement, ce silence et cette inactivité et non-réactivité aux e-mails et aux messages que nous avons reçus de certains tuteurs ont déclenché des réactions chez ces derniers, allant jusqu'à demander de nous retirer l'accès à leurs cours.

Dans ce paragraphe, nous avons essayé de présenter un cadrage épistémologique de notre méthode et de présenter brièvement nos différentes méthodes utilisées. Dans le paragraphe suivant, nous présenterons d'une façon explicite notre problématique de recherche, nos questions de recherche et nos hypothèses. Nous évoquerons ensuite notre méthodologie de recueil et d'analyse de données d'une façon plus détaillée.

II. Rappel de la problématique et des objectifs de l'étude

1. *Problématique*

Une relation étroite unie la technique et la communication selon (Rasse, Durampart, & Pélissier, 2014). Personne ne peut aujourd'hui échapper ni à la technique ni à la communication (Wolton, 2009). Dans le domaine de l'apprentissage, où la communication devient pédagogique (Vieille-Grosjean, 2009), ce lien entre la technique et la communication est particulier. Cet attachement est selon (Philippe Bonfils, 2007) dû à trois facteurs clés : une pratique d'industrialisation de la production des ressources pédagogiques (Moeglin, 2010), une forte volonté des pouvoirs politiques de développer ces technologies et l'avènement d'une nouvelle pédagogie, appelée pédagogie numérique (Chabchoub & Bouraoui, 2004).

Dans ce cadre, nous pouvons distinguer deux positions qui s'affrontent autour de la technologie, son usage et son utilité (Durampart, 2012). Nous pouvons distinguer d'une part, ceux qui croient aux pouvoirs de la technique, en sa capacité de changer la communication voir le fonctionnement des sociétés. D'autre part, les pessimistes qui nient tout changement survenu grâce à la technique. Selon le même auteur, ces deux courants se rejoignent dans le fait de démentir tout pouvoir des usagers d'inventivité et de tirer profit, des TIC selon leurs propres objectifs et orientations.

En effet, l'usage de la technique n'est ni uniforme ni identique dans toutes les sociétés. Au contraire, il varie, change, s'oriente et s'invente d'une société à une autre suivant le contexte culturel, social et économique de celle-ci. Les problèmes liés à l'utilisation des TIC ne sont pas non plus similaires dans toutes les sociétés.

En Afrique du Nord, et par rapport à l'Europe, nous pouvons remarquer des utilisations différentes de la même technologie. En fait, dans les pays du sud de la méditerranée, une « *intelligence collective* » (Durampart, 2012), se met en place et invente un usage de la technique propre à elle. Elle influe même sur la diffusion de celle-ci. Elle l'oriente pour obtenir un usage adapté et pertinent qui s'inscrit parfaitement dans son contexte socio-économique.

Comme la plupart des pays du sud, la Tunisie a investi dans l'installation des TIC à usage éducatif. Bien que les difficultés liées aux TICE dans les pays ne se résument pas en l'accès aux techniques elles-mêmes, mais aux modalités de l'accessibilité (Durampart, 2007) qui sont influencées par plusieurs facteurs sociaux, culturels et économiques (Ahmed Chabchoub, 2000), une politique d'implantation d'ordinateurs dans les établissements éducatifs (écoles, collèges, lycées et universités) a vu le jour. C'est dans ce cadre que l'Université Virtuelle de Tunis a vu le jour comme un établissement public entièrement dédié à l'apprentissage à distance. Cet établissement est, paradoxalement, une entité physique à part entière hébergeant des bureaux, une administration et des salles de cours et de réunions.

L'apprentissage à distance est une situation de communication particulièrement délicate. Il s'agit d'une activité socio cognitive (Bandura, 1986) particulièrement pointue. D'une part, la notion de l'espace y prend une autre forme et renforce le sentiment d'isolement ce qui nécessite encore plus de persévérance et de maintien de la motivation (Jézégou, 2011). D'autre part, l'apprenant y doit construire, ou du moins, participer à la construction de son propre savoir. Il n'est plus un simple récepteur de l'information. Plusieurs chercheurs (Zimmerman & Kitsantas, 1997, 1998 ; Prinrich, 2000) (Boekaerts, 1999; Gelpe, 2009; Jézégou, 2008, 2010; Zimmerman, 1986, 2000, 2002, 2002; Zimmerman & Kitsantas, 1997) évoquent alors la pertinence de l'autorégulation d'apprentissage dans cette situation particulière. Certains (Jézégou, 2011; Saab, 2012) pensent qu'un tel processus permet à l'apprenant à distance de gérer les composantes qui constituent son environnement d'apprentissage et d'alimenter, tout au long de son apprentissage, sa motivation et donc l'aide à mieux réussir.

Néanmoins, le processus d'autorégulation d'apprentissage n'est en aucun cas un processus individuel, et unidimensionnel. Il est l'interaction de plusieurs acteurs, facteurs et outils. Ce processus a été structuré et expliqué, dans différentes recherches, sous plusieurs angles. Nous trouvons alors les différentes phases qui le composent ; anticipation, performance et réflexivité. Ou alors, ces différentes formes ; interne, comportementale et environnementale. Ou encore, divisé selon l'activité de l'apprenant ; anticipation, contrôle ou monitoring de l'action et l'ajustement de celle-ci.

Certains, comme (Long, 1989 ; Carré, 1992 ; Hiemstra et Brockett, 1991, Jézégou, 2008), ont appréhendé ce processus d'autorégulation à partir des deux niveaux de contrôle : le contrôle psychologique et le contrôle pédagogique.

Le niveau de contrôle psychologique étant l'auto direction de la personne, sa motivation, son état psychologique, etc., le contrôle pédagogique représente le niveau de liberté qu'apporte le dispositif d'apprentissage proposé par l'institution à l'apprenant. C'est ce niveau de liberté qui déterminera les possibilités d'interaction, de contrôle et de régulation que l'apprenant peut mettre en place (Long 1989 ; Carré, 1992).

Le choix du système d'apprentissage, des composantes de l'environnement éducatif (Doré & Basque, 2007) et de son degré d'ouverture (Jézégou, 2010), des démarches pédagogiques, et des scénarios de communication (Mangenot, 2008) influence donc cette stratégie d'autorégulation d'apprentissage (Jézégou, 2005). Il s'agit alors de questionner les modèles d'apprentissage utilisés (groupe et individuel) dans le cadre de l'apprentissage à distance.

Dans le contexte de notre terrain, nous nous sommes intéressés au modèle d'apprentissage de groupe, alors majoritairement appliqué dans le monde universitaire tunisien, mais aussi au modèle d'apprentissage individuel, qui selon nous est le plus adapté à une situation d'apprentissage à distance. C'est un modèle d'apprentissage qui offre un niveau de contrôle pédagogique minime laissant à l'apprenant la possibilité d'un meilleur contrôle psychologique et d'une auto direction optimale.

Dans ce contexte d'usage, d'adaptation, d'appropriation et de spécificité des usagers, mais aussi d'individualisation et des différentes pédagogies d'apprentissage, nous interrogeons l'implantation de l'Université virtuelle de Tunis. Nous voulons examiner sa stratégie pédagogique, celle de son corps pédagogique et l'usage de son dispositif par les apprenants dans un contexte d'autorégulation de l'apprentissage (Jézégou, 2008a, 2011, Zimmerman, 2000, 2002). Nous essayerons alors de répondre au questionnement suivant : quelle est la politique de la mise en place de l'université virtuelle de Tunis et quelle est la stratégie pédagogique de celle-ci et jusqu'à quelle mesure cette dernière influence la stratégie pédagogique des concepteurs/tuteurs et le processus d'autorégulation des apprenants ?

Avant d'entamer dans la partie qui suit les questions de recherche détaillées, nous tenons à pointer une question que nous estimons importante et primordiale dans notre travail de recherche. En effet, ne pas l'aborder peut éveiller des doutes autour de, non seulement, notre méthodologie de recherche, mais aussi sur la fiabilité de nos résultats.

Comme nous l'avons présenté plus haut dans la problématique et l'expliquerons plus loin dans la suite de ce manuscrit, notre terrain de recherche est l'Université Virtuelle de Tunis. Ce terrain est si précis que le lecteur peut s'interroger sur la conformité de nos résultats. Il pourra s'interroger sur les limites éventuelles de cette étude. Est-ce que cette dernière est alors une monographie ?

Notre étude empirique n'est en aucun cas une monographie. Certes, le terrain de notre recherche est l'université virtuelle de Tunis, néanmoins, notre objet empirique dépasse celle-ci. Et ce, pour deux raisons complémentaires :

- **La continuité** entre la situation tunisienne et le reste du Maghreb voir le reste de l'Afrique et du monde arabe. Il s'agit ici de continuité politique, stratégique, culturelle et sociale. Plus loin dans la présentation des résultats, nous démontrerons que, par exemple, la mise en place de l'institution UVT vient pour promouvoir une politique de propagande d'un autocrate. Ceci, selon plusieurs travaux de recherches, est vrai pour les autres pays du Maghreb, voir d'Afrique et arabes.

Dans notre postulat de travail, nous avons même une intuition de continuité entre les modèles d'enseignement/apprentissage à distance entre la France et la Tunisie. Et ce, à cause de la continuité historique entre ces deux pays et que le système d'éducation tunisien est inspiré comme pour tout autre service d'état du modèle français. Nous tenons ici à mettre l'accent sur le fait que depuis le début de notre recherche, nous n'avons pas misé sur une étude comparative entre les deux modèles, mais plutôt sur une mise en perspective des deux expériences et surtout sur celle tunisienne.

- **La méthodologie** : La méthodologie que nous avons mise en place peut avoir un apport scientifique. C'est une méthodologie qui donne plusieurs éclairages sur notre objet de recherche. Cette méthodologie peut être réutilisable par d'autres chercheurs en sciences humaines et sociales.

Nous avons alors combiné plusieurs techniques d'investigation pour construire un « *filet* » méthodologique capable de traiter notre problématique à travers les différentes facettes qui le constituent. Nous avons utilisé : un questionnaire, des entretiens semi-directifs, de l'observation participante, de l'observation cachée et de l'analyse de contenu et le protocole GÉODE.

2. Questions de recherche

Notre étude est partie de quatre principales questions de recherche qui interrogent respectivement, la stratégie politique et pédagogique institutionnelle, la stratégie pédagogique du corps pédagogique et la stratégie des apprenants en matière d'autorégulation de l'apprentissage :

- Quelle est la politique de la mise en place de l'UVT
- Quelle est la politique pédagogique de L'UVT ?
- Quelle est la stratégie pédagogique qui en dérive chez les concepteurs de cours et les tuteurs de l'UVT ?
- Quelle est la stratégie d'autorégulation d'apprentissage que les apprenants appliquent par conséquent ?

Des sous-questions de recherche

Afin de clarifier notre problématique, de mieux poser nos hypothèses et ainsi optimiser notre méthodologie de recherche, nous avons décliné à partir de chaque question de recherche principale, plusieurs sous questions. Nous les présentons ci-après suivant l'objet qu'elles interrogent : stratégie institutionnelle, stratégie du corps enseignant, et stratégie des apprenants.

La stratégie institutionnelle

- Quelle est la stratégie de la mise en place de l'Université virtuelle de Tunis ?
- Quel parcours l'intégration des TIC en Tunisie a-t-elle eu ?
- L'Utilisation des TIC pour l'enseignement en Tunisie était-elle un choix étudié scientifiquement ou une décision politique à effet d'annonce ?
- Est-ce que la création de l'Université virtuelle de Tunis s'est basée sur des études scientifiques afin de créer un modèle compatible au public visé ? Ou est-

ce que cette création n'était qu'une étape logique d'une propagande politique de la promotion de la Tunisie technique ?

- Quelle est la stratégie pédagogique de l'université virtuelle de Tunis ?
- Quel est le niveau de contrôle pédagogique que l'environnement de l'UVT exerce sur l'activité d'apprentissage des apprenants, et donc le niveau d'ouverture de celui-ci ?
- Est-ce que la stratégie pédagogique de l'UVT est une stratégie groupale ou individuelle ?
- Comment est-ce que l'UVT prévoit la communication du savoir à ses apprenants ?
- Est-ce que l'institution prend en considération les différences entre les besoins des apprenants ? Leurs éloignements ? Et leurs isolements ?

La stratégie des tuteurs/concepteurs

- Quelle est la stratégie pédagogique des concepteurs/tuteurs de l'UVT ?
- Est-ce que leur stratégie pédagogique est influencée par celle de L'UVT ?
- Est-ce qu'ils appliquent plutôt une stratégie groupale ou individuelle ?
- Lors de la réalisation de leurs cours, est-ce que les concepteurs prennent en considération les différents enjeux de l'apprentissage à distance, comme l'éloignement, l'isolement, l'absence du face à face, etc. ?

La stratégie des apprenants

- Comment les apprenants autorégulent-ils leurs apprentissages ?
- Jusqu'à quelle mesure les apprenants de l'UVT appliquent-ils le processus de l'autorégulation d'apprentissage (Zimmerman, 2002) pendant leurs parcours d'apprentissage ?
- Appliquent-ils les trois phases de régulation (anticipation, performance, réflexivité) ?
- Est-ce qu'il y a une phase plus utilisée qu'une autre ?
- Quelles sont les variables qui influent sur l'utilisation de chaque phase d'autorégulation ?
- Comment les trois phases s'influencent mutuellement ? Est-ce qu'il existe une dépendance entre les différentes variables du processus d'autorégulation ?

- Peut-on parler d'un processus d'autorégulation personnalisé ?
- Est-ce qu'il y a un processus commun à tous les apprenants ou que chaque individu autorégule son apprentissage à sa manière ?
- Peut-on définir un processus d'autorégulation « modèle » pour une catégorie donnée d'apprenants ?
- Quelle est la perception des apprenants du degré d'ouverture de l'environnement d'apprentissage UVT ?

- Quelle est la place du dispositif UVT dans chaque phase du processus d'autorégulation d'apprentissage ?
- Pendant leurs processus d'autorégulation, les apprenants utilisent-ils tout le dispositif de l'UVT ?
- Est-ce qu'il y a une différence d'utilisation du dispositif UVT entre les anciens apprenants et les nouveaux ?
- Est-ce que les apprenants ont recours à d'autres moyens de régulation d'apprentissage ? Pourquoi ?
- Comment est-ce que les apprenants perçoivent le degré d'ouverture de l'environnement UVT ?

3. Hypothèses

Une fois nos questions de recherche posées, nous avons procédé à la définition des hypothèses à vérifier présentées dans ce qui suit :

- Il y aurait une relation entre la création de l'UVT et une volonté politique de promouvoir une Tunisie « technique » et moderne, et ce, dans le but de recevoir de l'aide de la communauté internationale.
- La stratégie pédagogique de l'Université virtuelle de Tunis serait une stratégie de groupe
- La stratégie pédagogique des concepteurs et tuteurs de l'Université virtuelle de Tunis serait une stratégie de groupe.
- Les apprenants de l'Université Virtuelle de Tunis n'adopteraient pas pleinement toutes les phases proposées par Zimmerman (2002). Il y aurait un décalage entre l'application de ces différentes phases.

- L'environnement de l'UVT serait un environnement fermé
- Les apprenants percevraient l'environnement UVT comme un environnement fermé.

4. Validation des hypothèses par une démarche méthodologique multiple : un aperçu des résultats

Notre approche empirique est multiple. En effet, nous avons utilisé plusieurs méthodes d'investigation. Nous avons ainsi combiné méthodes qualitative et quantitative et ce dans le but de palier toutes les facettes de notre problématique.

En fait, selon l'hypothèse que nous avons voulu vérifier et en considérant les observations que nous avons pu réaliser dans une première phase d'exploration de notre recherche, nous avons défini la méthodologie à adapter.

Nous avons alors utilisé pour répondre à la première question de recherche, celle qui traite de la politique de la mise en place de l'UVT et de sa stratégie pédagogique, une analyse de contenu des documents qui portent sur ce sujet. Nous avons traité ces documents en utilisant une approche quantitative de l'analyse de contenu (Bardin, 2013; d'UNRUG, 1974). En effet, nous avons opté pour une analyse de contenu (lexicale et thématique) par fréquence. Pour nous, la fréquence de répétition d'un indice retenu reflète l'importance de celui-ci aux yeux de celui qui a rédigé (ou prononcé) le document (ou le discours).

Cette analyse de contenu a été épaulée par deux entretiens semi-directifs avec le secrétaire général de l'Université Virtuelle de Tunis en 2014, devenu aujourd'hui Président de l'Université et un ancien directeur chargé de missions chez l'UVT aujourd'hui directeur de l'école doctorale de ISEFC²⁴. Combinées, ces deux techniques de recueil de données nous ont permis de valider les hypothèses suivantes :

²⁴ Institut supérieur d'éducation et de formation continue. C'est le premier institut ayant exercé l'enseignement par correspondance en Tunisie.

- La création de l'Université virtuelle de Tunis est à l'origine une décision politique pour promouvoir une Tunisie moderne et ainsi recevoir de l'aide financière.
- La stratégie pédagogique de l'UVT est une stratégie de groupe. Elle ne prend pas en considération les différences et les spécificités de chaque apprenant. Elle les aborde en tant que groupe.

Dans un esprit de continuité et avec l'hypothèse qui dit que les stratégies pédagogiques de l'UVT influencent forcément sur la stratégie pédagogique des concepteurs et des tuteurs de l'institution. Nous avons alors décidé de vérifier si la stratégie pédagogique du corps pédagogique de l'UVT est bien une stratégie de groupe. Pour ce faire, nous avons procédé par entretiens semi-directifs auprès des 5 concepteurs de cours et 8 tuteurs. Nous avons alors pu confirmer notre hypothèse, qui est la suivante :

- La stratégie des concepteurs/tuteurs exerçant chez l'UVT est une stratégie de groupe.

Une quatrième question de recherche vient conclure notre système de questionnement. Celle de la stratégie des apprenants de l'UVT en matière de l'autorégulation de l'apprentissage. Nous avons conçu à cette occasion un questionnaire inspiré du processus d'autorégulation de l'apprentissage proposé par Zimmerman. Les réponses à ce questionnaire nous ont servi à comprendre l'activité d'apprentissage des apprenants, de la comparer au modèle proposé par Zimmerman et ainsi définir la phase d'autorégulation la plus appliquée. Mais aussi de situer le rôle de l'institution et de son corps pédagogique dans ce processus.

Après analyse de nos résultats, nous avons constaté que :

- Les phases du processus de Zimmerman sont appliquées par les apprenants d'une manière irrégulière. La phase de réflexivité est la plus présente avec un comportement plutôt adoptif de nouvelles formes d'apprentissage. Nous avons entre autres remarqué l'utilisation d'outils autres que ceux de l'UVT.
- L'institution et le corps pédagogique ne prennent pas en considération dans leurs stratégies et leur communication l'importance de l'autorégulation de l'apprentissage chez les apprenants.

Nous avons ensuite voulu comprendre cet usage spécifique de la plateforme de l'UVT ainsi que le recours des apprenants voir des tuteurs à d'autres outils lors du processus d'apprentissage. Nous avons alors questionné le niveau de contrôle qu'exerce l'environnement d'apprentissage sur les apprentissages (Jézégou, 2011). Pour ce faire, nous avons mesuré le degré d'ouverture de l'environnement de l'UVT. En effet, un environnement ouvert encourage l'apprenant à autoréguler son apprentissage et à contrôler ses situations d'apprentissage (Jézégou, 2008b, 2010, 2011). L'apprenant exerce son auto direction sur les composantes de son environnement. Selon le degré d'ouverture de l'environnement d'apprentissage, l'apprenant le contrôle peu, pas ou parfaitement. Nous avons utilisé le protocole Géode élaboré par (Jézégou, 2010) pour vérifier l'hypothèse suivante : L'environnement UVT est un environnement fermé, l'apprenant ne peut pas le contrôler. Notre analyse des résultats montre que l'environnement de l'UVT est « moyennement ouvert — », en revanche, il est perçu pas les apprenants comme un environnement « peu ouvert+ ».

Pour conclure, nous pouvons dire que les stratégies des différents acteurs de l'UVT sont interdépendantes et s'influencent mutuellement. La stratégie de l'UVT ainsi que le degré d'ouverture de son environnement influencent la stratégie des tuteurs et concepteurs qui à leur tour influencent celle des apprenants est orientent leurs autorégulations vers une utilisation d'outil plutôt étranger à l'UVT.

III. **Méthodologie de recherche**

Après avoir présenté notre problématique de recherche dans le paragraphe précédent, nous entamons dans ce qui suit la démarche méthodologique détaillée qui nous permettra de vérifier nos différentes hypothèses de recherche.

Nous présenterons en premier lieu notre terrain de recherche. En deuxième lieu, nous présenterons les outils utilisés pour recueillir les données ainsi que les techniques de traitement de ces derniers. Nous allons alors parler des entretiens semi-directifs menés auprès de différents acteurs des TICE en Tunisie, des documents et discours de différentes personnalités publiques en relation avec les TICE, de l'observation participante, du questionnaire diffusé auprès des apprenants de l'université virtuelle de Tunis et de l'application du protocole GÉODE.

1. Terrain de recherche

Tout au long de la partie théorique de ce manuscrit de thèse, nous avons parlé de la naissance et de l'évolution du concept de l'enseignement/apprentissage à distance, pointé du doigt l'expérience des pays du nord (en l'occurrence en France), mais aussi du sud (UVT et l'Open University d'Al Quods). Nous ne prétendons pas faire de l'analyse comparative, mais nous essayons de mettre en perspective les stratégies de chaque expérience. Nous avons alors mis en avant la place de l'apprenant dans les deux modèles d'apprentissage à distance que nous avons pu dégager à partir de la littérature (de groupe et individuel). Et enfin, nous avons mis l'accent sur l'importance du processus d'autorégulation d'apprentissage dans le cadre de l'apprentissage à distance.

Au début de la partie empirique de notre recherche, nous avons mentionné notre objectif d'étude ainsi que notre problématique et nos questions de recherche. Il s'agit en effet de questionner les stratégies politiques et pédagogiques de l'université virtuelle de Tunis, la stratégie pédagogique du corps pédagogique de l'UVT et enfin le processus d'autorégulation d'apprentissage chez les apprenants inscrits à l'UVT en apprentissage intégral ainsi que la place de l'environnement UVT dans celui-ci.

La construction du terrain de recherche

Dans notre cas d'étude, nous pouvons admettre que notre terrain est déjà existant. Il s'agit de l'Université Virtuelle de Tunis. Il est l'aboutissement d'une politique de mise en place et de promotion des TIC pour l'éducation en Tunisie. Pourtant, ce n'est qu'« *une image du terrain* » (Raoul, 2002) que nous pouvons nous faire en tenant compte des données dont nous disposons. Selon cet auteur, un terrain de recherche est l'aboutissement d'un processus d'ajustement de méthodes et d'investigations qui nous aident à comprendre, le plus objectivement possible, la réalité des faits sociaux.

La construction du terrain est en effet, un travail qui nous a accompagnés tout au long de notre recherche. Notre terrain ne s'est stabilisé qu'à l'aboutissement de celle-ci. Comme l'affirme (Raoul, 2002), la construction d'un terrain fiable pour une recherche scientifique n'est d'autre que l'ajustement de l'image première de celui-ci en utilisant les méthodes d'investigation employées, les lieux observés, les dispositifs choisis, les questions abordées et les angles d'attaque évoqués.

Au-delà de l'expression « Université Virtuelle de Tunis » ou « UVT », nous avons alors défini notre terrain de recherche. Ce dernier a été délimité premièrement par les questions de recherche que nous nous sommes posées. Celles-ci nous ont obligés d'élargir notre terrain au-delà de l'institution elle-même, au-delà des murs et de l'établissement physique ²⁵ et même au-delà de son existence temporaire. Deuxièmement, les angles communicationnels, pédagogiques et politiques d'attaque que nous avons privilégiés, nous ont guidé à choisir certaines méthodes d'investigation, comme celle de l'observation participante, des entretiens avec les tuteurs de l'UVT, etc. Ces méthodes ont à leurs tours un impact majeur dans la définition de notre terrain de recherche.

Nous pouvons ainsi définir ce dernier comme suit : Il s'agit du dispositif que l'Université virtuelle de Tunis a mis en place pour transmettre et partager de l'information et du savoir avec ses apprenants et son corps pédagogique (plateforme et site web), des institutions où exercent les tuteurs et concepteurs de cours en dehors de

²⁵ L'Université virtuelle de Tunis siège à Mutuelle Ville, Tunis. Ce siège renferme son administration et ses techniciens. On y trouve rarement d'apprenant et de tuteurs/concepteurs.

l'UVT (notamment ISET Radès et ISET Charguia), des réseaux sociaux (notamment Facebook) et de L'institut supérieur de l'éducation et de la formation continue (ISEFC), où nous avons pratiqué de l'observation participante et des entretiens semi-directifs. Nous ajoutons à cela les différents sites web officiels et non officiels où nous avons trouvé les documents à analyser (notamment le discours du président de la République au SMSI 2005).

2. Outils et méthodologie de recherche

Afin d'explorer ce terrain complexe, nous avons privilégié une méthodologie multiple qui constitue un point fort de notre recherche scientifique, à la fois qualitative et quantitative. Notre approche est alors multiple, mais complémentaire. Elle nous a permis d'avoir la compréhension la plus objective possible de notre terrain en croisant et affrontant les résultats des différentes méthodes et ainsi cerner les différentes facettes de la problématique étudiée.

Nous présenterons alors ici, toutes les méthodes utilisées durant notre recherche. Nous les regroupons, selon la méthode de traitements des données utilisée, sous deux principales parties :

- Les méthodes dont les données ont été traitées par la technique d'analyse de contenu.
- Les méthodes dont les données ont été traitées par des protocoles d'analyse de questionnaire.

Le tableau suivant met en relation, les questions de recherche soulevées, nos méthodes de recueil de données et nos méthodes d'analyse de données.

Question de recherche	Méthode d'investigation	Méthode de traitement et d'analyse de données
Stratégie de l'institution	Politique	Corpus de textes (loi+discours) Analyse de contenu
	Pédagogique	Corpus de textes pédagogiques Analyse de contenu
		Protocole GÉODE Protocole GÉODE
Stratégie pédagogique du corps pédagogique	Entretiens semi-directifs	Analyse de contenu
Stratégie des apprenants en matière d'autorégulation d'apprentissage	Questionnaire	Protocole d'analyse du questionnaire
	Protocole GÉODE	Protocole GÉODE

Tableau 2 : Questions de recherche et méthodologies correspondantes

a. *Stratégie de l'Université virtuelle de Tunis : L'analyse de contenu appliquée aux entretiens semi-directifs et aux corpus de textes*

L'analyse de contenu est une méthode dont l'histoire de son utilisation remonte à l'année 1787 selon Berelson (D'Unrug, 1974). Comme nous le rapporte (Bardin, 2013, p. 21), Berelson a défini cette méthode. Pour lui, « *l'analyse de contenu est une technique de recherche pour la description objective, systématique et quantitative du contenu manifeste de la communication* ». Selon Bardin, cette définition limitée et figée a été, depuis, complétée et remise en question par des travaux américains. L'auteure nous présente alors une définition plus précise « *L'analyse de contenu apparait comme un ensemble de techniques d'analyse des communications utilisant des procédures systématiques et objectives de description du contenu des messages [...] (son) but est l'inférence de connaissances relatives aux conditions de production (ou éventuellement de réception), à l'aide d'indicateurs (quantitatifs ou non)* » (Bardin, 2013, p. 42-43)

L'utilisation de cet ensemble de techniques peut s'ancrer dans trois catégories distinctes qui dépendent de la nature du message décrit et étudié (d'UNRUG, 1974).

L'analyse de contenu peut s'appliquer en effet à un corpus de documents scientifiques afin de le synthétiser et ainsi produire un nouveau document scientifique. Il peut en outre servir pour analyser les contenus de films, des images de publicité en les considérant comme contenu sémantique non verbal. Finalement, elle est surtout utilisée pour exploiter les données d'une enquête par questions ouvertes. L'analyse de contenu peut s'appliquer à des documents officiels, discours politiques, discours de personnalité public, texte de journal, entretiens, etc.

Dans le cadre de notre étude, nous nous inscrivons dans cette dernière catégorie de l'analyse de documents. En effet, nous nous intéressons à des communications écrites produites par une population qui de près ou de loin est impliquée dans la démarche de mise en place des TIC en Tunisie, dans la création de l'Université Virtuelle de Tunis et dans la stratégie pédagogique qu'elle met en place. Nous utilisons aussi des entretiens que nous avons menés.

La technique de l'analyse de contenu nous servira pour traiter les résultats de deux questions de recherches que nous présentons ci-dessous.

- Quelle est la stratégie politique et pédagogique de l'Université virtuelle de Tunis ?
- Quelle est la stratégie pédagogique des concepteurs et des tuteurs exerçant à l'Université virtuelle de Tunis ?

Comme expliqué dans le Tableau 2, notre corpus de documents à analyser est divisé en deux grandes catégories. Des documents écrits (texte de loi, discours, contenu du site web.) et des entretiens semi-directifs. Il est constitué de 8 documents textuels et de deux entretiens semi-directifs. Ces documents seront analysés selon la technique d'analyse de contenu (Bardin, 2013).

La technique suivant laquelle nous avons procédé à l'analyse des documents est présentée dans ce qui suit. Nous y précisons, à chaque fois, l'objectif souhaité et notre hypothèse de départ ainsi que les catégories d'indicateurs qui en découlent. Nous présenterons alors les documents que nous avons sélectionnés, la façon avec laquelle nous avons repéré les indices et élaboré les indicateurs et enfin les règles de découpage et d'énumération adoptées.

i. Constitution du corpus

Documents politiques

Objectif 1 : Faire ressortir la stratégie politique de l'intégration des TIC dans la société tunisienne pour arriver à celle de la mise en place de l'UVT

Hypothèse 1 : Il y aurait une relation entre la création de l'UVT et une volonté politique de promouvoir une Tunisie technique et moderne.

Les documents à analyser sont :

- Le discours du Président de la République tunisienne en 2005, lors du SMSI²⁶
- Un Communiqué de presse : le nouveau statut de l'université virtuelle de Tunis daté du 29 décembre 2015.
- Discours du Dr Mahdi Abdel Jawad, directeur de l'institut supérieur de l'éducation et de la formation continue (ISEFC) pendant le colloque sur l'EAD organisé à Tunis en 1992
- Discours du Dr Mustapha Masmoudi, directeur de l'association tunisienne de la communication, pendant le colloque sur l'EAD organisé à Tunis en 1992

Documents pédagogiques

Objectif 2 : Faire ressortir la stratégie pédagogique de l'UVT (stratégie de groupe ou individuelle)

Hypothèse 2 : La stratégie pédagogique de l'UVT serait une stratégie de groupe.

Les documents à analyser sont :

- Le support PowerPoint de la communication de M. Lamloumi, Président de l'UVT. Prononcée à Fès le 12 juin 2013.
- Document publié sur le Site de l'UVT intitulé : « Modèle pédagogique pour la réalisation d'un cours ».
- La rubrique « *L'université* » du site web de l'institution.

²⁶ Sommet mondial sur la Société de l'information

Ces deux catégories de documents seront épaulées par les deux entretiens réalisés avec M. Massoussi (Secrétaire générale de l'UVT) et M. Saadi (Directeur de l'école doctorale de l'ISEFC et ancien chargé de mission à l'UVT), en 2014. Ces deux derniers seront des documents d'appuis, et de validation de nos résultats.

ii. Repérage des indices et élaboration des indicateurs:

Pour chaque document, nous avons procédé à deux types d'analyse de contenu. Nous les avons croisés afin de pouvoir traiter le plus objectivement possible les résultats obtenus.

Nous avons alors procédé en premier lieu par une analyse thématique puis par une analyse syntaxique. En ce qui concerne les documents politiques, deux catégories d'indices ont été définies. Ces deux catégories sont adaptées à notre hypothèse²⁷ de départ : *l'idéalisation de la réalité des TIC en Tunisie et la réalité des TIC en Tunisie*.

Les deux catégories « *modèle de groupe* » et « *modèle individuel* » ont été définies pour traiter les documents pédagogiques. Et ce, dans le but de vérifier notre hypothèse²⁸ de départ.

Documents politiques

Pour l'analyse thématique

L'analyse thématique se base les idées, les concepts et les notions évoqués dans le texte analysé que nous appellerons indices et que nous catégorisons comme suit :

Les indices

Catégorie 1 : L'idéalisation de la réalité des TIC en Tunisie

- La mention explicite/ou implicite du thème de l'innovation en Tunisie
- La mention explicite/ou implicite du thème de l'intégration de la Tunisie dans la société de l'information
- La mention explicite/ou implicite de la volonté du président de la prospérité des TIC en Tunisie

²⁷ Il y aurait une relation entre la création de l'UVT et une volonté politique de promouvoir une Tunisie technique et moderne.

²⁸ La stratégie pédagogique de l'UVT serait une stratégie de groupe.

Catégorie 2 : La réalité des TIC en Tunisie

- La mention explicite/ou implicite de données de terrain non modifiées
- La mention explicite/ou implicite de la réalité des équipements des Tunisiens en matière de TIC.
- Mention explicite/ou implicite du thème de l'intégration de la Tunisie dans le courant mondial de la modernisation.
- La mention explicite/ou implicite de la rupture numérique entre le nord de la méditerranée et le sud de celle-ci.

Les indicateurs

La fréquence de présence de notre indice et donc de la catégorie par rapport à la fréquence de présence de l'autre catégorie est l'indicateur que nous considérons dans notre analyse.

Règles de découpage du document étudié (Corpus)

« Le codage correspond à transformer – effectuée selon des règles précises- des données brutes du texte. Transformation qui, par découpage, agrégation et dénombrement permet d'aboutir à une représentation du contenu, ou de son expression, susceptible d'éclaircir l'analyse sur des caractéristiques du texte qui peuvent servir d'indices. » (Bardin, 2013, p. 134)

Afin de procéder à ce codage, nous devons passer par trois choix selon Bardin : le découpage (choix des unités), l'énumération (choix des règles de comptage) et la classification et l'agrégation (choix des catégories). Ce dernier est présenté au début de chaque paragraphe dans la partie *indice*.

Le découpage

Il s'agit de procéder à un découpage sémantique du texte. L'unité d'analyse à prendre en compte ou *l'unité d'enregistrement* ou le *noyau de sens* comme elle est appelée par (Bardin, 2013) est alors *l'idée dite et le thème évoqué*. Il s'agit d'une *« affirmation, mais aussi d'une allusion »* comme rapporte Bardin (2013, p136) de (d'UNRUG, 1974). Concrètement, cette unité peut être représentée dans le texte par une simple expression, par une phrase, ou même par un paragraphe.

L'énumération

Le choix de l'énumération est la manière avec laquelle nous allons utiliser notre codage pour lui donner un sens. Il s'agit ici d'utiliser une règle de comptage afin de donner une valeur à notre découpage et ainsi valider ou réfuter nos hypothèses préalablement définies. Plusieurs types d'énumération sont possibles selon (Bardin, 2013) : la présence ou l'absence, la fréquence, la fréquence pondérée, l'intensité, la direction, l'ordre et la cooccurrence.

Dans notre cas d'étude, nous nous intéressons à la fréquence de l'apparition des indices précédemment définis. Pour nous, plus la fréquence d'apparition de l'indice est importante plus il est important dans le texte et plus il a de la signification aux yeux du locuteur du texte analysé. L'absence de l'indice a aussi pour nous une signification de fréquence nulle.

La fréquence de l'utilisation de chaque catégorie par rapport à la fréquence de l'utilisation de l'autre catégorie nous sert d'indicateur. Elle nous traduit le sens du discours (ou de l'écrit) écrit ainsi que la tendance des idées de l'orateur du discours (ou de l'auteur du texte) étudié. Dans notre cas, cela signifiera qu'à la fin de notre analyse nous serons en mesure de déclarer que le texte analysé s'inscrit plutôt dans l'idéalisation de la réalité des TIC en Tunisie ou est dans la présentation de la réalité des TIC en Tunisie.

Pour l'analyse syntaxique

Contrairement à l'analyse thématique où nous prenions en considération les idées et les concepts évoqués, il s'agit ici de repérer les mots significatifs. Ce sont les termes qui s'inscrivent dans les deux catégories précédemment définies compte tenu de notre hypothèse²⁹ de départ.

Les indices

Catégorie 1 : L'idéalisation de la réalité des TIC en Tunisie

- À jour, les premiers, innovation en Tunisie, satisfaction, etc.

²⁹ Il y aurait une relation entre la création de l'UVT et une volonté politique de promouvoir une Tunisie technique et moderne

Catégorie 2 : La réalité des TIC en Tunisie

- Pauvreté, rupture, etc.

Les indicateurs

Comme pour l'analyse thématique, la fréquence de présence de notre indice et donc de notre catégorie par rapport à l'autre catégorie représente l'indicateur que nous adoptons.

- Règles de découpage du document étudié

Comme pour l'analyse thématique, nous devons passer par trois choix selon Bardin : la classification et l'agrégation (choix des catégories).

Le découpage

Ici, nous procéderons à un découpage linguistique du texte. Notre unité d'enregistrement est le *mot*. Nous prenons en considération tous les mots (verbe, nom, adverbe, adjectif, etc.) significatifs et non vides.

Afin de comprendre la signification de notre indice (les mots), nous prenons en considération l'unité de contexte. Pour nous, ce ne sont pas des unités de mesure ou de codage, mais des unités de contextualisation. Ils nous apportent une clarification sur le sens exact du « mot » et donc nous aident à mieux le catégoriser. L'unité de contexte « sert d'unité de compréhension pour coder l'unité d'enregistrement. Elle correspond au segment du message dont la taille est optimale pour saisir la signification exacte de l'unité d'enregistrement » (Bardin, 2013, p. 138)

L'énumération

Plusieurs types d'énumération sont possibles selon Bardin (2013) : la présence ou l'absence, la fréquence, la fréquence pondérée, l'intensité, la direction, l'ordre et la cooccurrence.

Dans notre cas d'étude, et pour l'analyse linguistique, nous nous intéressons à la fréquence de l'apparition des indices précédemment définis. Pour nous, plus la fréquence d'apparition de l'indice est importante plus il est important dans le texte. L'absence de l'indice a aussi pour nous une signification de fréquence nulle.

La fréquence de l'utilisation de chaque catégorie par rapport à la fréquence d'utilisation de l'autre catégorie servira d'indicateur.

Documents pédagogiques

Tout ce que nous venons de présenter concernant les règles de codages pour les documents politiques s'applique au codage des documents pédagogiques. La technique de codage et d'analyse reste la même. La différence entre ces différents documents réside dans les indices, les indicateurs et la catégorisation de ceux-ci.

Pour l'analyse thématique

Les indices

Compte tenu de notre hypothèse dans cette partie de l'étude, nous avons comme indice l'évocation des idées suivantes réparties en deux catégories :

Catégorie 1 : Modèle de groupe

- Incitation à la réalisation des cours PDF.
- Mentionner le tuteur comme enseignant
- Mentionner la pédagogie des groupes
- Mentionner l'acceptation d'un nombre important d'apprenants dans un même groupe d'étude
- Etc.

Catégorie 2 : Modèle individuel

- Incitation à la réalisation des cours scénarisés
- Mentionner la formation des tuteurs/concepteurs
- Mentionner les ressources numériques
- Mentionner la pédagogie numérique
- Etc.

Les indicateurs

La fréquence de présence de notre indice et donc de la catégorie par rapport à l'autre catégorie.

Pour l'analyse linguistique

Les indices

Compte tenu de notre hypothèse dans cette partie de l'étude, nous avons comme indice l'évocation des *mots* suivants répartis en deux catégories :

Catégorie 1 : Modèle de groupe

- Enseignant, PDF, cours, étudiant, texte, enseigné, transmettre, etc.

Catégorie 2 : Modèle individuel

- Apprenant, tuteur, accompagnateur, négocié, séquence, multimédia, interactive, etc.

Les indicateurs

C'est la fréquence de présence de notre indice et donc de la catégorie par rapport à l'autre catégorie.

Un corpus hétérogène

Comme nous l'avons expliqué plus haut, le corpus des documents politiques se compose de quatre documents (discours du président de la République, discours de M. Masmoudi et discours de M. AbdelJawed, communiqué de presse annonçant le nouveau statut de l'université virtuelle de Tunis à partir du 1^{er} janvier 2016).

Ces documents sont différents du point de vue de leur nature. Nous en sommes conscients. Néanmoins, ils traitent tous du même sujet. Qui dans cette période de l'histoire (1995-2005) de la Tunisie ne faisait pas l'objet d'une multitude de discours. Faute d'autre disponibilité, nous avons construit ce corpus que nous avons étudié tout en ayant à l'esprit l'hétérogénéité qu'il présente.

i. Préparation du matériel d'analyse

Avant d'entamer l'analyse ou la partie de « *l'administration systématique des décisions prises* » (Bardin, 2013, p. 132) en matière de codage et de comptage, il est important de préparer le matériel de travail (Bardin, 2013; d'UNRUG, 1974). Il s'agit

Positionnement épistémologique, problématique et méthodes

d'une préparation formelle qui nous aidera à optimiser le temps de notre travail d'analyse.

Dans ce cadre, nous avons opté pour une utilisation de tableau explicatif et récapitulatif.

Il nous sert à coder proprement et efficacement notre texte à analyser.

		Thématique			Syntaxique	
Remarques	Texte	Catégorie <i>n</i>	Catégorie <i>n+1</i>	indice	Indice catégorie <i>n</i>	Indice catégorie <i>n+1</i>

Remarque : nous pouvons trouver toutes les remarques que nous avons faites au cours de notre analyse. Ces remarques peuvent ne pas être en relation directe avec l'analyse de contenu en cours. Il peut s'agir par exemple de renvois vers une idée d'analyse ou vers une partie à traiter dans une autre étape de notre recherche.

Texte : Cette colonne est la plus grande de notre tableau. Elle contient le texte brut à analyser.

Indice : Nous plaçons ici l'intitulé du thème évoqué, il est à chaque fois dans la même ligne que le texte qui le désigne (présent dans la deuxième colonne).

Catégorie : Il s'agit de cocher la case qui correspond à la catégorie à laquelle appartient l'unité d'enregistrement.

N. B. Dans la partie du tableau qui est l'analyse syntaxique, l'indice et la catégorie sont représentés dans la même colonne. Cela est du fait que les indices sont ici des mots. Ils peuvent être mentionnés directement sous la catégorie correspondante. Ce qui n'est pas le cas pour les indices de l'analyse thématique qui sont des phrases, voire des paragraphes.

Afin de faciliter encore notre interprétation de ce tableau, nous ajoutons à sa fin, les trois lignes suivantes :

Sommes des indices		
sommes de la présence de la catégorie		
Fréquence de la présence de la catégorie <i>n</i> par rapport à la présence de la catégorie <i>n+1</i>		

Tableau 3 Analyse de contenu : matériel

Une approche quantitative de l'analyse de contenu : un comptage par fréquence

Afin d'interpréter les indices et le tableau 2, nous avons opté pour une approche quantitative de l'analyse de contenu. Comme (d'UNRUG, 1974), nous estimons que la répétition d'un thème ou d'un mot traduit l'intensité et l'importance de celui-ci dans l'esprit de l'orateur (ou de l'auteur). Selon (Bardin, 2013), les deux approches de l'analyse de contenu, qualitatif et quantitatif, n'ont pas le même terrain d'action. La première est surtout valable pour faire des déductions spécifiques afin de prendre une décision par rapport à un événement par exemple. Quant à la deuxième, dans sa rigidité et grâce à son dénombrement et sa systémique précise, elle permet d'obtenir des descriptions de l'existant à travers des méthodes statistiques. Elle est plus exacte, plus fidèle à la réalité et plus objective.

Dans notre cas, et pour vérifier des hypothèses, nous avons choisi cette deuxième approche. Nous estimons, en effet, que la fréquence des thèmes et des mots dans les documents analysés reflète bien l'approche de l'orateur (ou de l'auteur). Nous estimons que la fréquence d'apparition d'une unité d'enregistrement donnée nous aide à obtenir des données descriptives par le biais d'une analyse statistique.

b. Stratégie pédagogique des concepteurs/tuteurs de l'Université virtuelle de Tunis : Analyse de contenu d'entretiens

Comme nous l'avons mentionné plus haut, la question de la stratégie pédagogique du corps pédagogique de l'Université virtuelle de Tunis a été traitée par la réalisation d'entretiens semi directifs analysés suivant la technique d'analyse de contenu.

Ces entretiens ont été menés en mai 2014 avec cinq concepteurs de cours de niveau licence et huit tuteurs collaborant avec eux. Pour ce fait, nous avons utilisé un guide³⁰ d'interview conçu pour l'occasion.

Pour les analyser nous avons utilisé, comme pour le corpus de la stratégie de l'institution expliquée précédemment, la technique de l'analyse de contenu de (Bardin, 2013).

³⁰ Le guide d'interview est consultable dans la partie annexe du manuscrit.

c. *Stratégie des apprenants : Application d'un questionnaire et du protocole GÉODE*

Comme il est mentionné dans le Tableau 2 : Questions de recherche et méthodologies correspondantes, nous avons utilisé un questionnaire pour répondre à la troisième question de recherche, à savoir : *quelle est la stratégie des apprenants en matière d'autorégulation d'apprentissage ?*

L'étude théorique de la question de l'autorégulation de l'apprentissage nous a amenés à définir selon plusieurs chercheurs ce concept en un processus de 3 phases : Phase de prévoyance, phase de performance et phase de réflexivité. Nous avons ensuite défini des concepts clés de chaque phase, définition d'un plan, confiance en soi, estime de soi, application du plan, autonomie, alimentation de l'estime de soi, la réflexivité, etc.

En nous basant sur ces concepts et ces définitions, nous avons pu construire un questionnaire³¹ destiné à l'ensemble des apprenants de l'UVT et qui traite la question de l'autorégulation de l'apprentissage selon les 3 phases précédemment citées.

Nous avons aussi vu dans la partie théorique de cette thèse que le processus d'autorégulation d'apprentissage peut être abordé par deux niveaux : un niveau psychologique et un niveau pédagogique. Le premier niveau étant le degré de contrôle psychologique de l'apprenant exerce sur son apprentissage, son estime de soi, etc. le deuxième niveau est celui du contrôle pédagogique d'exerce l'environnement d'apprentissage sur l'activité de l'apprenant. Nous avons également vu que ces deux niveaux sont interdépendants. Ils s'influencent mutuellement et que le degré de contrôle pédagogique ou alors le degré d'ouverture de l'environnement éducatif oriente le processus d'autorégulation d'apprentissage des apprenants. Nous avons alors vu intéressant d'étudier l'ouverture de l'environnement UVT. Cela nous permettra de mieux comprendre le processus d'autorégulation adopté par la les apprenants. Pour ce faire, nous avons alors utilisé, en plus du questionnaire sur les 3 phases de l'autorégulation, le protocole GÉODE³². Les résultats des deux méthodes seront

³¹ Le Questionnaire est consultable en Annexe

³² Annexe

confrontés et croisés afin d'avoir une vue plus globale du comportement autorégulé des apprenants de l'UVT.

Dans ce qui suit, nous présenterons la méthodologie que nous avons élaborée pour analyser les données issues des deux enquêtes. Nous présenterons en premier lieu le protocole destiné à l'analyse du questionnaire sur les 3 phases de l'autorégulation. Puis, en deuxième lieu, nous présenterons le protocole GÉODE³³.

i. L'autorégulation d'apprentissage ; un processus de trois Phases

Il s'agit ici de présenter le protocole générique utilisé pour le traitement et l'analyse de données issues du questionnaire sur les phases du processus de l'autorégulation.

Dans cette partie, nous nous arrêtons à une explication de synthèse. En effet, nous nous limiterons à exposer notre démarche pour chaque type de question³⁴.

L'échelle de Lickert

Dans le cadre de ce questionnaire, les apprenants ont été appelés à donner leurs avis, dans la majorité des questions, sur une échelle de Lickert de 5 niveaux allant, par exemple³⁵, de « *pas du tout d'accord* » jusqu'à « *Tout à fait d'accord* ». Inspirés des travaux empiriques et du protocole présenté par (Jézégou, 2010), à chaque possibilité de réponse, nous avons, d'abord, donné une valeur qui représente, dans le cadre de notre exemple, le niveau d'accord (NA) de nos affirmations.

³³ GÉODE : Grille d'évaluation de l'ouverture des environnements éducatifs. C'est un protocole élaboré par (Jézégou, 2010)

³⁴ Pour éviter d'encombrer notre texte, le protocole utilisé pour chaque question est mentionné dans l'annexe de notre document.

³⁵ Il est à noter que chaque question est spécifique, nous avons des questions qui traitent du niveau de satisfaction, de la fréquence d'une activité donnée, de niveau d'accord, etc. Pour expliquer notre protocole en évitant les redondances, nous présentons l'exemple du niveau d'accord.

Possibilité de réponse	NA : Niveau d'accord
Pas du tout d'accord	0
Pas d'accord	1
D'accord	2
Assez d'accord	3
Tout à fait d'accord	4

Tableau 4: Codage des niveaux d'accord

En suite, pour chaque question, nous avons calculé le NA moyen de tous les apprenants selon la formule suivante :

$$NA_{\text{moyen}} (\%) = \frac{\sum NA (\text{tous les apprenants})}{\text{nombre des apprenants}}$$

Puis, en utilisant ce NA_{moyen} , nous avons situé les réponses sur une échelle de degré d'accord allant de 0% à 100%. Elle est répartie en 4 intervalles égaux de 25%. A ces intervalles, nous avons affecté des degrés d'accord.

$NA_{\text{moyen}} (\%)$	Niveau d'accord
$NA_{\text{moyen}}(\%) < 25 \%$	Pas d'accord
$25\% \leq NA_{\text{moyen}}(\%) < 50\%$	Peu d'accord
$50\% \leq NA_{\text{moyen}}(\%) < 75\%$	Moyennement d'accord
$75\% \leq NA_{\text{moyen}}(\%) < 100\%$	Hautement d'accord

Tableau 5 : Niveau d'accord selon le NA moyen

Questions binaires

Ce sont les questions les plus faciles à analyser. Il s'agit ici d'exploiter le pourcentage des apprenants qui ont répondu affirmativement ou négativement à ces questions.

Choix multiple

Pour ce type de question, nous avons affecté à chaque alternative un score, puis calculé la moyenne des scores obtenus pour enfin les situer dans des intervalles représentatifs de l'objet de la question. Nous présentons ici un exemple de ce type qui traite la durée consacrée par l'apprenant/module/semaine. Quatre choix sont sollicités : Moins de 3h, entre 3h et 6h, entre 6h et 9h et plus que 9h, où à chaque possibilité de réponse, nous avons affecté un score « Sdurée ».

Possibilité de réponse	Sdurée
Moins de 3h	0
entre 3h et 6h	1
entre 6h et 9h	2
plus que 9h	3

Tableau 6 : Codage de la durée réservée au travail

En suite, nous avons calculé le Sdurée moyen de tous les apprenants selon la formule suivante :

$$Sdurée_{\text{moyen}} (\%) = \frac{\sum Sdurée (\text{tous les apprenants})}{\text{nombre des apprenants}}$$

Puis, en utilisant ce Sdurée moyen, nous avons situé les réponses sur une échelle d'indication du temps consacré au travail allant de 0% à 100%. Elle est répartie en 3 intervalles égaux de 33.3%. A ces intervalles, nous avons affecté des *fréquences de travail* par module et par semaine.

Sdurée_{moyen} (%)	fréquences de travail
Sdurée _{moyen} (%) < 33.3 %	Peu de temps
33.3 % ≤ Sdurée _{moyen} (%) < 66.6%	Assez de temps
66.6 % ≤ Sdurée _{moyen} (%) < 100%	Plus qu'assez de temps

Tableau 7 : Fréquence de travail selon le Sdurée moyen

Cases à cocher

Seulement trois questions sont de type cases à cocher, ils donnent la possibilité à l'apprenant de choisir plusieurs options en même temps. Ces questions traitent des objets différents et sont réparties sur les trois phases du processus d'autorégulation. À chaque question sa spécificité et sa philosophie. Nous avons alors choisi d'expliquer leurs utilisations à chaque fois que nous les évoquons dans la suite de notre texte.

ii. *L'ouverture de l'environnement Université virtuelle de Tunis : Le protocole GÉODE*

Le protocole *grille d'évaluation de l'ouverture des environnements éducatifs* ou GÉODE est un dispositif qui permet de juger le degré d'ouverture d'un environnement éducatif. Cela permet de définir le niveau de contrôle pédagogique qu'exerce l'environnement d'apprentissage sur l'activité des apprenants. Si l'environnement est jugé ouvert, le niveau de contrôle pédagogique est minime. L'apprenant est alors plus libre dans son apprentissage. Son contrôle psychologique est plus important. En revanche, si l'environnement est jugé fermé, le niveau de contrôle pédagogique est maximum. L'apprenant est alors moins libre dans son apprentissage. Son contrôle psychologique est moindre. Dans les deux cas, le processus de l'autorégulation de l'apprentissage de l'apprenant est impacté. En effet, l'ouverture de l'environnement éducatif ainsi que son contrôle pédagogique participent, entre autres facteurs, à la définition du comportement de l'apprenant, à sa démarche d'apprentissage, et à la régulation de celui-ci.

Des chercheurs (Hiemstra, 2000 ; Leclerc et al. 1988) proposent des outils d'évaluation de l'ouverture de l'environnement éducatif.

Hiemstra (2000) propose de 9 composantes éducatives constituantes de l'environnement éducatif et déterminantes qui agissent sur l'auto direction de l'apprenant (définition des objectifs, des buts, des besoins, du rythme...). Ces composantes ont des micros composantes qui les constituent. Leclerc et al. (1988) ont élaboré une grille qu'ils ont appelée GENIP. Cette grille distingue 13 composantes présentes dans tout dispositif pédagogique (Jézégou, 2008b) et permet d'évaluer le niveau de liberté des environnements éducatifs.

Le protocole GENIP a été repris par (Jézégou, 2005). Elle l'a utilisé pour mesurer le degré d'ouverture d'un environnement d'apprentissage en répartissant ces 13 composantes en 3 catégories et en lui apportant quelques modifications sans pour autant changer la méthodologie.

Dans une étude plus récente de (Jézégou, 2010), l'auteure, nous propose de ne plus se contenter des 13 composantes de GENIP. Elle nous avance alors une nouvelle grille baptisée GÉODE (Grille d'évaluation de l'ouverture des environnements éducatifs) renfermant 14 composantes présentes dans tous les environnements éducatifs soumis à un éclatement spatio-temporel. Ces composantes sont réparties sur trois catégories.

Trois catégories	Composantes associées
Composantes spatio-temporelles	Accès, lieu, temps, rythme
Composantes pédagogiques	Objectifs, cheminement, séquence, méthodes, format, contenus, évaluation
Composantes de la communication éducative médiatisée	support d'apprentissage, outils de communication, ressources humaines

Tableau 8: Composante des environnements éducatifs selon les catégories (Jézégou, 2010)

Application du Protocole Géode sur l'environnement UVT :

Dans le cadre de notre étude, nous avons choisi d'appliquer le protocole le plus récent, à savoir GÉODE. Il nous servira d'une part à déterminer le niveau d'ouverture de l'environnement éducatif UVT (donc son contrôle pédagogique). D'autre part, à

déterminer la perception des apprenants à L'UVT de cette ouverture. Ce deuxième volet de l'application de GÉODE nous donnera la possibilité de déterminer le niveau de contrôle psychologique des apprenants et surtout d'expliquer leurs comportements autorégulés, et ce, en confrontant les résultats de cette enquête avec ceux du questionnaire sur les 3 phases de l'autorégulation précédemment expliqué.

Tout au long de ce protocole et en suivant des étapes définis par (Jézégou, 2010), nous allons tester les composantes proposées dans le Tableau 8. Pour arriver à une conclusion qui nous permet de répondre à notre question de recherche³⁶. Nous expliquons notre protocole en le divisant selon les deux niveaux de contrôle dans le processus de l'autorégulation.

Niveau pédagogique

Il s'agit de mesurer le degré d'ouverture de l'environnement UVT et ainsi de déterminer le niveau de contrôle pédagogique qu'exerce l'environnement en question sur l'apprentissage des apprenants.

Pour ce faire nous suivons un ensemble de directives, d'étapes et de bases de calculs qui sont présentés en Annexe de ce document.

Niveau psychologique

Nous nous intéressons ici à la perception que les apprenants (Jézégou, 2008b) de l'UVT ont de leur environnement d'apprentissage UVT. La détermination de cette perception nous servira à dresser à la fin de cette partie un tableau qui nous permettra de comparer le degré de liberté des composantes (et du système éducatif de l'UVT) comme il est imaginé par l'institution avec le degré de liberté perçu par les apprenants pour chaque composante (et du système éducatif de l'UVT). Cette enquête sur le niveau psychologique de l'activité d'apprentissage autorégulée nous permettra aussi de souligner le comportement autorégulé des apprenants à la lumière de leur perception de l'ouverture de l'environnement éducatif.

³⁶ Quel est le degré d'ouverture de l'environnement éducatif de l'UVT ?

Comme pour le niveau pédagogique, nous suivons dans cette partie de recueil et d'analyse de données les mêmes directives du protocole GÉODE,³⁷ mais appliqué cette fois aux apprenants.

Ces derniers ont été sollicités pour remplir un questionnaire (Tableau 42) afin de pointer leurs perceptions de l'ouverture du dispositif. Les données seront traitées selon une base de calcul déterminé³⁸. Des entretiens suivant la grille DEODE (Tableau 42) seront aussi menés auprès de certains apprenants volontaires. Lors de ces entretiens, nous interrogerons chaque apprenant sur la manière avec laquelle il régule chaque composante afin de savoir dans quelle perspective s'inscrivent leurs comportements autorégulés (ajustement, création) (Zimmerman, 2002).

3. Récapitulation

Bien que plusieurs recherches aient été réalisées en Tunisie en matière d'enseignement à distance dont (Allouch & Ben Jeddou, 2006; Ahmed Chabchoub, 1992), aucune n'a porté sur l'autorégulation de l'apprentissage. Par notre recherche, nous avons voulu mettre l'accent sur cet aspect très important dans l'apprentissage à distance qui, bien que centré sur l'apprenant, n'est en aucun cas une activité solitaire (Zimmerman, 2002). Il nécessite une coordination et une interaction continues entre apprenants, ses tuteurs et l'institution. Cette interaction ne peut être appliquée que si la culture de la pédagogie numérique et du partage du savoir à distance est instaurée.

Certes, un adulte peut réguler son apprentissage de sa seule initiative. Il peut anticiper son apprentissage, veiller à ce qu'il reste performant et faire un travail réflexif sur ces résultats et ses démarches. Mais cela reste arbitraire, car concevoir de l'apprentissage à distance, c'est penser l'assimilation du savoir par l'apprenant et l'accompagnement de celui-ci dans les différentes étapes de son parcours.

Pourtant, comme nous le démontrerons plus loin dans la partie résultat, plusieurs apprenants de l'UVT ont recours à d'autres outils en plus de la plateforme de l'UVT, ce qui rejoint les résultats que Jézégou met en évidence (2006). Nous pensons que cette attitude est due à plusieurs facteurs rassemblés. En effet, nous estimons qu'en plus des

³⁷ Expliqué en Annexe

³⁸ Annexe GEODE

défaillances techniques³⁹ de la plateforme de l'UVT, les cours de l'UVT sont plus près des cours présentiel qu'interactifs destinés au web. L'apprenant est alors obligé à télécharger un document PDF, puis à poser des questions sur un forum de l'UVT pour attendre parfois trop long temps avant d'avoir une réponse.

Le recours à d'autres dispositifs techniques peut aussi être expliqué par la culture de ne pas vouloir laisser de trace « *d'éventuelle bêtise* » que les tuteurs et apprenants peuvent voir. L'apprenant tunisien choisit alors de poster ses questions anonymement sur d'autres forums ou d'en discuter sur Facebook avec moins de formalités, sans être obligé à écrire en français comme c'est le cas sur le forum de l'UVT.

Ce que nous avons remarqué dans le comportement de notre population, c'est le recours aléatoire à tout ce qui relève de l'anticipation de l'apprentissage comme la définition d'un plan, des objectifs, d'un espace de travail, etc. Ces activités d'anticipation sont très importantes pour accompagner l'apprenant tout au long de son activité d'apprentissage, et elles affectent d'une façon directe son estime de soi. Nous nous interrogeons sur le rôle de l'institution, en l'occurrence l'UVT, dans l'inculcation et la mise à disposition d'outils et dispositifs qui incitent ses usagers à la planification.

Comme c'est le cas de toute étude de terrain, notre recherche a des limites. Nous estimons en effet que notre population qui ne compte que 39 personnes est très limitée. Ceci est la conséquence de l'usage des questionnaires en ligne. Nous pensons aussi que les réponses que nous avons obtenues sont dans la majorité des réponses déclaratives qui ne peuvent être vérifiées que si on entame, par exemple, une observation de notre population pendant leurs processus d'apprentissage, sur la plateforme.

Dans ce chapitre, nous avons présenté et expliqué nos différentes méthodes de recueil et d'analyse de données. Le chapitre suivant sera consacré à la présentation des différents résultats issus de notre méthodologie multiple. Nous commencerons par les résultats qui portent sur les stratégies politiques et pédagogiques de l'université virtuelle de Tunis. Ensuite, nous étalerons les résultats de la stratégie pédagogique du corps pédagogique de l'institution et enfin, nous présenterons les résultats de notre enquête auprès des apprenants.

³⁹Voir Entretien avec les tuteurs de l'UVT

Chapitre 2 Enquêtes et résultats

Ce chapitre est consacré aux résultats des enquêtes menées durant tout notre travail de recherche. Il est réparti en trois parties selon nos questions de recherche. Dans la première partie, nous traiterons les deux premières questions de recherche :

- Quelle est la stratégie politique de l'université virtuelle de Tunis ?
- Quelle est la stratégie pédagogique de l'université virtuelle de Tunis ?

Dans la seconde partie, nous évoquerons les résultats de notre enquête par entretiens semi-directifs. Nous répondrons alors à la troisième question de recherche à savoir :

- Quelle est la stratégie pédagogique du corps pédagogique de l'UVT ?

Enfin dans la troisième partie, nous annoncerons les résultats que nous avons pu obtenir du questionnaire sur le processus de l'autorégulation de l'apprentissage chez les apprenants inscrits à l'UVT ainsi que les résultats obtenus grâce à l'utilisation du protocole GÉODE. Et ce, pour répondre aux questions de recherche respective :

- Comment est-ce que les apprenants de l'université virtuelle de Tunis autorégulent leurs apprentissages ?
- Quel est le degré d'ouverture de l'environnement éducatif UVT ?

I. Stratégie politique et pédagogique de l'université virtuelle de Tunis

Dans cette partie de l'analyse, nous allons aborder par le questionnement de notre terrain, la question de la stratégie politique de la mise en place de l'UVT ainsi que l'orientation pédagogique qu'elle adopte.

Comme nous l'avons expliqué dans la partie méthodologie, il s'agit ici de répondre à la question de recherche suivante :

- Quelle est la stratégie politique de la mise en place de l'UVT et quelle est la stratégie pédagogique de celle-ci ?

Partant du postulat que cette mise en place n'est d'autre que l'issue naturelle d'un cheminement politique qui caractérisait la Tunisie, et qui visait à véhiculer dans le

monde occidental l'image d'une Tunisie moderne, nous avons divisé notre question de recherche en deux sous questions de recherche.

Une première sous question cherche qui met en avant le contexte politique de la Tunisie notamment en ce qui concerne la politique de l'installation des technologies de l'information et de la communication et que nous formulons comme suit :

- Quelle est la stratégie politique de la mise en place de l'Université Virtuelle de Tunis ?

Une hypothèse H_{po} est alors définie : *il y aurait une relation entre la création de l'UVT et une volonté politique de promouvoir une Tunisie « technique » et moderne, et ce, dans le but de recevoir de l'aide de l'U.E.*

Une deuxième question de recherche est ensuite fixée. Elle traite la stratégie pédagogique de l'institution.

- Quelle est la stratégie pédagogique adoptée par l'Université virtuelle de Tunis ?

Une seconde hypothèse H_{pe} est ainsi définie : La stratégie pédagogique de l'UVT serait une stratégie de groupe.

Afin de valider H_{po} et H_{pe} , nous avons utilisé la technique de l'analyse de contenu⁴⁰ que nous avons appliquée à quatre documents politiques et à trois documents pédagogiques.

Dans ce qui suit, nous présenterons les résultats de notre investigation selon les hypothèses précédemment citées. Nous parlerons dans un premier temps de la stratégie politique de la mise en place de l'UVT afin de comprendre si cette dernière tend vers l'idéalisation du statut et de l'usage des TIC dans le pays ou vers la présentation d'une image exacte et fidèle à la réalité tunisienne des TIC. Puis, nous évoquerons la stratégie pédagogique de l'université virtuelle de Tunis afin de déterminer si elle est de groupe ou individuel.

⁴⁰ Voir la partie « Méthodologie »

1. Stratégie politique de l'UVT

Nous vous proposons d'aborder cette stratégie politique sous les deux angles complémentaires de l'analyse de contenu : une analyse thématique et une analyse lexicale, toutes les deux reposant sur la fréquence de l'apparition des indices évoquant des catégories préalablement définies dans nos hypothèses. Ces deux catégories d'indices sont : *L'idéalisation des TIC en Tunisie* et *la Réalité des TIC en Tunisie*.

a. Les révélations de l'analyse thématique

Il s'agit de présenter une synthèse de notre analyse thématique relative à la question de la stratégie politique qui contextualise la mise en place de l'Université Virtuelle de Tunis.

L'idéalisation des TIC en Tunisie

Sur 78 indices significatifs, nous avons noté 62 indices relevant de l'idéalisation des TIC en Tunisie. Cette dernière totalise alors plus que 79 % de l'ensemble du contenu significatif des documents étudiés.

En effet, nous pouvons trouver cette idéalisation dans le discours du président de la République tunisienne (1987-2011), à 28 reprises. Citons à titre indicatif quelques-unes de ses phrases qui idéalisent la situation des TIC en Tunisie : « *Nous sommes, aujourd'hui, fermement convaincus de l'importance de la construction de la société du savoir et de la communication pour assurer un avenir meilleur à l'humanité tout entière* ». Il met alors l'accent sur l'importance de la communication et de ces outils toujours plus modernes et plus sophistiqués. Ce qui laisse entendre, vu la suite du discours, que la Tunisie est entrée dans un processus de modernisation et d'usage de plus en plus significatif des TIC. Prenons encore cette phrase « *Le besoin d'assistance aux peuples les moins développés se fait, aujourd'hui, de plus en plus impératif, particulièrement au vu du rôle sans cesse grandissant des technologies de l'information et de la communication, dans des secteurs vitaux, tels que l'éducation, l'enseignement supérieur, la recherche scientifique, la santé, l'environnement, la culture, et bien d'autres domaines qui influent grandement sur la construction de la personnalité de l'individu et sur la constitution de la société.* » En tenant compte du contexte et des

phrases qui précèdent et succèdent cette situation, il est clair que l'orateur fait une allusion à ce que la Tunisie utilise les technologies dans les secteurs vitaux et d'autres domaines, mais qu'elle a encore besoin de soutien et d'aide international pour arriver à des objectifs encore plus grands et significatifs.

Cette idéalisation de la situation des Tics en Tunisie peut s'expliquer par deux raisons au moins :

- Le contexte dans lequel le discours est produit : il s'agit d'un contexte politique qui va pousser le locuteur à « enjoliver » la situation de son pays pour les hôtes de la Tunisie.
- Ce discours est le fait d'un dictateur qui a toujours mené une politique de mensonge tant envers ses concitoyens qu'envers le monde extérieur. Il s'agit ici de paraître comme un « bon élève » pour bénéficier de l'aide et du soutien des autres pays.

Nous montrerons plus loin que la réalité des TIC en Tunisie devient tout autre, lorsqu'on compare les statistiques nationales aux moyennes internationales.

Nous pouvons remarquer cette même idéalisation de la réalité des TIC en Tunisie et plus spécialement dans le cadre de l'enseignement à distance, dans les deux discours de Mehdi Abdel Jawad, le directeur de l'Institut supérieur de l'enseignement et la formation continue (ISEFC) et de l'ancien ministre de l'information Mustafa Masmoudi prononcé lors du colloque sur l'enseignement supérieur tenu à Tunis en 1992. Nous avons noté alors 11 occurrences de l'idéalisation du statut des TIC en Tunisie pour chez Abdel Jawad et 16 évocations de cette idée chez le ministre Masmoudi, soit plus que 84 % de l'ensemble du discours du directeur de l'ISEFC et 100 % du discours du ministre.

En fait, il présente l'expérience de son institut en enseignement à distance⁴¹ comme une expérience exceptionnelle. « *Nous avons pu, durant une période limitée acquérir une expérience unique dans l'organisation de ce type d'enseignement (l'enseignement à*

⁴¹ Il s'agit de l'ISEFC du Bardo, créée en 1984.

distance) et nous sommes aujourd'hui prêt à mettre notre expérience au profit des institutions d'enseignement sœurs et amies »⁴².

Tout au long de son discours, l'orateur parle plutôt de l'avancement de la Tunisie en matière de technique d'information et de communication et en particulier en matière d'enseignement à distance.

Le document le plus intéressant quant à l'idéalisation du statut des TIC en Tunisie est sans doute le discours de l'ancien ministre de l'information Masmoudi. En effet, nous n'avons trouvé en aucune phrase de ses discours une allusion à la réalité de l'usage des TIC dans le pays. Cette absence d'indices (Bardin, 2013) nous semble significative. Elle est révélatrice de la politique de la mise en place et de l'utilisation des TIC en Tunisie.

Nous nous sommes trouvés face à un discours de « propagande » des politiques de l'administration tunisienne en matière d'enseignement à distance. En fait, il meuble ces paroles sur une soi-disant réforme générale de la stratégie politique du gouvernement. Il évoque, entre autres, les directives du président de la République tunisienne pour un « Projet pilote pour surmonter les défis et établir des voies modernes pour une croissance rapide. »⁴³

La totalité des indices relevés dans le dernier document analysé, le communiqué de presse, traite le thème de l'idéalisation des TIC en Tunisie. En effet, cela est logique puisqu'il s'agit d'un communiqué de presse qui parle du changement du statut de l'UVT. Selon le communiqué, ce changement entre dans une dynamique politique qui vise l'amélioration de l'institution. Cette amélioration vise plutôt l'adaptation aux besoins spécifiques de l'UVT. Cela est ancré, toujours selon le communiqué, dans un cadre « *d'une série d'actions stratégiques engagées* ».

On parle alors d'attendre l'idéal de la création de l'UVT, de lui laisser la liberté de décider et d'agir et de lui ouvrir une autonomie budgétaire et donc stratégique. « *L'UVT sera ainsi la première université tunisienne à adopter un mode de gestion qui ressemble au mode de gestion de l'établissement public à caractère non administratif (EPNA)* ».

⁴² Traduit de l'arabe

⁴³ Traduit de l'arabe

Car selon les dirigeants⁴⁴ de l'UVT, ce manque d'autonomie est à la base de toutes déficiences et non-conformité de la stratégie politique de l'UVT aux besoins de l'apprentissage à distance. « *Outre la plus grande **souplesse** au niveau de la gestion financière, le changement de statut permettra à l'UVT d'adopter un organigramme **sur mesure** tenant compte de son caractère particulier.* »

D'un ensemble de 78 idées significatives que nous avons dégagées de l'ensemble des documents traités, nous notons que l'idéalisation de la réalité des Tics en Tunisie est la plus présente. Elle totalise 62 occurrences, soit presque 80 % de l'ensemble du corpus.

La réalité des TIC en Tunisie

Moins présentes que l'idéalisation de la situation des TIC en Tunisie, la réalité de celles-ci dans le pays est pourtant évoquée, souvent indirectement et non explicitement. Elle a cotisé 16 présences dans les quatre documents traités, dont deux présences nulles (dans le communiqué de presse et dans le discours du ministre de l'information).

Les indices qui traitent de ce thème « la réalité des TIC en Tunisie » ne reflètent pas pour autant cette réalité telle qu'elle est. Ils sont apaisés et atténués. En effet, dans son discours et dans presque la totalité des cas, le président de la République, ne désigne pas la Tunisie explicitement lorsqu'il parle du déséquilibre et de la déficience en matière de technologie de l'information et de la communication, mais il évoque plutôt le fossé numérique et les difficultés des peuples du sud en général. Comme pour ce qui est de l'absence totale des indices relevant de la réalité des TIC en Tunisie, nous considérons cette absence de mention explicite significative et révélatrice d'une politique de propagande et de mensonges. Ces passages peuvent illustrer nos propos : « *Malgré les difficultés de la conjoncture régionale et mondiale* ». Ou alors « *Pour ce qui concerne la réduction du fossé numérique grandissant, avec les effets et conséquences qui en découlent.* »

⁴⁴ Entretien réalisé en début 2015 avec Massoussi alors Secrétaire général de l'UVT et Saadi Directeur de directeur des études et des stages à l'ISEFC ayant assuré des missions de direction chez l'UVT.

Selon nous, cette attitude qu'adopte le président de la République est en grande partie influencée par son public composé alors de présidents des républiques, des représentants de l'UE, des représentants de grandes enseignes de communication, etc. C'est dans ce cadre qu'il a voulu faire passer le message suivant : « La Tunisie jouit d'une intégration de plus en plus riche en matière de technologies de l'information et de la communication dans tous les domaines, notamment celui de l'éducation »

Moins pris dans le piège du statut de ses hôtes, le directeur de l'institut supérieur de l'enseignement et de la formation continue (ISEFC), ne se limite pas à des allusions, mais, bien qu'en nombre limité, il évoque explicitement, la réalité des TIC et de son usage en Tunisie et notamment dans le domaine de l'enseignement. En effet, l'orateur avoue des freins présents en Tunisie quant à l'évolution de l'enseignement/apprentissage à distance notamment le manque d'effectif qualifié et l'insuffisance du budget consacré à l'éducation qu'il résume par ce questionnement : *« Comment pouvons-nous affronter cette multitude de débit surtout que le budget consacré à l'éducation est limité et que les compétences et talents scientifiques, surtout dans l'enseignement supérieur, sont rares ? »*⁴⁵

Par ailleurs, nous avons remarqué, notamment dans le discours du président de la République, une tendance à mettre en relation le faible niveau du pays en matière de technologie de l'information et de la communication et le danger de ces techniques. En effet, pour 14 évocations de ce thème dans son discours, nous avons noté 4 mentions qui ont été marquées par la peur des dangers du Net et de l'accès libre à l'information. Il évoque alors entre autres, les éthiques universelles qu'il faut appliquer afin de protéger l'utilisateur des technologies et des effets négatifs de ces dernières.

Comme le précise (Bardin, 2013), l'absence d'indice peut être parfois révélatrice. Dans notre cas, cela se vérifie. En effet, selon nous, l'absence de la catégorie « La réalité des TIC en Tunisie » dans le communiqué de presse évoquant des réformes à priori positives, mais surtout dans le discours du ministre de l'information, est très significative.

Ce dernier, vu sa position dans le gouvernement, devrait en effet, avoir une idée sur cette réalité médiocre de l'installation des TIC dans le pays. Pourtant, d'après son

⁴⁵ Traduit de l'arabe.

discours, il s'inscrit dans le déni de cette réalité qui va parfois jusqu'à l'affirmation d'un idéal et d'une utopie de ces techniques en Tunisie.

Par cette analyse thématique des documents portants sur le contexte politique de la création de l'Université virtuelle de Tunis, nous avons remarqué que 80 % des textes analysés prônent idéalisation de l'installation, l'utilisation et l'usage des technologies de l'information et de la communication en Tunisie. Les quelques évocations de la réalité de celles-ci sont dans leurs globalités apaisées et atténuées notamment dans le discours du président de la République pendant son intervention devant une assemblée de personnalité internationale dans le cadre de la deuxième phase du sommet mondial de la société de l'information en 2005 à Tunis.

En effet, l'évocation des difficultés que rencontre la Tunisie dans ce domaine de l'information et de la communication est souvent implicite voir inexistante tel est le cas du discours du ministre de l'information durant un colloque tenu à Tunis en 1992 sur l'enseignement à distance.

Dans le paragraphe suivant, nous nous intéresserons à la même question de la politique de l'État tunisien en matière des technologies de l'information et de la communication et à celle de la mise en place de l'Université Virtuelle de Tunis, mais à travers une analyse lexicale qui vient compléter celle thématique.

b. Les révélations de l'analyse lexicale

Il s'agit de présenter une synthèse de notre analyse lexicale de la stratégie politique qui contextualise la mise en place de l'Université Virtuelle de Tunis.

L'idéalisation des TIC en Tunisie

Le point commun entre les documents analysés est celui de l'importance de la fréquence de lexique qui laisse entendre une situation idéale des technologies de l'information et de la communication. Presque 72 % du lexique que nous avons qualifié de significatif est catégorisé dans l'idéalisation de la réalité des TIC en Tunisie.

Nous trouvons ainsi des lexèmes dans le discours du président de la République comme : *Satisfaction, fierté de la Tunisie, crédibilité, village planétaire, histoire de la*

Tunisie dans ce domaine, usage des technologies en Tunisie, conscience de l'avantage du Net, effort de la Tunisie, etc.

Cet inventaire du lexique utilisé corrobore l'analyse thématique en renforçant l'idéalisation de l'usage des TIC en Tunisie chez l'auditeur (ou le lecteur). Il s'agit en effet de communiquer aux hôtes de la Tunisie une image très positive de ce qui se passe dans le pays en matière d'usage des TIC. Ce faisant, le discours suit la tendance actuelle qui partout dans le monde, glorifie les TIC en mettant l'accent sur leur mérite, leur utilité sociale et économique et leur efficacité.

Le directeur de l'institut supérieur de l'enseignement et de la formation continue (ISECF), quant à lui, ne fait pas exception à cette tendance d'idéaliser. Ses expressions sont à 82 % relatives à une existence idéale des TIC dans le pays et à une exceptionnelle de celles-ci. Nous pouvons trouver alors des lexèmes comme ⁴⁶ « exceptionnelles », « enveloppement », « importance », « solutions », « etc. ».

Tous ces termes énoncés dans un colloque international sur l'enseignement à distance, montrent l'importance de l'image que les dirigeants tunisiens voulaient véhiculer aux hôtes de la Tunisie. Cette image doit être sans défauts ni carences, celle d'un « bon élève ». Cette image est surtout bien défendue par le ministre Mustapha Masmoudi, qui emploie à plus que 96 % des termes ⁴⁷ comme « une pédagogie innovante », « amélioration », « innovation », « etc. »

L'idéalisation de la réalité des TIC en Tunisie est aussi naturellement présente avec une fréquence de 100 % des lexèmes dans le communiqué de presse.

Comme nous l'avons mentionné plus haut, et à l'image de l'analyse thématique, la nature de ce document fait qu'il ne renferme que des mots et expressions positifs qui reflètent l'amélioration des TIC en Tunisie. Nous trouvons alors des termes qui revendiquent une stratégie bien claire et bien définie comme « Stratégie », « Engagées » et « Référence ». Nous pouvons trouver aussi des termes qui véhiculent le développement futur comme « Croissance », « meilleur » et « évoluer », ainsi que des termes qui précisent l'adaptation de l'UVT à la pédagogie numérique comme « Sur mesure », « Souplesse », « innovante » et « autonomie ».

⁴⁶ Traduit de l'arabe

⁴⁷ Traduit de l'arabe

La réalité des TIC en Tunisie

Vous l'avez bien compris, mettre l'accent sur la réalité des TIC en Tunisie n'est pas la priorité dans les documents que nous avons étudiés selon une démarche thématique d'analyse de contenu. Voyons si cela se confirme quand nous suivons une démarche lexicale de l'analyse de contenu.

Le communiqué de presse est le seul document de notre corpus qui n'utilise pas des lexèmes qui mettent en évidence la réalité des TIC dans le pays. C'est un communiqué qui présente les réformes qui selon les dirigeants sont positives et relèvent d'une stratégie d'amélioration des TIC en Tunisie (d'idéalisation de la situation des TIC dans le pays).

Cette absence de lexèmes validant la réalité des usages des TIC en Tunisie n'est pas commune à tous les documents étudiés. En effet, ils sont présents dans le discours du président de la République avec une fréquence de 41 %, chez le directeur de l'ISEFC avec une fréquence de 17.5 % et chez le ministre de l'information avec une fréquence de 3.77 % qui un chiffre insignifiant si nous le comparons avec 96.22 % de lexèmes que le ministre utilise pour parler de l'idéalisation des TIC dans le pays. Pour nous, ce petit nombre est important. Il nous dit beaucoup. Il reflète la tendance de l'orateur à vouloir masquer la réalité de la société tunisienne en matière des technologies de l'information et de la communication

Dans tous les cas, la fréquence des lexèmes relatifs à la réalité des TIC en Tunisie ne dépasse pas les 41 %. L'analyse lexicale a révélé un grand décalage entre la fréquence de l'utilisation des deux catégories prédéfinies « L'idéalisation de la réalité des TIC en Tunisie » et « La réalité des TIC en Tunisie », la première étant majoritaire. Cela confirme les résultats que nous avons présentés plus haut. Les différents orateurs étudiés essaient plutôt de vendre l'image d'un pays prospère, moderne, et presque sans problèmes en matière des techniques d'informations et de communication.

Nous avons remarqué que dans les deux discours du président de la République et du directeur de l'ISEFC, une utilisation de lexèmes de références positives, mais qui, en tenant compte du contexte d'utilisation, sont catégorisables dans la thématique de la réalité des TIC en Tunisie. Ils emploient souvent des termes et des lexèmes appartenant

à la catégorie « réalité des TIC en Tunisie » pour introduire une idée qui s'ancre dans « l'idéalisation des TIC en Tunisie ».

En effet, les deux orateurs ne mentionnent pas un seul point négatif de la politique de l'installation et l'utilisation et l'usage des TIC en Tunisie, sans mettre l'accent sur la conscience qu'a la direction tunisienne de l'importance des réformes ou des améliorations à faire. Ils sont toujours conscients des carences et agissent en conséquence. Ils prennent soin de parler des insuffisances d'équipement des TIC dans le pays, mais en précisant que ce dernier est en train de se rattraper, ou qu'il est conscient de l'importance et de la pertinence d'un effort d'amélioration. Prenant cet exemple du discours du président de la République : « *le besoin est, aujourd'hui, plus impérieux que jamais, de définir une vision prospective claire d'une société équilibrée de la connaissance, qui garantisse à tous les peuples l'opportunité d'accéder aux technologies de la communication.* »

c. Conclusion

D'après les deux analyses lexicale et thématique que nous avons menées, nous pouvons dans un premier temps dire que les thèmes et lexèmes relatifs à l'idéalisation des TIC en Tunisie sont les plus fréquents dans les documents constituant notre corpus. Ils représentent plus que 73 % de l'ensemble des indices⁴⁸ retenus. La réalité des TIC en Tunisie ne représente que 20.51 % de ceux-ci. Nous vous proposons de consulter dans les deux graphes suivants une répartition détaillée, mais synthétisée, de notre analyse.

⁴⁸ Ce sont les unités de mesure que nous avons utilisées pour analyser le corpus de documents. Pour l'analyse lexicale, les indices sont les lexèmes. En ce qui concerne l'analyse thématique, les indices sont les thèmes évoqués.

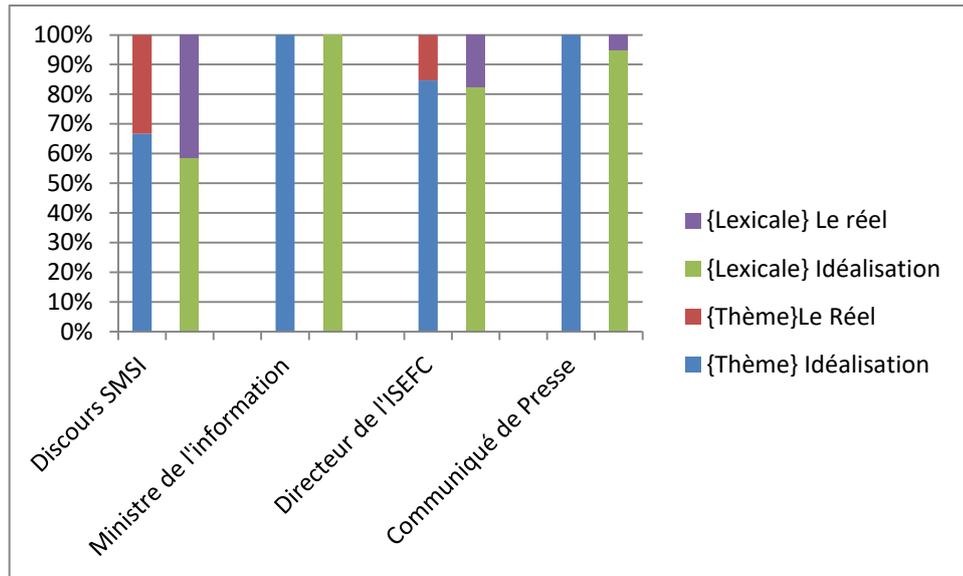


Figure 4 : Récapitulation Résultats stratégie politique

Nous pouvons alors déduire que l'administration tunisienne veut véhiculer une image très positive du pays. C'est ce que tous les orateurs voulaient véhiculer aux hôtes de la Tunisie. En les écoutant, nous pouvons croire à un pays prospère, développé et, même dans ses insuffisances, courageux et ambitieux et qui incarne l'image du « bon élève ».

L'hypothèse H_{p0} est alors validée. En effet, la stratégie politique de l'intégration des TIC dans la société tunisienne est une stratégie de propagande et de promotion du régime. Elle n'est pas basée sur des études scientifiques et sociétales afin de permettre une mise en place bénéfique de ces technologies dans tous les domaines, notamment dans celui de l'enseignement/apprentissage à distance. Vu la date de la création de l'université virtuelle de Tunis (janvier 2002), nous pensons qu'il y aurait une relation entre la création de celle-ci et une volonté politique de promouvoir une Tunisie « technique » et moderne, et ce, dans le but de recevoir de l'aide de l'U.E.

La partie suivante est consacrée à la vérification de notre deuxième hypothèse. Nous allons découvrir la stratégie pédagogique que l'Université Virtuelle de Tunis adopte.

2. Stratégie pédagogique

Comme pour la conceptualisation politique de la mise en place de l'UVT, nous aborderons dans ce qui suit, les résultats de notre enquête sur la stratégie pédagogique de l'université virtuelle de Tunis. Comme nous l'avons expliqué dans la partie Méthodologie, nous avons choisi d'analyser un corpus composé de trois documents qui relèvent de la stratégie pédagogique de l'institution ; un guide méthodologique de réalisation de cours proposé par l'UVT, une communication du président de l'UVT, la rubrique « Université » présente sur le Site Web de l'UVT.

Pour ce faire, nous avons opté pour une approche quantitative d'analyse de contenu à la fois thématique et lexicale. Nous avons alors défini, suite à notre étude théorique, mais aussi en tenant compte de notre hypothèse $H_{\text{péd}}$, deux catégories d'indices ; « modèle de groupe » et « modèle individuel ». La fréquence de l'apparition de ces catégories dans notre corpus est notre clé pour déterminer la stratégie pédagogique de l'Université Virtuelle de Tunis qui selon notre hypothèse serait une stratégie de groupe.

a. Les révélations de l'analyse thématique

Il s'agit ici de présenter notre analyse thématique du corpus. Nous parlerons alors de la fréquence de l'évocation, dans les documents choisis, des thèmes (idées et dire) qui peuvent faire référence au modèle pédagogique de groupe ou au modèle pédagogique individuel.

Modèle de groupe

D'une manière globale, nous avons noté que plus que 34 % des idées évoquées dans l'ensemble des documents se réfèrent au modèle pédagogique de groupe. Plus précisément, il est présent à 36 % dans la communication du président de l'UVT, à 33.33 % dans le guide méthodologique de réalisation de cours et à 28.57 % dans la rubrique « *université* » du site Web de l'UVT.

En effet, dans le guide méthodologique de réalisation de cours destiné à l'enseignement à distance, nous pouvons trouver une incitation explicite de concevoir un cours à destination des apprenants de l'UVT qui soit « *tout simplement sous forme de PDF* ».

Nous nous ne pouvons pas évoquer l'apparition à plusieurs reprises de l'encouragement à utiliser des transparents qui servaient, autrefois, avant même la démocratisation du data show, d'un support au cours magistral en Amphithéâtre. « *Les transparents : conçus dans un format carré, les transparents doivent être très lisibles : on les réalise si possible avec l'ordinateur en évitant une taille de caractère inférieure à 18 points* ».

Cette même tendance à résumer un cours destiné à l'utilisation des apprenants de l'UVT à des simples cours de *transmission magistral* est aussi présente dans la communication que le président de l'Université virtuelle de Tunis a faite à Fès en juin 2013. Ce dernier évoque, à plusieurs reprises, des ressources pédagogiques mises en ligne par les enseignants des autres universités sans parler de son adaptation à la mise en ligne, qu'ils soient destinés à des apprenants suivant des apprentissages totalement à distance ou à des apprenants utilisant ces ressources comme appui à leurs enseignements présentiel.

Cette confusion entre le rôle de *l'enseignant classique* et celui qui conçoit des cours à distance, a été confirmée lors de l'analyse de la rubrique « *Université* » du site web de l'UVT. Prenons l'exemple suivant : « *Ce sont des enseignants universitaires (Professeurs, Maîtres de conférences, Maîtres assistants) qui sont capables de proposer des contenus de cours pour l'enseignement en ligne.* » Selon ce texte, le rôle du concepteur d'une séquence pédagogie en ligne ne dépasse pas celui de l'enseignant classique. La non-évocation de formation la conception des ressources pédagogiques numériques est pour nous un indice d'une tendance vers la stratégie de groupe.

Modèle individuel

À travers l'analyse thématique, nous avons remarqué que le modèle pédagogique individuel est le plus présent dans la totalité des documents de notre corpus. Il représente plus de 70 % dans la rubrique Université, les deux tiers du guide de réalisation d'un cours à l'UVT et presque 64 % de la communication du président de l'UVT.

Nous pouvons trouver alors dans le guide méthodologique des idées qui relèvent de la stratégie individuelle plutôt que celles qui se réfèrent au modèle pédagogique de groupe. Citons cet exemple : « *Un enseignant auteur est tenu de proposer au moins : Un QCM (Question à Choix multiples) par leçon ; un cas pratique dirigé interactif par leçon ; un exercice de son choix par leçon. Le concepteur multimédia de l'UVT choisira le moyen*

technique à mettre en place en fonction de chaque exercice et proposera à l'enseignant auteur la solution la plus adaptée. » Ou encore : « Il peut aussi être utilisé par un ou plusieurs enseignants, chacun peut fixer le calendrier et une démarche d'enseignement propre au contexte pédagogique et au public cible. »

Dans la communication du président de l'UVT, nous avons pu remarquer que l'orateur a voulu mettre l'accent sur les efforts pédagogiques que l'UVT déploie pour mettre en place une stratégie pédagogique la mieux adaptée aux apprenants. Citons l'exemple des réalisations techniques évoquées pendant son intervention qui, selon nous, aident l'apprenant et le tuteur à mieux communiquer, interagir voir négocier l'information. On note alors « *Installation de 52 centres de visioconférence...* » Et « *Plateformes E-Learning...* » Mais aussi l'évocation, même si elle est timide, de la formation que l'institution propose à ses intervenants enseignants devenus à l'occasion tuteurs ou concepteurs. Dans le même esprit, nous avons repéré une mention explicite, sur le site de l'UVT, du contrôle fait sur la méthodologie utilisée : « *... s'assurer de la consistance de l'approche méthodologique et pédagogique du contenu d'enseignement* ».

À travers cette analyse thématique des documents qui parlent de la stratégie pédagogique de l'Université virtuelle de Tunis, nous avons remarqué une tendance claire vers l'adoption d'une approche individuelle de la pédagogie d'enseignement/apprentissage. La présence de cette dernière a atteint 65.51 % de l'ensemble des documents. Nous pensons que cela tient à plusieurs facteurs, dont la volonté de suivre et de s'intégrer dans une politique mondiale d'individualisation de l'enseignement/apprentissage surtout sous sa forme à distance. Il n'est pas à éliminer, par exemple, le fait que le contexte dans lequel le discours du président de l'UVT est prononcé ait un impact sur son contenu. Il s'agit d'une communication faite pour exposer les TICE en Tunisie à l'étranger (au Maroc). Il peut s'agir d'une tentative de, en plus de l'exposition de la réalité de l'UVT, enjoliver celle-ci. Néanmoins, nous pensons que le dirigeant de l'UVT et son équipe se sont depuis peu lancés dans une perspective d'amélioration du rendu de l'UVT au moins sur le plan politique.

Dans la partie suivante, nous traiterons des mêmes questions stratégiques pédagogiques, mais en se référant à notre analyse lexicale. Celle-ci viendra compléter l'analyse thématique.

b. *Les révélations de l'analyse lexicale*

Nous vous proposons dans cette partie une synthèse de l'analyse lexicale que nous avons menée. Elle se divise en deux parties : les résultats du modèle de groupe et ceux du modèle individuel.

Modèle de groupe

Nous avons remarqué d'une manière générale que le modèle de groupe est le plus fréquent dans les textes étudiés si l'on considère les résultats de cette analyse lexicale. Ce modèle représente plus que 56 % de l'ensemble des lexèmes significatifs de nos documents. Il est surtout présent dans la rubrique analysée du site Web de l'UVT, 74.07 %.

Considérons ce graphe qui représente les mots les plus fréquents dans chacun des documents.

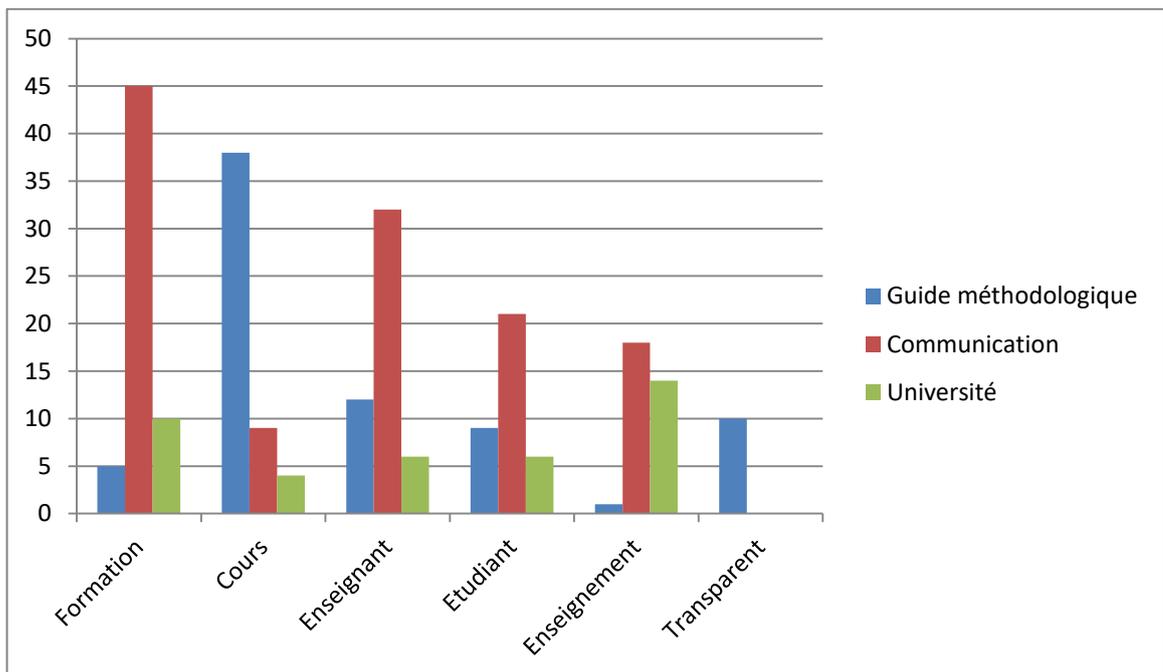


Figure 5 : Les mots appartenant au "modèle de groupe" les plus utilisés

Comme vous pouvez le constater dans la figure ci-dessus, les lexèmes les plus utilisés et qui appartiennent au « modèle de groupe » sont, du plus au moins fréquent les suivants : Formation, cours, enseignant, étudiant, enseignement, transparent.

Le document « communication » qui est le support de la communication du président de l'université virtuelle de Tunis faite à Fès en 2013 est celui qui contient dans presque tous les cas le nombre le plus important de ces termes. Il renferme en effet, 45 fois le mot « formation » contre 5 fois pour « le guide méthodologique de relation de cours ». Cependant, ce dernier totalise 38 fois l'utilisation du mot « cours » contre 4 fois dans la rubrique « Université » du site Web de l'UVT.

Il est aussi important que souligner la présence significative de termes comme *Enseignement, enseignant, étudiant* et même *transparent* dans des documents qui traitent de l'enseignement à distance. Cette utilisation répétée se réfère en général à l'apprentissage par « transmission » et par une voie uni-sens de transmission de l'information et du savoir nous pousse à croire en l'importance de la culture de celle-ci même chez le corps pédagogique de l'Université Virtuelle de Tunis.

Modèle individuel

Contrairement à ce que nous a révélé l'analyse thématique, l'analyse lexicale nous montre que les termes les moins utilisés même lorsqu'on parle de modèle individuel sont les termes propres à celui-ci. Il s'agit des lexèmes comme apprenant, multimédia, audio visuel, interaction, tuteurs, etc.

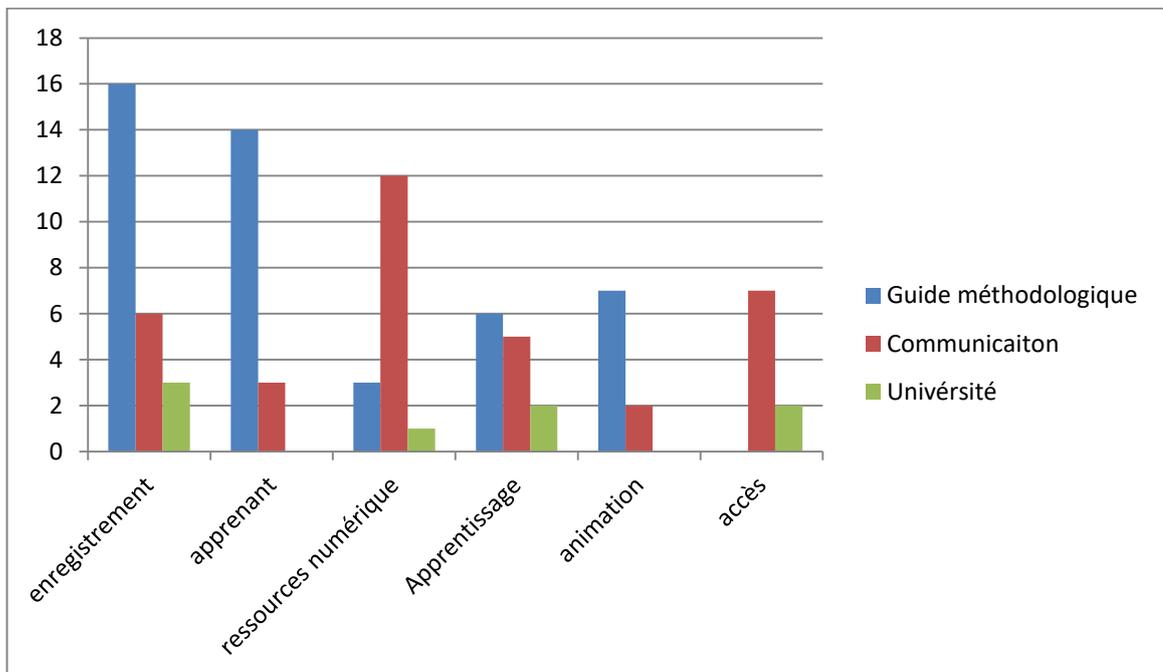


Figure 6: Les mots appartenant au "modèle individuel" les plus utilisés

Nous vous proposons dans le graphe ci-dessus, les 6 lexèmes les plus utilisés et qui se réfèrent, selon nous, au modèle individuel d'apprentissage. Il s'agit, du plus au moins fréquent, *d'enregistrement ou vidéo, apprenant, ressources numériques, apprentissage, animation et accès*.

Le mot le plus utilisé, *enregistrement*, est surtout présent dans le guide méthodologique de réalisation de cours, qui à plusieurs rubrique malgré sa tendance à encourager les concepteurs à réaliser des cours plutôt magistraux, évoque à plusieurs reprises la nécessité d'utiliser des vidéos par exemple pour soutenir les propos ou afin de vulgariser une théorie ou un concept complexe.

c. Conclusion

Suite à cette analyse lexicale de la stratégie pédagogique de l'Université Virtuelle de Tunis où nous avons interrogé trois documents : Guide méthodologique de la réalisation d'un cours, le support de la communication du président de l'UVT et la rubrique « Université » du site Web de celle-ci, nous avons pu dresser le graphe suivant qui met en évidence le pourcentage de l'utilisation des thèmes et des lexèmes relatifs à ces deux stratégies.

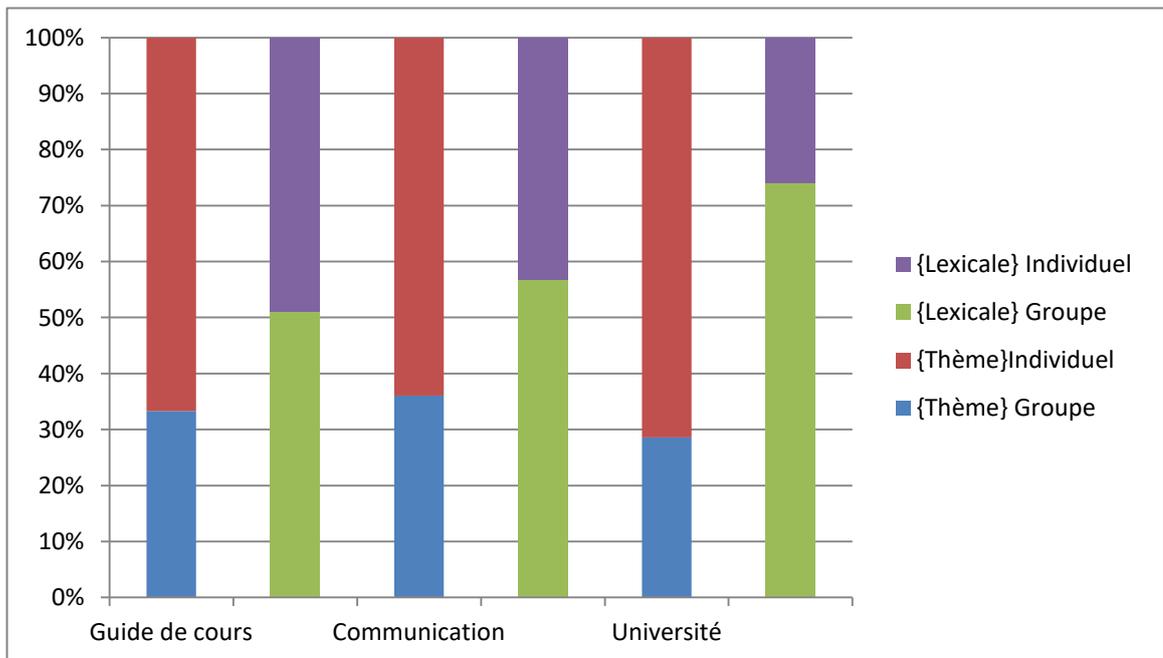


Figure 7 : Présence des indices des stratégies pédagogique de groupe et individuelle selon les deux analyses de contenu : lexicale et thématique

Nous pouvons remarquer, sur le graphe ci-dessus, une alternance entre le pourcentage le plus important (stratégie de groupe ou stratégie individuelle) à chaque fois que nous changeons l'approche d'analyse de contenu (thématique ou lexicale).

Prenons l'exemple du guide méthodologie de la réalisation d'un cours. Nous pouvons voir que d'après l'analyse thématique (représentée par la première barre du graphe), la fréquence des indices relevant de la stratégie individuelle est plus présente. Il représente les deux tiers (en rouge) de l'ensemble des indices retenus. Néanmoins, les lexèmes relevant de cette même stratégie individuelle ne sont pas les majoritaires, mais représentent moins de 50 % des indices retenus si l'on prend en considération notre analyse lexicale (représentée par la deuxième barre du graphe). Ce contraste entre les résultats des deux approches d'analyse est désormais vrai pour tous les documents utilisés.

Afin de creuser ces résultats, et ainsi forger notre conclusion, nous vous présentons dans le graphe suivant Figure 8 un aperçu de la fréquence d'apparition de quelques lexèmes de la stratégie individuelle en les comparant avec la fréquence d'apparition des quelques autres lexèmes de la stratégie individuelle qui leurs sont jumeaux. Pour ce faire, nous avons choisi des termes dont l'appartenance aux stratégies de la communication des savoirs est la plus claire. Pour une communication de transmission et donc une stratégie groupale qui ne prend pas forcément en considération les réactions, les feedbacks et les spécificités de chacun, nous avons choisi les mots suivants : *enseignement* et *formation*, *enseignant*, et *étudiant*. En contrepartie, et dans le même ordre, pour une communication d'interaction d'échange et de cohabitation, nous avons choisi les mots *tuteur*, *apprentissage*, et *apprenant*.

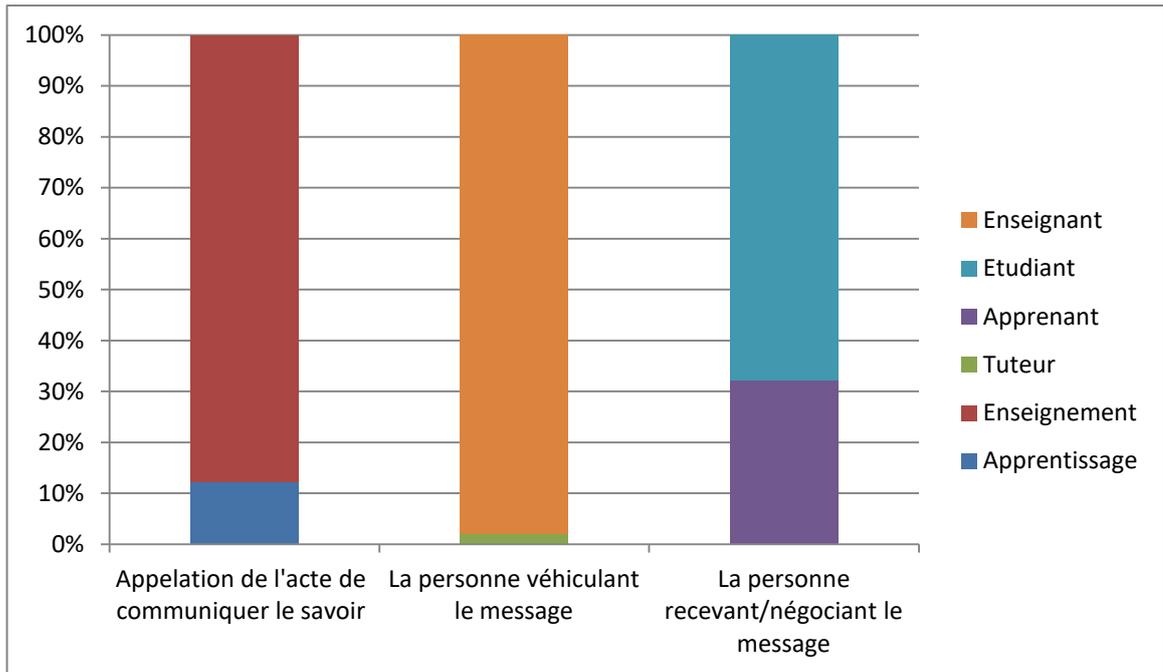


Figure 8 : représentation de l'utilisation de quelques mots dans l'ensemble des documents

Comme il est clair dans la figure ci-dessus, dans les documents étudiés, pour parler de l'acte de communiquer le savoir, de la personne véhiculant un message ou de celle qui le reçoit ou le négocie, les pédagogues de l'UVT optent pour des termes relèvent de la stratégie pédagogique de groupe.

Pour conclure cette analyse de la stratégie pédagogique, nous avons pu voir dans la Figure 7 une inadéquation entre les représentations des deux stratégies pédagogiques (de groupe et individuelle) pour les deux approches d'analyse de contenu utilisées (thématique et lexicale). Cette inadéquation est selon nous révélatrice.

Nous pensons qu'en effet que même si les rédacteurs des documents analysés voulaient faire savoir leurs attachements aux méthodes de communication pédagogique individuelle, et ce, à travers leurs idées évoquées (analyse thématique), ils ont néanmoins une culture ancrée dans le modèle communicatif de transmission du savoir. Cela se révèle lors de l'analyse lexicale

Cela nous conduit à dire que la stratégie pédagogique de l'Université virtuelle de Tunis est plutôt une stratégie de groupe qui ne prend pas en considération les particularités de chacun, les disponibilités de chacun, la capacité d'avancement de chacun, etc. H_{pe} est

alors validée. À ce jour, cette stratégie pédagogique de l'UVT n'est pas en mesure d'aider les apprenants inscrits à l'institution d'autoréguler leurs apprentissages.

3. Stratégie politique et pédagogique de l'Université Virtuelle de Tunis : la conclusion

Afin de comprendre la stratégie politique et pédagogique de l'université virtuelle de Tunis (UVT), nous l'avons divisé en deux sous questions de recherche : quelle est la stratégie politique de l'UVT ? Et quelle est sa stratégie pédagogique ?

Pour analyser notre corpus, nous l'avons alors divisé en deux groupes : des documents qui traitaient de la stratégie politique de la mise en place de l'institution et des documents qui traitaient de sa stratégie pédagogique.

Nous avons ainsi une hypothèse à vérifier par l'analyse de chaque groupe de documents. Soit :

- Il y aurait une relation entre la création de l'UVT et une volonté politique de promouvoir une Tunisie « technique » et moderne, et ce, dans le but de recevoir de l'aide de l'U.E.
- La stratégie pédagogique de l'UVT serait une stratégie de groupe.

En appliquant une approche quantitative d'analyse de contenu utilisant une analyse thématique et une autre lexicale à tout le corpus, nous avons pu valider nos deux hypothèses.

En effet, pour nous, l'installation de l'université virtuelle de Tunis en 2002, n'est autre qu'un maillon dans une démarche politique pure qui veut véhiculer l'image d'une Tunisie innovante et en phase avec le développement des technologies de l'information et de la communication dans le monde (sans pour autant se soucier des spécificités du terrain et de la société tunisienne avant d'adopter ce type d'établissement).

Il est aussi clair pour nous, que la stratégie pédagogique de l'UVT est collective. Elle est reposée sur une base de transmission simple de l'information dépourvue de tout effort de scénarisation et d'interaction.

Après avoir présenté, dans un premier temps, la stratégie à la fois politique et pédagogique de l'Université virtuelle de Tunis. Nous présenterons dans la partie suivante de cette analyse des résultats les stratégies pédagogiques qui en découlent chez des concepteurs tuteurs exerçants à l'UVT. Un fil conducteur de notre enquête concrétisée par les démarches pédagogiques d'enseigner/apprendre à distance, témoignera de notre démarche méthodologique qui interrogera dans un troisième temps, l'activité d'apprentissage chez les apprenants de l'UVT et leurs stratégies d'autorégulation tant importante dans une situation d'apprentissage à distance.

II. Stratégies pédagogiques des concepteurs et des tuteurs de l'université virtuelle de Tunis

Dans cette partie, nous nous proposons d'exposer et d'interpréter les résultats obtenus suite aux entretiens faits avec le corps pédagogique de l'institution tunisienne qui dispense un EAD (en l'occurrence, l'UVT). Comme nous l'avons mentionné plus haut dans la présentation de notre méthodologie de recherche, nous avons procédé par entretiens semi-directifs avec cinq concepteurs de cours de niveau licence et huit tuteurs collaborant avec eux. Les entretiens ont été menés en mai 2014 en utilisant un protocole d'interview conçu pour l'occasion⁴⁹. Pour analyser ces entretiens, nous avons utilisé la technique d'analyse de contenu⁵⁰ proposée par (Bardin, 1977) qui consiste à examiner méthodiquement, systématiquement, objectivement et, à l'occasion quantitativement des communications écrites.

En utilisant cette technique d'analyse de contenu, nous avons cherché à répondre à la question de recherche suivante : *la stratégie d'enseignement de l'UVT⁵¹ a-t-elle un impact sur les stratégies pédagogiques des concepteurs de cours et des tuteurs ?* L'hypothèse directrice de notre enquête auprès du corps pédagogique de l'UVT était la suivante : *il y aurait une influence de la stratégie pédagogique de l'instruction sur celle des concepteurs et des tuteurs.*

Par souci de clarté, nous décomposons cette question de recherche en deux sous questions. La première étant : *qu'elle est la stratégie pédagogique des concepteurs de cours ?* Et la deuxième étant : *qu'elle est la stratégie pédagogique des tuteurs ?* Deux sous hypothèses en découlent :

- Il y aurait une influence de la stratégie pédagogique de l'institution sur celle des concepteurs.
- Il y aurait une influence de la stratégie pédagogique de l'institution sur celle des tuteurs.

⁴⁹ Le protocole est consultable dans l'annexe

⁵⁰ Nous expliquons cette technique davantage dans la partie méthodologie.

⁵¹ Les résultats de la stratégie de l'institution sont présentés dans la partie « I » de ce chapitre.

1. La stratégie pédagogique des concepteurs de cours

Rappelons que 5 concepteurs appartenant à des spécialités différentes ont été interviewés de façon individuelle, mais anonyme (avec la promesse de ne jamais mettre leurs noms derrière leurs propos, pour les rassurer). Leurs propos oraux ont été enregistrés, puis transcrits en Verbatim et analysés selon la technique d'analyse de contenu (Bardin, 1977). Nous répartissons les résultats obtenus en trois parties.

a. La perception de la « stratégie UVT »

Les entretiens effectués montrent que les deux tiers des concepteurs de cours pensent que leur institution n'a pas de véritable stratégie pédagogique. En fait, l'UVT fonctionne au jour le jour et essaie de s'adapter à la situation. C'est ainsi qu'elle est passée de l'intention de former 20 % des étudiants des universités publiques à distance (2004), à des formations plus orientées vers la formation continue et les formations complémentaires (pour les jeunes qui recherchent du travail) jusqu'à dispenser des formations universitaires qualifiantes débouchant sur des diplômes de 3^{ème} cycle.

Nous remarquons néanmoins qu'un tiers des concepteurs interviewés trouvent que l'UVT a une stratégie pédagogique bien définie. Selon eux, celle-ci est plutôt calquée sur le modèle francophone, c'est dire, donner un enseignement *collectif* à de grand nombre d'apprenants (d'où l'objectif initial de former 20 % des étudiants des universités à distance).

45 % des concepteurs pensent que ce grand nombre d'apprenants et que la massification de l'enseignement à l'UVT joue un rôle dans la stratégie collective de l'UVT qui se manifeste dans la large utilisation des cours en PDF qui domine la plateforme de l'institution.

Alors que plus de la moitié des concepteurs pense que cette présence des fichiers PDF dans le cursus des apprenants n'est que la conséquence d'une stratégie politique qui avait l'objectif de démocratiser la formation à distance, 22 % de ceux-ci nous ont affirmé que cette démarche est en réalité en continuité avec les orientations stratégiques de l'UVT et de sa politique pédagogique de *transmission* des connaissances, qui s'inspire plutôt du modèle collectif français où prédomine la transmission des

connaissances. Parallèlement, et dans cette logique, 1/3 des concepteurs pensent que l'institution ne fait pas assez d'effort pour former le concepteur à son métier, à savoir concevoir un cours destiné à l'apprentissage à distance via Internet.

Cela vient, en plus du facteur historique évident, du fait, que l'UVT a fait appel, en 2004 (deux ans après sa création) à un expert français de l'université de Picardie (Amiens) qui a appliqué le modèle pédagogique qu'il connaît le mieux. Il n'y a donc point de place ici pour les parcours personnalisés de formation comme c'est le cas pour le modèle anglo-saxon (L'Open University par exemple). Comme nous le verrons plus loin, les concepteurs de cours ont été formés en conséquence.

b. *La conception d'un cours à L'UVT : la pratique des concepteurs et « la stratégie UVT »*

Pendant la réalisation de notre enquête⁵² auprès du corps pédagogique de l'UVT, nous avons remarqué l'existence sur le site web⁵³ de l'institution d'un document appelé « *modèle pédagogique pour la réalisation un cours* ». Il s'agit d'un document de format PDF qui conseille aux concepteurs de mettre leurs cours sur la Plateforme sous le format statique PDF (et non sous forme scénarisée, comme il est conseillé par les experts et les chercheurs en science de l'éducation (Ahmed Chabchoub, 2015 ; Peraya, 2015)).

D'après les entretiens que nous avons menés, nous avons pu constater que presque 80 % des concepteurs ne l'ont pas lu. Pourtant, le quart des interviewés affirme qu'il n'est d'aucune utilité puisqu'on peut élaborer son cours sans s'y référer. Il vaut mieux pensent certains, ne pas le lire, car il met les concepteurs sur de fausses pistes pédagogiques ; celle de l'enseignement collectif très inspiré de la pédagogie transmissive des cours présentiel. Ce qui se marie parfaitement avec la stratégie pédagogique de l'UVT, selon la majorité des répondants.

Au-delà de ce document (que nous avons analysé plus haut dans la partie qui traite la stratégie de l'institution), nous étions curieux de voir si l'institution en question a mis à disposition des concepteurs et des outils, des concepts ou des théories et des

⁵² Comme mentionnée plus haut dans le texte, cette enquête a été réalisée en mai 2014.

⁵³ <http://www.uvt.rnu.tn/>

formations afin de réussir leurs enseignements et ainsi offrir aux apprenants un environnement pédagogique (Jézégou, 2010) adapté à leurs besoins. Nous avons alors demandé aux concepteurs de cours s'ils ont eu une formation au métier de concepteurs de cours web.

Les réponses obtenues nous ont montré la définition restreinte que certains concepteurs, exerçant aujourd'hui à l'UVT, ont de cette formation. En effet, pour eux, la formation pour être concepteurs n'est d'autre que la formation à l'outil technique qu'il faut utiliser pour créer les supports de cours. Elle n'est pas en relation avec la pédagogie numérique ou avec la communication du savoir à distance (Chabchoub, 2006).

À l'image du type de plateforme utilisée par l'Université Virtuelle de Tunis qui a connu, depuis la création de celle-ci, des changements majeurs ayant marqué la façon de l'utiliser, la question de la formation des concepteurs a aussi changé et évolué en laissant surtout des traces sur le travail de conception ; à savoir le support de cours.

Cette problématique de la formation des concepteurs laisse nos répondants divisés entre ceux qui voient que l'institution a formé correctement ses concepteurs (32 %) en faisant appel à des formateurs de qualité. Cette formation s'est déroulée en 2 ou 3 demi-journées. Elle avait pour contenu : les objectifs ; la granulation du cours ; les exercices d'apprentissage ; l'évaluation en ligne (Hot potatoes). Cette population représente en réalité les concepteurs de la première génération⁵⁴. Mais, ajoutent-ils, en dépit de la qualité des formateurs, ce n'était pas suffisant pour rendre le concepteur de cours autonome. Il leur fallait encore l'aide technique de la cellule de scénarisation de l'UVT, qui n'était pas toujours disponible.

La seconde partie des interviewés (68 %) pensent qu'aujourd'hui et après la massification de l'UVT intervenue en 2011, déclare ne pas avoir été à aucun moment formés par l'institution. En fait, seul le tiers des concepteurs actuels ont reçu une formation basique en scénarisation des cours. Le reste compte sur l'aide technique de la cellule de scénarisation de l'UVT. Et cela se ressent au niveau des cours mis sur la plateforme (90 % sont en format PDF).

⁵⁴ Les concepteurs de première génération ont été formés par des experts étrangers en enseignement à distance, au moment de la création et de la mise en place de l'UVT

c. Stratégie pédagogique et communicationnelle des concepteurs

À l'UVT, un concepteur de cours a en moyenne 2 à 3 tuteurs qui l'aident à accompagner les étudiants par petits groupes. La collaboration avec les tuteurs se fait à travers

- Les échanges par Emails
- La préparation des regroupements
- La réalisation des évaluations à distance.

Dans son étude, Jézégou (2006) affirme que le fait d'avoir des participations motivantes de la part des pédagogues intervenants dans le processus de formation à distance incite les apprenants et les motive à utiliser les dispositifs communicationnels de l'institution. En effet, « *Les résultats de ce travail montrent que la faible participation des enseignants à l'animation pédagogique de la plateforme influence les comportements des étudiants ; ces comportements visent en quelque sorte à compenser cette situation en créant des conditions informelles dans la gestion des outils de communication et des personnes-ressources* » (Jézégou, 2006, p. 36). Nous avons posé alors la question de l'accompagnement pédagogique que les concepteurs prévoient en concevant leurs cours en délimitant cela en deux possibilités d'accompagnement ; des exercices individualisés et un lexique d'accompagnement. Nous avons alors remarqué que 84 % ne proposent pas d'exercices individualisés et que 95 % ne proposent pas de lexique explicatif.

Avant de finir nos entretiens avec les concepteurs de cours, nous avons proposé à nos interlocuteurs de rajouter ce qu'il leur semble intéressant à dire à propos de leurs expériences à l'UVT. Cette question libre leur a permis de relever les problèmes suivants qui entravent le bon fonctionnement de l'UVT :

- Le changement de plateforme (Accolad, Ines, Moodle) et les qualifications techniques des concepteurs et des tuteurs : l'UVT a changé 3 fois de plateformes (Accolad, Ines, Moodle), avec à chaque fois, des fonctions différentes ; cela a fait perdre aux concepteurs et aux tuteurs leur savoir-faire technique en matière de manipulation de la plateforme (mettre un exercice, corriger un test...)

- La massification des inscriptions qui a fait chuter la qualité de la formation. Depuis 2011, l'UVT est entrée dans une phase de massification⁵⁵ qui n'a pas été accompagnée par une formation poussée des concepteurs de cours et des tuteurs. Une des conséquences de cette massification est que 90 % des cours sont actuellement en PDF.
- Le taux de déperdition : 50 % des inscrits en L1 quittent la formation avant d'arriver à la fin de la licence, faute d'accompagnement pédagogique.
- La passivité des étudiants notamment dans les regroupements et la participation au Forum (1/3 seulement participe au forum).

d. *Conclusion*

Les résultats obtenus de l'interview des concepteurs de cours de licence, à l'UVT, nous autorisent à tirer les conclusions suivantes :

- La majorité des concepteurs de cours interrogés n'ont pas compris notre question sur la stratégie pédagogique de l'UVT, en dépit des explications de l'intervieweur et se sont rabattus sur la politique de l'UVT. À ce niveau, ils déclarent que l'UVT n'a pas de politique à long terme, en matière de formation, et qu'elle s'adapte à la situation, presque au jour le jour. D'où la politique de massification, qu'elle choisit depuis 2011, pour répondre à une demande de plus en plus grande en matière de formation continue.
- Ceux qui ont compris le sens de notre question (un tiers) sur la stratégie pédagogique de l'UVT, répondent clairement qu'elle est d'inspiration française (et non anglo-saxonne) et qu'elle est de ce fait axée sur la transmission des connaissances académiques à un groupe d'étudiants. C'est ce qui leur donne la liberté de mettre sur la Plateforme des cours en PDF, alors qu'on s'attendait à des cours scénarisés. Rappelons que 90 % des cours sont actuellement en format PDF.
- Cette option pédagogique (qui ne prévoit pas de parcours individualisés, parcours qu'un cours scénarisé aurait permis) a plusieurs conséquences négatives, d'après la plupart des concepteurs interrogés : le peu d'engagement

⁵⁵ Rien que pour les licences, les inscriptions ont atteint le chiffre record de 719 étudiants (sept 2013).

des étudiants pour les séances de regroupement (1/3 seulement y participe), la passivité de ceux qui y assistent (ils s'attendent à une transmission pure et simple du cours prévu) et in fine, le taux d'abandon assez élevé des étudiants (50 % des effectifs n'arrivent pas à L3).

2. Quelle stratégie pédagogique les tuteurs adoptent-ils pour accompagner leurs étudiants ?

Les 8 tuteurs interviewés appartiennent à des spécialités différentes⁵⁶ et travaillent avec les Concepteurs précédemment interviewés. Ils ont été interrogés en mai 2014, de façon anonyme et individuelle. Leurs propos ont été enregistrés, puis transcrits en Verbatim et analysés selon la technique d'analyse de contenu (Bardin, 1977).

a. La perception et la pratique du métier de tuteur

Depuis 2011 et la massification des inscriptions à l'UVT, le nombre d'apprenants a significativement augmenté. Épaulé par le non-plafonnement du ratio par l'institution, cela a ouvert la porte à tous les abus en matière de ratio tuteurs-apprenants. En effet, dans certains cas et selon les disciplines, le ratio va d'un tuteur pour 10 apprenants à 1 tuteur pour 30 apprenants.

Néanmoins, ce ratio élevé dans certains cas, ne semble pas aussi inquiétant qu'il ne paraît du point de vu des tuteurs, qui ne voient dans leurs activités de tuteurs que des tâches logistiques, réalisables en masse grâce à des outils comme les mails, les messages sur le forum consultable par tous. Selon la description de leurs activités de tuteurs, nous n'avons pas remarqué une réelle différence entre celle-ci et les activités d'enseignants exerçant dans le cadre d'une formation « normale ». En effet, 44 % de nos tuteurs pensent que leurs activités se résument essentiellement dans la correction des travaux de ce qu'ils appellent « étudiants » et que nous appelons « apprenants ». Contre seulement 1 % des tuteurs qui pensent au soutien psychologique et moral des apprenants.

⁵⁶ L'UVT dispense 5 licences et 4 Masters, à distance

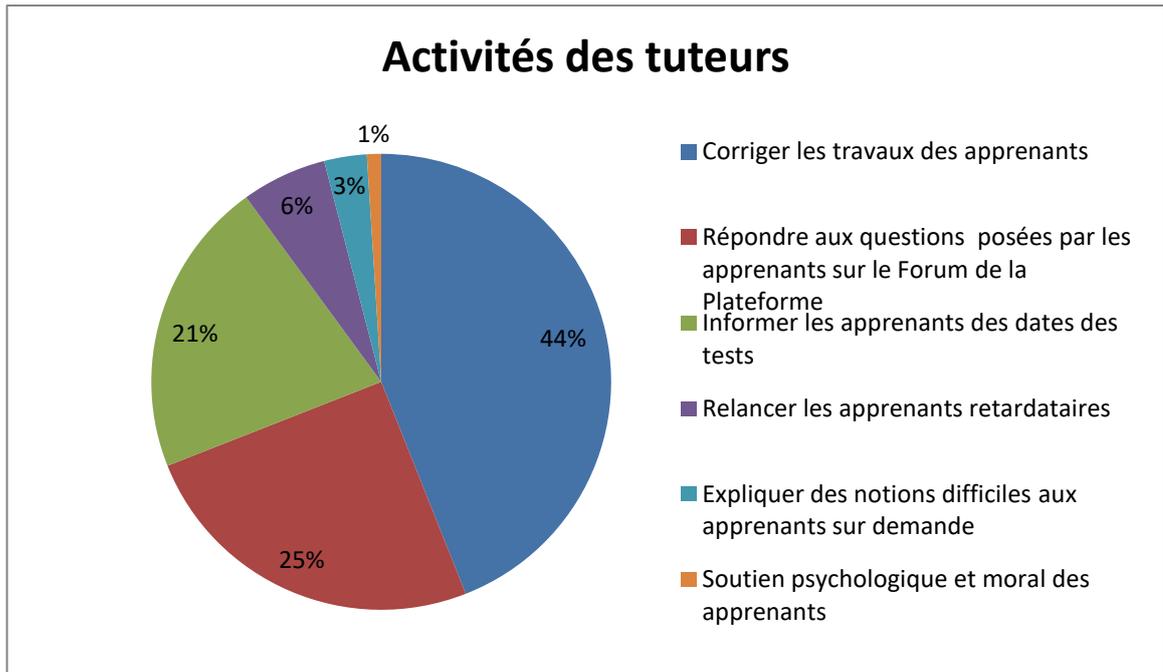


Figure 9 : la tâche des tuteurs selon les répondants

Comme la plupart des institutions qui offrent des formations à distance, l'institution tunisienne propose des séances de regroupement organisées les dimanches. Selon les personnes interviewées, le nombre d'apprenants présent lors de ces séances est très réduit. Il ne dépasse pas le tiers des inscrits, ce qui n'incite pas les concepteurs et les tuteurs à coanimer ces séances. Par ailleurs, l'animateur de celle-ci est l'un des deux, jamais les deux ensemble. Le tuteur est, selon les entretiens, présent à 98 % des cas « *quand je n'ai pas d'autres obligations* ». La séance de regroupement n'est pas centrée sur la méthodologie et l'accompagnement, mais sur la transmission d'un contenu scientifique. Cette affirmation des tuteurs est confirmée par l'observation que nous avons menée lors de séances de regroupement se déroulant à l'Institut Supérieur de l'Éducation et de la Formation continue (ISEFC) à Tunis, en 2014. Nous avons alors remarqué que la tutrice ne faisait que corriger une série d'exercices qu'elle a envoyée au préalable aux apprenants. Aucun autre contact avec les apprenants. Nous étions dans une séance typique de correction de travaux dirigés dans le cadre d'une formation présentielle.

Nous avons voulu savoir si les tuteurs sont satisfaits de leurs exercices. Nous avons découvert que 66 % de ceux-ci se sentent épanouis et contents surtout après les

dernières augmentations. 34 % déclarent ne pas être contents, car, selon eux, c'est une tâche épuisante si elle est réalisée dans les règles de l'art.

b. *Tuteur et stratégie de l'UVT*

Comme nous l'avons fait avec les concepteurs, nous avons voulu savoir si les tuteurs ont eu des formations au métier de tuteur avant de commencer leur exercice. Pour la plupart d'eux, se former au métier de tuteur est en effet, se former à la manipulation et à l'usage de la plateforme de l'institution. 80 % ont affirmé qu'ils étaient alors formés au métier de tuteur, mais que le changement de la plateforme rend à chaque fois, ces formations problématiques. Contre 20 % qui déclarent se débrouiller sans formation ; *« On apprend sur le tas, on se fait aider par les collègues plus anciens »*.

Sur le site web de l'UVT, nous pouvons lire cette promesse faite aux nouveaux inscrits : *« Dès votre inscription, des enseignants-tuteurs vous guideront tout au long de votre processus d'apprentissage. Ils vous accueilleront dans un premier temps par petits groupes pour vous présenter l'université et les différents services offerts pour vous assister tout au long de votre apprentissage. Ils vous guideront et vous familiariseront avec l'environnement spécifique à la formation en ligne. »*

Nous avons confronté les tuteurs à ces lignes en nous interrogeant sur l'application réelle de cet accompagnement, sur son existence et sa fiabilité.

Nous pouvons ainsi dire que la majorité des tuteurs (86 %) n'ont pas eu l'occasion de satisfaire cette promesse. Selon eux, personne ne les informe des nouveaux inscrits. Ils affirment qu'en principe, l'administrateur de la plateforme doit alerter le tuteur chaque fois qu'il y a une nouvelle inscription et l'inviter à le prendre en charge ; mais cela ne se fait pas. Néanmoins, 14 % affirment le faire, quand le candidat se déclare et demande de l'aide méthodologique ce qui reste rare.

Il y a quelques années, l'activité de tuteur n'était pas rémunérée comme nous l'ont affirmé les tuteurs que nous avons pu rencontrer et interviewer dans une phase exploratoire de notre travail de recherche en janvier 2013. À une certaine époque, et pour être rémunérés, les tuteurs qui utilisent la plateforme de l'UVT étaient obligés de travailler dans un local étatique afin que le contrôleur de finance ait une fiche de présence signée pour activer la rémunération. Écoutons ce que nous disait un des

interviewés pendant la phase exploratoire à ce propos : « *J'ai jamais fait une séance de tutorat depuis le local de l'IPST, si vous ne voulez pas me payer, ne me payez pas. Mais ce n'est pas normal qu'entre 20h et 22h je doive me déplacer jusqu'à l'IPST alors que j'ai une bonne connexion chez moi. Je payerai alors mon déplacement, mon temps perdu, en plus de la fatigue et de l'abandon de la famille, et vous pouvez ajouter que ces jours-ci on n'est pas en sécurité dehors le soir, fin 2010 début 2011* ».

Depuis, cette question de présence et de contrôle est alors intégrée par la plateforme nouvelle de l'UVT « Moodle ». En effet, celle-ci comporte un système de traçabilité. Aujourd'hui, dans le cadre de plusieurs mouvements sociaux et économiques, les tuteurs viennent d'être augmentés, assez substantiellement. Nous avons confronté les tuteurs que nous avons interviewés en 2014 à ce fait en demandant des explications sur le fait que certains tuteurs ne fassent pas leur travail (exemple : ne répondent pas aux étudiants dans les 48 h, comme c'est exigé, absence pendant les séances de regroupement, etc.). 75 % renvoient cette attitude à un manque de conscience professionnelle, 14 % à un manque de contrôle de la part de l'institution et 11 % à un manque de formation notamment pour les nouveaux tuteurs.

c. *Conclusion*

Dans la pédagogie du E-Learning, le tuteur remplit une fonction centrale dans le dispositif : il accompagne les apprenants dans leur projet personnalisé, leur présente de l'aide, les coach et leur présente des conseils liés à leurs situations spécifiques.

Rien de tout cela ne semble fonctionner pour les tuteurs de l'UVT, puisque leur rôle consiste à seconder le concepteur de cours dans l'enseignement collectif et dans l'évaluation.

C'est ce qui explique à nos yeux le taux élevé de l'abandon (50 % des inscrits)⁵⁷.

⁵⁷ À titre de comparaison, le taux d'abandon à l'Open University est de 12 % (statistiques de 2013)

3. L'influence de la stratégie pédagogique de l'UVT sur celle du corps pédagogique

Dans le contexte de notre étude, et d'après les résultats que nous avons pu obtenir de notre enquête par entretiens semi-directifs auprès des concepteurs et des tuteurs, nous pouvons conclure à l'existence d'un lien fort et de dépendance entre la stratégie de l'Université Virtuelle de Tunis et la stratégie pédagogique du corps pédagogique.

Ce lien de dépendance s'applique avec degrés différents. Cela dépend de la spécialité enseignée par exemple. En effet, l'enseignement de l'informatique est plus à l'aise avec l'outil technologique que celui de la langue anglaise ou française. Il est souvent à la fois technicien et autonome. Il s'approprie la technique et l'adapte facilement à son contexte, car en plus de représenter son sujet et contenu d'enseignement, elle est pour lui un outil qu'il utilise au quotidien

La tranche d'âge des interviewés importe aussi dans le degré de dépendance de la stratégie de ceux-ci de celle de l'institution. En effet, comme il nous a été dit dans plusieurs fois, la première génération de concepteurs et de tuteurs est la mieux formée. Et ce, pour différentes raisons, à savoir, le changement de l'objectif de l'UVT, la massification survenue depuis 2011, etc.

En dépit de ces différences de stratégies pédagogiques entre les enseignants, ils sont tous influencés et délimités par l'environnement éducatif mis en place par l'UVT qui rythme leurs enseignements.

Dans cet environnement éducatif, nous trouvons les séances de tchat synchrone qui, pour des raisons techniques n'est pas toujours fiable une fois le nombre des connectés est important. Certains enseignants ne le trouvent pas évident à gérer puisqu'il permet la communication écrite entre une personne d'un côté (tuteur) et plusieurs personnes d'un autre côté (apprenants) qui posent plusieurs questions à la fois. Cet environnement renferme aussi le Forum UVT et les séances de regroupement. Sans oublier une facette très importante dans cet environnement UVT qui est la formation continue quasi inexistante aux métiers des tuteurs et des concepteurs. Cette formation ainsi que le guide

de réalisation de cours proposé par l'institut dirige néanmoins son équipe pédagogique vers un modèle collectif d'enseignement.

III. La stratégie des apprenants en matière d'autorégulation d'apprentissage

Cette partie sera constituée de quatre paragraphes qui aborderont le processus de l'autorégulation d'apprentissage par différents angles. Dans un premier temps, nous parlerons des trois phases de l'autorégulation. Nous étalerons alors les résultats du questionnaire réalisé auprès des apprenants portant sur cette problématique. Nous essayerons ensuite de comprendre la place du dispositif UVT dans ce processus d'autorégulation d'apprentissage. Puis, dans un troisième lieu, nous interrogerons les variables qui influencent ce processus. Enfin, nous penserons le degré d'ouverture de l'environnement éducatif UVT ainsi que la perception de celui-ci par les apprenants.

1. Les trois phases de l'autorégulation

Il s'agit ici d'analyser les résultats que nous avons obtenus après la diffusion du questionnaire portant sur les trois phases de l'autorégulation de l'apprentissage. Les résultats seront alors présentés suivant la même logique de celui-ci. Premièrement, nous proposerons les résultats relatifs à la phase de l'anticipation de l'apprentissage. La deuxième partie traitera de la phase de performance et pour finir nous présenterons les résultats de la phase de réflexivité.

a. L'avant-effort d'apprentissage, l'anticipation

Comme le questionnaire⁵⁸ que nous avons élaboré le témoigne, l'avant-effort d'apprentissage peut être mesuré suivant les variables suivantes : la définition d'un objectif, la définition d'un plan, le choix de l'environnement, le nombre d'heures par semaine réservé à l'apprentissage, l'estime de soi et la croyance en l'efficacité.

⁵⁸ Voir annexe 2

Gplanification	Gcontrainte	Gespoir
La définition des objectifs	Le choix de l'environnement	L'estime de soi et la croyance en l'efficacité
La définition d'un plan	Le nombre d'heures/semaine réservé à l'apprentissage d'un module	

Tableau 9 : Répartition des variables testées selon les groupes de la phase d'anticipation

Afin de faciliter le traitement des données, nous avons choisi de rassembler nos variables en trois groupes présentés dans le Tableau 9 : « *Gplanification* » qui contient la définition des objectifs et du plan, « *Gcontrainte* » contenant le choix de l'environnement ainsi que le nombre d'heurs réservés pour la révision d'un module donné et « *Gespoir* » qui contient la variable croyance en l'efficacité.

En appliquant le protocole que nous avons décrit dans la partie méthodologie (p163) et qui concerne les questions posées suivant une échelle de lickert, nous avons obtenu le codage suivant pour les deux questions du groupe « *Gplanification* ». En effet, les deux variables en question (objectif et plan) ont été évaluées selon une échelle de Lickert allant de « *pas du tout* » à « *souvent* ». Dans ce cas, notre NA_{moyen} sera appelé NF_{moyen} (pour niveau de fréquence) qui sera calculé comme expliqué dans le protocole. Nous avons alors obtenu le tableau de codage suivant :

NF_{moyen} (%)	Niveau de fréquence
$NF_{moyen}(\%) < 25 \%$	Fréquence quasi nulle
$25\% \leq NF_{moyen}(\%) < 50\%$	Faible fréquence
$50\% \leq NF_{moyen}(\%) < 75\%$	Moyenne fréquence
$75\% \leq NF_{moyen}(\%) < 100\%$	Haute fréquence

Tableau 10 : Niveau de fréquence selon le NF_{moyen}

57% est le NF_{moyen} de la variable objectif. Ce qui veut dire que les apprenants fixent des objectifs avec une fréquence moyenne. Concernant la définition du plan, nous avons obtenu un $NF_{moyen}=38\%$ ce qui renvoie à une fréquence de définition faible de plan.

Nous avons trouvé judicieux de confronter, en dehors du protocole d'analyse, les deux variables « objectif » et « plan » pour avoir une idée sur :

- Ceux qui fixent à la fois un plan et un objectif (au moins régulièrement sur l'échelle de lickert). Ils représentent 36% des apprenants
- Ceux qui ne fixent ni plan ni objectif (pas du tout ou parfois sur l'échelle de lickert). Ils représentent 28% des apprenants.
- Ceux qui fixent un plan ou un objectif. Ils représentent 36% des apprenants.

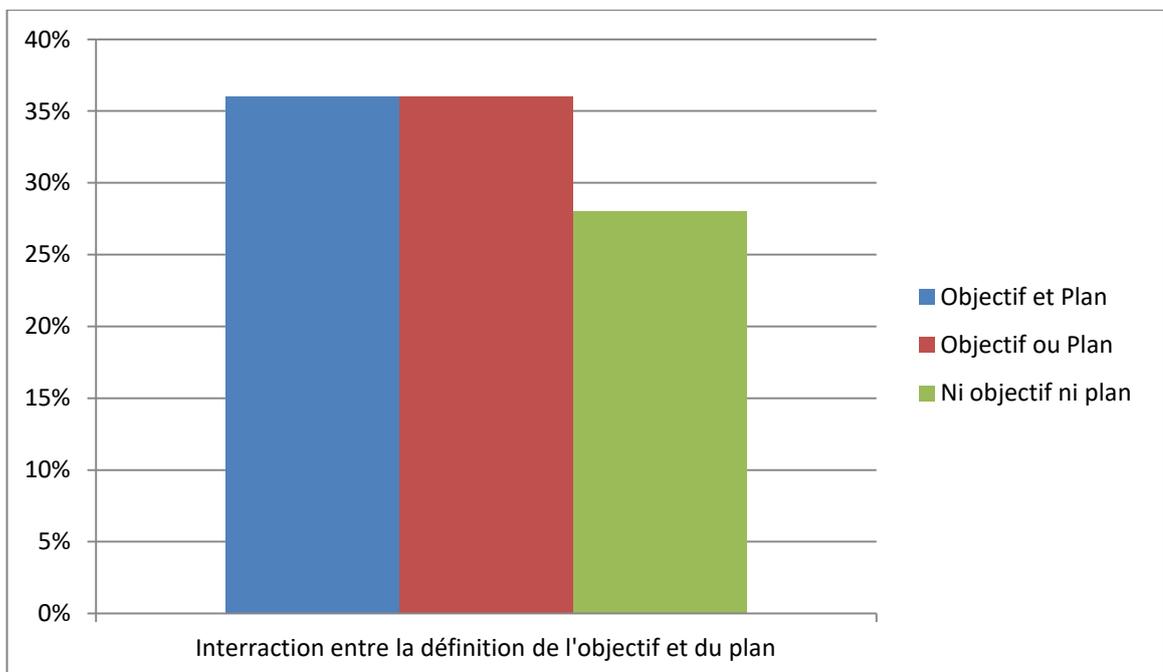


Figure 10 : Interaction entre définition de l'objectif et du plan

Comme vous l'avez pu remarquer, nous avons nommé le groupe contenant les deux variables *environnement* et *heure* « *Gcontrainte* ». En effet, nous estimons que ces données sont étroitement liées à des contraintes du quotidien de l'apprenant (statut professionnel, personnel, matériel, etc.). Dans notre cas d'étude, la contrainte la plus pesante est celle du temps consacré à l'apprentissage. En effet, pas plus de 11% consacrent plus que 6 heures par module et par semaine à leurs apprentissages. Pourtant,

plus que 87% des apprenants sont confiants et pensent avoir les compétences et les connaissances nécessaires à la réussite de leurs apprentissages. Il est à noter ici que selon (Unesco, 2004), il faut consacrer au moins dix heures par semaine à la révision d'un module pour optimiser son apprentissage à distance.

Concernant le groupe de variable « *Gcontrainte* », nous allons utiliser dans son analyse l'exemple expliqué dans le protocole qui concerne les choix multiples. Nous obtenons alors le tableau suivant.

Sdurée_{moyen} (%)	fréquences de travail
$Sdurée_{moyen} (%) < 33.3 \%$	Peu de temps
$33.3 \% \leq Sdurée_{moyen} (%) < 66.6 \%$	Assez de temps
$66.6 \% \leq Sdurée_{moyen} (%) < 100 \%$	Plus qu'assez de temps

Tableau 11 : Fréquence de travail selon le Sdurée moyen

D'après nos calculs, la $Sdurée_{moyen} = 24\%$. Cela nous mène à dire que les apprenants consacrent peu de temps pour réviser un module par semaine. En ce qui concerne le choix de l'environnement, voici le tableau de score correspondant :

Possibilité de réponse	Score
Je ne sais pas, je travaille où je peux et quand je peux	0
Je ne choisis pas mon environnement	1
Je choisis mon environnement	3

Tableau 12 : Codage du choix de l'environnement de travail

À la possibilité de réponse « *Je choisis mon environnement* » nous avons attribué le score de 3 et à la possibilité de réponse « *Je ne choisis pas mon environnement* » nous avons accordé le score de 1. En effet, par le score 3, nous avons voulu donner plus de valeur à cette possibilité de réponse parce que nous estimons que l'apprenant qui a sélectionné cette option tient à choisir son environnement malgré les contraintes. Le score 1 désigne un apprenant qui souhaite choisir son environnement, mais qui est

contraint de ne pas le faire. Nous avons créé donc 3 intervalles égaux expliqués dans le Tableau 13 selon le SC_{moyen} (%).

SC_{moyen} (%)	Choix de l'environnement
$SC_{moyen} (%) < 33 \%$	Pas de choix
$33 \% \leq SC_{moyen} (%) < 66 \%$	Essaie de choisir
$66 \% \leq SC_{moyen} (%) < 100 \%$	Choix

Tableau 13 : Choix de l'environnement selon SC_{moyen}

SC_{moyen} Obtenu est égale à 50%. Ce qui montre que les apprenants essaient de choisir leurs environnements de travail, et ce, en dépit de leurs contraintes. En effet, alors que 46 % des apprenants choisissent délibérément un endroit de travail, le reste est contraint de travailler dans un environnement imposé.

Malgré le frein à l'anticipation que représente « *Gcontrainte* », il est l'image du contexte social de l'apprenant. Ce contexte est très important dans l'apprentissage à distance. Il agit directement sur l'assimilation des connaissances, l'implication et la réussite de l'individu. Nous estimons que réaliser la phase d'anticipation renvoie à valider au moins une variable de chaque groupe que nous avons défini dans le Tableau 9.

Il est à noter qu'une seule personne est concernée par toutes les conditions réunies (planifie, fixe un objectif, choisit son environnement, travaille plus que 6h/module/semaine et a un bon espoir pour réussir). Cet apprenant est le seul « *étudiant dans une autre université* » de notre population interrogée.

b. Pendant l'activité de l'apprentissage, la performance

Dans cette partie d'analyse, nous nous concentrons sur l'activité de l'apprenant durant son effort d'apprentissage. Il s'agit alors de solliciter les actions auxquelles il fait appel pour contrôler son activité et veiller à ce qu'il applique les méthodes et les stratégies spécifiques sélectionnées lors de son planning (Adoption d'une stratégie de travail, adaptation de son environnement dans le but de se concentrer davantage, s'auto-

instruire, s'adapter aux exigences de l'institution, etc.). Durant cette phase de performance, et en parallèle à l'activité de contrôle, nous questionnons son activité d'auto observation qui lui permet de surveiller et enregistrer ses faits, ses actes et ses gestes auxquels il va réagir dans la phase de réflexivité, certes, mais aussi pendant son contrôle d'activité en adoptant par exemple son plan.

Afin de parvenir à analyser ces deux activités de la phase de performance (contrôle de son activité et auto observation), nous avons posé dans notre questionnaire 5 questions réparties en deux groupes comme le montre le Tableau 14 :

Contrôle de l'activité	Auto observation
Quelle est la réaction adaptée afin de pallier un retard pendant l'activité d'apprentissage ?	Vous arrive-t-il de ne pas réaliser le plan que vous avez prévu ?
Quelle réaction suite à un blocage ?	4 affirmations (réponse selon une échelle de lickert) concernant les compétences managériales, de gestion d'information, comportementales et communicationnelles.
4 affirmations (réponse selon une échelle de lickert) sur le sentiment et le comportement de l'apprenant dans une situation d'absence de face à face entre apprenants et apprenant, mais aussi entre apprenant et tuteur, sur les contraintes liées aux séances de regroupement, de chat et sur la nécessité de disposer d'un ordinateur et d'une connexion internet.	

Tableau 14 : Répartition des variables testées selon les activités de la phase de performance

Plusieurs facteurs, souvent imprévus, surgissent pendant l'action de l'apprentissage chez un grand nombre d'étudiants inscrits en présentiel, mais aussi chez un grand nombre d'apprenants. Cela les pousse à ne plus respecter le plan de travail qu'ils ont fixé en amont. Dans ce contexte, nous nous interrogeons sur la fréquence du non-respect du plan chez les apprenants de l'UVT.

Dans cette partie du questionnaire, toutes les questions ont été posé (sauf une) selon une échelle de Lickert. Cette échelle varie entre « *pas du tout d'accord* » et « *toute à fait d'accord* ». Nous utiliserons alors la décomposition par intervalles suivante :

NA_{moyen} (%)	Niveau d'accord
$NA_{moyen}(\%) < 25 \%$	Pas d'accord
$25\% \leq NA_{moyen}(\%) < 50\%$	Peu d'accord
$50\% \leq NA_{moyen}(\%) < 75\%$	Moyennement d'accord
$75\% \leq NA_{moyen}(\%) < 100\%$	Hautement d'accord

Tableau 15 : Niveau d'accord selon NA moyen

Il est vrai que chaque apprentissage confronte l'apprenant à l'assimilation de compétences à la fois managériales, de gestions informationnelles, comportementales et communicationnelles. Nous nous demandons alors si l'apprenant inscrit à l'UVT est attentif à l'assimilation de ces compétences issues d'un processus d'auto observation et d'enregistrement de faits, gestes, de situations de veille et de recherche d'informations, etc.

Tous les NA_{moyen} qui concernent les compétences acquises sont supérieurs à 50%. Ce qui veut dire que les apprenants sont moyennement d'accord avec nos affirmations qui attestent de l'aide de l'UVT en acquisition de nouvelles compétences.

Toujours dans le cadre des variables de l'auto observation, nous avons demandé aux apprenants s'il leur arrive de ne pas réaliser le plan prévu. Cette question été posée sur une échelle de lickert allant de « *Jamais* » jusqu'à « *Souvent* ». Nous utiliserons alors la décomposition par intervalles suivante :

SI_{moyen} (%)	Fréquences d'interruption du plan
$SI_{\text{moyen}} (\%) < 25 \%$	Fréquence quasi nulle
$25 \% \leq SI_{\text{moyen}} (\%) < 50\%$	Faible fréquence
$50 \% \leq SI_{\text{moyen}} (\%) < 75\%$	Moyenne fréquence
$75\% \leq SI_{\text{moyen}} (\%) < 100\%$	Haute fréquence

Tableau 16 : Fréquence selon SI moyen

Après calcul, nous avons trouvé $SI_{\text{moyen}} = 53\%$. Ce qui positionne les apprenants dans le 3^{ème} intervalle. Nous pouvons dire alors que les apprenants abandonnent leurs plans avec une fréquence moyenne. Nous avons remarqué aussi que 64 % sont conscients qu'ils n'arrivent pas à respecter leur plan prévu, cela nous semble important pour leurs contrôles d'activité. En effet, il serait alors possible pour eux de le modifier ou alors de compenser cette interruption par d'autres facteurs (nombre d'heure de travail, environnement, etc.) et ainsi rattraper leurs retards.

Il est important de noter que, pendant leurs apprentissages, les apprenants sont en train d'observer, d'analyser, d'assimiler et d'intérioriser des compétences multiples (qui ne sont pas forcément en relation avec le contenu de leurs apprentissages). Cela nous conduit à parler de la transformation de ces auto-observations en une sorte d'auto-instruction qui se positionne dans la partie contrôle d'activité de la présente phase.

À ce stade de l'analyse et vu les pourcentages que nous avons pu voir ci-dessus, nous pouvons affirmer que les répondants assurent moyennement la partie de l'auto-observation, mais aussi une partie de l'activité de contrôle notamment avec l'intériorisation de nouvelles compétences et l'auto-instruction. Cependant, nous ne nous limitons pas à ce niveau d'analyse concernant l'activité du contrôle d'apprentissage. En effet, face à un retard d'apprentissage (essentiellement de réalisation de plan), 82% déclarent ne pas être découragés, mieux encore, cela les incite à doubler d'effort pour récupérer.

Analysons alors en utilisant le protocole d'intervalles cette question. Le répondant devait choisir entre 3 possibilités de réponses : « *Je ne fais rien* », « *je suis déprimé* » et

« je suis toujours en retard et cela ne me décourage pas j'essaie de travailler plus pour récupérer ». Le score de chaque réponse est alors comme suit :

Possibilité de réponse	Score
Je ne fais rien	0
Je suis déprimé	1
Je suis toujours en retard et cela ne me décourage pas. J'assai de travailler plus pour récupérer	2

Tableau 17 : Score suivant la réaction adoptée

En utilisant ce codage, et comme nous l'avons expliqué dans le protocole, nous avons calculé le score moyen de la réaction après un retard qu'on a appelé SR_{moyen} . Nous avons ensuite créé 3 intervalles comme expliqué dans le suivant.

SR_{moyen} (%)	Réaction au retard
$SR_{moyen} (%) < 33 \%$	Pas de réaction
$33 \% \leq SR_{moyen} (%) < 66\%$	Réaction négative
$66 \% \leq SR_{moyen} (%) < 100\%$	Réaction positive

Tableau 18 : Réaction selon SR_{moyen}

Le SR_{moyen} est alors égal à 86%. Cela veut dire que les apprenants interrogés ont une réaction positive pour pallier un éventuel retard.

Dans un cas extrême, l'apprenant est face à un éventuel blocage. Nous avons demandé aux apprenants de nous lister les recours auxquels ils s'orientent dans une telle situation (autres enseignants, tuteurs, Facebook, etc.). Pour notre analyse, nous avons divisé les réponses en trois catégories :

Enquêtes et résultats

- Recours formel qui renferme : Consulter un tuteur, consulter ou poser une question sur le forum UVT.
- Recours informel qui renferme : Consulter d'autres enseignants, Consulter un autre forum/groupe de discussion et consulter un autre apprenant via les réseaux sociaux.
- Ne rien faire.

Il est à noter que le répondant à notre questionnaire pouvait choisir plusieurs recours à la fois.

L'analyse des réponses ont montré que 15% des répondants déclarent ne rien faire du tout face à un blocage, cela veut dire qu'ils n'utilisent ni recours formel ni informel. Sur le graphe qui suit, nous les appellerons « *aucun effort* ».

La catégorie la plus utilisée est celle informelle (79.5%). Le nombre d'apprenants utilisant les recours formels est, bien qu'important, moins élevé, il représente les deux tiers. De ces derniers, plus que 61% utilisent aussi des recours informels, cette population de répondants est appelée dans le graphe « *tout type de recours* ».

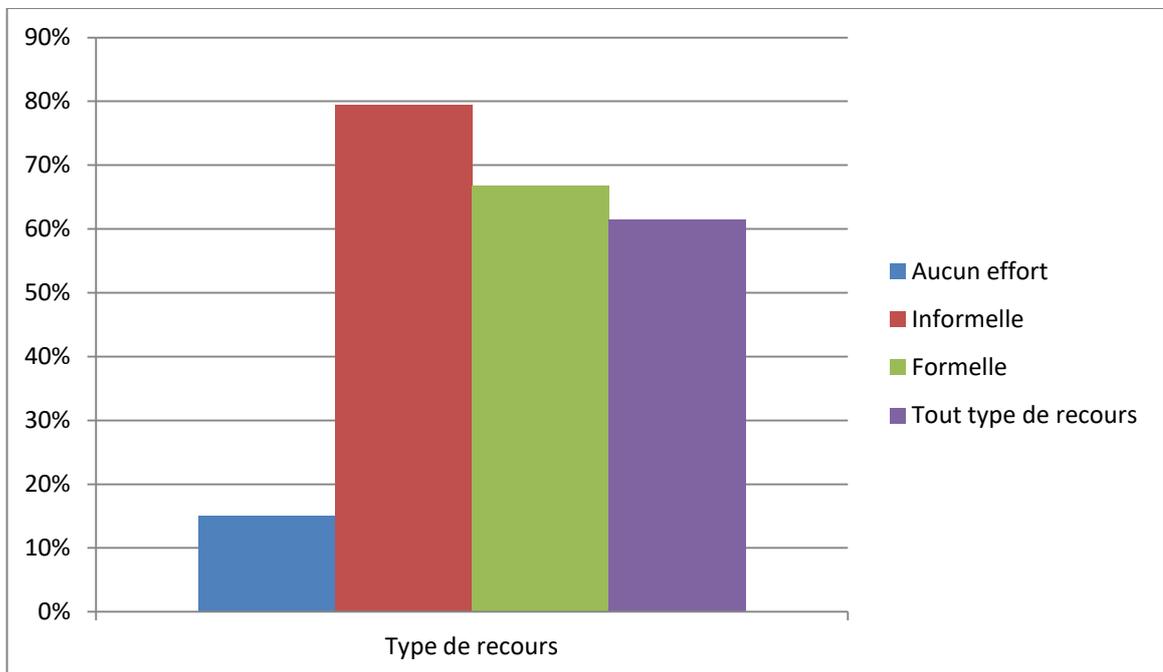


Figure 11 : Répartition des types de recours selon le pourcentage des apprenants

Comme il est affiché dans la Figure 11, le type de recours le plus utilisé est celui informel. Néanmoins, le dispositif de l'UVT n'est pas peu utilisé, il vient en seconde position avec presque 70% d'apprenants qui l'utilisent.

Dans ce processus de contrôle de l'activité d'apprentissage, l'apprenant est appelé à faire face à l'isolement à la fois géographique et psychologique (Moeglin, 2010). C'est pour se faire que nous avons questionné les attitudes de nos répondants vis-à-vis de l'absence de leurs tuteurs et de leurs camarades. Nous nous sommes aussi intéressés à leurs attitudes quant à l'obligation d'avoir des moyens techniques et logistiques à disposition. Nous remarquons alors que la majorité des répondants ont appris à faire face à leurs isolements. Ce résultat sera mieux expliqué plus loin dans ce chapitre.

Contrôler son environnement de travail et déployer les dispositifs qui augmentent le niveau de concentration est un autre élément très important de l'activité du contrôle d'apprentissage. Selon (Jézégou, 2011) ce sont « *Les stratégies que nous mettons en place pour disposer d'un environnement éducatif optimal pour la réussite de nos apprentissages.* ». C'est dans cet esprit que nous avons interrogé les apprenants sur la gestion, à la fois logistique et technique, de leurs environnements de travail. Nous avons constaté que les répondants ne trouvent pas de problèmes matériels et financiers qui peuvent contrarier leurs apprentissages, ils sont en effet, peu d'accord avec le fait que l'obligation d'avoir un ordinateur et une connexion internet est un frein à leurs apprentissages. 69 % ne voient pas de contrainte logistique dans le déroulement des séances de regroupement et de Tchat imposés par la direction de l'institution. Nous reviendrons à ce contrôle pédagogique d'exerce l'institution dans la partie 4 de ce chapitre. Nous constatons alors qu'un effort de contrôle et d'adaptation d'environnement est présent.

Plus loin dans notre analyse, nous essayerons de comprendre ces résultats lors d'une confrontation de ceux-ci avec des informations issues du quotidien de l'apprenant (âge, profession, etc.) car nous pensons que ces facteurs influencent la gestion de l'environnement⁵⁹ de nos apprenants, notamment la profession et l'éloignement de la capitale, lieu des regroupements.

⁵⁹ Par environnement nous désignons, le dispositif technique et humain de l'UVT ainsi que l'endroit où évolue l'apprenant (maison, bureau, et.)

Comme pour la phase de prévoyance, nous considérons que si un apprenant remplissait une variable de chaque groupe de variables expliquées dans le Tableau 14, il applique alors la phase de performance. Nous avons ainsi conclu à que 46 % des répondants appliquent la phase de performance.

c. *L'après-effort d'apprentissage, la réflexivité*

Cette phase de l'autorégulation de l'apprentissage, est, et comme nous l'avons démontré dans la partie théorique, composée de deux classes : **L'auto jugement** qui peut se présenter sous forme d'une *auto-évaluation* (par rapport à un standard ou à un but) ou sous forme d'une *attribution causale* où l'apprenant attribue son succès ou son échec à une cause qu'il juge logique. La deuxième classe est **l'auto réaction** sous ses deux formes : *L'auto satisfaction* et *la forme adaptive* (en adaptant des nouvelles stratégies) ou *défensive* (en défendant sa méthode même si elle est peu efficace).

Dans notre questionnaire, nous comptons 6 questions (donc 6 variables) qui traitent de la réflexivité après l'activité de l'apprentissage réparties en deux classes comme suit :

L'auto jugement	l'auto réaction
Le fait d'être à jour par rapport au groupe de travail	La satisfaction de la démarche d'apprentissage
Le fait de réfléchir (ou pas) sur un éventuel échec	La satisfaction des résultats d'apprentissage
	Le ressentie après un éventuel échec
	Méthode adaptée pour remédier à un échec

Tableau 19 : Répartition des variables testées selon les activités de la phase de la réflexivité

Pendant cette phase de réflexivité, on auto juge sont apprentissage puis on réagit chacun à sa façon. Dans notre étude, nous avons remarqué que 82% des apprenants interrogés réfléchissent au moins régulièrement à leurs échecs. Cela nous pousse à penser qu'ils sont soucieux de leurs apprentissages et de leurs succès. En effet, nous avons remarqué que les apprenants se laissent tenté par la comparaison de leurs niveaux d'avancement dans leurs apprentissages par rapport au groupe, ils déclarent ainsi qu'ils se sentent à 79.5% au moins à jour par rapport au groupe dont 12% avancés.

Pour avoir un résultat plus clair, nous avons appliqué le protocole d'analyse sur ces deux dernières questions (le fait de réfléchir sur l'échec et le fait d'être à jour par rapport au groupe). Le SFe_{moyen} (score Fréquence échec moyen) =66% et le SAj_{moyen} (Score à jour moyen) = 53%, ce qui nous donne la répartition suivante :

Score moyen obtenu	Intervalle correspondant	Conclusion
$SFe_{moyen} = 66\%$	$50\% \leq SFe_{moyen}(\%) < 75\%$	Les apprenants réfléchissent à leurs échecs avec une fréquence moyenne
$SAj_{moyen} = 53\%$	$50\% \leq SAj_{moyen}(\%) < 75\%$	Les apprenants se sentent à jour ou peu avancés

Tableau 20 : Conclusion autojugement

Suite à un auto-jugement, l'apprenant, dans le cadre d'une pensée réflexive, est amené à réagir. Par notre analyse, nous avons exploré la classe auto réaction chez les apprenants inscrits à l'UVT. Nous avons interrogé leurs satisfactions de leurs démarches d'apprentissage et de leurs résultats. Nous avons alors trouvé que ceux qui sont satisfaits à la fois de leurs démarches d'apprentissage et de leurs résultats représentent presque 31%. Ceux qui sont au moins satisfaits de leurs démarches, mais pas de leurs résultats s'élèvent à 43.6 %. Cela n'empêche pas les deux tiers des répondants d'être au moins satisfaits de leurs résultats. C'est vrai que ces résultats sont importants, mais si nous les analysons suivant le protocole convenu, nous aurions le résultat expliqué dans le tableau suivant.

Score moyen obtenu	Intervalle correspondant	Niveau satisfaction
SSrév _{moyen} = 39%	$25\% \leq \text{SSrév}_{\text{moyen}}(\%) < 50\%$	Peu satisfaits
SSrés _{moyen} = 43%	$25\% \leq \text{SSrés}_{\text{moyen}}(\%) < 50\%$	Peu satisfaits

Tableau 21 : Récapitulation satisfaction résultats et révision

SSrév_{moyen} et SSrés_{moyen} désignent respectivement le score moyen de la satisfaction de la révision et des résultats. Comme le montre le tableau, l'ensemble des apprenants sont peu satisfaits de leurs démarches de révision et de leurs résultats. Nous nous interrogeons alors sur les méthodes qu'ils utilisent et adoptent pour perfectionner leurs démarches de travail.

Pour soulever cette question, nous avons récolté des réponses relatives à la variable (méthodes utilisées pour remédier à un échec). Nous avons divisé les réponses en 3 catégories. La première comporte les réponses des personnes qui déclarent '*agir en adaptant une autre méthode*' (en changeant de plan ou d'environnement). Ces réponses constituent alors ce que nous appelons le « *Gadaptive* ». La deuxième catégorie comporte les réponses des personnes qui déclarent '*ne pas réagir et conserver leurs méthodes d'apprentissage*'. Ces réponses constituent alors ce que nous appelons « *Gdéfensive* ». La dernière catégorie est celle qui renferme les personnes qui abandonnent leurs méthodes, mais qui n'adopte pas d'autre solution. Ce sont le « *Gabondant* ».

Gadaptive	Gdéfensive	Gabondant
Changement de plan ou d'environnement	Conservation des méthodes d'apprentissage	Abandon des méthodes et non-adaptation d'autre solution

Tableau 22 : Méthodes pour remédier un échec

84.6 % des répondants appartiennent au « *Gadaptive* ». Au sein de ce groupe, ils sont 24 % à adapter un nouveau plan et un nouvel environnement et presque 69 % qui

adaptent un nouveau plan de travail contre uniquement 6% qui changent uniquement leurs environnements de travail.

Nous pensons que cette attitude de préférer plutôt d'adopter un nouveau plan pour pallier à un manque donné est dû à deux facteurs essentiels : la conscience des apprenants de l'importance du plan et de son influence sur l'activité exercée et l'absence du choix quant à l'environnement de travail, en effet, nous allons voir plus loin dans notre analyse qu'un bon nombre de nos répondants sont salariés et donc ont, entre autres, des contraintes d'environnement de travail, difficile à changer.

Le pourcentage élevé du « *Gadaptive* » et les 12% qui constituent le « *Gdéfensive* » nous montre que quel que soit la nature de l'auto réaction de l'apprenant adaptive ou défensive, elle existe chez 96.6% de ceux-ci. Cela est confirmé par le fait que presque 87% des apprenants ne se sentent pas découragés d'un éventuel échec.

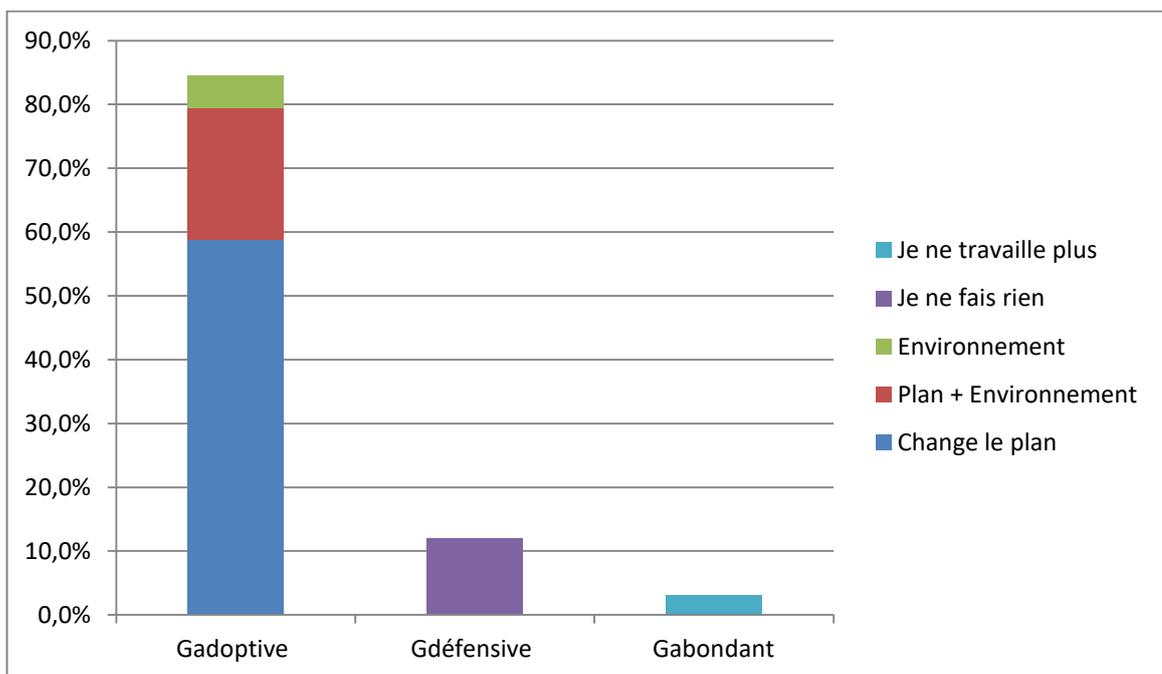


Figure 12 : Représentation graphique de la répartition des méthodes utilisées en fonction des groupes Gadaptive, Gdéfensive et Gabondant

Les apprenants inscrits à l'UVT et interrogés par notre questionnaire, appliquent alors majoritairement l'activité d'auto jugement et d'auto réaction. Afin de s'assurer de nos résultats, nous avons vu judicieux de faire le test suivant :

Calcule des réponses positives à au moins une variable de chaque classe que nous avons défini (auto jugement et auto réaction).

Notre but ne consiste pas à voir si les apprenants sont satisfaits ou pas ou alors s'ils ont de l'estime de soi, mais de voir s'ils réfléchissent sur leurs apprentissages, peut importe le résultat de cette réflexion, qu'elle soit positive ou négative, qu'elle engendre des réactions adaptatives ou défensives. Pour ce faire, lors de notre test nous avons éliminé les résultats des questions portant sur le niveau de satisfaction. En effet, nous estimons que ces questions nous informent sur le niveau de satisfaction de l'apprenant et non sur le fait qu'il ait réfléchi (ou pas) sur son apprentissage pour être ensuite satisfait ou pas. Cela nous laisse alors trois variables à tester, une variable de l'auto jugement (le fait de réfléchir sur un éventuel échec) et deux des variables de l'auto réaction (le ressenti après un échec et les méthodes utilisées pour remédier à un échec).

Suite à nos tests logiques et aux croisements entre nos variables, nous avons vu que seule une personne déclare n'adopter aucune réaction suite à un échec. D'ailleurs, cette personne déclare ne pas réfléchir sur ce dernier. Hormis ce répondant, nous avons remarqué que le reste de notre population déclare réagir, affectivement (en ressenti) et sur le terrain (en adoptant des méthodes de travail), après une constatation sur le déroulement de leur apprentissage. Ils appliquent donc la partie de l'auto réaction. En combinant ce résultat avec la partie auto jugement, nous avons trouvé que 74% des apprenants appliquent la phase de réflexivité.

d. *Récapitulation*

Des résultats cohérents pour l'ensemble du processus de l'autorégulation de l'apprentissage.

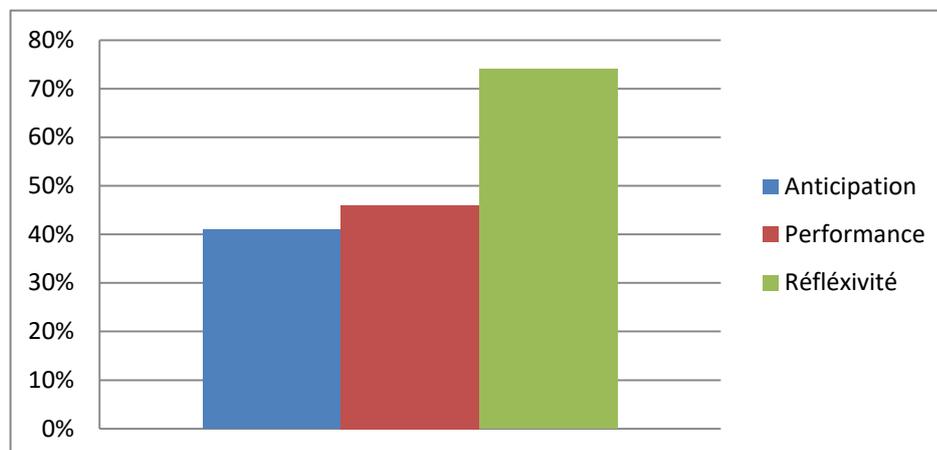


Figure 13 : Répartition de l'utilisation des phases de l'autorégulation chez les apprenants de l'UVT

Comme il est représenté sur la Figure 13, 74% des apprenants interrogés réfléchissent sur leur activité d'apprentissage. C'est la phase la plus utilisée. En revanche, la phase la moins utilisée est celle de l'anticipation de l'apprentissage. 41 % seulement des apprenants interrogés anticipent leurs apprentissages. Pourtant, une grande majorité estime qu'elle est capable de réussir.

Pourquoi cet écart entre l'application de la phase de l'anticipation et de celle de la réflexivité ?

Nous pensons que cela est dû à plusieurs facteurs réunis. Nous renvoyons cela au statut social des apprenants qui, pour la grande majorité, sont des salariés, ont plus de 25 ans et sont inscrits à l'UVT pour changer d'orientation professionnelle.

Nous pensons que ce statut socio-économique influence fortement sur cette utilisation massive plutôt de la phase de réflexivité. Nous estimons que le profil de la majorité des apprenants est un profil d'un apprenant ayant un but précis. Ce n'est guère le profil d'un étudiant lambda inscrit dans une formation classique au sein d'un parcours classique. La majorité des apprenants interrogés sont ainsi conscients qu'ils doivent réussir leurs apprentissages et avoir leur diplôme qui ouvrira selon eux les portes de la reconversion

professionnelle. En pensant de la sorte, et étant peu satisfaits de leurs démarches d'apprentissage et de leurs résultats, les apprenants ont conscience de l'intérêt de réguler leurs apprentissages et de réfléchir sur leurs blocages et sur leurs éventuels échecs. Ce qui explique que plus que 96% des apprenants réagissent après un échec.

Salariés et pour la plupart pères et mères de famille, les apprenants sont confrontés aux contraintes du quotidien, mais aussi et essentiellement à la culture ambiante qui n'incite pas à la rationalisation des activités humaines(Chabchoub, 2000). Cela explique en grande partie l'absence d'anticipation et de planification.

Une attitude adaptative et une soumission aux règles

D'une manière générale, nous avons remarqué que les apprenants interrogés ont une attitude adaptative. En effet, nous avons remarqué cela sur deux plans : leurs relations avec l'institution et leurs relations avec leurs activités d'apprentissage.

En ce qui concerne le premier niveau, nous avons remarqué que les apprenants s'adaptent durant leurs processus d'autorégulation de l'apprentissage aux conditions imposées par l'UVT. En effet, presque 80% des apprenants ne sont pas dérangés du fait que les séances de regroupements se tenants dans les locaux de l'ISEFC⁶⁰ au Bardo-Tunis sont fixées par l'institution sans les consulter.

Nous estimons que cette attitude majoritaire est liée à la fois au fait que les séances sont généralement fixées les dimanches, que la réglementation⁶¹ de l'institution ne permet pas un consensus arrangeant aux apprenants, mais aux tuteurs/enseignants et à leurs disponibilités et à la répartition géographique de ces apprenants sur le territoire tunisien.

En effet, contrairement à ce que nous pouvons croire, plus que 40 % des apprenants interrogés habitent le grand Tunis et plus que 15 % vivent à 70 km de la capitale. 12.8 % sont à Sousse, certes plus loin (145 km de Tunis) mais avec des commodités de transport vers Tunis. Nous nous interrogeons ici sur cette répartition géographique des inscrits à l'UVT. En effet, depuis sa création, l'enseignement par correspondance devenu aujourd'hui l'apprentissage à distance a vu le jour pour

⁶⁰ Institut supérieur de l'éducation et de la formation continue

⁶¹ Ce point sera traité plus loin dans le texte dans la partie ouverture de l'environnement UVT. Nous nous interrogerons alors sur le niveau de contrôle pédagogique de l'environnement UVT exerce sur l'activité d'apprentissage chez les apprenants.

rapprocher les apprenants des zones reculées et n'ayant pas la possibilité de se déplacer. Dans le cadre de l'université virtuelle de Tunis, presque 70 % des répondants habitent dans des grandes villes, à savoir Tunis, Ariana, Ben Arous, Nabeul, Bizerte et Sousse.

Nous nous interrogeons alors sur ce constat qui mérite d'être approfondi dans une étude à part entière. Cependant, nous pensons que ce fait est très révélateur quant à la réalité des TIC en Tunisie. Il confirme en partie, notre résultat expliqué plus haut⁶² concernant l'idéalisation des TIC dans le pays. En effet, installer un projet aussi important qu'une université virtuelle destiné à tout tunisien, nécessite tout d'abord un terrain capable de l'accueillir tant sur le plan technique, infrastructure et socio-économique. En accord avec Durampart (2007), nous pensons qu'on ne peut pas mettre en place un organisme destiné à assurer des apprentissages aux plus éloignés alors que ceux-ci ne sont pas en capacité d'y accéder.

Le deuxième volet de cette attitude adaptative est surtout observable lors de la phase de performance des apprenants. Selon leurs déclarations, ces derniers ont réussi à faire face à leur isolement et à faire face à l'environnement, selon nous fermé⁶³, d'UVT. En effet, contraint de réussir pour avoir leurs diplômes, les apprenants s'adaptent aux conditions de cet environnement.

Pendant leurs apprentissages, les apprenants font un effort de contrôle et d'adaptation au dispositif UVT et aux contraintes de celui-ci. Ils sont alors présents sur la plateforme de l'UVT plutôt dans le but de télécharger les cours puis pour charger leurs devoirs. En contrepartie, presque 80 % des sujets interrogés ont recours à des outils informels pour assurer leurs apprentissages.

2. Quelle est la place du dispositif UVT dans les phases du processus d'autorégulation des apprenants ?

Dans cette partie, nous utilisons le mot « environnement » et l'expression « environnement d'apprentissage » pour désigner comme l'a fait (Jézégou, 2008b) le dispositif d'apprentissage proposé par l'UVT à l'apprenant, on compte alors les cours,

⁶² Voir la stratégie de la mise en place de l'Université Virtuelle de Tunis dans la partie résultats

⁶³ Hypothèse à vérifier dans la partie ouverture de l'environnement UVT

les supports de cours, la plateforme technique et ses fonctionnalités, les concepteurs de cours, les tuteurs et les regroupements. Cela veut dire que nous étudions la place de l'environnement dans le processus d'autorégulation des apprenants répartie selon le modèle de (Zimmerman, 2002). Plus loin dans ce chapitre, nous expliquerons l'influence de cet environnement sur l'autorégulation de l'apprentissage en pensant son degré d'ouverture (Jézégou, 2010, 2011), et ce, dans le cadre de deux niveaux de l'activité d'apprentissage autorégulée, niveau pédagogique et niveau psychologique (Jézégou, 2008b, 2011)

Dans cette partie, il s'agit de questionner la place de l'environnement UVT dans l'apprentissage autorégulé des apprenants. Nous avons utilisé pour cette analyse le même questionnaire que nous avons utilisé dans la partie précédente⁶⁴. Nous utilisons ici des questions que nous n'avons pas évoquées dans la première partie, mais aussi, les réponses à quelques questions utilisées lors de celle-ci, mais codées selon une nouvelle logique.

a. *La phase de l'anticipation*

Nous traitons ici les questions suivantes, est-ce que les cours de l'UVT sont suffisantes pour anticiper l'apprentissage des apprenants ? Et, est-ce que l'accompagnement des tuteurs pendant l'activité est suffisant pour bien mener la révision ? Pour analyser et répondre à ces deux questions, les apprenants ont été amenés à remplir chaque fois une échelle de Lickert allant de pas du tout d'accord à tout à fait d'accord. Nous l'avons analysé suivant le protocole mentionné plus haut.

Nous avons trouvé que le NA_{moyen} de la première question « *L'accompagnement des tuteurs me suffit pour bien réussir la révision* » est égal à 41 %. Cela veut dire que les apprenants sont peu d'accord avec cette affirmation $\{ 25\% \leq NA_{moyen}(\%) < 50\% \}$.

Nous avons aussi recueilli l'avis des apprenants concernant l'affirmation suivante « *Les supports de cours de l'UVT me suffisent pour bien réviser* ». Le NA_{moyen} est alors de 41.7 % ce qui signifie que les apprenants sont aussi peu d'accord avec la deuxième affirmation $\{ 25\% \leq NA_{moyen}(\%) < 50\% \}$.

⁶⁴ Voir Annexe 2

Si nous regardons de plus près nos résultats concernant ces deux dernières affirmations en les combinant (nous prenons en compte les réponses des deux questions ensemble), nous constatons que nous pouvons répartir nos répondants sur 3 groupes égaux. Le premier compte les apprenants qui ont répondu (su l'échelle de lickert) au mieux « pas d'accord » pour les deux questions à la fois. Le deuxième groupe compte les apprenants qui ont répondu au pire « d'accord » aux deux questions à la fois. Le troisième groupe compte les apprenants qui ont répondu à un des questions au mieux « pas d'accord » et à l'autre au pire « d'accord ».

Il est aussi à noter que 87.2% des apprenants affirment que le type, rythme et la manière d'apprendre qu'adopte l'UVT n'est pas difficile. Ils ont en effet espoir de finir leurs cursus dans les délais décidés par l'institution. Prenons quelques exemples :

Certains apprenants disent même que si cela était possible il aurait pu finir son cursus dans un temps moindre.

Un apprenant affirme que :

« Aujourd'hui et bien grâce à internet, l'apprentissage devient de plus en plus accessible. À un certain âge, le niveau intellectuel mûri et une autonomie se forme. Atteindre mes 2 ans de master est réalisable pour le simple fait que je pratique professionnellement le même domaine »

Un autre atteste même :

« Voir moins, s'il y'a possibilité d'anticiper certains cours »

En effet, cet aspect d'anticipation de cours n'existe pas dans la logique de l'UVT⁶⁵ et dans sa stratégie pédagogique. Tous les apprenants sont contraints à suivre une même démarche et un même rythme. Nous allons voir plus loin, dans la partie IV et plus spécifiquement dans le niveau pédagogique de l'apprentissage régulé que cette contrainte influence le degré d'ouverture du dispositif en augmentant son niveau de contrôle pédagogique. Cela affecte l'activité d'auto direction (gestion de soi, de la motivation, de l'environnement, de ressource, etc.) des apprenants(Jézégou, 2010).

⁶⁵ Voir les entretiens des concepteurs de cours

b. *La phase de performance*

Dans cette phase de performance, nous questionnons l'utilisation de l'environnement UVT dans les activités du « durant l'apprentissage ». Ainsi, le choix de la plateforme dans sa globalité et son impact sur la démarche d'apprentissage seront mis en question.

Il s'agit alors de voir, en premier lieu, si l'environnement de l'UVT permet aux apprenants d'acquérir des compétences, managériales, de gestion d'information, comportementale (autonomie, confiance en soi, créativité, etc.) et communicationnelles.

En deuxième lieu, nous questionnons la perception des apprenants quant à l'influence de la technique (plateforme Moodle) adoptée par l'UVT (l'absence du face à face entre tuteurs et apprenants et entre apprenants et apprenants), des séances de regroupement et de chat fixés par l'UVT sur leurs apprentissages.

Dans un troisième lieu, nous nous intéressons aux méthodes utilisées par les apprenants pour faire face à un éventuel blocage. Nous avons, pour ce fait, regroupé les différentes réponses en deux groupes « Outils UVT » et « Outils hors UVT ».

Finalement, nous nous interrogeons sur les méthodes utilisées par les apprenants pour faciliter leurs apprentissages. Ces méthodes ont été aussi divisées en deux groupes « Méthodes UVT » et « Méthodes hors UVT ».

Dans cette partie, nous avons analysé 9 questions posées selon une échelle de Lickert de 5 possibilités de réponses. Nous les avons analysées en utilisant la partie du protocole adéquat expliqué plus haut.

Pour commencer, nous précisons le résultat de l'affirmation suivante : « *La plateforme de l'UVT présente une contrainte et un élément de blocage à la démarche d'apprentissage* ». Le Na_{moyen} de cette affirmation est 32.7% ce qui veut dire que les apprenants sont peu d'accord avec elle. La plateforme de l'UVT n'est pas pour eux une contrainte. Nous décortiquons ce résultat en présentant les autres réponses des différentes questions.

En ce qui concerne les compétences acquises grâce au dispositif de l'UVT, nous avons remarqué que le NA_{moyen} des questions qui relèvent des compétences

managériales (planification, gestion de temps, etc.) et communicationnelles (langagières, négociation, écoute, technique de présentation, etc.) est respectivement 21.8% et 20.5%. Cela veut dire que les apprenants ne sont pas d'accord avec ces affirmations $\{NA_{moyen}(\%) < 25\% \}$. L'UVT ne les aide pas alors à acquérir des compétences managériales et communicationnelles.

Quant aux compétences de gestion d'information (Veille, récolte, trie, visualisation, partage d'information, etc.) et aux compétences comportementales (Autonomie, confiance en soi, ouverture d'esprit, etc.), nous avons pu constater que les NA_{moyen} sont respectivement 25.6 % et 25 %. Il est alors vrai de dire que les apprenants sont peu d'accord avec ces affirmations. $\{ 25\% \leq NA_{moyen}(\%) < 50\% \}$.

Compétences acquises grâce à l'UVT	Niveau d'accord
Managériales et communicationnelles	Pas d'accord
gestion d'information et comportementales	Peu d'accord

Tableau 23 : Perception des apprenants des compétences animée par l'UVT

L'UVT a choisi d'utiliser une plateforme qui n'emploie pas de visioconférence comme l'ont fait (E. Lavoué et al., 2013) avec la plateforme VISU. Nous avons alors interrogé les apprenants sur cet aspect de leurs apprentissages, en supposant que cela leur pose un problème. Nous avons ainsi remarqué que le NA_{moyen} est égale à 5.8% pour notre affirmation « *l'absence du face à face avec d'autres apprenants est un frein à l'apprentissage* » et égale à 8.3 % à l'affirmation « *l'absence du face à face avec le tuteur est un frein à l'apprentissage* ». Cela veut dire que l'absence de la vidéoconférence dans la plateforme de l'UVT n'est pas selon les apprenants un frein à leurs apprentissages. Ce qui est confirmé par le NA_{moyen} proche de 50% qui reflète une bonne perception des apprenants de la plateforme notamment sa capacité à faciliter les échanges entre usagers. Ces résultats rejoignent le fait que les séances de regroupement et de Tchat fixés par les apprenants ne sont pas perçus par les apprenants comme une contrainte à leurs processus d'apprentissage.

Composante de la Plateforme UVT	Niveau d'accord
L'absence du face à face entre tuteur et apprenants est un frein à l'apprentissage	Pas d'accord
L'absence du face à face entre apprenants et apprenants est un frein à l'apprentissage	Pas d'accord
La plateforme facilite l'échange entre apprenants et tuteurs	D'accord
Les regroupements et les séances de tchat sont une contrainte pour l'apprentissage	Pas d'accord

Tableau 24 : Perception des apprenants de l'impact de la plateforme sur leurs apprentissages

Lorsque les apprenants sont devant un éventuel blocage ou pour faciliter leurs apprentissages, ils ont recours surtout à des outils et méthodes qui ne sont pas proposés par l'UVT. En effet, 74 % des apprenants ont recours à des « outils hors UVT » pour dépasser un blocage et 95 % des apprenants utilisent des « méthodes hors UVT » pour faciliter leurs apprentissages.

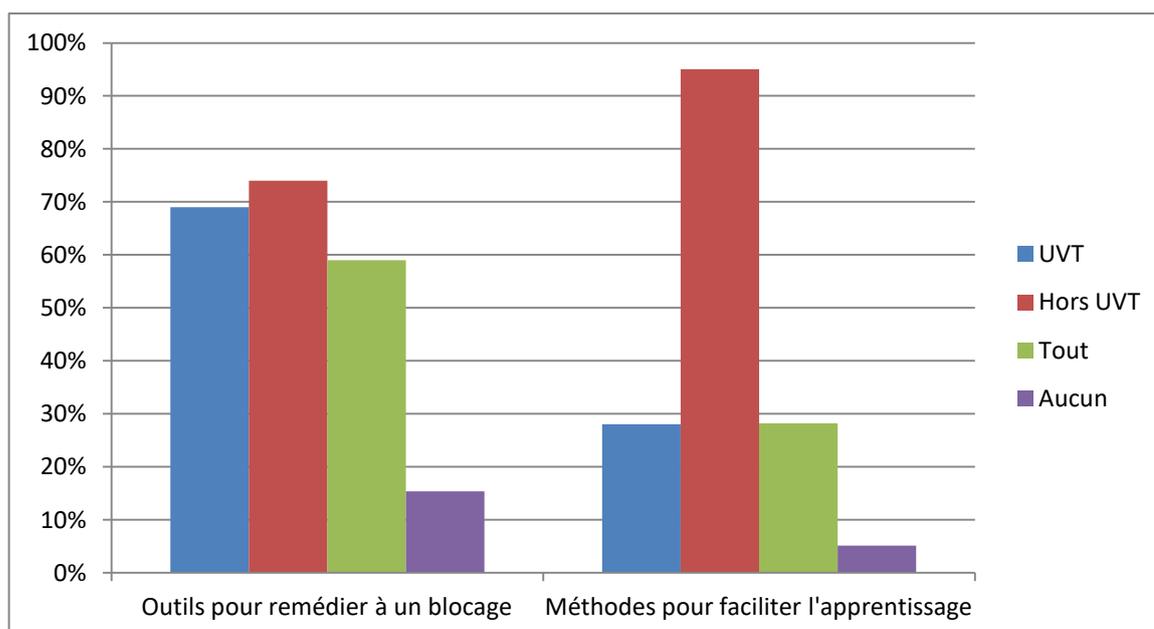


Figure 14 : Utilisation des outils et méthodes d'apprentissage

Il est à noter que les apprenants avaient la possibilité de choisir plusieurs types d'outils à la fois, ils pouvaient par exemple dire qu'ils utilisent les outils de l'UVT en plus des outils hors UVT.

3. Variables qui influent l'utilisation du processus de l'autorégulation de l'apprentissage

Dans cette partie, nous allons voir les relations de dépendances entre différentes variables du processus d'autorégulation. Dans un premier temps, nous avons analysé nos interactions en utilisant le teste de khi-deux. Nous nous sommes aperçu que ce type de teste n'est pas adéquat avec nos résultats vu le nombre limité de notre échantillon. Nous avons alors eu recours au test statistique non paramétrique : test exacte de Fisher qui utilise le même principe que khi deux mais qui peut donner des résultats plus fiables pour notre type de résultats. Ce teste permet de calculer la valeur-p. Cette dernière désigne la probabilité de la reproduction des mêmes résultats.

a. Influence mutuelle des trois phases d'autorégulation

Variable 1	Variable 2
Anticipation SUR Réflexivité	
	P=0.2275
	Ne dépend pas
	P =0.9076
	Ne dépend pas
Définition des objectifs	P = 0.3111
	Ne dépend pas
	P=0.2925
	Ne dépend pas

	Satisfaction de la démarche	P=0.0007 dépend
Définition d'un plan de travail	Satisfaction des résultats	P=0.2767 Ne dépend pas
	Le fait d'être à jour	P=0.2696 Ne dépend pas
Anticipation SUR Performance		
Choix de l'environnement	Le maintien du plan	P=0. 2559 Ne dépend pas
Temps	Maintien du plan	P=0.1080 Ne dépend pas
Anticipation SUR anticipation		
Définition d'un plan	Choix de l'environnement	P=0.0189 dépend
Réflexivité SUR Réflexivité		
Satisfaction de la démarche	Satisfaction des résultats	P=0.0934 Ne dépend pas
Performance SUR Réflexivité		
Maintien du plan	Le fait d'être à jour	P=0.5051 Ne dépend pas

Tableau 25 : Influence mutuelle de quelques composantes des trois phases de l'autorégulation

Comme il est présenté dans le Tableau 25 et parmi les variables que nous avons sélectionnées, la variable « définition d'un plan de travail » influence la variable « satisfaction de la démarche » et la variable « choix de l'environnement ».

b. *Influence du quotient sur le processus d'autorégulation de l'apprentissage*

Comme l'annonce Zimmerman (2001), le processus d'autorégulation n'est pas un processus unique, utilisable sans limites et sans contraintes. Il dépend ainsi de la personne, de la tâche et des circonstances. En se basant sur ces propos, nous testerons dans ce paragraphe, la dépendance des différentes formes de régulation d'apprentissage des personnes interrogées selon leurs appartenances sociales et leurs contraintes de la vie quotidienne.

Variable 1	Variable 2	
le statut professionnel	le choix de l'environnement	P=0.1570 Ne Dépend pas
Age	Formelles	p=0.8323 Ne Dépend pas
	Informelles	p=1 Ne Dépend pas
Age	méthode	
	réflexion sur échec	P=0.1760 Ne Dépend pas

Tableau 26 : Les relations d'Indépendance à tester

Dans le cadre de notre étude, nous nous ne sommes pas en mesure de tester toutes les relations de dépendances entre les variables. Nous nous sommes contentés de questionner quelques éventuelles relations d'influence que nous présentons dans le Tableau 25 et Tableau 26. Il est cependant important de signaler que nous présentons

ces résultats à titre indicatif. En effet, nous estimons que, comme ces résultats sont obtenus sur la base d'un calcul statistique, le nombre limité de notre population peut les biaiser.

4. L'ouverture de l'environnement UVT et la perception de cette ouverture par l'apprenant

Le dispositif UVT : Un environnement d'apprentissage fermé ?

Pendant notre travail de terrain, et comme nous l'avons expliqué dans les parties précédentes, nous avons eu l'occasion de côtoyer des apprenants durant les séances de regroupement et des tuteurs et concepteurs de cours lors des différents entretiens. Tous étaient plutôt d'accord sur le fait que le dispositif UVT présente un frein à l'apprentissage à distance, vu sa rigidité. Selon eux, et spécifiquement les apprenants, cela limite la possibilité de profiter pleinement des avantages de l'apprentissage à distance, notamment de l'accès facile à l'information et aux cours, de la communication fiable et sans contraintes, surtout horaires, avec les tuteurs ainsi que de la flexibilité de l'ajustement des parcours individuels.

Nous avons alors cherché à comprendre cette vision plutôt négative du dispositif UVT en appliquant un protocole cartésien. Ce protocole est proposé par (Jézégou, 2008a, 2010, 2011) et appelé GÉODE (Grille d'Évaluation de l'Ouverture D'un Environnement éducatif). Il mesure le degré d'ouverture des environnements d'apprentissage à distance et utilise pour ce faire des règles et des bases de calcul bien définies⁶⁶. Par ce biais, nous allons vérifier nos deux dernières hypothèses⁶⁷ de recherche.

- H_0 : l'environnement de l'UVT serait un environnement fermé.
- H_1 : les apprenants percevraient l'environnement UVT comme un environnement fermé.

⁶⁶ La procédure de calcul du protocole GÉODE est consultable dans l'annexe. Il est aussi expliqué dans la partie *méthodologie* de recherche p 153.

⁶⁷ Vous pouvez trouver notre système d'hypothèses dans la partie *problématique* de recherche p131.

Il s'agit alors ici de questionner les deux niveaux d'autorégulation chez les apprenants de l'UVT ; le niveau pédagogique et niveau psychologique⁶⁸. Le premier étant le degré d'ouverture de l'environnement et donc le niveau de contrôle pédagogique qu'il exerce sur les apprentissages. Le deuxième étant la perception des apprenants du degré d'ouverture du même environnement qui influence sur leurs auto-directions.

Rappelons que le protocole GÉODE est basé sur une grille et des questions spécifiques scientifiquement ciblées regroupées dans un questionnaire à questions fermées. Il pointe 14 composantes de l'environnement éducatif, dont l'accès au dispositif de formation, la définition des objectifs, le choix des méthodes de travail et des outils de communication, etc. Ce protocole examine le degré de liberté de ces composantes via un calcul pragmatique précis et définit en amont. Le degré d'ouverture de chaque composante calculé, nous en déduisons, via des calculs, le degré d'ouverture de tout l'environnement d'apprentissage et par conséquent sa flexibilité et le contrôle pédagogique qu'il exerce sur l'apprentissage des inscrits.

Cette enquête a été réalisée en janvier et février 2016. Deux questionnaires GÉODE ont alors été distribués via (mails et réseaux sociaux) aux acteurs de l'UVT : Les apprenants d'une part et le corps pédagogique d'autre part. Nous avons ensuite réalisé deux entretiens via Skype avec deux répondants « apprenants » volontaires.

Dans ce qui suit, nous présentons les résultats obtenus en deux temps. Un premier paragraphe sera dédié à la validation de l'hypothèse H_0 suivie d'un deuxième paragraphe dédié à la validation de l'hypothèse H_1 .

a. Ouverture du dispositif de l'UVT

Il s'agit ici de présenter les résultats qui concernent le degré d'ouverture de l'environnement UVT selon le corps pédagogique de celle-ci. Avant de répondre aux questionnaires GÉODE, les 4 répondants ont été amenés à estimer, comme le veut le protocole, en premier lieu les volumes horaires des différentes modalités d'apprentissage existantes dans l'environnement d'apprentissage UVT par rapport au volume horaire global de l'apprentissage. Nous avons défini ces trois modalités suite à des lectures de la littérature, mais aussi suite à une observation minutieuse de l'activité

⁶⁸ Voir page 109 : Deux niveaux : psychologique et pédagogique

d'apprentissage au sein de l'institution. En effet, nous avons eu l'occasion d'observer l'activité des apprenants et des tuteurs, pendant des séances de regroupement et, mais aussi sur la plateforme pédagogique de l'institution. Les trois modalités d'apprentissage utilisées par l'Université virtuelle de Tunis sont alors :

- *Les travaux dirigés à distance* : Tchat, cours en ligne, exerce, TD, etc.
- *L'autoformation assistée* : Quand l'apprenant s'auto forme et fait appel à l'assistance de son tuteur via le forum, les mails, tel, etc.
- *Les séances de regroupement*.

D'après l'estimation des sujets interrogés, les volumes horaires de ces différentes modalités d'apprentissage sont comme suit dans le graphe.

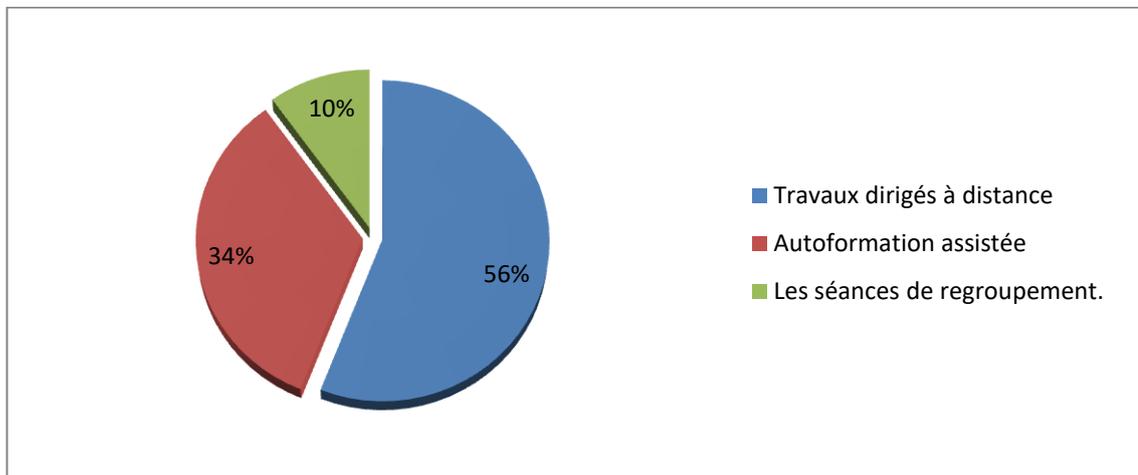


Figure 15 : Estimation du volume horaire des différentes modalités d'apprentissage à l'UVT

Comme nous pouvons le remarquer, selon le corps pédagogique interrogé, les travaux dirigés à distance occupent la première place en matière de volume horaire (56 %), quant aux séances de regroupement, ils occupent le volume horaire le plus bas (10 %).

De première vue, ce graphe nous laisse croire que cette domination du caractère dématérialisé sur les modalités d'apprentissage de l'UVT peut signifier une ouverture du dispositif. En effet, la distance en apprentissage est généralement, pour certains, significative de l'indépendance, de l'autonomie et de l'auto gérance et donc de la flexibilité. Ce qui sera clairement réfuté par notre analyse.

Selon (Jézégou, 2010), un environnement éducatif à distance comporte 14 composantes : l'accès, le lieu, le temps, le rythme, les objectifs, le cheminement, la séquence, les méthodes, le format, les contenus, l'évaluation, les supports, les outils de communication et les personnes-ressources. Selon le même auteur, ces composantes peuvent être regroupés sous trois catégories : spatio-temporelles, pédagogique et communication éducative médiatisée.

Les trois catégories	Composantes associées
Composantes spatio-temporelles	Accès, lieu, temps, rythme
Composantes pédagogiques	Objectifs, cheminement, séquence, méthodes, format, contenus, évaluation
Composantes de la communication éducative médiatisée	Support d'apprentissage, outils de communication, ressources humaines

Tableau 27: Répartition des composantes d'un environnement éducatif à distance selon les catégories

Après application des calculs du protocole, nous avons pu remarquer que la composante la moins ouverte est la composante « *modalité d'évaluation* » avec un degré d'ouverture de 10 %. Selon le protocole, cette composante est de type *fermé*. Quant à la composante la plus ouverte est selon les répondants celle de « *l'accès* » avec un degré d'ouverture de 83 %. Selon le protocole, cette composante est *hautement ouverte*. Entre ces deux extrémités, les scores des composantes de l'environnement UVT sont contrastés. Le graphe suivant représente les différents scores des différentes composantes.

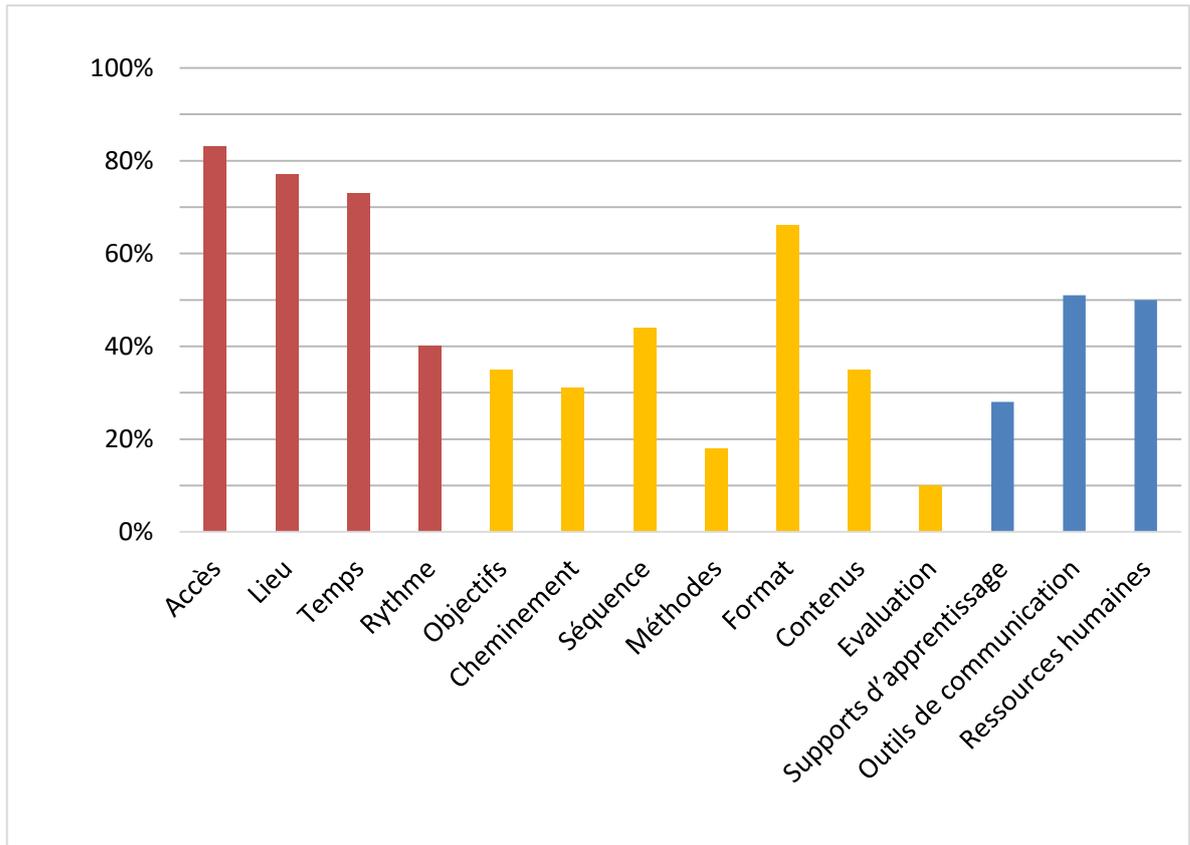


Figure 16 : Degré d'ouverture des 14 composantes de l'environnement éducatif UVT selon le corps pédagogique

Trois couleurs sont représentées dans la Figure 16. Le rouge représente la catégorie spatio-temporelle, le jaune celle de la pédagogie et le bleu la communication médiatisée à distance. Les trois catégories ne sont pas identiques en matière d'ouverture.

Nous présentons dans le Tableau 28 les degrés d'ouverture et de liberté de chaque composante de l'environnement UVT. Dans le Tableau 29 nous mettons en avant la catégorie la plus ouverte et la catégorie la moins ouverte.

Les trois catégories de composantes	Composantes associées	Degré d'ouverture	Degré de liberté
Composantes spatio-temporelles	Accès	83%	Hautement ouvert
	Lieu	77 %	Hautement ouvert -
	Temps	73%	Hautement ouvert -
	Rythme	40%	Peu ouvert +
Composantes pédagogiques	Objectifs	35%	Peu ouvert +
	Cheminement	31%	Peu ouvert +
	Séquence	44%	Moyennement ouvert -
	Méthodes	18%	Peu ouvert -
	Format	66%	Moyennement ouvert+
	Contenus	35%	Peu ouvert +
	Évaluation	10%	Fermé
Composantes de la communication éducative médiatisée	Supports d'apprentissage	28%	Peu ouvert
	Outils de communication	51%	Moyennement ouvert
	Ressources humaines	50%	Moyennement ouvert-

Tableau 28 : Degré d'ouverture des 14 composantes selon le ceps pédagogique

Catégories	Degré d'ouverture	Degré de liberté
spatio-temporelle	69 %	Moyennement ouvert +
Pédagogique	34 %	Peu ouvert +
communication médiatisée à distance	45%	Moyennement ouvert -

Tableau 29 : Degré de liberté par catégories de composantes

Nous pouvons voir dans le Tableau 29 que la catégorie la moins ouverte est celle de la pédagogie. En effet, selon les tuteurs et concepteurs de cours, les apprenants ne sont pas libres de déterminer leurs parcours pédagogiques suivant leurs besoins individuels en apprentissage. Les composantes pédagogiques de l'environnement UVT ne sont pas adaptées à une utilisation flexible et maniable de la part des apprenants.

Rappelons, par exemple, que la composante la moins ouverte est celle de « l'évaluation ». Elle est *fermée*. Ce qui signifie que l'apprenant n'est pas libre de choisir le mode de l'évaluation de son apprentissage. Elle exerce un contrôle pédagogique important sur l'activité d'apprentissage. Il est aussi important de pointer le fait que la plupart des composantes pédagogiques sont *peu ouvertes +*, notamment les objectifs et les cheminements. L'apprenant est donc, selon nos répondants tuteurs/concepteurs, peu libre de choisir ses objectifs d'apprentissage et le cheminement d'activités qui lui convient le plus.

La catégorie la plus libre est spatio-temporelle, elle est selon le protocole GÉODE *moyennement ouverte +*. Cette catégorie abrite les composantes les plus ouvertes de l'environnement UVT, à savoir l'accès, le lieu, et le temps qui sont tous au moins *hautement ouverts -*. En effet, selon les répondants, l'environnement UVT offre à l'apprenant une haute liberté l'accéder à la formation au moment qui lui convient le mieux. Il lui offre aussi une haute liberté, mais moindre par rapport à la précédente, de choisir les lieux les plus adaptés à ses possibilités pour apprendre et les horaires en fonction de ses disponibilités.

D'après tous ces résultats, nous avons pu conclure que le degré d'ouverture de l'environnement UVT est selon le corps pédagogique de 48%. Il est donc *moyennement*

ouvert -. Nous pouvons alors réfuter notre hypothèse H_0 qui dit que selon le corps pédagogique d'environnement de l'UVT est un environnement fermé, mais pas totalement. En effet, celui-ci n'est pas non plus ouvert. Selon l'échelle de la typologie GÉODE, l'environnement UVT est plus que *peu ouvert+*, mais sans dépasser le *moyennement ouvert*⁶⁹.

Au début du volet « corps pédagogique » de notre protocole, nous avons l'affirmation des pédagogues que l'environnement UVT est un environnement fermé. Après application GÉODE, il s'est avéré que celui-ci est *moyennement ouvert-*. Nous pouvons conclure que l'environnement UVT est en réalité plus ouvert que les usagers pédagogiques le croient et exerce donc moins de contrôle pédagogique sur les apprentissages que ceux-ci peuvent le croire. Qu'en est-il alors de l'ouverture du dispositif UVT selon les apprenants ?

b. Perception du degré d'ouverture de l'environnement UVT

Notons que le pressenti des apprenants était aussi, avant que l'on entame l'application GÉODE, similaire à celui des tuteurs/concepteurs en matière d'ouverture de l'environnement UVT. En effet, les apprenants de l'UVT nous ont transmis leur envie de rendre plus flexible le dispositif UVT qu'ils estiment initialement fermé. Nous nous interrogeons alors sur la fiabilité de cette estimation.

Pour répondre à cette question, nous avons décidé d'appliquer le protocole GÉODE à l'ensemble des apprenants UVT. Pour de multiples raisons, notamment les inconvénients classiques de l'envoi de questionnaires en ligne, nous n'avons eu que 13 réponses.

Le protocole GÉODE appliqué aux réponses des apprenants montre que la composante éducative la moins ouverte est la composante « *évaluation* ». Avec un degré d'ouverture de 20%, cette composante est selon notre protocole *peu ouverte -*. La composante la plus ouverte de l'environnement éducatif est selon les apprenants celle de « *l'accès* ». En effet, avec un degré de 63 % cette composante est *moyennement ouverte +*. Le

⁶⁹ Vous pouvez trouver le tableau qui explique l'affection des typologies des environnements éducatifs dans l'annexe, Tableau 46

graphe suivant illustre le degré d'ouverture de chacune des 14 composantes de l'environnement UVT.

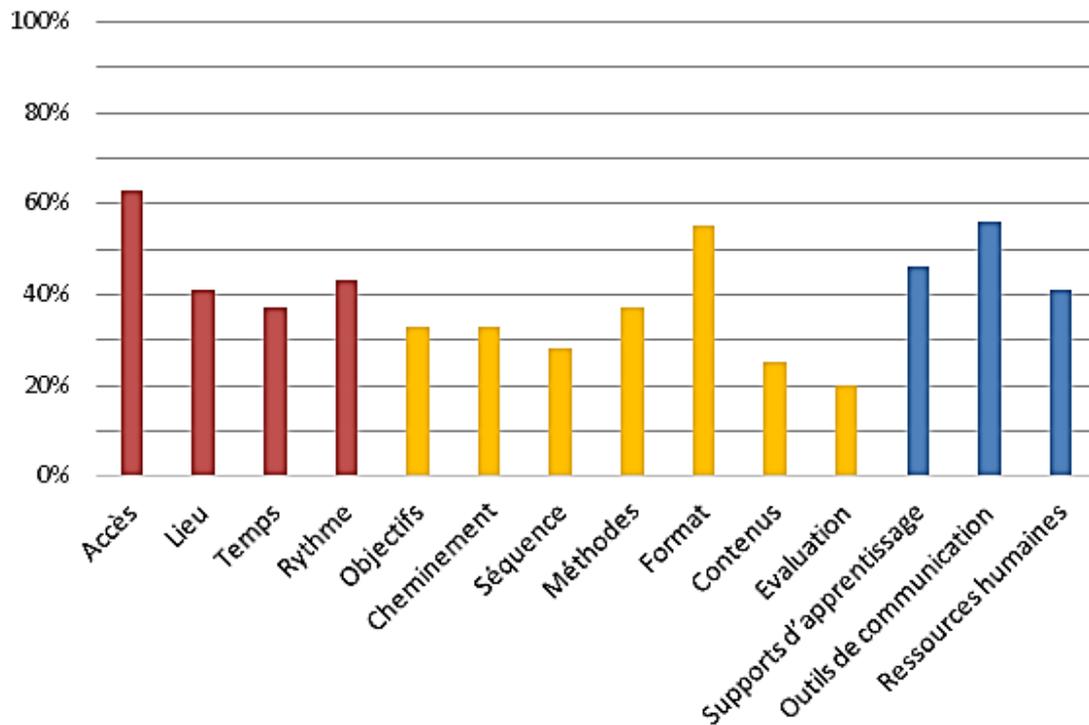


Figure 17: Degré d'ouverture des composantes de l'environnement éducatif UVT selon les apprenants

Comme dans le graphe qui représente le degré d'ouverture des 14 composantes chez le corps pédagogique, la Figure 17 contient trois couleurs qui différencient les trois catégories de composantes⁷⁰ : Rouge pour la la catégorie spatio-temporelle, le jaune pour la catégorie pédagogique et le bleu pour la catégorie communication éducative médiatisée. Les degrés d'ouverture de ces trois catégories sont présentés dans le Tableau 30.

⁷⁰ Les trois catégories sont expliquées dans le Tableau 29 : Degré de liberté par catégories de composantes

Catégories	Degré d'ouverture	Degré de liberté
spatio-temporelle	46 %	Moyennement ouvert -
Pédagogique	34 %	Peu ouvert +
communication médiatisée à distance	48 %	Moyennement ouvert -

Tableau 30: Degré d'ouverture des trois catégories de composantes selon les apprenants

Pour examiner plus précisément le degré d'ouverture de chacune des composantes, nous proposons le tableau récapitulatif suivant.

Les trois catégories de composantes	Composantes associées	Degré d'ouverture	Degré de liberté
Composantes spatio-temporelles	Accès	63 %	moyennement ouvert +
	Lieu	41 %	moyennement ouvert -
	Temps	37%	Peu ouvert +
	Rythme	43%	moyennement ouvert -
Composantes pédagogiques	Objectifs	33%	Peu ouvert +
	Cheminement	33%	Peu ouvert +
	Séquence	28%	Peu ouvert
	Méthodes	37%	Peu ouvert +
	Format	55%	moyennement ouvert
	Contenus	25%	Peu ouvert
	Évaluation	20%	Peu ouvert -

Composantes de la communication éducative médiatisée	Supports d'apprentissage	46%	moyennement ouvert -
	Outils de communication	56%	moyennement ouvert
	Ressources humaines	41%	moyennement ouvert -

Tableau 31 : Degré d'ouverture des 14 composantes selon les apprenants

D'après cette analyse du questionnaire GÉODE, nous avons pu constater que selon les apprenants, l'environnement UVT est un environnement *moyennement ouvert* -. En effet, le degré de liberté obtenu de celui-ci est de 41%. Ce résultat réfute notre hypothèse de départ H_1 , à savoir, selon les apprenants, l'environnement UVT est un environnement fermé. En effet, l'environnement UVT exerce sur les apprenants un contrôle pédagogique moindre que celui estimé par les apprenants.

Afin d'éclaircir davantage nos résultats, nous avons cherché à réaliser des entretiens où les répondants s'expliquent sur chacun de leurs choix de réponses. Nous avons eu 2 apprenants volontaires à ces entretiens. En suivant le questionnaire, nous avons cherché à comprendre les des réponses de chacun des deux interviewés. En effet, nous nous sommes arrêtés sur chaque composante de l'environnement éducatif et, en prenant en compte la réponse de l'apprenant, nous lui avons adressé des questions dont l'objectif était de l'amener à expliquer plus explicitement son choix de réponse (composante ouverte ou pas) et son comportement qui en découle. En considérant le manque d'ouverture d'une composante de l'environnement UVT un blocage, nos questions aux apprenants suivaient cet exemple : *Comment est-ce que vous contournez le fait que vous êtes peu libre de choisir le cheminement de votre apprentissage ?*

Par ce biais, nous avons cherché à mettre en relation le degré d'ouverture de l'environnement éducatif et le comportement autorégulé des apprenants. Dans une précédente enquête présentée plus haut dans le cadre de l'analyse du processus de l'autorégulation de l'apprentissage chez les apprenants de l'UVT, nous avons constaté un effort de contrôle et d'adaptation à l'environnement. Nous avons remarqué dans le même cadre que les apprenants, une fois bloqué ont recours à deux types de solutions :

formelles ou « *d'ajustement aux conditions formelles* » (Jézégou, 2008a) et informelles ou « *de création de conditions informelle* » (Jézégou, 2008a).

Après classification des résultats que nous avons obtenus des deux entretiens, nous avons pu dégager un système de comportement/réaction lié aux différentes catégories de composantes. En effet, les deux apprenants créent des conditions informelles pour contourner la « rigidité » des composantes de la communication médiatisée à distance. En effet, ils n'hésitent pas à créer par exemple à chaque rentrée universitaire un groupe Facebook où les apprenants se retrouvent pour se partager les ressources, s'informer, se mettre d'accord sur des éventuels recommandations et demandes. Selon eux, cet outil à la fois social et collaboratif mais aussi accessible et non contrôlé par l'institution les aides à mieux gérer le manque d'interactivité de la plateforme de l'UVT.

Les deux autres catégories de composantes sont selon les apprenants difficilement contournables. En effets, les interviewés déclarent s'adapter et s'ajuster aux conditions formelles de l'institution. Car, selon eux, contourner certaines composantes signifie l'abandon de l'apprentissage et de l'inscription comme l'affirme une apprenante : « *On ne peut pas choisir nos modes d'évaluation si ceux-là sont imposés par l'institut, les contester pourrait nuire à notre réussite* ». Les apprenants ne peuvent pas choisir, non plus, le rythme d'avancement, car les séquences et chapitres de cours ne sont pas disponibles dans leurs totalités dès le premier jour, mais sont ouverts suite à une intervention du tuteur s'il estime qu'il est temps de le rendre accessible, et ce, pour tout le groupe d'apprenants.

Les trois catégories	La réaction au degré d'ouverture
Composantes spatio-temporelles	Ajustement aux conditions formelles
Composantes pédagogiques	Ajustement aux conditions formelles
Composantes de la communication médiatisée par ordinateur	Création de conditions informelles

Tableau 32 : Réactions aux degrés d'ouverture des catégories de composantes de l'environnement UVT

c. Conclusion

Dans cette partie de notre travail empirique, nous nous sommes intéressés au degré d'ouverture de l'environnement UVT. Ce degré d'ouverture a été traité via le protocole GÉODE que nous avons appliqué à deux populations d'utilisateurs de l'environnement éducatif UVT, à savoir, le corps pédagogique et les apprenants.

Nous sommes partis avec deux hypothèses que nous avons construites suite à l'observation de l'activité d'apprentissage à l'UVT (plateforme et regroupement) et aux informations que nous avons récoltées lors de nos différentes rencontres avec les tuteurs, concepteurs et apprenants. Ces deux hypothèses sont :

- L'environnement d'apprentissage l'UVT serait un environnement fermé.
- Les apprenants percevraient l'environnement d'apprentissage UVT comme un environnement fermé.

Le protocole GÉODE nous a permis de les vérifier et de les réfuter. En effet, selon notre analyse :

- L'environnement d'apprentissage l'UVT est un environnement moyennement ouvert –
- Les apprenants perçoivent l'environnement d'apprentissage UVT comme un environnement moyennement ouvert -

Nous pouvons alors conclure que dans sa globalité, l'environnement UVT exerce un contrôle pédagogique moindre que celui estimé par ses utilisateurs.

Si l'on examine les degrés d'ouverture des 14 composantes réparties en trois catégories qui constituent l'environnement UVT, nous pouvons remarquer certaines similitudes entre les réponses des deux groupes d'utilisateurs. Nous notons, entre autres, le fait que pour les deux types d'utilisateurs (corps pédagogique et apprenants) la composante la moins ouverte est celle de l'« évaluation » et la plus ouverte est l'« accès ». Pour les deux groupes d'utilisateurs, la composante évaluation est celle qui exerce le plus de contrôle pédagogique sur l'activité d'apprentissage. En contrepartie, la composante « accès » est celle qui exerce le moins de contrôle pédagogique sur l'activité d'apprentissage.

Cette similitude ne n'est pas vraie pour toutes les composantes. En effet, plusieurs sont les composantes qui n'ont pas la même typologie pour les deux groupes d'utilisateurs. La composante « temps » par exemple, est *peu ouverte* chez les apprenants, mais *hautement ouverte plus* chez le corps pédagogique. Par ailleurs, seulement les degrés d'ouverture des composantes « objectif », « cheminement » et « outils de communication » sont similaires chez les deux groupes d'utilisateurs.

Les trois catégories de composantes	Composantes associées	Degré de liberté Corps pédagogique	Degré de liberté Apprenants
Composantes spatio-temporelles	Accès	Hautement ouvert	moyennement ouvert +
	Lieu	Hautement ouvert -	moyennement ouvert -
	Temps	Hautement ouvert -	Peu ouvert +
	Rythme	Peu ouvert +	moyennement ouvert -
Composantes pédagogiques	Objectifs	Peu ouvert +	Peu ouvert +
	Cheminement	Peu ouvert +	Peu ouvert +
	Séquence	Moyennement ouvert -	Peu ouvert
	Méthodes	Peu ouvert -	Peu ouvert +
	Format	Moyennement ouvert+	moyennement ouvert
	Contenus	Peu ouvert +	Peu ouvert
	Évaluation	Fermé	Peu ouvert -
Composantes de la communication éducative médiatisée	Supports d'apprentissage	Peu ouvert	moyennement ouvert -
	Outils de communication	Moyennement ouvert	moyennement ouvert
	Ressources humaines	Moyennement ouvert-	moyennement ouvert -

Tableau 33 : Tableau comparatif degré d'ouverture des 14 composantes

Nous estimons important de signaler aussi que nous avons constaté que, d’une manière générale, le degré d’ouverture de plusieurs composantes chez les tuteurs est dans la plupart des cas plus importants que celui chez les apprenants. En fait, les tuteurs/concepteur interrogés ont tendance à frôler les extrêmes en matière de typologie d’ouverture⁷¹. Pour eux, il existe des composantes *hautement ouvertes* et des composantes *fermées*. Ce qui n’est pas le cas pour les apprenants. Pour ces derniers, toutes les composantes sont au moins *peu ouvertes* – et au plus *moyennement ouverte* +.

Malgré ces différences, et en plus de la similitude dans l’estimation de l’ouverture de l’environnement d’apprentissage UVT dans sa totalité, les résultats des deux groupes d’usagers montrent qu’ils sont d’accord sur le degré d’ouverture de deux catégories de composantes comme le montre le Tableau 34.

Catégories des composantes	Degré de liberté	Degré de liberté
	Corps pédagogique	Apprenants
spatio-temporelle	Moyennement ouvert +	Moyennement ouvert -
Pédagogique	Peu ouvert +	Peu ouvert +
communication médiatisée à distance	Moyennement ouvert -	Moyennement ouvert -

Tableau 34 : Tableau comparatif degré d'ouverture des 3 catégories

Dans ce chapitre, nous avons étalé les différents résultats de nos enquêtes de terrain. Dans le chapitre suivant, nous les confronterons entre eux, mais aussi avec des données déjà existantes issues d’enquêtes similaires.

⁷¹ Le degré d’ouverture attribué à la composante

**Chapitre 3 Une réflexion sur les résultats :
articulation entre études similaires et
références théoriques**

Ce chapitre est dédié à la discussion de nos résultats. Il s'agit de les confronter à des études similaires ou à des rapports nationaux et internationaux traitant du même sujet. Il sera structuré en quatre grandes parties.

Nous traiterons en premier lieu les résultats portant sur les stratégies politiques et pédagogiques des institutions d'enseignement/apprentissage à distance. En deuxième lieu, nous aborderons les stratégies pédagogiques des enseignants/tuteurs et des concepteurs de cours. En troisième lieu, nous parlerons des résultats du processus de l'autorégulation de l'apprentissage. Et pour finir, nous mettrons l'accent sur l'ouverture des environnements éducatifs à distance.

I. Stratégie institutionnelle

Nous avons analysé la stratégie institutionnelle de l'Université virtuelle de Tunis suivant deux volets, selon nous, complémentaire. Nous avons alors parlé de la politique de la mise en place de l'institution et donc de la politique TIC en Tunisie, et de sa stratégie pédagogique. Après l'application de notre méthodologie (entretiens semi-directifs et analyse documentaire), nous avons pu conclure aux affirmations suivantes :

- La mise en place de l'UVT est une décision politique de l'ancien régime tunisien. On l'a utilisée pour véhiculer une image « technique » d'une Tunisie moderne.
- La stratégie pédagogique de l'Université Virtuelle de Tunis est une stratégie qui privilégie l'enseignement collectif. Elle ne favorise pas les parcours d'apprentissage individualisés.

Dans ce qui suit, nous soulignerons en premier lieu, l'idéalisation des TIC par le pouvoir tunisien. Nous confronterons nos résultats à des recherches scientifiques ainsi qu'à des rapports techniques sur la question. Nous évoquerons, entre autres, des expériences d'autres pays politiquement similaires à la Tunisie.

En second lieu, nous soulignerons la stratégie pédagogique de l'UVT en interrogeant ses similitudes et ses divergences avec d'autres universités dédiées à l'apprentissage à distance, comme Al Quods University, l'Open University.

1. Stratégie politique de la mise en place de l'UVT

Comme nous l'avons démontré plus haut dans le texte, la mise en place de l'université virtuelle de Tunis vient comme un acte ostentatoire et voyant d'une stratégie de modernisation basée sur la propagation des TIC dans le pays. La création de l'UVT est pour nous une vitrine qui cache une dynamique politique qui concerne la promotion, l'installation et l'usage des technologies de l'information et de la communication elles-mêmes en Tunisie afin de donner au pays l'image d'un pays moderne comparable aux états occidentaux vitrine du Maghreb.

En effet, pour l'ancien régime tunisien l'installation massive des outils techniques avait une double facette. Elle lui permettait d'exercer un contrôle total sur ces dispositifs et leurs usagers (Touati, 2008) tout en véhiculant une image moderne d'un pays qui, malgré son appartenance aux pays en voie de développement, occupe la première place dans la région en matière d'exploitation des moyens « nouveaux » de la communication (Ministère des Technologies de la Communication, s. d.).

Pourtant, le développement d'un pays n'est pas forcément lié à l'adoption massive des TIC, mais à son utilisation et harmonieuse avec ses réalités socio-économiques. En effet, l'adaptation massive de la technologie n'est pas un facteur de rattrapage, des pays développés comme certains le pensent (Ben Hassine, 2008; Ben Youssef & M'hanni, 2004). Conclure, aujourd'hui par exemple, des marchés pour équiper les écoles primaires tunisiennes de tablettes tactiles à usages pédagogiques, alors qu'un nombre important de ces établissements manquent d'équipements les plus élémentaires nous laissent penser que même 15 ans après, la leçon n'est pas tirée.

En France, le plan école numérique se met progressivement en place depuis la rentrée 2015. À la rentrée 2016, 1256 écoles et 1540 collèges au moins seront équipés en tablettes⁷². Cette initiative vient s'inscrire dans une série de tentatives inutiles provoquant des effets décevants (Mœglin, 2015). Selon Moeglin, ce plan de numérisation est « *volontariste et inconsciente* ». Avant le plan numérique à l'école, l'éducation nationale française est passée par plusieurs projets d'installation de « nouvelles » technologies à usage pédagogique. Ces différentes vagues ont été

⁷² <http://www.gouvernement.fr/action/l-ecole-numerique>

Une réflexion sur les résultats : articulation entre études similaires et références théoriques

accompagnées souvent par des discours de modernité et des formes d'utopies (Maniscalco, Collet, & Durampart, 2015).

Dans ce cadre, plusieurs expériences ont alors été menées. Notons à titre d'exemple les programmes « *Ordina13* », « *un collégien un ordinateur portable* » et « *Ordicolège19* ». Suite à des inspections pédagogiques de ces projets, on a pu conclure que les ressources numériques entrent peu dans la pratique pédagogique des enseignants (Mœglin, 2015). D'autres expériences ont récemment vu le jour utilisant les tablettes tactiles. L'académie de Grenoble a attribué à ces tablettes la fonction du « *livre numérique* ». En Haute-Seine on parle de « *cartable I-Pad* » et à Bordeaux de « *mallette de lecture numérique* ». Ou encore le déploiement d'une importante quantité d'appareils technologiques dans les villes d'Angers et Puy en Valay (Villemonteix & Khaneboubi, 2012).

Mœglin (2015) met l'accent sur le fait que dans plusieurs cas (USA, Québec, UK, Coré du Sud et la Finlande) où, comme en France, le numérique a été introduit dans l'école nous avons vu s'accroître un fossé entre les souhaits déclarés par les décideurs et le travail de terrain et entre les attentes sociales souvent utopiques et les résultats médiocres. En effet, « *Partout l'équipement croît, souvent de manière significative, tandis que les usages scolaires stagnent* » (Mœglin, 2015, p. 64). D'autres chercheurs comme, (Villemonteix & Khaneboubi, 2012), en faisant l'analogie avec le projet des tablettes numériques à l'école, soulignent le fait que les apports pédagogiques ne sont pas à la mesure des investissements entretenus dans le cadre des projets anciens d'équipement des écoles en ordinateurs portables.

L'inexistence d'une réflexion accompagnant la mise en œuvre de ce plan numérique (Mœglin, 2015) joue un rôle primordial dans cette inadéquation entre les attentes et les résultats du terrain. En effet, selon le même auteur, les erreurs sont reprises de plan en plan numérique. Ainsi, la méfiance du présent plan numérique à l'école présente aujourd'hui chez certains, laissera la place, plus tard, à des critiques plus franches et directes. Ces critiques porteront par exemple sur « *l'importance attribuée aux équipements au détriment des usages, l'oubli des problèmes de maintenance, l'écart entre objectifs affichés et moyens alloués, l'impréparation des enseignants et autres personnels, la complaisance pour les éditeurs numérisant leurs manuels a minima, sans en modifier l'écriture et la structure* » (Mœglin, 2015, p. 64)

Moeglin renvoie dans le même texte de 2015, les causes de l'échec des plans numériques successifs à l'erreur de jugement des spécialistes, inconséquences des politiques et leur maladresse, les préjugés des acteurs de terrain et la complexité du marché. Il estime que les porteurs du projet numérique à l'école négligent par exemple le fait que l'attractivité d'un dispositif technique et l'aisance de sa manipulation n'est pas forcément synonyme de son utilité pédagogique. Que l'activité d'un utilisateur d'un dispositif interactif n'est garantie que si celui-ci a préalablement une suffisance en autonomie motivationnelle cognitive et métacognitive. Et que « le numérique » est loin d'être homogène. En effet, certains outils et dispositifs sont souvent en concurrence d'usage (Mœglin, 2015).

Trois conditions sont à réunir pour atteindre la fiabilité de la numérisation éducative (Mœglin, 2015). Premièrement, il faut que « *les experts, les décideurs, et industriels du secteur cessent de faire du numérique le cheval de Troie de la productivité éducatif* ». Deuxièmement, il faut trouver des biais pour rendre à l'éducation la cohabitation équilibrée de deux finalités : productive et culturelle. Et troisièmement, lorsqu'il sera installé un paradigme autour et pour le numérique qui l'aidera à s'intégrer dans le projet de l'école.

Pour revenir à la Tunisie, les rapports étatiques tunisiens évoquent un pays partenaire incontournable dans l'espace MENA⁷³ en matière de TIC et l'environnement le plus propice pour l'investissement de ces technologies dans la région (Ministère des Technologies de la Communication, s. d.). Pourtant, un rapport de l'ONU de 2004⁷⁴, met l'accent sur de multiples difficultés et enjeux que le pays doit affronter et résoudre dans ce domaine. Notons par exemple que 3 ans après la création de l'Université virtuelle de Tunis, le Grand Tunis⁷⁵, en dépit de son taux d'équipement élevé par rapport aux autres gouvernorats de l'intérieur du pays, reste sous-équipé (Ben Youssef, Methamem, & M'hanni, 2004).

Cela fait surgir des enjeux, mais aussi des différences d'usages qui, dans certains cas, viennent aggraver le fossé, déjà existant, entre les marginalisés et les mieux équipés, ceux qui ont eu la chance d'habiter les grandes villes et les habitants des villes et

⁷³ MENA : Middle East North Africa

⁷⁴ L'université virtuelle de Tunis a été créée en 2002.

⁷⁵ C'est l'ensemble des 4 gouvernorats les plus proches de la capitale Tunis : Tunis, La Manouba, L'Arianna et Ben Arous

Une réflexion sur les résultats : articulation entre études similaires et références théoriques

villages de l'intérieur ou alors les riches et les plus démunies. La technique devient alors ici un outil de discrimination sociale. Elle accroît une inégalité des chances (Ben Youssef et al., 2004). Par ailleurs, un élève à Douze dans le sud du pays n'a pas la même chance qu'un Tunisien en matière de manipulation et adaptation aux TIC. Il n'est pas familiarisé à ces techniques, il ne les utilise pas, à l'image de l'élève tunisien, dans ces recherches d'informations et dans son assimilation de la connaissance. Ce phénomène affecté d'autant plus les diverses universités. Certaines se positionnant à Tunis ou au Sahel sont mieux équipées en TIC et les étudiants y en sont mieux formés. Cela les favorise par rapport aux autres étudiants sur le marché du travail.

Dans ce contexte, nous évoquons les résultats de la première session de baccalauréat 2016 tout en nous interrogeons sur la relation entre ce fossé numérique entre les régions tunisiennes et la concentration des régions qui détiennent les meilleurs taux de réussite sur le grand Tunis et les régions côtières. En effet, selon le ministère de l'Éducation nationale, en 2016, les 6 premières régions en matière de taux de réussite à la session principale du baccalauréat sont *Sfax, L'Arianna, Monastir, Mahdia, Sousse et Ben Arous*. Les derniers du classement sont *Kasserine, Gafsa, Kébili, Tozeur et Sidi Bouzid*. Il serait intéressant de penser cette différence frappante entre la réussite des élèves de la région côtière et de la région intérieure. Nous estimons qu'une pensée communicationnelle qui réunit à la fois des facteurs sociaux, économiques, mais aussi techniques de la question aidera à résoudre cette absence d'équilibre. Dans notre recherche, nous n'interrogeons pas cette question, mais nous pensons qu'entre autres facteurs surtout culturels et de rapport au travail, la favorisation des régions côtières par rapport aux régions de l'intérieur en matière d'infrastructure TIC serait un facteur déterminant de ce constat. Cette hypothèse reste à vérifier par une étude plus approfondie.

Ce fossé d'équipement entre les différentes zones du pays nous laisse penser à un phénomène qui jusqu'aujourd'hui se présente comme une évidence. Celui de la « fracture numérique » entre les différentes zones de la Tunisie.

Depuis la fin des années 1990, les études, les recherches et les définitions de la fracture numérique deviennent abondantes (Ben Youssef, 2004; Rallet & Rochelandet, 2004). Certaines ont travaillé sur « la fracture numérique » entre pays développés et pays en voie de développement, entre les pays du sud et les pays du nord, les pays riches et les

pays pauvres. D'autres, moins nombreux ont interrogé cette « fracture » dans un même pays (Houzet & Grasland, 2004)

Plusieurs définitions ont été attribuées à la fracture numérique. En effet, c'est une notion à multiples dimensions (Methamem, 2004). Durampart (2013) a résumé cette multitude de dimensions que la notion de « la fracture numérique » renferme. Selon lui plusieurs raisons font de la réduction de cette appellation et son assimilation au simple équipement en outils et dispositifs techniques « *insupportable* ». Il met en évidence l'importance du contexte dans lequel l'objet étudié évolue, se développe ou pas. Ainsi, dans cette « *fracture numérique* », nous trouvons ce qu'il appelle « *les vraies fractures sociales, économiques et culturelles* » qui se manifeste par « *le manque de l'infrastructure, le déficit de moyens financiers et économiques, la pauvreté ou le dénuement de certaines populations, les aides très intéressées des grands pays du Nord ou de l'Occident, l'influence maintenant des pays leaders de l'Asie et notamment la Chine* ». Ces facteurs produisent une proximité entre « *des transformations suscitées et officialisées et des mutations localisées voir souterraines. Des arrangements permanents se maillent entre un manque de ressources, des situations de bricolage en réponse aux manques, des mobilités qui s'apparentent aussi aux pratiques et coutumes* ». Toujours selon le même auteur, si « *cette terminologie (la fracture numérique) enferme de façon quasi consubstantielle une mésestimation voire une dissimulation des vraies fractures sociales, économiques et culturelles, il nous semble nécessaire de bien séparer ce qui relève des conditions du sous-développement et du dénuement, et la propagation des techniques du point de vue des enjeux quitte à les étudier conjointement du point de vue des dynamiques étudiées* ». (Durampart, 2013, p. 207)

Conscients que la terminologie « fracture numérique » est souvent utilisée dans les recherches scientifiques comme dans les discours politiques et médiatiques pour désigner un fossé de l'équipement en technologies de l'information et de communication. Nous tenons à préciser que nous l'entendons comme la désignation d'autres disparités sociales, culturelles et économiques souvent absorbées par une désignation donnant à seules technologies de l'information et de la communication la mission de développement comme une recette magique.

Dans ce qui suit, à chaque fois que nous utilisons cette terminologie de « fracture numérique », nous évoquons une facette de celle-ci qui est en relation avec notre objet de recherche. Au fur et à mesure que nous présentons les différentes définitions de cette « fracture » que nous avons sélectionnées pour notre discussion, nous nous focalisons sur un aspect bien déterminé qui répond à chaque fois à une facette de notre objet de recherche. Nous ne prétendons en aucun cas dans la suite de notre texte questionner à chaque fois qu'on évoque cette terminologie, la fracture numérique d'une façon complète.

Nous choisissons dans notre contexte de rappeler que c'est « *L'accroissement des écarts de raccordement à Internet et plus généralement de diffusion des TIC* » (Ben Youssef et al., 2004). Cette définition nous mène à penser l'infrastructure TIC et sa répartition sur tout le territoire tunisien.

L'accès à une connexion fiable est resté pendant longtemps limité puisque cela nécessite l'accès à un téléphone fixe, lui aussi limité. Pendant longtemps, l'accès au réseau est resté à la merci des fournisseurs Internet qui malgré s'être multiplié depuis la première connexion de la Tunisie en 1987 ne présentent pas de concurrence significative (Touati, 2008). Par ailleurs, en 2002, l'année de la création de l'Université virtuelle de Tunis, seulement 5.25 % des Tunisiens avait accès à Internet. En 2014, le pourcentage s'élève à 46.16 %⁷⁶.

Plusieurs chercheurs ont pointé la faiblesse de l'infrastructure TIC tunisienne. Notons à titre d'exemple (Touati, 2008) qui rappelle alors que celle-ci est inappropriée. (Ben Youssef et al., 2004) parlent de la diffusion faible des TIC dans le pays.

La capacité de stockage et la non-fiabilité des services en réseaux dans les zones reculées représentent aussi un facteur de la fracture. Par ailleurs, jusqu'à deux ans après la création de l'université virtuelle de Tunis, dans le grand Tunis, qui détient une supériorité au niveau de l'infrastructure, l'accès à Internet était limité hors les lieux de travail et de formation (Ben Youssef et al., 2004).

Nous nous interrogeons ainsi sur la fiabilité de cette université censée faciliter l'accès au savoir dans ce cadre de diffusion de la technique *facilitatrice* très restreint. En effet,

⁷⁶ Rapport sur le développement des télécommunications dans le monde et bases de données de l'Union internationale des télécommunications et estimation de la Banque mondiale.

nous pensons que ce type d'apprentissage universitaire est destiné en premier lieu aux étudiants ne pouvons pas se déplacer jusqu'aux centres d'apprentissage (écoles, instituts, universités). Or ces derniers ne semblent pas être la priorité des autorités du moins lors de la création de l'établissement. Aujourd'hui, lors de la réalisation de notre recherche, nous avons noté un curieux déséquilibre dans le pourcentage des répondants à nos questions par gouvernorat. En effet, nous avons vu que 41 % des répondants habitent dans le Grand Tunis. S'ajoute à ce nombre important 15.4 % qui sont à moins de 70 km de la capitale. Dans le cadre de notre recherche, nous n'avons pas eu l'occasion d'approfondir ce point que nous estimons intéressant. En effet, nous nous interrogeons sur les significations de cette répartition inégale entre gouvernorats et sur son éventuelle relation avec la diffusion de la technique, l'importance des investissements de l'état dans les régions, les facteurs culturels et socio économique ou alors avec la politique pédagogique de l'UVT. Cette question reste à vérifier par une enquête plus approfondie que la nôtre. Cependant, nous posons l'hypothèse selon laquelle cette réticence d'inscription à l'UVT serait la résultante de tous ces facteurs réunis. En effet, selon (Ben Youssef et al., 2004), les régions non côtières sont, puisque défavorisés socialement, industriellement, et économiquement défavorisés en matière des technologies de l'information et de la communication. Ces chercheurs attribuent cet handicap au fait que l'accès à Internet était en grande partie lié aux équipements publics et non privés⁷⁷.

Malgré cette infrastructure non appropriée, l'état a investi comme dans les pays voisins dans un « pôle technologique » implanté dans la capitale. En fait, en 1999 avant même la création de l'UVT, on a assisté à la création du parc technologique El Gazala en Tunisie. Deux parcs similaires ont été respectivement créés en 2001 à Casablanca et en 2008 à Sidi Abdallah à 30 km d'Alger. Avec ces projets nous avons aussi vu surgir de multiples instituts de recherche spécialisés qui vont avec ces technopoles. Comme (Touati, 2008), nous nous interrogeons sur l'efficacité de cette infrastructure sans ancrage territorial et social effectif Car « *L'expérience tunisienne en matière de valorisation des connaissances scientifiques, issues des institutions publiques de recherche, en innovations technologiques, au sein des technopoles, reste encore embryonnaire.* » (Haddad, 2010, p. 152)

⁷⁷ La 3G est actuellement distribuée par deux opérateurs privés en plus de Tunisie télécom

En effet, un ancrage social des TIC est nécessaire. Les TIC comme innovation sont loin d'être une idée simple et propriété d'un seul Homme. Au contraire, elle est « *à appréhender comme un processus* » (Gaglio, 2011, p. 35) ayant multiples propriétés sociologiques. Selon le même auteur, ce processus d'innovation est collectif, vertueux, contingent, pris dans des interactions, engage de la déviance et de la croyance et a un rapport fort à la banalité. (Miège, 2007) quant à lui, parle de sept procès contribuant à l'ancrage social des TIC, à savoir, l'informationnalisation, la médiatisation de la communication, l'élargissement du domaine médiatique, la marchandisation des activités communicationnelles, la généralisation des relations publiques, la différenciation des pratiques, la circulation des flux et la transnationalisation des activités.

Dans notre cas d'étude, nous nous intéressons à la phase de l'insertion de l'innovation dans un terrain donné, en l'occurrence le terrain tunisien ainsi qu'à la relation complexe qui relie les TIC à la société (Miège, 2007). Nous questionnons alors l'insertion de la technique dans le contexte tunisien, son utilisation et son usage. Sur ce, nous nous focalisons sur certaines propriétés sociologiques de l'innovation présentée par (Gaglio, 2011). Il s'agit de son aspect vertueux, contingent, le fait que le processus de l'innovation soit pris dans les interactions et qu'il engage des croyances. Nous interrogerons ainsi, à la lumière des procès contribuant à l'ancrage social de la technique avancée par Miège, l'ancrage des TIC dans le terrain tunisien.

« *Le processus d'innovation n'est pas mécanique, mais chimique* » (Gaglio, 2011, p. 39). L'installation d'une technique nouvelle, suscite des réactions nouvelles et des usages et adaptations originales. Elle est parfaitement installée dans un terrain si celui-ci est favorable à son accueil et s'il aide ses acteurs à s'en approprier. Cette appropriation est facilitée par la d'une part, une communication claire de l'apport de la nouveauté par rapport au dispositif précédent, et, d'autre part sa compatibilité au système social et technique existant. Ces conditions réunies, l'innovation est née de la nouveauté. (Gaglio, 2011) nous rapporte que certains chercheurs (Akrich, Callon, & Latour, 1988) parlent d'une « *sélection naturelle des innovations par le contexte* » et d'une évolution continue de l'innovation en fonction des besoins et des objectifs des parties prenantes. Certaines innovations sont alors rejetées par la société pour des raisons multiples. Le même auteur rapporte que Norbert Alter parle de « l'innovation dogmatique ». Elle est

Une réflexion sur les résultats : articulation entre études similaires et références théoriques

inappropriée et ne s'adapte pas aux contextes ciblés. Cette innovation porte une régression (Gaglio, 2011).

Nous nous interrogeons dans ce cadre d'innovation que l'on pourrait qualifier d'inappropriée sur l'instauration de l'université virtuelle de Tunis et plus généralement des TIC en Tunisie fin des années 1990 alors que le contexte socio-économique n'était pas des plus encourageants. Dans ce contexte de déséquilibres sociaux et économiques déjà existants entre les différentes régions de la Tunisie, où l'installation des TIC dans le pays a agrandi la fracture sociale, économique entre les Tunisiens de l'intérieur et de la région côtière tout en ajoutant un fossé nouveau, celui du numérique (Ben Youssef et al., 2004), peut-on considérer l'UVT comme une innovation dogmatique.

Par son côté contingent, le processus de l'innovation est imprévisible (Gaglio, 2011). Il n'est néanmoins pas non cadré. Il peut en effet l'être « *à postériori* » en fonction des sociétés, des populations concernées et de l'évolution de leurs usages. Sur ce point, nous pensons que cet aspect d'ancrage social de la technique n'a été ni respectée lors de la création de l'UVT, du pôle technologique Al Gazala ni même lors de la diffusion des TIC dans le pays. Nous fondons cette hypothèse sur des constats observés dans la société tunisienne, lors de notre passage à l'Université tunisienne en tant qu'étudiante et à l'intermédiaire de témoignage recueilli auprès d'étudiants tunisiens de différentes universités.

Dans un rapport (Ministère des Technologies de la Communication, s. d.) que nous estimons réalisé en 2009, on prétend qu'à cette date, « *100 % des institutions universitaires, des établissements de recherche et des lycées secondaires sont connectés à internet et que 80 % des écoles de bases bénéficient d'un accès internet* ». Pourtant, d'après notre recueil de données qui a eu lieu depuis 2008, l'université tunisienne n'est pas totalement connectée à Internet jusqu'à l'an 2010, cette connexion est, si existante, faible et réservée à l'administration. À Cette date, dans les établissements universitaires de l'intérieure du pays (principalement des ISET⁷⁸), elle est inexistante. L'inadaptation des TIC à l'évolution des besoins des usagers tunisiens va jusqu'à ne pas avoir des connexions aux prises électriques dans des foyers universitaires publics dédiés aux

⁷⁸ Institut supérieur des études technologiques.

Une réflexion sur les résultats : articulation entre études similaires et références théoriques

étudiants en sciences de l'informatique⁷⁹. Sur le plan économique, ce n'est qu'en 2015 que la carte de paiement international appelée « *carte technologique internationale* » (Ministère des Technologies de la communication et de l'économie numérique, 2015) a été autorisée aux jeunes développeurs tunisiens afin qu'ils puissent bénéficier des marchés internationaux.

Une deuxième définition de la « fracture numérique » qui peut nous apparaître plus probante et relative est proposée par (Ben Youssef et al., 2004). Elle est liée non à la technique elle-même, comme nous venons de voir plus haut, mais aux dimensions culturelles et sociétales des usagers. Il s'agit des « *inégalités liées aux usages des TIC* ». Il n'est pas ici question de l'investissement fait en matière de TIC mais de leur utilisation effective et optimale. Afin d'éviter ce type de fracture, il faut prendre en considération les coutumes et la culture des usagers. Et ce, dans le but d'offrir à tout individu la meilleure chance qu'il en soit de tirer profit de la technique quelque soit son environnement social et culturel. A défaut, la technologie perd son but premier d'utilisation annoncée par les autorités, à savoir le progrès et le développement. Elle instaure au contraire un espace de plus en plus vaste d'inégalité d'usage, informationnelle, de connaissances, et de chance.

En effet, comme l'affirme (Gaglio, 2011), le processus de l'innovation est « *pris dans des interactions* ». Prendre en considération ce système d'interactions dans lequel évolue l'innovation est un pilier fondamental de son ancrage social. Des débats émergent alors au tour de l'innovation. Ces débats instaurent des déviances et des croyances relatives au dispositif innovant. Des refus d'usage s'annoncent, mais aussi des enthousiastes. Cela peut aboutir à des confrontations d'usage négociable (Gaglio, 2011). Une cohabitation des différents acteurs peut ainsi naître. En effet, comme l'affirme Norbert Alter, à la phase de l'industrialisation, l'innovation doit prendre une forme consensuelle afin d'éviter tout type de conflit entre le petit groupe qui instaure cette innovation et le reste de la société généralement un peu résistant (Gaglio, 2011). Il nous semble que dans le cas de l'université virtuelle de Tunis, ce consensus n'était pas présent. La décision était comme nous avons démontré dans la partie résultat, politique. En effet, la question de l'innovation est, notamment ces dernières années, pour tout

⁷⁹ Témoignages d'étudiantes en sciences de l'informatique hébergées entre 2008 et 2010 dans le foyer universitaires Balkis de El Manzah 7 à Tunis.

Une réflexion sur les résultats : articulation entre études similaires et références théoriques

pouvoir public un enjeu politique prioritaire (Gaglio, 2011) qui a servi dans un temps donné à camoufler des échecs nombreux sociétaux, économiques et politiques.

En 2004, l'ordinateur personnel était peu courant et 70 % des étudiants accédaient à Internet via des ordinateurs collectifs voire publiques (Ben Youssef et al., 2004). Le même constat a été observé par (Durampart, 2007) dans un terrain similaire, l'Algérie. (Ben Youssef et al., 2004) proposent quatre problèmes limitant l'usage équitable et équilibré des technologies d'information et de communication entre régions, classes sociales et économiques d'Internet en Tunisie : problème lié à l'accès, aux revenus, des problèmes techniques et des problèmes de langues.

La stratégie de l'État tunisien de la promotion et la facilitation de l'usage des outils techniques est comme un bon nombre des pays arabes, inexistante. En effet, « *les approches des états dans ce domaine sont souvent concurrentielles et fragmentées* » (Touati, 2008, p. 274). Ce qui a fait qu'en 2006, le monde arabe a enregistré l'un des taux de connectivité les moins élevés dans le monde ; 8 % de la population. Durant la même année, 94 % des ménages en Corée et 83 % en Islande étaient connectés.

L'accès à une connexion fiable est resté pendant longtemps limité vu que cela nécessite l'accès à un téléphone fixe. Il est resté à la merci des fournisseurs Internet qui malgré s'être multipliés depuis la première connexion de la Tunisie en 1987 ne présentent pas de concurrence significative (Touati, 2008).

Plusieurs chercheurs ont pointé la faiblesse de l'infrastructure TIC tunisienne. Notons à titre d'exemple (Touati, 2008) qui rappelle alors que celle-ci est inappropriée. (Ben Youssef et al., 2004) parlent de la diffusion faible des TIC dans le pays. En plus des problèmes d'infrastructure dans le pays nous avons noté une fracture entre les différentes régions du pays quant à aux débits d'Internet, capacité de stockage et la fiabilité des services en réseaux. Les autres régions, surtout non côtières, sont, puisque défavorisées socialement, industriellement, et économiquement défavorisées en matière des technologies de l'information et de la communication parce que l'accès à Internet est en grande partie lié aux équipements publics et non privés (Ben Youssef et al., 2004).

Plusieurs enjeux de diffusion des techniques de l'information et de la communication se présentent à la lumière de ces problèmes. Dans un contexte d'usage

Une réflexion sur les résultats : articulation entre études similaires et références théoriques

différent de celui des pays développés, même ayant les mêmes objectifs stratégiques en matière des TIC et de leurs usages (Bellon, Youssef, & M'Henni, 2010), La Tunisie doit bien fonder sa politique de diffusion (Ben Youssef & M'hanni, 2004).

Dans « *Diffusion of innovations* », Rogers définit la diffusion d'une innovation comme étant « *le processus par lequel une innovation est communiquée au fil du temps à travers certains canaux entre les membres d'un système social* » (Rogers, 2010, p. 6). Il y distingue trois étapes (Gaglio, 2011) :

- la phase de connaissance. Elle représente l'étape durant laquelle l'utilisateur est mis au courant de l'innovation et de ses usages prévus.
- La phase de persuasion. Elle dépend du contexte et de l'environnement social et relationnel dans lequel l'individu usager se trouve. Elle renferme « *la stimulation de la part de l'entourage, l'introduction de la nouveauté dans le système social et sa légitimation* » (Gaglio, 2011, p. 72)
- La décision individuelle d'adopter ou pas la nouveauté fraîchement arrivée. Bien qu'individuelle, cette décision est inscrite dans un mouvement collectif qui rassure l'utilisateur et qui l'épaulé dans son cheminement.

Dans une même logique, concentrée sur l'individu et ses décisions, Roger propose 5 types d'acteurs importants dans son modèle diffusionniste (Gaglio, 2011) : les pionniers, les innovateurs, la majorité précoce, la majorité tardive et les retardataires. (Gaglio, 2011) Affirme que, présenté ainsi, le processus de la diffusion de l'innovation est amputé. Selon cet auteur, ce modèle de diffusion de l'innovation est contestable, car trop centré sur le moment d'acquisition de l'objet technique par l'individu. Il est fortement associé aux stratégies de marketing d'un produit. Il s'agit en effet de transmettre une donnée et convaincre le futur utilisateur de son utilité (Mattelart & Mattelart, 2007). Il ne met pas l'accent sur les temps de la diffusion (son introduction, son adaptation et le déploiement de l'usage). Ainsi, « *les consommateurs finaux ne constituent plus le cœur de la réflexion* » p75. Ce modèle diffusionniste est contenu dans un paradigme hiérarchique (Gaglio, 2011). Il suit une trajectoire verticale qui part des plus puissants vers les plus modestes.

D'ailleurs, (Rogers, 2010) trouve que cette communication hiérarchique ou « *linéaire* » peut représenter certains cas de communication présents dans le processus de la

diffusion. Cette idée est fortement réfutée par les chercheurs adoptant le schème tourbillonnaire de la diffusion (Gaglio, 2011).

Tout refus de cette innovation est pour Rogers et son modèle diffusionniste considéré comme un accrochement à une culture traditionnelle (Mattelart & Mattelart, 2007). En effet, le progrès social est selon lui associé au modèle de diffusion.

Conçu comme tel, le modèle diffusionniste s'identifie avec la stratégie de marketing d'un produit. Parce qu'il ignore le contexte de l'innovation, qu'il perçoit les utilisateurs comme des individus isolés et qu'il entretient un rapport à la causalité à sens unique, Rogers revient sur sa définition de la diffusion de l'innovation et propose une définition où les participants sont en réseaux échangeant un flux de communication structuré. Malgré cette critique qu'il a faite à son premier modèle diffusionniste, il reste quand même prisonnier du modèle d'adoption de l'innovation. De son schéma de communication verticale, et poussé par le développement de technologies de communication légères, il a adopté dans sa nouvelle forme un schéma horizontal. (Mattelart & Mattelart, 2007)

Le modèle de diffusion hiérarchique est controversé par plusieurs chercheurs, dont Gaglio. Ce dernier trouve que ce modèle est contestable notamment sur « *sa verticalité excessive* » l'excluant de la réalité des faits (Gaglio, 2011). Il propose alors de penser la diffusion des innovations horizontalement. Il s'agit d'une approche de la diffusion dont le noyau est la nature des relations entre individus. L'innovation se propage alors d'individu à individu ayant des relations interpersonnelles (comme il est le cas pour la diffusion par schème tourbillonnaire). Un réseau de relation est alors porteur de l'innovation et se charge de sa diffusion. Ainsi, contrairement à l'approche hiérarchique de la diffusion où la trajectoire est tracée et les relations sont préalablement définies, la trajectoire de la diffusion ici est même si prévue à l'avance par un réseau défini, peut se former au fur et à mesure que l'innovation « *prend* ».

Dans ce type d'approche de diffusion, l'influence est aussi présente (comme il est le cas pour la hiérarchie), mais elle résulte des relations interpersonnelles (Orientation de choix par exemple). Cette influence de forces extérieures aux individus est contestée par le schème tourbillonnaire. Pour ce dernier, la diffusion dépend de la solidité du réseau qui soutient l'innovation. Le processus de diffusion y est en mouvement permanent. Il trace une histoire de l'objet entre acceptation et refus jusqu'à l'aboutissement à une

cohabitation de l'objet innovant avec la demande du terrain (Gaglio, 2011). Selon cette auteur, cette approche de la diffusion de l'innovation est la plus réaliste. Elle nous place dans « *un monde réaliste et hybride, fait d'inscriptions, de techniques et d'humains versatiles* » (Gaglio, 2011, p. 92).

Un modèle en opposition au diffusionniste et baptisé « *de traduction* » ou « *de construction sociotechnique* » est proposé par Callon et Latour dans les années 1980. « *Traduire c'est mettre en réseau les éléments hétérogènes ; par la traduction sont captés et articulés les éléments hétérogènes dans un système d'interdépendance* » (Mattelart & Mattelart, 2007, p. 90). Malgré de cette approche de la diffusion de l'innovation est généralement adaptée, certains sociologues lui reproche deux points : la surestimation de la liberté de la manœuvre des acteurs en éliminant la dimension normative du lien social. La quasi-négligence des contraintes et des logiques internes à la technique elle-même (Mattelart & Mattelart, 2007).

Les pouvoirs publics sont aujourd'hui des acteurs majeurs du processus d'innovation et de sa diffusion. Ainsi, leur action en matière de recherche et d'innovation est censée pallier les faiblesses du marché (Gaglio, 2011). Ainsi, il est difficile dissocier l'innovation et l'activité de recherche et de développement qui l'accompagne (Gaglio, 2011). Celle-ci souvent soutenue par l'état.

Le taux de financement de la recherche et développement des TIC en Tunisie est des plus faibles au monde (Touati, 2008). En effet, en 2002, l'année de la création de l'université virtuelle de Tunis, les dépenses en recherche et développement de la Tunisie ne dépassaient pas les 0.54 %⁸⁰ du PIB. Pourtant, le pays occupait à cette période la deuxième place en matière investissement publique en recherche et développement dans la région derrière le Maroc (0.55 % du PIB). La Tunisie devance ainsi l'Algérie (0.36 % du PIB), Malte (0.26 % du PIB), et le Koweït (0.18 % du PIB). Avec ces dépenses publiques insignifiantes, la Tunisie est loin dernière la France qui en 2002 consacrait 2.17 % de son PIB à la R&D, l'Allemagne qui réservait à la R&D 2.42 % de son PIB et les USA qui dépensaient plus que 2.55 % de son PIB dans la R&D.

⁸⁰Les statistiques figurant sur cette page sont issues du site de la banque mondiale <http://donnees.banquemondiale.org/>

En 2012, la Tunisie est toujours deuxième dans la région en matière de dépenses en recherche et développement. Avec ses 0.68 % du PIB consacré à la recherche elle derrière Malte 0.90% et toujours loin derrière la France (2.3 % du PIB), l'Allemagne (2.88 % du PIB), la Suède (3.28 % du PIB) et la Corée du Sud (4.03 % du PIB).

À la lumière de ces statistiques, nous nous confirmons encore une fois notre hypothèse de départ selon laquelle l'installation des TIC en Tunisie et la mise en place de l'UVT seraient des décisions purement politiques. Nous rejoignons (Ben Youssef & M'hanni, 2004) et pensons que les apports des TIC sont surestimés dès lors qu'on les intègre simplement dans nos pratiques sans avoir préparé le terrain pour les accueillir. Ainsi, Il est nécessaire d' « *adopter des actifs complémentaires tels que les innovations organisationnelles, la modification du cadre institutionnel et réglementaire, la modification des schémas incitatifs ou encore des modes de gouvernance.* » (Ben Youssef & M'hanni, 2004, p. 133).

Dans le cadre du 10e plan (2002-2006), on a vu en Tunisie la création d'institutions chargées de l'application de la politique du gouvernement dans le secteur de la recherche scientifique et de l'innovation technologique (Haddad, 2010). Depuis, les unités de recherche, les laboratoires universitaires et non universitaires se sont multipliés pour atteindre en 2007, 638 unités de recherche et 139 laboratoires toutes spécialités confondues. Cette orientation vers la recherche et développement, dont la recherche en innovation technologique reste cependant la spécialité de l'état. Les organismes privés y sont très rares. En effet, « *l'innovation est largement conditionnée par les politiques publiques* » (Haddad, 2010). Pourtant, les efforts du pouvoir public restent insuffisants, car les interactions entre les différents acteurs de l'innovation sont limitées dans le pays voir inappropriées selon Haddad.

Les chercheurs tunisiens sont confrontés à plusieurs problèmes quant à la création des innovations technologiques, économiques, sociales, etc. Ainsi, l'état opte pour l'achat des technologies et des innovations et les parachute dans la société sans pour autant étudier et préparer leurs processus d'insertions. Ces obstacles rencontrés par les chercheurs tunisiens sont de l'ordre relationnel, législatif et financier (Haddad, 2010). L'un des obstacles se manifeste dans le fait que les chercheurs tunisiens ne sont pas actifs quant aux dépôts des brevets faute de cadre légal encourageant quant à la

propriété intellectuelle (Haddad, 2010). En outre, malgré que le tissu industriel tunisien contient différentes branches en interaction et qu'il offre des possibilités de concurrence, mais surtout de collaboration (Mohsen & Abdelwaheb, 2016), la culture de la coopération entre universitaires et entreprises reste encore très timide et se résume à la réalisation des projets de fin d'études commandités par l'entreprise (Haddad, 2010). Cette auteure nous rapporte dans le même article que les universitaires tunisiens expliquent cette coopération quasi-inexistante par deux raisons : Une non-valorisation des projets universitaires de la part des industriels. Ces derniers ne prennent pas ces projets au sérieux et donc ne sont pas prêts à les exploiter en payant leurs valeurs exactes. La deuxième raison est que la rentabilité de ces projets est pour la plupart non immédiate malgré un savoir scientifique et un savoir-faire technologique souvent coûteux.

Dans ce paragraphe, nous avons discuté la politique de la Tunisie en matière d'installation des TIC et plus spécifiquement de l'université virtuelle de Tunis au début des années 2000. Nous avons ainsi, différents études et rapports qui ont confirmé notre hypothèse déjà validée par notre étude de terrain ; la création de l'UVT est un fait de propagande politique. Il n'était ni précédé par des études de terrains et des politiques d'ancrage social ni par un accompagnement d'usage ou d'infrastructure dans tout le territoire.

Dans le paragraphe suivant, nous discuterons la politique pédagogique de l'UVT. Nous la confronterons aux politiques d'autres institutions similaires.

2. Stratégie pédagogique de l'UVT

L'une des définitions les plus importantes de la « fracture numérique » que nous n'avons pas évoquée dans le paragraphe précédent réside dans : « *Les inégalités concernant les modalités d'apprentissage et des connaissances générées par les TIC* » (Ben Youssef et al., 2004). Cette définition rend compte de l'importance des stratégies pédagogiques que les institutions utilisant des TIC, et plus spécifiquement celles dont la totalité de leurs enseignements/apprentissages se repose sur les techniques de l'information et de la communication, mettent en place. Certes, les institutions de e-Learning ne sont pas les seules à pouvoir réduire ce type de « fracture ». Cependant, une stratégie pédagogique fiable participe à la diminution de ces inégalités de modalités

Une réflexion sur les résultats : articulation entre études similaires et références théoriques

d'accès au savoir si elle prend en considération les différences (économiques, positionnement géographique, techniques logistiques, etc.) des apprenants.

Depuis quelques temps, la notion de la « *culture numérique* » ou encore de « *digital natives* » sont de plus en plus courant dans les recherches sur les usages et l'appropriation de la technologie. Selon cette notion de « *culture numérique* », les personnes nées avec les technologies auraient une culture au numérique imposante. Pourtant, il est difficile de catégoriser les usagers de la technique de la sorte. En effet, diverses usages et appropriations sont survenus chez les nés « au numérique ». Ces derniers n'ont pas toujours les mêmes compétences, la même utilisation ni les mêmes appropriations de la technique (Collet et al., 2014a). Certains chercheurs comme Compiègne (2010) ; Godard, (2015) évoquent même une « fracture numérique » parmi ceux qui ont accès aux TIC, donc qui sont censés avoir « la » « culture numérique ». Ceux-ci n'auraient ni la même culture numérique, ni le même usage des TIC ni les mêmes capacités à en faire usage (Collet et al., 2014a). Cette fracture se manifesterait entre ceux qui savent profiter de leur connectivité aux TIC et s'en servir pour atteindre un objectif défini et ceux qui n'en sont pas capables. Cette incapacité à tirer profits des TIC mis à disposition est résultante de différentes logiques techniques, culturelles, sociales, relationnelles et cognitives. Nous y reviendrons plus loin dans le texte⁸¹.

Aujourd'hui, rares sont les personnes qui n'ont pas un Smartphone, un ordinateur portable ou une tablette. La plupart, notamment les jeunes, sont en permanence connectés à Internet via ces outils techniques. Ils consultent leurs mails à l'instant, rechargent leurs fils d'actualité des réseaux sociaux sans cesse, commentent les émissions télé en direct et jouent à différents jeux pensés et conçus pour les différents supports. Ils sont tous penchés sur leurs écrans, pendant qu'ils attendent à la caisse d'un magasin, ou pour patienter dans une station de bus ou de train, ou pour faire passer le temps en classe. Et, il n'est pas rare de remarquer que dans les cafés certaines personnes sont plutôt en train de discuter avec l'extérieur qu'avec ceux qui sont sur la même table.

Les nés aux numériques sont des bons consommateurs du contenu que leurs offrent les différents dispositifs techniques. Une aisance de consommation s'installe. Et une performance d'utilisation se renforce chez les dits « *digital natives* ». Mais, cela les

⁸¹ Partie stratégie pédagogique des tuteurs

Une réflexion sur les résultats : articulation entre études similaires et références théoriques

rend-t-ils des experts en la maîtrise de cette technique dans des domaines plus pointus et plus cadrés comme l'apprentissage ou l'emploi ?

Le côté ludique est l'aspect le plus essentiel des TIC qui a fait leur succès (Lardellier, 2006). Ainsi, les utilisations des « *digital natives* » sont centrées sur le divertissement et la sociabilité. Leur maîtrise des outils techniques est alors superficielle (Compiègne, 2010). Parmi les études qui ont montré cet usage personnel, relationnel et de loisir chez les jeunes, soulignons une étude présentée par Collet et al., (2014a). Elle a été réalisée dans la région PACA par des chercheurs du laboratoire I3M. On a conclu alors que malgré des connaissances honorables et un usage massif des techniques au quotidien, seule une minorité utilise sa « culture numérique » dans un cadre professionnel.

Face à un fossé d'usage entre les membres d'une génération annoncée homogène quant à son utilisation du numérique, l'usage qu'elle en fait et les codes qu'elle adopte et à un usage des TIC restreint et superficiel se limitant au divertissement et au relationnel, il est important de souligner le fait que l'emploi de la notion de « *culture numérique* » n'est pas neutre. Il renvoie à une nouvelle forme de communication, de rapport à soi et à l'autre et donc à une nouvelle forme de rapport au monde (Collet et al., 2014a).

Ce déterminisme, nous le retrouvons chez (Serres, 2012) où il annonce la naissance d'un nouvel Homme, d'un nouveau monde et d'une nouvelle humanité grâce à la technique accessible à tous. À cette occasion, l'auteur vante les mérites extraordinaires de la technique. Il explique comment cette technique, à portée de main, facilite l'accès pour tous au savoir, aux lieux, à autrui, mais aussi comment elle aide à être indépendant, intelligent et autonome. Face à cette vision que (Lardellier, 2016) caractérise de « technolâtre », Godard parle d'une « *culture numérique* » mythique qui serait « *un outil de domination pour ceux qui saurent s'en servir* » (Godard, 2015, p. 107).

Les institutions éducatives sont au centre de cette logique. Elles sont prises entre un cadre politique volontariste de l'innovation, une utopie de l'accès à tous pour tout et par tout et des résistances d'usagers, car peu convaincus ou ne disposant pas des compétences nécessaires à l'usage de ces techniques. Ces institutions sont amenées à faire face à, en plus des différences déjà existantes quant à la capacité cognitive des uns et des autres, des enjeux socio-économiques que les dispositifs numériques utilisés

Une réflexion sur les résultats : articulation entre études similaires et références théoriques

doivent répondre et aider à surmonter (Collet et al., 2014a; Jacquinot-Delaunay, 2011; Lardellier, 2016; Mœglin, 2015).

Il est alors important de penser les TICE en tenant compte des contextes. Cette pensée doit se baser sur une ingénierie méthodologique et une réflexion critique. Cela permet de varier les pédagogies et de faciliter l'usage de la technique (P. Bonfils et al., 2014). Cette réflexion critique doit dépasser les murs de l'institut éducatifs pour devenir une question de société afin de pouvoir relever ensemble les défis émergents avec l'utilisation des technologies (Lardellier, 2016).

Nous estimons qu'en Tunisie, il y aurait autant de « *cultures numériques* » que de contextes socio économiques. Pouvons nous par exemple rassembler dans une même catégorie deux adolescents tunisiens dits « digital native » du fait de leurs années de naissance alors que l'un a, puisque socialement et économiquement aisé, grandi avec les smart phones et les tablettes tactiles. Et l'autres moins chanceux, peut être, n'ayant pas grandi ainsi ? Notre réponse est non.

En fait, l'appropriation du numérique en Tunisie, n'est ni homogène ni uniforme. Son usage ne l'est pas aussi. Ainsi, nous pensons, qu'entre autres, la non-existence de cette « *culture numérique* » uniforme doit davantage privilégier une mise en place d'une pédagogie de négociation⁸² entre apprenants et institutions d'e-Learning. Cette pédagogie permettra alors aux différents apprenants une meilleure adaptation aux TIC et à la distance et une meilleure capacité à faire usage des dispositifs dédiés. Le dispositif choisi pour cet effet, exercera moins de contrôle pédagogique sur l'activité d'apprentissage de l'apprenant⁸³.

Afin d'arriver à cette coordination, et tendre vers l'homogénéité d'accès et d'usage, il ne suffit pas d'investir massivement dans les TIC destinés à l'apprentissage à distance. Cela ne conduit pas à la réussite certaine. Le rapporte⁸⁴ du PISA⁸⁵ de l'OCDE⁸⁶ de l'année 2015 qui fait un classement des pays en évaluant leurs résultats

⁸² Nous parlerons davantage de cette pédagogie de négociation dans la dernière partie de ce chapitre : l'ouverture de l'environnement UVT

⁸³ Idem : note 11

⁸⁴ Rapport consultable à cette adresse <http://www.oecd.org/fr/edu/scolaire/Connectes-pour-apprendre-les-eleves-et-les-nouvelles-technologies-principaux-resultats.pdf>

⁸⁵ Program for International Student Assessment

⁸⁶ Organisation de coopération et de développement économiques

scolaires et leurs rendements pédagogiques rappelle que les pays qui ont le plus investi dans les TIC n'ont pas une amélioration notable de leurs résultats. Les TIC ne sont pas le secours idéal pour combler les écarts entre favorisés et défavorisés. Dans ce rapport nous pouvons lire que *« l'écart subsistant, entre groupes socio-économiques, en termes de capacité à utiliser les outils TIC à des fins d'apprentissage s'explique largement, si ce n'est totalement, par les différences observées dans les compétences académiques plus traditionnelles. Ainsi, pour réduire les inégalités dans la capacité à tirer profit des outils numériques, les pays doivent avant tout améliorer l'équité de leur système d'éducation. Le fait de garantir l'acquisition par chaque enfant d'un niveau de compétences de base en compréhension de l'écrit et en mathématiques est bien plus susceptible d'améliorer l'égalité des chances dans notre monde numérique que l'élargissement ou la subvention de l'accès aux appareils et services de haute technologie. »*(OCDE, 2015, p. 6)

Nous ne nions pas ici le rôle important que jouent les TIC dans divers domaines et surtout celui de l'apprentissage. Mais nous insistons sur un aspect important et un enjeu de société (Collet, Durampart, & Pélissier, 2014b) devant accompagner l'installation des édifices techniques à fin pédagogique. C'est celui de l'acculturation au numérique. En effet, Les TIC offrent une réduction de certaines inégalités, mais mettent en place d'autres inégalités liées cependant à l'éducation aux médias et à la technique (Jacquinot-Delaunay, 2011) tant essentielle dans la sphère éducative. Cette éducation sera décisive dans le cheminement du processus de compréhension entre usagers « éducatifs ». Il est question de cultiver les usages de la technique inscrits dans le contexte spécifique à chaque situation d'apprentissage.

Parler d'acculturation des institutions d'enseignement pose la question de l'acculturation de tous ces usagers ; les enseignant/ tuteurs et les étudiants/apprenants (Cerisier, 2012). Ici, nous nous intéresserons à l'acculturation des pédagogues. Une adaptation des enseignants/tuteurs aux bouleversements en cours est aujourd'hui essentielle (Lardellier, 2016).

Une étude faite au laboratoire I3M montre que face à une acculturation *« faible et naissante »* les usagers de la technique (dans le cas de la recherche les bibliothécaires) s'orientent vers les solutions pré pensées par les promoteurs et les fabricants des TIC (Collet et al., 2014a). Ses solutions sont généralement génériques et pensées hors du

contexte précis de l'institution, et des usagers. Un autre enjeu rend l'acculturation nécessaire auprès des pédagogues est le fait que les jeunes d'aujourd'hui n'ont pas confiance en la capacité de leurs enseignants/tuteurs en la maîtrise des technologies et que l'enseignant lui-même réclame des formations afin de pouvoir se familiariser avec les TIC (Jacquinot-Delaunay, 2011).

L'acculturation au numérique est ainsi nécessaire afin de préserver les objectifs initiaux de l'intégration des TIC dans ces organisations et donc aider les usagers à s'en approprier. C'est un enjeu majeur pour développer la capacité à faire usage de la technique. Elle nous aidera à lutter « *contre l'inégalité d'accès aux différents médias, contre l'absence de formation aux compétences nécessaires à leur maîtrise : et ceci afin de développer une compréhension critique non seulement des messages que les médias délivrent mais aussi des forces politico-économiques qui les structurent, et pour encourager la participation active des jeunes fondée sur la valorisation des diversités culturelles et identitaires* ». (Jacquinot-Delaunay, 2011)

Pourtant, comme démontré plus haut dans le texte, la pédagogie adoptée par l'UVT est une pédagogie collective. En effet, pour cette institution, l'ensemble des apprenants sont appréhendés d'une même manière. Elle opte plutôt pour un enseignement collectif. Ainsi, les parcours individualisés n'ont pas une place dans la pensée pédagogique institutionnelle de l'UVT⁸⁷.

L'analyse des discours et des documents⁸⁸ que nous avons faite et présentée dans la partie *résultats* de la stratégie pédagogique de l'UVT est une composante très importante et primordiale à la définition de la stratégie pédagogique de l'institution. Cependant, nous estimons que le choix du dispositif d'enseignement/apprentissage et que la nature de la communication entretenue avec les apprenants inscrits et les potentiels futurs apprenants sont aussi révélateurs que l'analyse de ces documents.

⁸⁷ Un témoignage de l'un des apprenants interrogés dans notre enquête : « Parfois je m'ennuie, le cours est très long pour moi. Je comprends que mes camarades ont besoin de plus de temps mais je trouve que c'est dommage que je ne puisse pas accéder à la suite du cours à ma guise et à mon rythme car il est verrouillé par notre tuteur et déverrouillé selon un rythme unique que ce dernier juge adéquat. »

⁸⁸ Voir les parties méthodologie et résultat. Nous avons analysé trois documents : « guide méthodologique de réalisation de cours », « le support d'une communication faite par le président de l'UVT » et la « rubrique Université du site Web de l'UVT ».

Une réflexion sur les résultats : articulation entre études similaires et références théoriques

Ainsi, deux points seront abordés dans ce qui suit : Le dispositif dédié à *la pédagogie interne*, orientés vers la communication avec les apprenants et le dispositif dédié à *la pédagogie externe*, orienté vers communication avec le public externe à l'Université et susceptible d'y appartenir un jour.

Stratégie pédagogique interne

Depuis sa création, l'Université virtuelle de Tunis a adopté trois plateformes différentes : « ACCOLADE », « INES » et « MOODLE ». L'évolution entre ces trois plateformes est révélatrice. En effet, nous avons abordé cette question de migration entre ces différentes plateformes dans une phase exploratoire⁸⁹ de notre recherche. Nous avons alors interrogé l'un des premiers tuteurs et concepteurs de cours ayant travaillé avec l'Université virtuelle de Tunis. Il est tuteur, concepteur de cours et formateur des nouveaux tuteurs. Ce dernier a vécu le changement et l'a approuvé.

Selon notre concepteur/tuteur interrogé, le passage de la première plateforme « ACCOLADE » à la deuxième plateforme « INES » est le résultat de l'implication quasi inexistante des apprenants lors des séances de Tchat synchrone. En fait, l'Université virtuelle de Tunis a estimé que le remède à l'absence parfois totale des apprenants connectés aux séances synchrones est l'annulation de cette option offerte par la plateforme « ACCOLADE ». La migration vers la nouvelle plateforme « INES » est ainsi faite. Cette dernière proposait essentiellement une communication asynchrone basée sur des forums. Encore aujourd'hui, plusieurs tuteurs⁹⁰ pointent cette absence d'implication dans les séances de tchat synchrone dans la plateforme actuelle « Moodle ».

Les deux plateformes utilisées par l'UVT, « ACCOLADE et « INES » avaient un atout intéressant et très avantageux pour l'apprentissage à distance. Il s'agit d'un espace de travail collaboratif, de partage et d'échange (E. Lavoué et al., 2013; É. Lavoué, Molinari, Prié, & Khezami, 2015). Comme pour l'espace de communication synchrone, la passivité des apprenants a convaincu l'établissement tunisien d'abandonner cet atout.

⁸⁹ Une série d'entretiens a été réalisée début de l'année 2013 dont l'objectif était d'explorer le terrain.

⁹⁰ Idem.

La solution que l'UVT a adoptée depuis sa création est selon nous la plus simple et la moins coûteuse en termes d'investissement économique et de recherche et développement. A chaque obstacle, ici outil non utilisé, l'UVT opte pour son élimination et pour le changement de la plateforme. Certains responsables⁹¹ voient en cela une solution légitime vu le contexte social de la plupart des apprenants. Se pose ainsi la question de l'ancrage social de l'UVT que nous avons traité plus haut dans cette partie.

Faut-il faciliter l'adaptation des apprenants à une « nouvelle » façon de communiquer le savoir ? Faut-il pas œuvrer à ce que les apprenants manifestent un intérêt aux outils leurs facilitant l'apprentissage ? Serait-il mieux pour le processus d'apprentissage des apprenants que l'institution dispensant la formation favorise des parcours individualisés, où encore une plateforme à choix négociés⁹² ? Ou alors faut-il se plier aux comportements passifs des apprenants ?

La situation d'apprentissage à distance est une situation de communication particulièrement délicate. En effet, face à l'isolement des apprenants, et tout ce qui en découle chez l'apprenant en matière de besoin d'alimenter sa motivation, sa confiance en soi et sa croyance en ses capacités, un dispositif aidant à palier cet handicap est primordiale. Il serait un outil facilitant une autorégulation⁹³ de l'apprentissage des apprenants, elle aussi indispensable pour une réussite dans ce contexte. Mais, pour certains apprenants qui ne maîtrisent pas leurs activités d'autorégulation, les dispositifs partiellement ou entièrement asynchrone peuvent poser des contraintes supplémentaires (Karsenti & Collin, 2011) .

Dans un contexte socio économique et de rapport à la technique⁹⁴ de la Tunisie début des années 2000, et face à la non-familiarisation des apprenants avec les technologies d'information et de communication lors de la création de l'Université virtuelle de Tunis, nous pouvons, dans une certaine mesure, comprendre le comportement de l'institution encore jeune. Néanmoins, aujourd'hui, 15 ans après sa création, et dans un contexte

⁹¹ Entretiens avec des coordinateurs exerçant à l'UVT dont le métier est de faciliter la communication entre les concepteurs de cours et les tuteurs.

⁹² Cette idée sera explicitée et développée davantage dans le dernier paragraphe de ce chapitre « l'ouverture des environnements éducatifs ».

⁹³ Un paragraphe dédié à la discussion des résultats du processus d'autorégulation de l'apprentissage est présenté plus loin dans ce chapitre.

⁹⁴ Voir le premier paragraphe de ce chapitre. « Stratégie politique de l'UVT ».

Une réflexion sur les résultats : articulation entre études similaires et références théoriques

socio-économique certes loin des pays les plus développés, mais plus adéquat, l'UVT n'a pas changé de stratégie pédagogique. Elle oriente encore aujourd'hui sa communication avec les apprenants vers une communication collective. Cela se manifeste dans les termes qu'elle utilise pour désigner le fait de communiquer le savoir à distance (former, enseigner, etc.), pour désigner ses usagers (enseignants, étudiants, etc.) et dans les suggestions qu'elle fait à ses concepteurs de cours⁹⁵.

Selon nous, la pédagogie de l'UVT n'a pas bénéficié des apports du numérique (Khezami & Chabchoub, 2016). Elle n'a pas œuvré à faire découvrir aux apprenants les compensations offertes par les techniques qu'elle a initialement mis à leur disposition (Devauchelle, 2012). Sa stratégie pédagogique est encore ancrée dans une logique de transmission de cours et de réception de devoir. Nous estimons que ce constat est principalement le résultat de la culture pédagogique régnante dans l'université tunisienne, celle de la transmission. Ainsi, la perception pédagogique des présidents de l'UVT et des dirigeants y sont orientés⁹⁶.

Le dispositif pédagogique de l'UVT contient aussi des séances de regroupement. Ces séances permettent aux apprenants et aux tuteurs de se voir, d'échanger et d'avoir un contact autre que virtuel.

A l'UVT ces séances sont dispensées à l'ISEFC à Tunis. C'est le seul lieu de regroupement sur tout le territoire tunisien. Dans le dispositif présenté par (Jézégou, 2010, 2011), les regroupements se font dans 3 écoles sur le territoire français ainsi qu'à Casablanca et dans certains ambassades de France en Afrique subsaharienne. Al Quods Open University quant à elle a 18 antennes. Il est vrai que le territoire tunisien n'est pas aussi vaste que celui français et que le déplacement des tunisiens est beaucoup plus facile que celui des palestiniens mais cela ne justifie pas, selon nous, la présence d'un unique centre de regroupement.

En effet, nous pensons que le taux d'absence des apprenants constaté sur le terrain est en grande partie dû à l'éloignement de lieu de regroupement. Et que la concentration de la population que nous avons interrogée dans les environs de Tunis est en partie la résultante de la stratégie pédagogique de l'UVT. Celle-ci n'étant pas adaptée,

⁹⁵ Voir partie résultats

⁹⁶ Entretiens avec des tuteurs de l'UVT.

Une réflexion sur les résultats : articulation entre études similaires et références théoriques

paradoxalement, à l'éloignement de certains apprenants et ne prenant pas en compte les spécificités de chaque parcours d'apprentissage.

Stratégie pédagogique externe

La façon avec laquelle l'institution du e-Learning communique informellement avec ses apprenants ou avec ses futurs apprenants est importante. Le choix des outils et les techniques que l'institution utilise pour partager les informations peuvent nous être utiles dans la compréhension de la stratégie pédagogique de l'institution. Ce choix peut révéler la perception que l'institution a de ses usagers, de sa mission et de la manière avec laquelle elle doit les appréhender.

En plus du site web, l'université virtuelle de Tunis communique avec son public via une page Facebook, un compte Twitter et une chaîne Youtube. L'Université ouverte d'Al Quods a en plus de ses outils une application android et une chaîne de télévision. Mise à part ces deux derniers outils inexistant pour l'Université virtuelle de Tunis, l'utilisation de la chaîne Youtube, du compte Facebook et Twitter n'est pas la même chez les deux universités.

La création de la chaîne Youtube de l'Université ouverte d'Al Quods remonte au 8 septembre 2015 et compte 35 playlists dont chacune correspond à une émission spécifique qui traite un sujet qui n'est pas forcément lié à un apprentissage dispensé par l'université. Le contenu de ces vidéos est diversifié et touche plusieurs domaines. Nous trouvons par exemple des vidéos traitant de la société civile, du quotidien, de la femme, de l'art, de la politique, du sport, etc. Nous pouvons aussi y trouver des vidéos traitant de concept économique appliquée à la société palestinienne par exemple ou des vidéos visant à entretenir la confiance en soi.

L'université ouverte d'al Quods nous semble avoir compris l'importance de l'individu et son développement intellectuel, psychologique et social. Elle élargie encore plus ses « murs » et s'intéresse à son public apprenants, citoyens et individus. Contrairement à l'Université Virtuelle de Tunis dont la chaîne Youtube ne compte que trois vidéos (le plus ancien date du 17 juin 2016) dont deux de présentation des parcours proposés par l'UVT et un intitulé « *le président de l'UVT décoré par le chef de l'état* ». Nous pensons que ces trois vidéos ne sont pas à l'image des publications de l'Université ouverte d'al Quods captivantes. Elles ne sont pas assez centrées sur l'apprenant et son

Une réflexion sur les résultats : articulation entre études similaires et références théoriques

inscription dans son contexte socio-économique. Mais, elle porte surtout sur l'Université, son cadre administrative la formation qu'elle présente.

Nous avons discuté ici la stratégie politique et pédagogique de l'Université virtuelle de Tunis. Dans le paragraphe suivant, nous discuterons suivant une même logique la stratégie pédagogique du cops pédagogique de l'UVT qui, selon nos résultats, est, celle de l'institution, une pédagogie collective. Elle ne met pas en valeur l'apprenant en tant qu'individu différent de tout le groupe et ayant des spécificités et des nécessités qui ne sont, à cause de la distance entre autres, pas nécessairement identiques à celles de l'ensemble des apprenants. Nous aborderons alors cette question et essayerons d'explorer les origines de ce comportement pédagogique.

II. Stratégie du corps pédagogique

L'enseignement/apprentissage à distance est, comme son nom l'indique, marqué indépendamment des outils techniques qu'il met en œuvre, par « la distance ». Cette distance n'est pas que géographique comme il peut paraître à certains. Elle dépasse cet aspect pour atteindre « *les phénomènes psychologiques, pédagogiques, organisationnels et économiques dus au dépaysement d'un enseignement dont les modes de communication et de gestion diffèrent du face à face* » (Moeglin, 2010, p. 55).

Cet éclatement des phénomènes traditionnels liés à l'enseignement présentiel nécessite certes des adaptations et des ajustements sur tous les plans ; économique, psychologique, organisationnel et logistique, communicationnel et pédagogique. En effet, nous assistons avec les TIC à une émergence de nouvelles normes formelles et informelles s'installant dans le cadre des organisations. Ces normes sont représentées dans des conventions, des règles et des adaptations socio professionnelles issus d'un processus d'ajustement permanent (Durampart, 2009). Dans ce paragraphe nous nous intéressons seulement à l'ajustement pédagogique et communicationnel dans les organisations dédiées à l'enseignement/apprentissage à distance. Ainsi, nous discuterons les résultats de notre enquête de terrain faite auprès du corps pédagogique de l'UVT.

Plus haut dans le texte, nous avons conclu au fait que la stratégie pédagogique de l'UVT influence fortement la stratégie pédagogique du corps enseignant. En effet, comme l'a constaté (Jézégou, 2006), la culture de l'institution et les idées qui y sont véhiculées quant à la conception de l'apprentissage à distance et l'usage des TIC impactent fortement l'attitude des enseignants/tuteurs, leurs implications et leurs stratégies pédagogiques.

Par l'emploi d'une pédagogie d'enseignement collectif et de transmission qui se présente d'une façon évidente dans le format PDF utilisé dans la majorité des cas, mais aussi suite à l'analyse de nos entretiens avec des tuteurs, nous estimons que le contrôle de la situation d'apprentissage est l'un des soucis majeurs des tuteurs UVT. Ils ont tendance à adopter une communication verticale leur permettant de dominer la situation d'apprentissage. Cette dominance de la transmission (Lameul, 2008) et cette perplexité qu'on trouve chez cette catégorie d'enseignants/tuteurs sont dues selon (Devauchelle, 2012) au fait qu'ils semblent perdre la maîtrise de leur public. Surtout que ce dernier est

Une réflexion sur les résultats : articulation entre études similaires et références théoriques

devenu expert des outils numériques les plus sophistiqués qui semblent lui donner un accès au savoir sans pour autant se retourner vers les tuteurs. Cette inquiétude est selon le même auteur légitime.

L'université tunisienne, comme l'école tunisienne, a adopté depuis sa création une pédagogie de transmission et de la mémorisation comme nous l'a affirmé lors d'un entretien le formateur et l'expert en pédagogie tunisien le professeur à l'université tunisienne M. Chabchoub (Ahmed Chabchoub, 2015). Cela rejoint (Karsenti & Collin, 2011) qui, affirment cet aspect magistral dominant sur l'enseignement dans le continent africain.

Nous rejoignons (Karsenti & Collin, 2011) sur le fait que cette pédagogie collective est difficilement compatible avec le modèle que l'on pourrait qualifier de socio constructiviste que véhicule l'enseignement/apprentissage à distance. Dans un tel environnement dédié avant tout à la construction du savoir et non à sa transmission dans un cadre très particulier bâti de distance et de différences entre les parcours et les conditions des apprenants, on assiste à un bouleversement des rôles de tous les acteurs (Denis, 2003). Nous nous focaliserons dans ce qui suit sur le rôle de l'acteur « tuteur ».

Bien qu'il soit un acteur parmi d'autres qui évoluent dans le dispositif d'enseignement/apprentissage à distance, le tuteur a tout de même un rôle particulier et central (Karsenti & Collin, 2011). La particularité de celui-ci est liée d'une part à la particularité du contexte pédagogique où le décrochage et le découragement sont des plus fréquents (Greffier, 2005). Et d'autre part, au fait qu'il a la connaissance des contenus.

Donner l'accès aux savoirs via des technologies favorisant un apprentissage à distance ne suffit pas (Devauchelle, 2012). Car, comme nous l'avons dit plus haut, la distance agit non seulement sur la géographie, mais aussi sur la pédagogie. Ainsi, les lieux de savoir, dont notre cas les dispositifs d'enseignement/ apprentissage à distance, ne doivent pas être réduit aux contenus et aux dispositifs techniques. Les lieux de savoir sont aussi faits des acteurs humains. (Devauchelle, 2012).

La médiatisation de la relation pédagogique est le fait de « *repenser les espaces, les lieux, les temporalités, les démarches et les modes d'interventions, les représentations et les pratiques des acteurs, leurs valeurs et leurs comportements* » (Lameul, 2008, p.

Une réflexion sur les résultats : articulation entre études similaires et références théoriques

80). En effet, dans un contexte de distance, le tuteur est amené à donner à l'apprenant, en plus du savoir scientifique en relation avec l'objet d'apprentissage, des compétences transversales (Denis, 2003) de question de temps, d'émotion, d'autonomie, de régulation, etc.

Il est difficile de dresser un profil type du tuteur de l'enseignement/apprentissage à distance. Cependant, il doit selon plusieurs chercheurs dont (Denis, 2003) avoir en plus des compétences du formateur une capacité d'adaptation aux conditions spécifiques liées au dispositif qu'il utilise. Ainsi, il n'est pas forcément nécessaire d'avoir un dispositif technique à la pointe de la technologie pour réussir l'activité du tutorat. Une communication synchrone par exemple n'est pas nécessairement le synonyme de la compréhension (Wolton, 2011).

La nécessité de la médiation humaine

Internet est une riche « bibliothèque ». Les technologies de l'information et de la communication sont là pour que nous puissions y accéder. Pouvoir utiliser ces TIC pour accéder à l'information stockée quelque part sur un serveur est magique. Mais, serait-il d'abord plus important de savoir que cette information existe, sur la toile ? Il n'est pas important de savoir quel chemin emprunter pour y parvenir, surtout qu'Internet est un océan informationnel ? Ne serait-il pas intéressant de savoir différencier les informations pertinentes des moins pertinentes ?

Le déterminisme technique veut que si on installe partout des connexions Internet et qu'on équipe tout le monde en technologies l'accès au savoir sera une conséquence mécanique (Lardellier, 2016). Selon cet auteur, ce déterminisme repose sur deux utopies : une utopie de la technique et une utopie des usagers (notamment les jeunes). En effet, il pense que d'une part, ces derniers ne sont pas des « *assoiffés du savoir* » mais qu'ils présentent au contraire une paresse culturelle de plus en plus prononcée. D'autre part, que naviguer sur Internet n'est pas toujours une tâche facile et que l'accès au savoir n'est pas toujours gratuit, instantané et totale. Selon lui, Internet ne favorise pas l'appropriation du savoir.

Le nombre important d'informations que nous pouvons trouver sur Internet rend cette tâche d'appropriation du savoir difficile. Pouvoir procéder à une lecture sélective de ce contenu riche en informations de tout genre, écrites par des scientifiques, des experts,

Une réflexion sur les résultats : articulation entre études similaires et références théoriques

des historiens, mais aussi par monsieur et madame tout le monde qui peuvent avoir des avis moins objectifs et plus personnels sur les thèmes qu'ils abordent, est une tâche qui ne va pas de soi. Face à cette multitude d'informations et de sources, il est primordial de savoir repérer et sélectionner les informations les plus pertinentes dont on a besoin. Filtrer les informations et repérer les bonnes est une tâche qui s'apprend (Lardellier, 2016). L'absence de cet apprentissage, notamment dans le cadre de l'enseignement, peut provoquer un enlacement et un décrochage. L'abondance des informations serait, dans ce cas, un facteur de discrimination et une forme de restriction d'accès pour certaines personnes n'ayant pas cette capacité de repérage sélectif (Compiègne, 2010).

Afin d'avoir une utilisation optimale de la technique, il est important d'être familiarisé avec le domaine étudié et avoir des compétences préalables, mais aussi de maîtriser la navigation, la connaissance des procédures qui permettent d'utiliser la flexibilité du parcours d'acquisition du savoir, l'habileté Visio spatial, une bonne mémoire de travail qui permet de garder les informations en tête le temps de trouver d'autres, des capacités de méta cognition (la conscience de sa propre compréhension qui mène à sa réguler et ainsi à l'assimilation et l'appropriation du savoir) (Compiègne, 2010).

Il est donc important d'être encadré lors de l'utilisation des TIC dont Internet surtout dans le cadre d'une activité d'apprentissage. Il faut en effet être disposé au savoir et avoir des connaissances préalables (Compiègne, 2010), avoir un objet de recherche un contexte qui encourage à parvenir à cet objectif (Lardellier, 2016). Pourtant, (Serres, 2012) ne donnent pas une grande importance à cette contextualisation de l'utilisation des TIC. En effet il trouve que du moment où le savoir est disponible sur la toile, il est accessible à tous. Nous rejoignons Lardellier et affirmons que même si les ressources sont accessibles, on a peu de chance d'y aller sans ce contexte.

Plusieurs facteurs font que le savoir et la culture ne sont pas si accessibles que certains politiques, médias et chercheurs veulent nous laisser croire. L'accès au savoir est d'ailleurs perturbé par diverses obstacles, conditions et logiques économiques, éthiques et politiques (Compiègne, 2010). En effet, donner l'accès au savoir ne se résume par à un accès aux techniques. Comme nous l'avons dit plus haut un accès aux techniques ne garantit pas une meilleure réussite. Alors que des chercheurs pensent que par la simple présence sur la toile et par le fait que nous sommes équipés par des TIC, le

Une réflexion sur les résultats : articulation entre études similaires et références théoriques

savoir « *est toujours et partout déjà transmis* » (Serres, 2012, p. 19), nous pensons que ce savoir n'est pas transmis, n'est pas accessible aussi simplement et facilement.

Parce que le progrès n'est pas que technique, que les nouveautés techniques sont d'abord des nouveautés commerciales (Lardellier, 2016) et qu'une utilisation répétitive et intensive des dispositifs d'information et de communication ne veut pas dire une aisance d'utilisation dans une situation complexe (Cerisier, 2012) telle est l'activité d'assimilation du savoir, cette transmission du savoir est étroitement liée à l'existence d'un médiateur qui serait capable de le repérer et de le faire savoir à ceux qui le cherchent, notamment aux apprenants. L'activité de médiation est primordiale à cette transmission, mais aussi à toute l'activité d'accompagnement et de filtrage d'information. Elle est importante aussi pour alimenter les activités de métacognition. Cette médiation participera ainsi à la transformation de l'égalité de façade (Lardellier, 2016) d'accès au savoir à un égalité de fond. Car les TIC et Internet ne sont que des outils d'accès, ils ne sont pas la culture ou le savoir. Celui-ci étant composé de composantes indissociables, à savoir ; contenus, édifices et aspects humains (Devauchelle, 2012).

Dans *Génération 3.0*, Lardellier parle de deux types d'outils nécessaires à une entrée saine dans « *la société numérique* » : Les outils logiciels et les outils intellectuels. Ces outils intellectuels présentent un vrai enjeu pour les établissements adoptant un apprentissage basé sur le numérique, car les capacités intellectuelles auxquelles l'apprenant fait appel lors d'un apprentissage traditionnel ne sont pas les mêmes sollicitées lors d'un usage des TIC (Lardellier, 2016; Serres, 2012). Selon lui, le développement du sens critique est indispensable pour une utilisation optimale d'internet. Cette formation est un long processus qui nécessite des efforts, une progression, une initiation et un esprit critique. Ni ce sens critique et cette formation intellectuelle ni sa formation ne peuvent être assurées par les TIC selon l'auteur. D'autre part, et dans le même but de médiation (Compiègne, 2010) propose des outils techniques encore plus sophistiqués qui peuvent aider les apprenants à filtrer leurs recherches, à optimiser leurs temps afin de guider l'utilisateur dans le bon sens de l'appropriation des connaissances et vaincre ainsi les disparités et la difficulté d'accès aux savoirs. Pour ne pas se perdre dans cet océan d'information, elle nous propose un projet d'amélioration de l'indexation du contenu web suivant le sens du contenu. Un projet de web sémantique portant sur les notions évoquées dans le corps des sites web.

Nous estimons que la création d'outils qui organiseraient d'une nouvelle façon, plus commode, l'accès fiable aux informations recherchées, est une bonne démarche. Cependant, elle n'est pas la solution. La manière avec laquelle le contenu est indexé est désormais facilitatrice, mais ne doit pas diminuer le rôle que nous estimons important du médiateur. En effet, quelque soit la fiabilité de l'indexation, l'accompagnassions d'un humain est indispensable, car son rôle ne se limite pas au fait de vérifier la fiabilité des contenus, mais aussi à l'accompagnement cognitif, psychologique, culturel, voire social, de l'apprenant. Par ailleurs, les outils les plus sophistiqués ne sont pas égaux à l'accès le plus facile et le plus démocratisé.

Une utilisation « *pédago optimale des TIC s'insère dans un environnement qui accompagne, explicite, traduit, qualifie, et initie* » (Lardellier, 2016, p. 43), car en plus des inégalités liées aux contextes économiques, social et culturel, l'appropriation des TIC dans le domaine de l'apprentissage souffrent d'une inégalité déjà existence avant leur création ; celle des « *capacités cognitives initiales des personnes – qui - restent déterminantes et discriminantes* » (Compiègne, 2010, p. 93). Pour pallier cette inégalité, Compiègne évoque le rôle d'une ergonomie qui intégrera des fonctionnalités contribuant à faciliter l'accès aux savoirs suivant une logique de niveau de cognition.

Comme nous l'avons dit plus haut, nous pensons qu'une approche purement technique ne présente pas une solution radicale qui saurait instaurer l'accessibilité du savoir à tous. Nous nous sommes pas dans une négation totale des apports de la technologie dans le domaine de l'apprentissage et de l'acquisition du savoir, mais nous rejoignons (Lardellier, 2016) et affirmons qu'il faut connaître les limites des outils techniques et en être aussi conscient que de la nécessité d'une adaptation des professeurs/enseignant/tuteurs médiateurs à ce bouleversement pédagogique.

Cette adaptation à la nouvelle pédagogie, n'est pas convoquée par (Serres, 2012) qui, lui, estime qu'aujourd'hui les jeunes accèdent à tout partout grâce à leurs outils numériques sans avoir besoin d'un médiateur. Pour lui, l'existence d'une bibliothèque et d'un campus avec des bâtiments est un même cadre datant d'un âge ancien qui n'est plus adapté à aujourd'hui. Car, le savoir « *est dans la poche* » sur un Smartphone, si on le cherche, on le trouve. Pour lui, le rôle de l'enseignant « porte-voix » comme il le

nomme n'est plus important, car tout ce qu'il dit est déjà à la portée de tous par un simple clic.

Nous insistons. Après soustraction des logiques économiques et politiques indispensables pour un accès à tous et pour tout, les supports techniques et la médiation humaine sont complémentaires et indissociables pour arriver à instaurer un accès quasiment total à l'information et au savoir. Les techniques de plus en plus innovatrices et les informations de plus en plus nombreuses et de plus en plus difficiles et complexes à trouver sont des facteurs qui participent au renforcement de l'importance et de l'intérêt de la médiation humaine. Sans médiateur, il n'est pas possible d'apprendre. Il est plus que jamais important, car « *La pire des erreurs (me) semble être de considérer que les TIC et Internet, « réservoirs à savoir(s) », délivreraient de la (pénible) tâche d'apprendre, et des efforts allant avec* » (Lardellier, 2016, p. 48). Dans cadre d'apprentissage où le numérique prend davantage de la place, le rôle du médiateur ne se résume pas à celui de l'enseignant qui favorise et facilite l'accès, la transmission et la traduction en étant un intermédiaire symbolique (Collet et al., 2014a). Il le dépasse pour assurer la mise de l'ordre et du sens, l'organisation, l'agencement, l'explicitation, la traduction des objets étudiés et du savoir convoqué. Ainsi, ils « *doivent être (ou devenir) des « passeurs culturels », qui aident à interpréter, à expliciter, à « traduire », et surtout à adopter un recul critique indispensable face à des savoirs numériques passionnants et passionnés, intéressants et souvent intéressés* » (Lardellier, 2016, p. 133)

Penser la communication du savoir à distance c'est penser ses deux piliers : la technique et la médiation. Aucun changement ne sera notable si la médiation est négligée au profit de la technique de plus en plus présente dans les établissements éducatifs. Penser la médiation rend alors la question d'Internet et des TIC une cause nationale et éducative, non seulement technique (Lardellier, 2016).

Les bonnes et les mauvaises technologies n'existent pas, les plus ou moins bonnes pédagogies les utilisant si (Lameul, 2008). (Greffier, 2005) est en accord avec Lameul quant il évoque la bonne liaison entre une pédagogie adéquate et la technique. Selon lui, ce croisement donne un enseignement/apprentissage à distance de qualité, performant et réaliste. Car, « *un bon couplage des intentions pédagogiques et des*

fonctionnalités de l'outil demeure un garant pour atteindre les bénéficiaires escomptés » (Greffier, 2005, p. 247).

Un tuteur est principalement amené à agir sur le processus de l'apprentissage de l'apprenant (Greffier, 2005). Il est selon la plupart des chercheurs (Denis, 2003) qui ont traité le sujet, médiateur et animateur. Pourtant, 44% de notre population de tuteur interrogé affirme que leur métier consiste à corriger les travaux des apprenants. Nous estimons que cette vision du métier de tuteur que les tuteurs UVT adoptent est inappropriée. Elle le réduit en un *correcteur* et le démunie de toute activité d'accompagnement et de médiation nécessaire à la régulation de l'apprentissage à distance. En effet, le rôle de tuteur dépasse le fait de valider les connaissances ou de les mettre à disposition des apprenants pour toucher aussi au fait qu'il doit être disponible pour accompagner l'apprenant tout au long de son apprentissage. « *Il doit fournir son soutien à l'apprenant tant sur le plan cognitif que sur le plan métacognitif* » (Greffier, 2005, p. 236)

Pour ce faire, le tuteur doit se munir de multiples compétences résumées par (Denis, 2003) en 7 activités qu'il suggère relativiser selon les dispositifs et ses architectures. Ces activités sont alors l'accueil et la mise en route des actions de formation, l'accompagnement technique, l'accompagnement disciplinaire, l'accompagnement méthodologique, l'autorégulation et métacognition, l'évaluation, la personne-ressource attitrée.

Type d'interventions	Compétences associées
Accueil, mise en route	Compétences pédagogiques, relationnelles, disciplinaires et techniques
Accompagnement technique	Compétences techniques
Accompagnement disciplinaire	Compétences disciplinaires
Accompagnement méthodologique	Compétences pédagogiques et relationnelles
Autorégulation et métacognition	Compétences pédagogiques, relationnelles et disciplinaires
Évaluation	Compétences pédagogiques et disciplinaires
Personne-ressource attitrée	Compétences relationnelles et disciplinaires

Tableau 35 : Compétences associées aux fonctions tutorales (Denis, 2003)

Lameul et Greffier assimilent le métier de tuteur à de l'art. Un tuteur doit pouvoir combiner et présenter l'ensemble de tous ces éléments et compétences afin de permettre à l'apprenant de profiter de la meilleure situation pédagogique possible (Lameul, 2008, p. 80). Et ce, en ayant un esprit souple qui lui permet de tolérer les échanges non contrôlés (Greffier, 2005). Pour ce dernier, à distance, et surtout s'il s'agit d'une communication (synchrone ou asynchrone) textuelle, le tuteur doit amplifier et exagérer ses gestes pédagogiques afin de camoufler la distance qui le sépare des apprenants. L'auteur le compare aux acteurs du théâtre, quand ils exagèrent leurs expressions pour atteindre les spectateurs les plus éloignés dans la salle.

Plusieurs recherches ont traité du rôle du tuteur dans l'enseignement/apprentissage à distance, il est difficile de dresser un modèle généralisable et compatible à toutes les situations et à tous les dispositifs (Greffier, 2005).

Lors de notre enquête auprès des apprenants de l'UVT, nous avons remarqué une certaine insatisfaction du manque de réactivité chez certains tuteurs. Selon les apprenants interrogés, certains tuteurs mettent beaucoup de temps pour répondre à des

Une réflexion sur les résultats : articulation entre études similaires et références théoriques

questions. D'autres s'absentent lors des séances de regroupements. Nous nous sommes alors posé la question de la disponibilité, de l'implication et de l'engagement des tuteurs.

Le profil du tuteur et les compétences qu'il doit avoir dont nous avons parlé plus haut sont indispensables. Cependant, sont-ils toujours fiables ? Comme nous l'avons dit, un profil de tuteur n'est pas générique, il n'est pas applicable à toutes les situations. Il doit s'adapter au dispositif utilisé tout en veillant à ce que toutes les compétences que nous avons évoquées soient présentes dans le dispositif. Néanmoins, une fois ces conditions réunies, peut-on parler d'un tutorat performant ? Nous estimons que la réponse est non. En effet, pour nous comme pour Karsenti et Collin, « *le rôle des tuteurs est positif (...) lorsque qu'ils intervenaient de manière rapide, personnalisée et compréhensive.* » (Karsenti & Collin, 2011, p. 506)

Nous ne prétendons pas que les tuteurs de l'UVT n'ont pas conscience de l'importance du contexte pédagogique dans lequel ils se trouvent. Ils peuvent en être convaincus. Pourtant, leurs apprenants réclament plus d'implication et d'engagement dans l'animation du dispositif. En effet, deux types de conditions doivent se réunir pour aboutir à l'engagement : l'adhésion à des idées et un ensemble d'actes modestes (F. Bernard, 2015). Il s'agit alors de motivation interne à l'engagement (les idées) couplée à une motivation externe (actes). Il est question ici de penser le rôle de l'institution UVT dans la motivation de l'implication des tuteurs. Dans le cadre limité de notre étude, nous n'avons pas eu l'occasion d'approfondir cette question. Cependant, elle peut présenter une perspective intéressante à notre recherche.

Le tuteur est le facilitateur de l'apprentissage

Nous l'avons précisé depuis le début de ce paragraphe, un tuteur d'enseignement/apprentissage à distance doit assurer différentes tâches indispensables pour un apprentissage réussi. Il doit marier le métier d'enseignant traditionnel et celui du médiateur. Il est alors amené à accompagner l'apprenant, favoriser son accès à l'information, la transmission, l'explicitation et la traduction de celle-ci et aussi à adopter un recul critique, afin de le qualifier et de l'initier au domaine étudié. Ces missions sont à penser et à imaginer en fonction des dispositifs utilisés.

Pour arriver à cet objectif de médiation, sept activités doivent être assurées dans le cadre du dispositif d'apprentissage à distance, à savoir : l'accueil et la mise en route, l'accompagnement technique, l'accompagnement disciplinaire, l'accompagnement méthodologique, l'autorégulation et métacognition, l'évaluation, la personne-ressource attirée. Ces activités sont assurées grâce à des compétences indispensables au métier de tuteur. Ces compétences sont regroupées par (Denis, 2003) que nous avons présenté dans le Tableau 35. Il s'agit de compétences pédagogiques et relationnelles, de compétences techniques et de compétences disciplinaires.

Par le biais des compétences pédagogique et relationnelle, le tuteur peut se définir comme un facilitateur d'apprentissage (Denis, 2003). Il accompagne ses apprenants dans leurs processus d'organisation, d'insertion, et est amené à gérer son groupe d'apprenant pendant « la distance » et pendant les regroupements. Son travail consiste aussi à orienter ses apprenants et à les conseiller sur la manière avec laquelle ils peuvent utiliser les outils mis à leur disposition. Ainsi, compte tenu des possibilités offertes par le dispositif de l'institution et à travers ces compétences, le tuteur assiste ses apprenants dans leurs processus de régulation d'apprentissage, en les orientant quant à leurs méthodes de travail et d'organisation et les évalue.

Par notre enquête de terrain, nous avons interrogé cet aspect pédagogique et relationnel du métier du tuteur. Nous avons remarqué que les tuteurs de l'UVT exercent leur métier de tuteur en se basant plutôt sur le paradigme de l'enseignement présentiel quant à la pédagogie utilisée et à la relation qu'ils entretiennent avec leurs apprenants. Précisons par exemple que pendant les séances de regroupement nous avons pu vérifier grâce à la déclaration d'apprenants, mais aussi à la suite d'une observation menée en 2014, que la pédagogie de transmission est celle qui domine. L'accompagnement individuel n'est pas présent (Khezami & Chabchoub, 2016). Dans le cadre des *travaux dirigés à distance* et de *l'autoformation assistée à distance*⁹⁷, l'aspect d'accompagnement ne peut être vérifié par les résultats de notre enquête. Car, les résultats dont nous disposons à ce sujet restent déclaratifs. Les apprenants affirment qu'ils ne sont, dans leurs distances accompagnés ni psychologiquement ni méthodologiquement. Qu'ils ne sont pas orientés

⁹⁷ L'environnement UVT est composé de trois modalités d'apprentissage : Travaux dirigés à distance, autoformation assistée à distance et regroupement présentiel. Nous avons présenté, explicité et analysé ces modalités dans la partie d'analyse de résultats de l'ouverture du dispositif UVT. Nous en reviendrons dans la dernière partie de ce chapitre.

Une réflexion sur les résultats : articulation entre études similaires et références théoriques

quant à leurs méthodes de travail, de recueil d'information et de sélection de ressource. Les tuteurs quant à eux déclarent qu'ils orientent méthodologiquement les apprenants qui se manifestent et qui demandent une aide méthodologique. Pourtant, pour 54 % des tuteurs, le tutorat est plutôt une activité de correction et de supervision des regroupements. Seulement 1 % pensent au soutien psychologique et moral des apprenants. Leurs activités sont alors des tâches logistiques réalisables en masse.

Le deuxième type de compétence évoqué dans le Tableau 35 est celui des compétences techniques. Il s'agit d'avoir des compétences techniques relatives à l'utilisation de la plateforme de l'institution, mais aussi qui assure une familiarisation des techniques de communication et d'Internet. Ces compétences pourront aider le tuteur, d'une part, à assurer son devoir de médiateur et ainsi diminuer les disparités liées à accès à l'information (Compiègne, 2010; Devauchelle, 2012; Lardellier, 2016), et d'autre part, à s'adapter à l'avènement d'une nouvelle pédagogie du numérique (Jacquinot-Delaunay, 2011).

Une partie des tuteurs de l'UVT a été formée à l'utilisation de la plateforme de l'institution. Cette dernière a été changée 3 fois depuis la création de l'université ce qui a ralenti l'adaptation des tuteurs. La formation à l'outil technique institutionnel résume pour la plupart des tuteurs la formation au métier de tuteur. Lors de nos entretiens, ces derniers n'ont pas évoqué un apprentissage et une acculturation aux numériques et à ces usages pédagogiques.

En plus de ces compétences relationnelle, pédagogique et technique, le tuteur doit disposer de compétences disciplinaires relatives à l'objet de l'apprentissage. Ces compétences seront indispensables pour pouvoir évaluer l'apprenant, répondre à ses questions et l'accompagner dans son processus d'autorégulation. Les apprentissages à l'UVT se préparent généralement par un concepteur (qui peut être le tuteur), ces deux pédagogues sont des enseignants universitaires spécialistes dans leurs domaines. Nous estimons qu'ils détiennent les compétences disciplinaires nécessaires.

Afin d'assurer le métier de tuteur, il faut posséder un « *profil de compétence de multiples facettes* » (Denis, 2003, p. 28) . Selon cette auteure, la combinaison de formation en psychologie sociale, en méthodologie, en psychologie de l'apprentissage et en informatique fait la qualité du tuteur. À notre connaissance, la formation que certains tuteurs ont eue afin d'assurer leurs tutorats n'était que technique. Il s'agit d'une

formation aux techniques de manipulation de la plateforme de l'institution. Par ailleurs, les capacités et les compétences que certains tuteurs présentent sur le plan méthodologique, informatique et d'accompagnement sont le fruit de la pratique. Certains tuteurs informaticiens, et grâce à la discipline qu'ils enseignent sont plus à l'aise avec le rôle de médiateur. De part de leur spécialité, ils sont d'une part habitués à *surfer* sur Internet, familiarisés à l'abondance des informations et au repérage des plus pertinentes. D'autre part, ils sont généralement à la pointe de la technologie valorisant ainsi, l'usage des outils techniques les plus adaptés aux contextes d'apprentissage et aux apprenants qu'ils encadrent.

Dans un cadre d'enseignement/apprentissage à distance, les acteurs sont en réseau. Ils se côtoient et s'influencent mutuellement. Le rôle du tuteur est très important dans ce réseau, car, tous les acteurs « apprenants » ne sont ni autonomes ni préparés à la distance par défaut. Le tuteur a alors la responsabilité de soutenir leurs processus autorégulation d'apprentissage, cela peut se manifester, par exemple, par une régulation des émotions (Cosnefroy, 2010) qui peut agir sur la motivation de l'apprenant. En fait, le processus d'autorégulation de l'apprentissage n'est guère un processus individuel. Il est influencé par tous les facteurs humains et non humains portés par le dispositif d'enseignement/apprentissage. Nous discuterons ce processus dans les deux paragraphes suivants et essayerons de confronter nos résultats en la matière avec les autres études et la littérature portant sur le même sujet.

III. Le processus d'autorégulation

Dans une situation d'apprentissage à distance, un processus d'autorégulation est nécessaire pour pouvoir affronter les contraintes liées au dispositif, mais aussi à la vie quotidienne des apprenants. Il en résulte une autoformation réussie (Nagels, 2016). Il est essentiel pour manager son effort afin qu'il puisse guider l'apprenant vers une réussite de l'apprentissage. Cependant, ce processus n'est pas un processus individuel. Il dépend en effet, entre autres, de la stratégie pédagogique et du corps pédagogique de l'institution. En effet, comme nous le démontrerons dans la quatrième partie de ce chapitre, le comportement autorégulé des apprenants est directement influencé par le degré du contrôle pédagogique qu'exerce le dispositif institutionnel sur leurs apprentissages.

Dans la partie théorique de cette thèse, nous avons démontré que le processus d'autorégulation de l'apprentissage a été abordé maintes fois et de multiples manières. Toutes sont d'accord sur le fait que ce processus manipule trois types de déterminants qui selon (Bandura, 1986) caractérisent l'activité sociocognitive humaine et qui sont en interaction causale. Ces déterminants sont personnels, environnementaux et comportementaux. Le système d'interaction de ces éléments n'est ni uniforme ni identique. Il varie tant que les individus, les situations, les dispositifs, les conditions sociales, culturelles et économiques varient.

Cette unanimité n'a pas empêché les chercheurs d'aborder la question du processus d'autorégulation de l'apprentissage depuis des angles différents, mais complémentaires. Nous l'avons vu, certains parlent des formes d'autorégulation : interne, comportementale et environnementale. D'autres l'appréhendent à partir de deux niveaux de contrôle : psychologique et pédagogique. D'autres chercheurs abordent le processus par un classement de l'activité de l'apprenant en phase ; prévoyance, performance et réflexivité, etc.

Nous présentons ce paragraphe comme une introduction et mise en situation du paragraphe suivant qui évoquera le comportement autorégulé de notre population. Cette partie de la discussion ainsi que la partie suivante « ouverture de l'environnement » sont complémentaires. Elles relèvent de la même logique de discussion. D'ailleurs, certaines idées que nous évoquons ici expliquent d'autres que nous aborderons dans la partie

suivante et vice-versa. En réalité toutes les parties de chapitre « discussion » sont en relation de causalité réciproque. Et toutes nos questions de recherche suivent une logique de questionnement qui cherche à identifier le comportement autorégulé de l'apprentissage à l'UVT et à identifier les paramètres qui l'influencent. Ainsi, nous essayons de comprendre le comportement autorégulé des apprenants et l'influence du dispositif d'apprentissage dans le cadre de l'enseignement/apprentissage à distance, en l'occurrence à l'UVT.

Nous ne prétendons pas ici étaler toutes la littérature et les études faites sur l'autorégulation de l'apprentissage, mais de pointer des aspects du processus qui nous semble pertinent dans notre analyse des résultats. En fait, nous avons abordé à la fin de la partie théorique de ce manuscrit la question de l'autorégulation d'une façon approfondie. Nous avons alors présenté ces facettes, ces processus, les auteurs qui s'y sont intéressés ainsi que leurs conclusions et définitions. Nous rappelons que ce paragraphe introduit le suivant, celui de l'ouverture de l'environnement UVT.

Une idée soutenue par un bon nombre de responsables de l'UVT et de tuteurs/concepteurs de cours que nous avons rencontrés lors d'une enquête d'exploration selon laquelle, les apprenants seraient capables d'utiliser le dispositif mis à leurs dispositions, qu'ils seraient autonomes et qu'ils peuvent se prendre en charge, a été constatée lors de notre première approche du terrain. La même représentation du rôle de l'apprenant a été observée par (Jézégou, 2006).

Cette représentation dominante dans l'étude de (Jézégou, 2006) expliquerait alors le fait que les tuteurs n'étaient pas, selon les apprenants, assez impliqués dans l'animation de la plateforme d'apprentissage. À cause de ce manque d'animation et d'implication des pédagogues, les apprenants ont tendance à ne pas l'utiliser lors de leurs apprentissages. Malgré cette faible utilisation, l'étude a montré que 86 % de ces derniers sont satisfaits de la qualité technique de la plateforme, de ses apports pédagogiques et de sa facilité d'utilisation. Cela rejoint dans la globalité, les résultats que nous avons pu observer dans notre étude auprès des apprenants de l'UVT.

Les représentations et la vision pédagogique et technique ainsi que les possibilités d'usage offertes par les dispositifs utilisés par les institutions d'enseignement/apprentissage à distance influencent fortement, le comportement autorégulé des apprenants. Comme pour (Jézégou, 2006), nous avons vu paraître deux

grandes catégories de comportement autorégulé : l'ajustement aux conditions formelles et la création des conditions informelles. Nous en discuterons davantage dans la partie « ouverture de l'environnement ».

La réussite d'un apprentissage à distance passe par l'acquisition de compétence en autorégulation de l'apprentissage (Karsenti & Collin, 2011). Avoir des stratégies efficaces pour assimiler les connaissances ne résume pas le processus de l'autorégulation. En effet, le maintien de ces stratégies en alimentant la motivation et la croyance en l'efficacité présente plus fidèlement le processus de l'autorégulation (Cosnefroy, 2010). Afin de surmonter les contraintes du quotidien, l'autorégulation consiste à définir des buts d'apprentissage qu'on peut atteindre sans se décourager et à maintenir la motivation et la détermination. Définir un but à long terme peut à force de l'attendre arriver décourager l'apprenant. Pour maintenir sa motivation et avoir confiance en soi et en ses capacités, il faut découper ce but en des sous-buts intermédiaires qu'on peut honorer plus facilement. Atteindre son objectif entraîne des auto-évaluations et des satisfactions qui agiront sur l'alimentation de la confiance en ses capacités de réussir (Cosnefroy, 2012).

Parfois, le passage de l'intention à l'action échoue, car l'anticipation de l'activité n'est pas suffisante (Cosnefroy, 2012) . En effet, la conscience qu'une tâche doit être faite ne suffit pas. Il faut mettre en œuvre une stratégie pour la réaliser.

Trois notions clés sont alors en interaction dans ce processus d'autorégulation (Nagels, 2016) : le sujet, la tâche (des exigences font que le sujet est amené à effectuer des tâches) et L'activité (ce que le sujet va mettre en place pour exécuter cette tâche).

En enseignement/apprentissage à distance, il est souvent donné à l'autonomie une importance majeure. Cela est dû selon (Cosnefroy, 2012) à :

- La nécessité de découvrir soit même le cours sans aucune interaction avec l'enseignant/tuteur.
- La gestion et le découpage de temps qui présente une double difficulté : Assurer la régularité des séquences et déterminer la durée.
- La difficulté de maintenir sa motivation de l'intention d'apprendre.
- L'absence du contrôle de l'enseignant/tuteurs sur l'activité d'apprentissage de ses apprenants.

Une réflexion sur les résultats : articulation entre études similaires et références théoriques

Si nous supposons que la motivation est initiale à l'activité d'apprentissage qu'elle existe chez l'apprenant di moment où il a décidé d'intégrer la formation, elle ne sera pas constamment présente. Elle s'alimente au fur et à mesure que cette activité d'apprentissage dure. Cette alimentation n'est possible que si on est en train de contrôler régulièrement notre activité afin de déceler les lacunes, dont le manque de la motivation. Ainsi, le contrôle de l'activité est primordial. Il sert à offrir un cadre propice à une acquisition de la connaissance (Cosnefroy, 2010).

Ce même auteur nous propose un tableau récapitulatif des stratégies de régulation de l'effort. Il les divise en deux grandes parties : processus interne d'autorégulation ou de contrôle de soi et processus externes d'autorégulation ou de contrôle du contexte d'apprentissage.

Fonction	Stratégie	Mécanisme par lequel l'effort est soutenu
I : Processus internes d'autorégulation ou contrôle de soi		
Trouver des raisons pour poursuivre le travail	Se récompenser	Se promettre une récompense (par exemple jouer à la console) si travail est achevé
	Recherche de performance	Désir de progresser ou de faire mieux que les autres
	Évitement de l'échec	Conséquences négatives associées à l'abandon du travail
	Renforcer l'instrumentalité perçue	Importance pour réaliser un projet personnel ou professionnel
	Renforcer l'intérêt	Augmenter l'intérêt de la tâche en la rendant plus ludique o plus complexe.
	Penser aux réactions des proches	Effet de la réussite ou de l'échec chez les personnes proches : plaisir, fierté, peine.

	Fractionner la tâche	Diviser une tâche difficile en sous-tâches qui, prises séparément, apparaît plus maniables
Soutenir le sentiment d'efficacité personnelle	S'encourager	Se tenir un discours positif : « Tu peux le faire, vas-y ! »
	Évoquer des réussites	Activer des souvenirs de succès qui permettent de réduire l'impact de la situation présente
Contrôler les émotions	Réduction de la tension	Évacuer la tension par différents procédés : se relaxer, marcher, manger
II : Processus externes d'autorégulation ou contrôle du contexte d'apprentissage		
Favoriser la concentration	Structuration de l'environnement	Aménager le lieu de travail pour empêcher l'irruption de distractions (s'isoler, couper la radio)
Rechercher de l'aide	Soutien social	La collaboration avec autrui aide à contenir la tentation d'arrêter ou de ne pas travailler
Gérer le temps	Planification	Choisir le moment favorable et allouer des ressources de temps

Tableau 36 : Taxonomie des stratégies de régulation de l'effort (Cosnefroy, 2010)

Nous venons de voir quelques aspects du processus d'autorégulation de l'apprentissage. Pour une analyse plus approfondie du concept, nous vous renvoyons à la partie théorique de cette thèse où nous l'expliquons et le détaillons davantage. Dans ce qui suit, nous allons approfondir l'aspect et les conditions d'autorégulation d'apprentissage chez les apprenants UVT. Nous insisterons sur les comportements autorégulés et leurs relations avec les possibilités des choix pédagogiques que le dispositif mis à leur disposition leur offre. Nous examinerons alors leur auto direction.

IV. L'ouverture de l'environnement UVT

Bien que l'enseignement à distance soit relativement ancien en Tunisie, nous n'avons pas trouvé des recherches similaires sur les dispositifs d'enseignement/apprentissage supérieur à distance faites dans un terrain tunisien. En effet, nous nous positionnons en première ligne dans le pays, quant à l'étude du degré d'ouverture d'un environnement éducatif à distance. Pourtant, cette notion a été abordée depuis les années 1980. Elle a été pensée par des chercheurs nord-américains. Destinée tout d'abord à l'enseignement présentiel, elle a été adaptée pour les situations d'apprentissage à distance.

Depuis sa création, la grille d'évaluation des environnements éducatifs a été modifiée plusieurs fois. Chaque chercheur lui a apporté des évolutions et des précisions jusqu'à avoir sa version la plus récente, à savoir la « GÉODE » que nous avons appliquée au dispositif de l'université virtuelle de Tunis.

Dans ce qui suit, nous présenterons tout d'abord les recherches portant sur l'ouverture des environnements éducatifs que nous allons utiliser dans notre discussion. Cette dernière sera structurée suivant quatre points : Objectifs de l'étude, terrains et populations, méthodologie et résultats. Pour chacun des points évoqués, nous proposerons une mise en perspective de nos données et des données des études similaires préalablement sélectionnées. Enfin, nous proposerons une conclusion de la partie ouverture de l'environnement éducatif.

Études similaires

Comme nous l'avons mentionné plus haut dans la partie explication du protocole GÉODE sous le chapitre présentant la méthodologie de notre recherche, la grille d'évaluation des environnements éducatifs à distance GÉODE a été basée sur une autre grille qui l'a précédé baptisée GENIP ou Grille d'évaluation du niveau d'individualisation des programmes. Cette dernière a été élaborée en 1988 par un groupe de chercheurs québécois 'Leclerc Gilbert, Nadeau Jean René, Poulin Norman, Sauvé Louise' (Jézégou, 2010). Selon la même auteure, la quasi-confidentialité de cette grille et de son protocole d'analyse a fait qu'elle n'est ni connue ni utilisée dans des

Une réflexion sur les résultats : articulation entre études similaires et références théoriques

travaux empiriques. S'ajoute à cela, son généralisme et la non-précision des résultats qu'elle peut fournir.

En dépit de ces aspects négatifs, l'élaboration du protocole GÉODE par Jézégou a été basée en grande partie sur le protocole GENIP. Ce travail d'amélioration a été fait en deux étapes : Une amélioration et des tests empiriques jusqu'à la publication de la première version appliquée dans (Jézégou, 2005). Une deuxième étape consiste à son adaptation à l'évolution des technologies, aujourd'hui, intimement liées aux environnements d'apprentissage à distance.

Pendant notre recherche, nous nous sommes inspirés principalement des travaux d'Annie Jézégou qui depuis une vingtaine d'années travaille sur cette thématique d'autorégulation de l'apprentissage et de l'ouverture des environnements éducatifs à distance. À l'aboutissement de notre travail, nous avons alors remarqué des résultats dans la majorité semblable à ceux trouvés par Jézégou, et ce, malgré la différence de nos terrains et du contexte socioculturel de nos populations respectives.

Pour discuter nos résultats, nous avons choisi quatre textes scientifiques présentant des études empiriques similaires à la nôtre. Certes les études que nous avons choisies ne résument pas toutes les recherches scientifiques empiriques traitant de l'ouverture des environnements éducatifs à distance. En revanche, notre sélection est basée sur quatre principales raisons :

- *La méthode* : Le protocole GÉODE est présent dans toutes ces recherches.
- *L'auteur* : L'auteure de ces articles est la créatrice de la méthodologie que nous utilisons.
- *La problématique* : Ce sont les études les plus récentes ayant un objectif de recherche similaire au notre.
- *Le terrain* : Ces études ont été réalisées dans un cadre d'apprentissage universitaire.

En nous basant sur ces arguments, nous avons sélectionné les études suivantes :

- Jézégou, A. (2006). Au-delà du couple « technologies éducatives - autonomie des étudiants ». *Revue internationale des Technologies dans l'Enseignement Supérieur*, 3(3), article en ligne.

- Jézégou, A. (2008). Formations ouvertes et Auto direction de l'apprenant. *Savoirs : Revue internationale de recherches en éducation et formation des adultes*, 16, 97-115.
- Jézégou, A. (2010). Le dispositif GEODE pour évaluer l'ouverture d'un environnement éducatif. *International Journal of E-Learning & Distance Education*, 24(2). Consulté à l'adresse <http://www.ijede.ca/index.php/jde/article/view/625>
- Jézégou, A. (2011). Se former à distance : regard sur les stratégies d'autorégulation environnementale d'étudiants adultes. *SAVOIRS : Revue Internationale de Recherches en Education et Formation d'Adultes*, 24, 79-99.
- Jézégou, A. (2013). The influence of the openness of an e-learning situation on adult students' self-regulation. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 14(3), 182-201.

Objectifs

L'objectif de notre enquête était de mesurer le degré d'ouverture de l'environnement éducatif de l'Université Virtuelle de Tunis afin de pouvoir imaginer le niveau de contrôle pédagogique qu'exerce ce dernier sur l'activité d'apprentissage autodirigée des apprenants qui y sont inscrits.

Après une enquête portant sur le comportement autorégulé des apprenants⁹⁸, cette étude vient clarifier notre compréhension du processus d'autorégulation de l'apprentissage adopté par les apprenants de l'UVT. Elle nous a permis de penser ce processus en tenant compte du niveau de contrôle pédagogique que l'environnement de l'institution exerce sur ses apprenants. Elle nous a ainsi permis de penser le niveau psychologique du processus de l'autorégulation de l'apprentissage, à savoir le comportement de l'auto direction chez les apprenants.

Par cet objectif de recherche, nous rejoignons celui de (Jézégou, 2010) qui, voulait dans un cadre plus large que l'article « *identifier et décrire les stratégies d'auto direction mise en œuvre par les étudiants* » (Jézégou, 2010, p. 94). Nous rejoignons aussi l'objectif de (Jézégou, 2013) qui consiste à déterminer une éventuelle influence

⁹⁸ Enquête présentée plus haut « processus de l'autorégulation de l'apprentissage ».

Une réflexion sur les résultats : articulation entre études similaires et références théoriques

existante entre le degré d'ouverture des différentes composantes d'un environnement éducatif à distance et le processus d'autorégulation des apprenants les utilisant. Nous nous retrouvons en outre dans l'objectif, moins général que les précédents, d'une autre recherche (Jézégou, 2011). La finalité de cette dernière est l'étude des composantes de l'autorégulation environnementale chez des étudiants à travers leurs gestions des 14 composantes de leur environnement éducatif. (Jézégou, 2008b) propose dans le même cadre un fondement théorique de l'articulation entre l'ouverture de l'environnement éducatif et l'auto direction de l'apprenant avant de prouver empiriquement que « *la perception des apprenants au regard de l'ouverture du dispositif joue un rôle médiateur dans l'influence du dispositif sur leurs comportements autorégulés.* »(Jézégou, 2008b, p. 97). Ces différents objectifs se présentent proches de celui de (Jézégou, 2006). En fait, dans cet article, l'auteure cherche à savoir la raison pour laquelle les étudiants n'utilisent pas les outils communicationnels fournis par la plateforme pédagogique de l'institution.

Terrains et populations

Notre terrain de recherche est l'environnement de l'université virtuelle de Tunis. Il est composé de plateforme de consultation et de dépôt de documentations, un forum de discussion asynchrone et un espace de discussion synchrone (Tchat textuel). Nous partageons sur similitude de terrain et d'outils mise à disposition des apprenants avec (Jézégou, 2010) qui, en plus, offre une possibilité de conférence web.

Dans le cadre du dispositif UVT, comme pour (Jézégou, 2013), des séances de regroupement sont dispensées sur le plan national. Ce qui n'est pas le cas pour (Jézégou, 2010, 2011). En effet, ces séances de regroupement se tiennent dans 3 écoles en France, leur antenne à Casablanca et dans les ambassades de France des pays subsahariens. En revanche, ces études se rejoignent quant aux modalités d'apprentissage constatées. Ils sont trois, à savoir l'autoformation assistée, les travaux dirigés synchrones à distance et les regroupements en présentiel.

Bien que les études que nous avons évoquées aient révélé que les dispositifs utilisés possèdent les mêmes modalités d'apprentissage, ces derniers présentent des différences quant à leurs volumes horaires. En effet, le dispositif UVT donne plus d'importance aux travaux dirigés à distance. Ils représentent 56 % du volume horaire total de

Une réflexion sur les résultats : articulation entre études similaires et références théoriques

l'apprentissage. Cette même modalité ne dépasse pas les 12 % chez (Jézégou, 2010, 2011) qui, en contrepartie, favorise l'autoformation assistée avec 77 % du volume horaire total.

L'UVT offre aux apprenants des formations diplômantes de licences et de masters. Dans le cadre de l'application du protocole GÉODE, nous avons interrogé les usagers de cet environnement, à savoir le corps pédagogique et les apprenants. Pour des raisons d'éloignement et de la non-réactivité de notre population, elle est limitée et aléatoire. Notre population s'est limitée alors à 15 apprenants, contre 27 apprenants chez (Jézégou, 2013) et 12 étudiants chez (Jézégou, 2011), répartis dans tout le territoire tunisien et exerçant pour la plupart⁹⁹ une activité professionnelle.

Ayant été appliqué dans le cadre universitaire, les terrains de (Jézégou, 2008, 2010, 2011, 2013) ressemblent de première vue au notre. Cependant, nous notons certaines différences. En effet, dans son étude (Jézégou, 2008b) compare trois publics de trois dispositifs d'apprentissage à distance différents. Le dispositif de formation continue diplômante à distance évoquée dans (Jézégou, 2010, 2011) est celui du Groupement des Écoles des Mines (GEM¹⁰⁰). Les apprenants qui y sont inscrits sont répartis entre la France, le Maroc et l'Afrique subsaharienne.

Méthodes

Cinq études et deux protocoles : GENIP pour (Jézégou, 2008b) et GÉODE pour notre étude et (Jézégou, 2010, 2013). L'étude (Jézégou, 2011) est basée sur des entretiens inspirés du protocole GÉODE. Ces entretiens ont été analysés en utilisant de l'analyse situationnelle et structurale des données (Paillé & Mucchielli, 2003). Les entretiens réalisés dans le cadre de (Bardin, 2013) ont été analysés en utilisant le schéma actanciel inventé par Greimas en 1960.

⁹⁹ Dans une précédente enquête sur l'autorégulation des apprentissages à l'UVT, 39 répondants dont 77 % exercent en parallèle une activité professionnelle.

¹⁰⁰ Groupement des Écoles des Mines. Le GEM est composé de sept établissements français d'enseignement supérieur (école d'ingénieurs et centres de recherche). École des mines de Paris, de Saint-Étienne, de Nancy, de Douai, d'Alès et d'Albi, de Nantes.

Discussion des résultats

14 composantes forment un environnement éducatif à distance. Elles sont réparties en 3 catégories et peuvent être évaluées quant à leurs degrés d'ouverture et à la liberté de choix qu'elles offrent aux apprenants. Si une composante est ouverte, c'est que l'apprenant est libre de choisir sa façon de la manipuler, de l'utiliser ou de la contraindre. Si une composante est fermée, c'est qu'elle est rigide. Elle n'offre pas à l'apprenant un choix de manipulation. Elle lui est imposée. L'apprenant est ici contraint de se soumettre à la contrainte institutionnelle ou à abandonner.

Dans ce paragraphe, nous discutons les différents résultats des différentes enquêtes sous deux angles. Nous commencerons par une partie qui s'articulera autour de l'ouverture elle-même des dispositifs utilisés. Puis, nous traiterons les comportements autorégulés des apprenants. Nous discuterons ainsi, l'influence de l'ouverture des dispositifs sur le comportement d'ajustement ou de création des apprenants.

L'ouverture des dispositifs

D'une manière générale, nous remarquons que tous les environnements éducatifs étudiés, dont l'environnement UVT, sont, comme le montre le Tableau 37, des environnements moyennement ouverts (-) sauf pour (Jézégou, 2010), qui, bien que différent reste voisin des autres avec une ouverture moyenne. Cette ouverture laisse penser que les dispositifs que nous sommes entrainés d'explorer sont plutôt des dispositifs rigides. D'ailleurs, lors de notre étude sur le terrain tunisien, et après l'enquête exploratoire et les entretiens que nous avons menés dans ce cadre aux côtés des tuteurs/concepteurs des cours, nous avons défini l'hypothèse selon laquelle l'environnement UVT serait un environnement fermé. Tel est le cas pour (Jézégou, 2010). Mais, en adéquation avec cette dernière étude, nous avons conclu à ce que l'environnement éducatif UVT est moins fermé qu'il en a l'air.

		Degré de l'ouverture
UVT	Selon le cops pédagogique	Moyennement ouvert -
	Perception des apprenants	Moyennement ouvert -
Jézégou 2008	Selon le cops pédagogique	Moyennement ouvert -
	Perception des apprenants	Moyennement ouvert
Jézégou 2010	Selon le cops pédagogique	Moyennement ouvert
	Perception des apprenants	∅
Jézégou 2011	Selon le cops pédagogique	Moyennement ouvert -
	Perception des apprenants	∅
Jézégou 2013	Selon le cops pédagogique	∅
	Perception des apprenants	∅

Tableau 37 : Récapitulatif des degrés d'ouverture des environnements éducatifs étudiés

Pourquoi est-ce qu'il y a une aussi importante ressemblance quant au degré de l'ouverture des environnements éducatifs ?

Nous estimons que plusieurs facteurs sont à l'origine de cette ressemblance des résultats obtenus. Trois raisons sont à l'origine de cette ressemblance : L'architecture des dispositifs, la politique des institutions et les attitudes des enseignants/tuteurs.

Une réflexion sur les résultats : articulation entre études similaires et références théoriques

Tout d'abord, nous pensons que cela revient à la structuration et à l'architecture des dispositifs d'apprentissage à distance étudiés. Celles-ci se ressemblent à quelques détails près.

En fait, tous les environnements d'apprentissage utilisés sont composés, selon leurs équipes pédagogiques respectives, de trois modalités : de l'autoformation assistée, des travaux dirigés à distance et des séances de regroupement. Les outils techniques mis à disposition des apprenants sont aussi comparables (tchat, forum, mails, plateforme, etc.).

Pourtant, l'importance de ces modalités dans le cadre des dispositifs des différentes institutions ne se valent pas selon les corps pédagogiques respectifs. Regardons le tableau suivant qui illustre cette différence entre notre étude et celle de (Jézégou, 2010, 2011).

	Travaux dirigés à distance¹⁰¹	Autoformation assistée¹⁰²	Regroupement
UVT	56 %	34 %	10 %
Jézégou 2010/2011	12 %	77 %	11 %

Tableau 38 : Pourcentage des modalités d'apprentissage selon les dispositifs

Les pourcentages présentés dans le Tableau 38 est révélateur. En effet, ils mettent en évidence des différences significatives dans la composition des dispositifs malgré leur ressemblance générale. Cette différence reflète à son tour deux conceptions les priorités de l'apprentissage à distance. Dans le cas de l'UVT, et avec 56 % du temps de l'apprentissage, les travaux dirigés à distance sont les plus importants. Alors que pour les deux études de Jézégou, L'autoformation assistée occupe la première place dans le dispositif avec 77 % du temps de l'apprentissage. Deux conceptions pédagogiques des dispositifs d'apprentissage à distance sont présentes. La première, celle de l'UVT, préfère garder un contrôle sur l'activité des apprenants. Elle valorise donc la modalité

¹⁰¹ Travaux dirigés à distance = Tchat, cours en ligne, exercices, TD, etc.

¹⁰² Autoformation assistée = Quand l'apprenant s'autoforme et fait appel à l'assistance de son tuteur via le forum, les mails, tel, etc.

d'apprentissage où les tuteurs sont présents. Cette présence est formelle, contrôlée et imposée par le système éducatif en question. La deuxième conception est celle présentée dans les deux travaux de Jézégou. Cette perception pédagogique de l'enseignement à distance favorise plutôt l'activité de l'autoformation. Cette dernière est malgré qu'elle soit assistée, libre et favorise l'autonomie. La présence des tuteurs dans cette conception n'est pas imposée. Elle est informelle et laissée au choix de l'apprenant.

Nous sommes donc devant une architecture semblable en matière d'outil et d'instrument. Cependant, pour certaines études, avec lesquelles nous nous rejoignons sur le degré d'ouverture, l'usage pédagogique de cette architecture n'est pas similaire à celui de notre étude. Cette différence d'usage nous incite à poser une hypothèse selon laquelle les attitudes du corps pédagogique exerçant dans le cadre de ces environnements ne seraient pas semblables. En fait, nous supposons que les tuteurs de l'UVT sont moins impliqués dans le tutorat des apprenants et dans l'assistance individualisée et informelle des apprenants que les tuteurs de (Jézégou, 2010, 2011). Pourtant, ce n'est pas le cas.

Le deuxième point à l'origine de la ressemblance des degrés d'ouverture des environnements éducatifs étudiés est, selon nous, l'attitude des enseignants-tuteurs. En effet, l'importance de l'autoformation pour un dispositif et de l'assistance des tuteurs dans un cadre formel dans l'autre ne reflète pas le comportement réel des enseignants/tuteurs dans chaque dispositif. En fait, cela ne veut pas dire que les enseignants des dispositifs présentés par Jézégou sont plus tuteurs et accompagnateurs que ceux de l'UVT. Bien au contraire. Les deux groupes sont plutôt attachés à « *un modèle pédagogique traditionnel basé sur le contrôle des situations d'apprentissage par les enseignants* » (Jézégou, 2006, p. 34).

À travers des entretiens réalisés dans le cadre de notre deuxième question de recherche¹⁰³, nous avons vu que 44 % des tuteurs interrogés pensent que leurs activités de tuteurs se résument à la correction des travaux des apprenants, 25 % à la réponse aux questions posées par les apprenants sur la plateforme. Seul 1 % pensent au soutien psychologie et moral des apprenants. En plus selon plusieurs tuteurs interrogés, la responsabilité d'animer la plateforme est d'être présent n'est pas très importante. Ils estiment que le fait que les apprenants aient à leurs dispositions des outils techniques est

¹⁰³ Quelle est la stratégie pédagogique du corps pédagogique de l'UVT ?

Une réflexion sur les résultats : articulation entre études similaires et références théoriques

suffisant pour qu'ils soient autonomes et qu'ils réussissent leurs apprentissages. Cet avis est partagé par les enseignants/tuteurs interrogés dans le cadre de l'étude (Jézégou, 2006). Ces derniers pensent que les apprenants sont les responsables de l'usage de la plateforme du moment qu'elle est mise à leurs dispositions. Cela légitime, selon eux, le fait qu'ils ne participent pas vraiment à son animation.

Enfin, nous attribuons le troisième point à l'origine de cette ressemblance des degrés d'ouverture des différents dispositifs étudiés aux politiques institutionnelles semblables. En effet, ces politiques se rejoignent dans l'ensemble sur leurs objectifs, leurs démarches et la manière avec laquelle ils pensent l'apprentissage à distance.

C'est dans une logique de la formation tout au long de la vie que toutes les institutions auprès desquelles les études ont été faites s'inscrivent. En effet, une politique les unit sans exception, celle de la volonté de moderniser les systèmes d'éducation et d'enseignement supérieur (Jézégou, 2006). Pour la plupart des politiques, la modernisation de tous domaines passe impérativement et initialement par l'instauration de « nouveaux » outils techniques. L'intégration des TIC dans le domaine de l'enseignement supérieur est devenue alors une nécessité politique réclamée par les pouvoirs européenne et française (Jézégou, 2006) d'une part et par les pouvoirs tunisiens d'une autre¹⁰⁴.

Ouverture des catégories et des composantes

Toutes les études ont été réalisées en appliquant le protocole GÉODE. Nous avons alors obtenu des résultats comparables méthodologiquement. Dans le Tableau 39, nous présentons les résultats d'ouverture des trois catégories de composantes définies par le protocole.

Pour tous les environnements testés, la catégorie la plus ouverte est celle spatio-temporelle. Cette catégorie renferme quatre composantes (Accès, lieu, temps et rythme). Pour le dispositif UVT, la composante la plus ouverte ; à savoir, l'*Accès* s'y trouve. En effet, pour le ceps pédagogique cette dernière est *hautement ouverte*. C'est la composante de l'environnement qui exerce le contrôle pédagogique le moindre sur l'activité d'apprentissage des apprenants. Les apprenants inscrits à l'UVT sont alors libres d'accéder à la plateforme et aux documents mis à leurs dispositions quand ils

¹⁰⁴ Voir les résultats de la stratégie de la mise en place de l'université virtuelle de Tunis.

Une réflexion sur les résultats : articulation entre études similaires et références théoriques

veulent. Cette ouverture est moins importante chez (Jézégou, 2010) et encore moins chez (Jézégou, 2013). Dans cette dernière étude, elle ne dépasse pas le degré « *peu ouvert +* ».

Quant à la catégorie la moins ouverte pour toutes les études est la pédagogique. Elle renferme à l'unanimité la composante la plus fermée dans tous les dispositifs, à savoir, comme le montre le Tableau 40, l'évaluation. En effet, dans le cadre institutionnel des études en question, les apprentissages et enseignements sont programmés suivant une grille institutionnelle qui suit un cahier des charges, de contenu, mais surtout d'évaluation. Car, l'objectif est l'obtention d'un diplôme agréé par l'état et donc qui doit être structuré et obtenu suivant un référentiel préalablement défini au ministère. Même si les degrés d'ouverture de la composante *évaluation* ne dépassent pas le « *peu ouvert* », celui-là enregistre sa plus basse ouverture dans les dispositifs UVT et (Jézégou, 2013).

Généralement, si la perception de l'ouverture de l'environnement d'apprentissage par les apprenants n'est pas identique à cette dernière, elle en est voisine. Cela est aussi vrai pour les catégories des composantes. Cependant, nous ne disposons pas de données suffisantes pour affirmer que cela est aussi vrai pour les différentes composantes. Mais nous émettons l'hypothèse selon laquelle dans la plupart des cas, la perception de l'ouverture des composantes des environnements d'apprentissage à distance serait proche de leurs ouvertures réelles. Cette hypothèse est dans notre cas d'étude (dispositif UVT) vraie. En fait, nous estimons que deux degrés d'ouverture sont proches s'ils ne sont pas séparés par deux intervalles d'ouverture¹⁰⁵.

Dans notre cas, deux composantes parmi 14 ne valident pas cette condition. Leurs degrés d'ouverture et la perception de celle-ci par les apprenants ne sont pas proches, au contraire ils sont très éloignés. Il s'agit des deux composantes « lieu » et « accès ». Leurs degrés d'ouverture est « *hautement ouverte -* », alors que la perception respective de cette ouverture est « *moyennement ouverte -* » et « *peu ouverte +* ».

Cet écart entre la perception d'ouverture des deux composantes « lieu » et « accès » et leurs réels degrés d'ouverture est révélateur. Rappelons que pour interroger nos sujets sur ces deux composantes, nous avons émis ces deux questions : L'apprenant est-il libre

¹⁰⁵ Voir Annexe : tableau typologie de l'environnement éducatif selon le degré d'ouverture

Une réflexion sur les résultats : articulation entre études similaires et références théoriques

de choisir le (les) lieu (x) les plus adaptés à ses possibilités pour se former ? Et, L'apprenant est-il libre de choisir ses horaires en fonction de ses disponibilités ?

En effet, selon le cops pédagogique, les apprenants sont très libres de choisir leurs lieux d'apprentissage. Ils estiment que cela ne leur pose pas de problème. Ce qui n'est pas vrai. En effet, nous pensons que cet avis des tuteurs/concepteurs s'inscrit dans le cadre de leur attitude générale de perception de l'apprentissage à distance. Pour eux, ce n'est pas plus qu'un enseignement groupal délocalisé. La majorité d'entre eux ne pensent pas aux conditions individuelles et sociales des apprenants. Ils trouvent alors que les apprenants sont très libres en matière de temps d'accès à la plateforme et sont parfaitement libres d'accéder à la plateforme de l'institution depuis le lieu qui leur convient. Alors que du côté des apprenants, et comme nous l'avons démontré, les apprenants essaient de choisir leurs environnements de travail. Ce qui n'est pas évident surtout que 74.4 % sont des salariés ou directeurs d'entreprise. Pour eux, le temps d'accès à l'apprentissage n'est pas aussi libre que prétend le cops pédagogique. Ils ne peuvent pas par exemple participer à la définition du temps du chat, ou des regroupements.

Une réflexion sur les résultats : articulation entre études similaires et références théoriques

Catégories des composantes	UVT		Jézégou 2008		Jézégou 2010		Jézégou 2013	
	Selon le ceps pédagogique	Perception des Apprenants	Selon le ceps pédagogique	Perception des Apprenants	Selon le ceps pédagogique	Perception des Apprenants	Selon le ceps pédagogique	Perception des Apprenants
spatio-temporelle	Moyennement ouverte +	Moyennement ouverte -	Hautement ouverte	Hautement ouverte	Moyennement ouverte +	∅	∅	∅
Pédagogique	Peu ouverte +	Peu ouverte +	Peu ouverte -	Peu ouverte -	Moyennement ouverte -	∅	∅	∅
communication médiatisée à distance	Moyennement ouverte -	Moyennement ouverte -	Peu ouverte +	Hautement ouverte -	Moyennement ouverte	∅	∅	∅

Tableau 39 : Récapitulatif des degrés d'ouverture des 3 catégories de composantes des différents environnements éducatifs

Une réflexion sur les résultats : articulation entre études similaires et références théoriques

Les trois catégories de composantes	Composantes associées	UVT		Jézégou 2008		Jézégou 2010		Jézégou 2013	
		Degré de liberté Corps pédagogique	Degré de liberté apprenants	Degré de liberté Corps pédagogique	Degré de liberté apprenants	Degré de liberté Corps pédagogique	Degré de liberté apprenants	Degré de liberté Corps pédagogique	Degré de liberté apprenants
Composantes spatio-temporelles	Accès	Hautement ouverte	moyennement ouverte +	∅	∅	Moyennement ouverte	∅	peu ouverte +	∅
	Lieu	Hautement ouverte -	moyennement ouverte -	∅	∅	Hautement ouverte +	∅	peu ouverte	∅
	Temps	Hautement ouverte -	Peu ouverte +	∅	∅	Moyennement ouverte +	∅	peu ouverte	∅
	Rythme	Peu ouverte +	moyennement ouverte -	∅	∅	Moyennement ouverte	∅	peu ouverte	∅
Composantes pédagogiques	Objectifs	Peu ouverte +	Peu ouverte +	∅	∅	Peu ouverte	∅	peu ouverte -	∅
	Cheminement	Peu ouverte +	Peu ouverte +	∅	∅	Moyennement ouverte	∅	peu ouverte	∅
	Séquence	Moyennement ouverte -	Peu ouverte	∅	∅	Moyennement ouverte -	∅	peu ouverte -	∅

Une réflexion sur les résultats : articulation entre études similaires et références théoriques

	Méthodes	Peu ouverte -	Peu ouverte +	∅	∅	Peu ouverte +	∅	peu ouverte +	∅
	Format	Moyennement ouverte +	moyennement ouverte	∅	∅	Hautement ouverte -	∅	Hautement ouverte -	∅
	Contenus	Peu ouverte +	Peu ouverte	∅	∅	Moyennement ouverte -	∅	peu ouverte	∅
	Évaluation	Fermée	Peu ouverte	∅	∅	Peu ouverte -	∅	Fermée	∅
Composantes de la communication éducative médiatisée	Supports d'apprentissage	Peu ouverte	moyennement ouverte -	∅	∅	Moyennement ouverte +	∅	peu ouverte	∅
	Outils de communication	Moyennement ouverte	moyennement ouverte	∅	∅	Moyennement ouverte +	∅	Moyennement ouverte +	∅
	Ressources humaines	Moyennement ouverte-	moyennement ouverte -	∅	∅	Peu ouverte	∅	Hautement ouverte -	∅

Tableau 40 : Récapitulatif des degrés d'ouverture des 14 composantes des différents environnements éducatifs étudiés

Une réflexion sur les résultats : articulation entre études similaires et références théoriques

Comme pour (Jézégou, 2011), les dispositifs d'enseignement/apprentissage que nous avons évoqué sont imposés. Ils ne sont pas négociés avec les apprenants. Lors des entretiens avec les tuteurs et concepteurs, nous avons pu conclure comme pour (Jézégou, 2010) que cet environnement imposé est rigide. Après application de GÉODE, nous avons trouvé que notre environnement UVT est, à l'image des environnements de (Jézégou, 2008b, 2011), est « *moyennement ouvert* -». Quant à l'environnement évoqué dans (Jézégou, 2013), *il a un faible degré d'ouverture*.

Si nous regardons plus en détail les 14 composantes de ces dispositifs, nous pouvons voir une variation des degrés d'ouverture qui vont de « *fermé* » à « *hautement ouvert* + ». Cela dépend des composantes, des catégories et des dispositifs. La perception de l'ouverture des environnements quant à elle est toujours voisine de l'avis du corps pédagogique. Elle l'est aussi pour les catégories spatio-temporelles et pédagogie dans les deux environnements UVT et (Jézégou, 2008b, 2011).

Dans le paragraphe suivant, nous proposons une discussion du comportement autorégulé résultant des différents degrés d'ouverture constatés.

Le comportement autorégulé

Dans le cadre du protocole géode, nous avons réalisé des entretiens avec des apprenants pour qu'ils nous expliquent leurs comportements face à la fermeture ou à l'ouverture des différentes composantes. Nous discuterons ci-après les résultats que nous avons obtenus de ces entretiens associés à ceux que nous avons eu grâce à notre précédente enquête sur le processus d'autorégulation de l'apprentissage¹⁰⁶, notamment la partie réflexivité.

D'une manière générale, nous rejoignons (Jézégou, 2008b) et affirmons que la perception de l'ouverture de l'environnement est principalement générée par les conditions formelles de l'institution. Ces conditions formelles reflètent le degré d'ouverture des composantes de l'environnement de l'institution.

Par notre recherche, nous avons observé un système de réactions lié aux degrés de liberté des composantes. Nous retrouvons cette dualité de comportement chez (Jézégou,

¹⁰⁶ Enquête réalisée dans le cadre de la troisième question de recherche et présentée dans la partie résultats

2008b, 2011, 2013). En effet, dans certains cas, les apprenants s'ajustent aux conditions formelles. Dans d'autres cas, ils créent leurs conditions informelles et contournent l'outil de l'institution. S'il s'agit d'une composante, dont le degré d'ouverture, est important ou moyennement important comme la composante « *outil de communication* » ou encore toute la catégorie *communication médiatisée par ordinateur*, les apprenants de l'UVT créent des conditions informelles et utilisent des outils hors UVT. Ils adoptent un comportement créatif et mettent en place des groupes de discussion non contrôlés par l'institution. Cependant, s'il s'agit d'une composante fermée comme celle de l'« *évaluation* », l'apprenant tunisien s'ajuste et subit les conditions de l'institution.

Dans la totalité des travaux que nous utilisons dans cette discussion, la catégorie communication médiatisée par ordinateur est généralement parmi les catégories perçues les plus ouvertes (Tableau 39). Elle est par conséquent, la catégorie qui présente du comportement créatif. Comme pour les apprenants de l'UVT, (Jézégou, 2011) parle de la construction d'un système d'entraides qui aident les apprenants à gérer leurs ressources, leurs connaissances voir leurs émotions. Selon elle, ce comportement créatif est dû au besoin d'affiliation et d'appartenance à un groupe d'individus. Cette affiliation est, d'après la même auteure, nécessaire pour alimenter la motivation, l'autonomie et la régulation de l'apprentissage ce qui nous a été confirmé par les entretiens auprès de nos apprenants UVT.

La catégorie pédagogique quant à elle est la plus fermée dans tous les dispositifs explorés. Elle ne présente pas aux apprenants la possibilité de créer et d'inventivité. Elle exerce sur leurs apprentissages un contrôle pédagogique fort. Alors, les apprenants inscrits à l'UVT et aux autres environnements étudiés par Jézégou s'ajustent aux conditions formelles de l'institution. Nous pouvons alors voir qu'à l'UVT, les apprenants s'adaptent aux objectifs du cours fixé par les concepteurs de cours, à l'évaluation et au cheminement de l'apprentissage, etc. Certains trouvent même que les conditions formelles de l'institution les influencent positivement (Jézégou, 2013). Elles sont des conditions subites, mais facilitatrices (Jézégou, 2011). Ils trouvent par exemple que les séances de regroupement définies par l'institution sont pour eux des outils de régulation d'apprentissage. Ils les utilisent pour manager leurs efforts et pour planifier leurs apprentissages. Ce même comportement d'ajustement est présent aussi pour les composantes spatio-temporelles du dispositif UVT comme pour le dispositif (Jézégou,

Une réflexion sur les résultats : articulation entre études similaires et références théoriques

2008b). Comme nous l'affirme (Jézégou, 2013), les apprenants que nous avons interrogés affirment que ce comportement d'ajustement n'est employé que dans le but d'obtenir le diplôme souhaité. Les contraintes sont alors acceptées, et soutenues si elles aident les apprenants à obtenir leurs diplômes (Jézégou, 2008b). Ces contraintes, bien qu'imposées, représentent une source de motivation extrinsèque.

Conclusion

Nous pouvons noter plusieurs différences entre les études discutées, notamment le pays dans lequel l'enquête a été réalisée, la culture des usagers et leurs réalités socio-économiques respectives. Pourtant, en appliquant le protocole GÉODE, nous avons eu des résultats semblables, voire identiques.

Le résultat le plus marquant est le degré d'ouverture comparable des différents dispositifs. Selon nous, cette ressemblance est due à trois facteurs : une architecture des dispositifs similaire, une attitude des corps pédagogiques respectifs identiques et des politiques institutionnelles semblables.

Nous avons également vu que tous les environnements étudiés sont imposés aux apprenants. Ils renferment des composantes qui en raison de leurs fermetures obligent les apprenants à s'adapter aux conditions de l'institution et à s'ajuster à ses contraintes. Mais aussi, des composantes qui par leurs ouvertures donnent aux apprenants le choix de les contourner et de créer des conditions informelles.

L'ajustement aux conditions formelles n'est pas comme on peut l'imaginer un frein à l'apprentissage des populations étudiées. Pour elles, subir les conditions de l'institution n'est guère un problème si cela les mène à obtenir leurs diplômes à la fin de l'apprentissage. Ces contraintes deviennent alors une source extrinsèque. On pourrait parler d'une motivation par défaut et rationalisée sur la base unique d'une finalisation et d'une tension vers le résultat et non sur le dispositif proposé en lui-même.

Le comportement auto-dirigé issu de l'ouverture de certaines composantes est traduit dans la plupart des études par la création d'un groupe d'entraide sur un réseau informel qui échappe au contrôle des enseignants/tuteurs. Cette tendance à créer un groupe d'appartenance est liée à deux besoins psychologiques fondamentaux chez l'homme. Ces besoins sont l'autonomie et l'appartenance sociale. Cette dernière étant nécessaire

pour alimenter l'autonomie, qui à son tour, est primordiale pour une régulation réussie de l'apprentissage.

Par notre étude, nous avons joint les résultats des recherches menées par Jézégou entre 2006 et 2013. Nous affirmons alors que la cohabitation du comportement ajusté et du comportement autorégulé ou créatif donne aux apprenants une réussite de l'apprentissage à distance dans un environnement qui altère composantes fermées et composantes ouvertes. Dans sa recherche publiée en 2008, l'auteur propose une solution qu'elle appelle « *la liberté des choix négociée* ». Elle propose « *une conception partagée de la notion de l'ouverture* » (Jézégou, 2008b, p. 20). Dans cette conception, tous les acteurs négocient l'ouverture et la liberté des composantes de leur environnement éducatif. Cette conception ne se résume pas en l'absence des règles et s'oppose totalement à l'apprentissage contrôlé par les enseignants/tuteurs ou par le système éducatif. Elle est fondée sur un équilibre fait d'ajustement et de compensation entre l'absence totale des choix et la liberté totale des choix.

Conclusion Générale

I. Rappel de la problématique de recherche

Le but principal de ce travail de recherche était d'apporter des éléments de compréhension quant à la politique de la mise en place de l'université virtuelle de Tunis, à la conception de l'enseignement/apprentissage qu'elle offre, à la stratégie des concepteurs de cours et des tuteurs exerçant dans cette institution et finalement de pointer la stratégie d'autorégulation de l'apprentissage que les apprenants inscrits à l'UVT adoptent à la lumière de son dispositif.

Pour ce faire, nous avons mobilisé principalement, et entre autres, deux domaines de recherche, à savoir, évidemment d'une part les sciences de l'information et de la communication et d'autre part, les sciences de l'éducation. Dans le cadre de ces domaines de recherche, nous avons construit *un filet* de méthodes à la fois quantitatives et qualitatives afin de tendre dans notre compréhension vers une approche objective de l'objet de recherche.

Ainsi, nous avons combiné des méthodes fournissant des données plutôt déclaratives comme le questionnaire, les entretiens semi-directifs et des méthodes par lesquelles nous avons pu récolter des données relevant, dans une certaine mesure, de l'activité réelle des usagers et qui nous a permis de valider les résultats déclaratifs ou de les réfuter dans certains cas. Nous avons en plus utilisé le protocole GÉODE élaboré par Jézégou qui nous a permis de mesurer le degré d'ouverture de l'environnement d'apprentissage UVT et donc du degré de contrôle pédagogique qu'exerce celui-ci sur l'activité d'apprentissage des apprenants. Ce qui nous a permis de comprendre l'activité autorégulée des apprenants et l'influence du cadre spécifique de l'université virtuelle de Tunis sur cette activité.

Rappelons alors dans le Tableau 41 nos principales questions de recherche et nos hypothèses.

Question de recherche	Hypothèse associée
Quelle est la politique de la mise en place de l'UVT ?	Il y aurait une relation entre la création de l'UVT et une volonté politique de promouvoir une Tunisie « technique » et moderne, et ce, dans le but de recevoir de l'aide de la communauté internationale.
Quelle est la politique pédagogique de L'UVT ?	La stratégie pédagogique de l'Université virtuelle de Tunis serait une stratégie de groupe
Quelle est la stratégie pédagogique qui en découle chez les concepteurs de cours et les tuteurs de l'UVT ?	La stratégie pédagogique des concepteurs et tuteurs de l'UVT serait une stratégie de groupe.
Quelle est la stratégie d'autorégulation d'apprentissage que les apprenants appliquent par conséquent ?	<p>- Les apprenants de l'Université Virtuelle de Tunis n'adopteraient pas pleinement toutes les phases proposées par Zimmerman (2002). Il y aurait un décalage entre l'application de ces différentes phases.</p> <p>- L'environnement de l'UVT serait un environnement fermé. Et serait perçu ainsi par les apprenants.</p>

Tableau 41 : Questions de recherche et hypothèses

II. Bilan du travail réalisé

À l'issue de ces quatre années de recherche, nous pouvons résumer notre travail et commenter ces hypothèses en six points.

1. L'UVT, une image de la Tunisie Moderne

Concernant la stratégie politique de sa mise en place, l'UVT qui relève du service public, devait subir la volonté politique des dirigeants tunisiens de l'époque qui voulaient renvoyer au monde occidental l'image d'une Tunisie moderne capable de bien gérer et de développer le numérique. L'organisation du SMSI à Tunis en 2005 faisait partie de cette politique appelée par Chabchoub (2014) le numérique d'État (en analogie avec le féminisme d'État mené par Bourguiba). Il s'agit d'une politique *top down* qui ne laissait pas beaucoup de place à la négociation et aux interactions entre les parties

prenantes donc qui n'avait pas un cadre social, culturel et scientifique solidement construit. L'installation de l'UVT relève d'un volontarisme politique (Moeglin, 2005). En effet, la création de cette institution relève d'une réflexion très idéaliste dans une société traditionnelle plutôt que moderne, car comme le rappellent Ben Hassine (2008) et Ben Youssef et M'hanni (2004), l'adoption massive de la technologie n'est pas un facteur de rattrapage ni de la modernité ni des pays développés. Nous pensons, que la mise en place d'une structure dédiée à l'apprentissage à distance en Tunisie, aurait été mieux réussie si elle était ancrée dans son environnement culturel et socioéconomique. Nous estimons en effet que la construction collective d'une innovation sociale, notamment éducative participe à son adoption et à son intégration. L'instauration d'un débat national nourri de réflexions de scientifiques et d'experts serait alors, dans ce sens, essentiel.

2. Absence de réflexion sur une stratégie pédagogique

Ce volontarisme politique se manifeste dans un deuxième aspect par l'absence de réflexion sur les stratégies pédagogiques à employer dans ce cadre tunisien d'apprentissage à distance. Cela a eu une influence directe sur la stratégie pédagogique des concepteurs de cours et des tuteurs UVT. En effet dans l'interview des concepteurs comme sur la plateforme de l'UVT (cours PDF), la pédagogie transmissive prend le pas sur la pédagogie interactive que permet aujourd'hui le numérique. D'ailleurs, il n'est pas anodin d'utiliser l'expression « Enseignement à distance », alors que partout dans le monde on parle de « e-Learning ». Appeler ce type de formation EAD signifie qu'il s'agit d'un Enseignement élaboré à partir d'un message qui va du professeur vers les étudiants. En contre partie, parler d'e-Learning met plutôt l'action sur l'apprenant et suggère qu'il peut être co-constructeur de son savoir. Une enquête réalisée au sein du Laboratoire EDIPS de l'université de Tunis en 2010 sur un vaste échantillon d'enseignants (exerçant en présentiel) montre que 76% conçoivent leur tâche d'enseigner comme une activité de transmission de connaissances. Cela revient à dire que l'outil numérique, dans le cadre éducatif, n'a pas été pour la Tunisie un outil de rénovation, alors qu'intrinsèquement il permettait beaucoup de rénovations pédagogiques, notamment au niveau de l'interaction et de la communication à distance.

Conclusion Générale

En plus de cet « handicap dans la conception pédagogique des cours à l'UVT », nous avons vu que cet aspect transmissif de l'apprentissage est aussi très présent chez les tuteurs de l'UVT. Selon notre enquête, 44 % de ces derniers estiment que leur métier se résume à corriger les travaux des apprenants. Ceci était confirmé par l'observation participante que nous avons pu réaliser lors des séances de regroupement.

Aujourd'hui, suite à la libération politique et au changement progressif de ses dirigeants, l'UVT veut développer des MOOC.

3. L'outil numérique n'est pas neutre

Cette recherche nous a permis de comprendre que l'outil numérique (comme n'importe quel outil technologique) n'est pas neutre : il est capable d'épouser les meilleurs ou les pires intentions et il véhicule de fait une orientation des dynamiques dans lesquels il s'intègre. En effet, alors que dans les pays démocratiques, l'outil numérique a introduit plus d'interaction dans l'e-Learning, notamment grâce à Internet, dans un pays comme la Tunisie (alors, soumis à une dictature), il a consacré la pédagogie du *Top down* et de la transmission verticale du savoir et ce, au détriment de l'activité de l'apprenant et de sa participation à la co-construction des savoirs. Le développement pédagogique est alors dans le cadre de la Tunisie une forme de simulacre qui n'a pas vraiment apporté de plus-value à la pédagogie à distance installée depuis 1983 dans le pays à travers l'ISEFC qui assurait une formation par correspondance.

4. Un parallélisme des visions pour le numérique

Nous retenons aussi de notre travail de recherche le fait, que, malgré une différenciation entre les systèmes politiques français et tunisien, nous pouvons parler d'un certain parallélisme des visions pour le numérique. Le même volontarisme politique existe de part et d'autre de la méditerranée, certes, avec des degrés différents.

5. Une importance du comportement autorégulé pour l'apprentissage à distance

Par notre étude, nous avons pu confirmer l'importance du comportement autorégulé pendant l'apprentissage. Celui-ci étant très important pour la réussite de l'apprentissage à distance, doit faire l'objet d'une réflexion à la fois au sein de l'équipe pédagogique et de l'équipe qui pense et conçoit l'environnement éducatif. Cette réflexion doit se nourrir

d'études du terrain cible. Ainsi, elle peut prendre en compte les aspects économiques, sociaux et culturels des éventuels apprenants. Pour aller encore plus loin, nous pensons que l'environnement éducatif doit être aussi souple que possible en négociant avec les apprenants les choix pédagogiques et communicationnels caractérisant leur dispositif d'apprentissage. Nous rejoignons alors Jézégou lorsqu'elle appelle dans son article de 2008, à une liberté des choix négociés donnant ainsi aux usagers de l'environnement la possibilité de négocier le degré de liberté des composantes de leurs dispositifs. Comme nous l'avons affirmé dans la partie discussion de cette thèse, cette conception ne signifie pas l'absence des règles et s'oppose totalement à l'apprentissage contrôlé par les enseignants/tuteurs ou par le système éducatif. Elle est fondée sur un équilibre fait d'ajustement et de compensation entre l'absence totale et la liberté totale des choix.

6. Un besoin de l'interdisciplinarité

Le dernier aspect sur lequel nous voulons mettre l'accent est celui du besoin de l'interdisciplinarité. Par notre recherche, nous avons mis en avant le fruit d'un croisement entre les sciences de l'information et de la communication et les sciences de l'éducation. Nous estimons en effet que, du moment où l'objet de recherche est une technologie numérique ou un média éducatif qui intrinsèquement touche divers domaines allant de l'informatique à la psychologie cognitive, il est nécessaire, pour mieux le comprendre, de convoquer des approches méthodologiques nouvelles (Philippe Bonfils & Durampart, 2013) inscrites dans une approche interdisciplinaire bien ancrée en SIC. Comme rapporte Bénel (2014) de (Nicolescu, 1996), « *l'interdisciplinarité concerne le transfert de méthodes entre disciplines* » il ajoute que « *Ces méthodes, au contact d'objets, de questions et d'épistémologies radicalement nouvelles, s'en retrouvent à jamais transformées. Ainsi, il n'y a pas d'interdisciplinarité sans engagement des chercheurs des deux disciplines (ou plus), pas d'interdisciplinarité réussie sans enrichissement mutuel.* » (Bénel, 2014, p. 106).

Nous rejoignons ces chercheurs ainsi que (Tchunte et al., 2011) et affirmons que face à des objets de recherche aussi complexes que les outils et médias numériques, une approche interdisciplinaire est la seule solution pour pouvoir cerner avec suffisamment de fiabilité les phénomènes qui résultent de la rencontre de ses outils avec les usagers.

Apports et intérêt

Comme nous l'avons signalé lors de la présentation de notre problématique, notre terrain de recherche est si précis qu'on peut s'interroger sur la conformité de nos résultats. Pourtant, pour nous, bien que notre étude puisse paraître monographique, elle ne l'est pas. Et ce, pour deux raisons :

D'abord, notre terrain et par conséquent notre étude s'inscrit dans une continuité de circonstances politiques, socioculturelles, de rapport au savoir et à la question éducative entre la Tunisie et le reste des pays arabes voir africains. Nos résultats peuvent dans certaines mesures, décrire un terrain similaire dans ces pays, ou servir, du moins, comme un appui pratique pour y mener des études similaires.

Cela nous mène à parler du deuxième aspect de notre réflexion. Il s'agit de la méthodologie multiple que nous avons mise en place. Selon nous, elle est transportable. Elle constitue un socle méthodologique qui permet d'appréhender un environnement d'apprentissage depuis plusieurs angles donnant au chercheur la possibilité d'un éclairage de plusieurs facettes de l'objet de recherche.

Limites

Nous pointons ici deux limites de notre travail de recherche : une population limitée et un accès de courte durée à la plateforme de l'UVT. Les difficultés surtout logistiques que nous avons rencontrées au cours de nos enquêtes de terrains sont à l'origine de ces limites.

Population limitée en nombre : Tout au long de nos différentes enquêtes, nous avons multiplié les modalités d'interpellation des apprenants inscrits à l'UVT. Nous les avons invités à remplir les questionnaires qui leur sont destinés en face à face, par e-mail, et sur Facebook. Nous avons aussi mis en place un tirage au sort pour désigner un gagnant parmi les répondants.

Rencontre physique : Il est vrai que nous avons rencontré physiquement certains apprenants et que nous leur avons posé des questions. Mais, ceux-ci n'étaient pas nombreux à se présenter aux séances de regroupement qui comptaient 6 ou 7 personnes par salle de classe.

Conclusion Générale

E-mail : L'université virtuelle de Tunis n'a pas souhaité nous fournir une liste des e-mails de ses apprenants. Nous avons alors fourni notre questionnaire à la scolarité de l'institution pour diffusion auprès des apprenants. Nous ne sommes pas donc en mesure d'affirmer que la totalité des apprenants a été sélectionnée dans la liste d'envoi de l'administration.

Facebook : Plusieurs groupes Facebook sont créés et gérés par des apprenants de l'UVT. Nous avons approché ces groupes pour diffuser notre questionnaire. Nous avons remarqué une non-réactivité chez la plupart des apprenants. Pour les inciter à participer, nous avons proposé un tirage au sort parmi les répondants pour gagner une somme d'argent. Le nombre de réponse a augmenté, mais est resté limité.

Un accès limité dans le temps à la plateforme UVT : Nous avons été autorisés à accéder à la plateforme de l'UVT pendant deux semestres. Nous estimons que si la durée était plus longue, nous aurions été dans la mesure de produire une analyse qui s'inscrit dans la durée de l'usage de la plateforme.

Pour pallier ces deux limites, nous avons misé sur la méthodologie à multiples méthodes et qui dans l'ensemble nous a fourni une compréhension assez complète du dispositif UVT.

Perspectives

Nous avons été convaincus durant ces 4 années de recherche sur les TICE que la question est complexe et qu'elle recèle (notamment dans un pays comme la Tunisie) des problèmes à la fois politiques, économiques, culturels, pédagogiques et techniques. En dépit de cette complexité, nous comptons continuer nos recherches sur la question de l'intégration des technologies de l'information et de la communication dans la sphère éducative dans le cadre de l'université, mais aussi de l'école. Et pour ce faire, le terrain tunisien, entre autres, est particulièrement propice.

Bibliographie

Bibliographie

- Akrich, M., Callon, M., & Latour, B. (1988). A quoi tient le succès des innovations ? 1 : L'art de l'intéressement; 2 : Le choix des porte-parole. *Gérer et Comprendre. Annales des Mines*, (11 & 12), 4-17 & 14-29.
- Al Jazeera Arabic. (2012). *l'alphabétisme dans le monde arabe*. Consulté à l'adresse <https://www.youtube.com/watch?v=SdC8-cfckQ8> (En arabe)
- Allouch, B., & Ben Jeddou, M. (2006). La formation à distance des techniciens supérieurs à l'université virtuelle de Tunis : un retour d'expérience. Présenté à TICE MED. Consulté à l'adresse http://isdm.univ-tln.fr/PDF/isdm25/AllouchBenjaddou_TICE2006.pdf
- Amadiou, F., & Tricot, A. (2014). *Apprendre avec le numérique: mythes et réalités*. Paris: Retz.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory* (Vol. xiii). Englewood Cliffs, NJ, US: Prentice-Hall, Inc.
- Barbier, R. (2009). L'imaginaire de l'internet et de l'enseignement universitaire en ligne. In *Le plaisir d'apprendre en ligne à l'université* (Boeck Université, p. 189-199). Bruxelles.
- Bardin, L. (1977). *L'analyse de contenu*. Presses universitaires de France.
- Bardin, L. (2013). *L'analyse de contenu*. Paris: Presses universitaires de France.
- Bellon, B., Youssef, A. B., & M'Henni, H. (2010). Les capacités d'usage des technologies de l'information et de la communication dans les économies émergentes. *Revue Tiers Monde*, (192), 919-936.
- Ben Abid-Zarrouk, S. (2011). Une analyse de l'équité d'un enseignement en ligne. *Distances et savoirs*, 9(1), 97-129.
- Ben Hassine, A. (2008). Les enjeux de la diffusion des Nouvelles Technologies de l'Information et de la Communication en Tunisie. *Cahiers de la Méditerranée*, (76), 193-227.
- Ben Youssef, A. (2004). Les quatre dimensions de la fracture numérique. *Réseaux*, (127-128), 181-209.
- Ben Youssef, A., & M'hanni, H. (2004). Les effets des technologies de l'information et de la communication sur la croissance économique : le cas de la Tunisie. *Revue Région et Développement*, (19), 131-150.
- Ben Youssef, Methamem, R., & M'hanni, H. (2004). *Diffusion des technologies de l'information et de la communication et fractures numériques en Tunisie : constats préliminaires* (p. 35). Nations unies.

Bibliographie

- Bénel, A. (2014). Quelle interdisciplinarité pour les « humanités numériques » ? *Les Cahiers du numérique*, 10(4), 103-132.
- Bernard, F. (2015). La communication des organisations entre questions d'influence et questions d'autonomie. L'actualité des notions d'engagement, d'émergence et d'institution. *Communication & Organisation*, (47), 85-95.
- Bernard, F.-X., & Ailincăi, R. (2012). De l'introduction des TICE à l'École aux pratiques actuelles des jeunes. *Raisons, comparaisons, éducations : la revue française d'éducation comparée*, (8), 215-226.
- Bertrand, L. (1992). L'encadrement par programme à la télé université du Québec. In *Enseignement et formation à distance* (p. 45-50). Tunis: UNESCO.
- Bonfils, P. (2007). *Dispositifs socio-techniques et mondes persistants : Quelles médiations pour quelle communication dans un contexte situé ?* Université de Toulon.
- Bonfils, P., Collet, L., Durampart, M., Duvernay, D., & Gasté, M. (2014). Etudier les environnements immersifs en milieu industriel: le cas de la formation chez Eurocopter. *Cahiers de la SFSIC*, (10), 156-158.
- Bonfils, P., & Durampart, M. (2013). Environnements immersifs et dispositifs numériques. Etudes expérimentales et approches distanciées. *ESSACHESS – Journal for Communication Studies*, 6(1(11)), 107-124.
- Bourque, G. L. (1996). Approche compréhensive des trois dimensions d'analyse : organisationnelle, institutionnelle et socio-culturelle. *Cahiers du CRISES*, (ET9603). Consulté à l'adresse <https://crises.uqam.ca/upload/files/publications/etudes-theoriques/ET9603.pdf>
- Cerisier, J.-F. (2012). La culture numérique dans le champ de l'éducation, quelques références bibliographiques. *Distances et médiations des savoirs. Distance and Mediation of Knowledge, Vol. 1(1)*. Consulté à l'adresse <http://dms.revues.org/163#tocto1n3>
- Chabchoub, A. (1992). Enseignement à distance : Concepts et pratiques. In *Enseignement et formation à distance*. Tunis: UNESCO.
- Chabchoub, A. (1998). *Introduction à la psychologie pédagogique*. Tunis: Atured.
- Chabchoub, A. (2000). *Ecole et modernité en Tunisie et dans les pays arabes*. Paris: L'armattan.
- Chabchoub, A. (2015, juin). L'enseignement/formation à distance : Quelles stratégies ? [Lyon].

Bibliographie

- Chabchoub, A. (2016). *L'histoire sociale de la Tunisie à travers ses proverbes et des adages*. La maison tunisienne du livre.
- Chabchoub, A., & Bouraoui, K. (2004). *Introduction à la pédagogie numérique*. Association tunisienne de recherche didactique.
- Chambat, P. (1995). L'innovation technique. Récents développements en sciences sociales - vers une nouvelle théorie de l'innovation (Patrice Flichy). *Réseaux*, 13(74), 207-210.
- Charmillot, M., & Dayer, C. (2007). Démarche compréhensive et méthodes qualitatives : clarifications épistémologiques. In *Bilan et perspectives de la recherche qualitative*. Consulté à l'adresse http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors_serie/hors_serie_v3/Charmillot_et_Dayer-FINAL2.pdf
- Collet, L., Durampart, M., & Pélissier, M. (2014a). Culture et acculturation au numérique : des enjeux clés pour les organisations de la connaissance. *Les Cahiers de la SFSIC*, (10), 148-153.
- Collet, L., Durampart, M., & Pélissier, M. (2014b). Focus sur les terrains de recherche CRDP, médiathèques, OBTIC, en région PACA. *Les Cahiers de la SFSIC*, (10), 154-155.
- Compiègne, I. (2010). *La société numérique en question(s)*. Auxerre: Sciences humaines éditions.
- Cosnefroy, L. (2010). Se mettre au travail et y rester : les tourments de l'autorégulation. *Revue française de pédagogie*, (170), 5-15.
- Cosnefroy, L. (2012). Autonomie et formation à distance. *Recherche et formation*, (69), 111-118. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.1752>
- d'UNRUG, M.-C. (1974). *Analyse de contenu*, Paris, Ed. Universitaires.
- De Lièvre, B., Depover, C., & Acierno, M. (2006). Analyse du soutien fourni aux apprenants par les tuteurs à l'aide d'outils synchrones et asynchrones (p. 76-99). Présenté à Premières journées communication et apprentissage instrumentés en réseau. Consulté à l'adresse <https://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00137763/document>
- De Lièvre, B., Quintin, J.-J., & Depover, C. (2002). Une expérience d'implantation d'activités organisées à distance au niveau universitaire. In *19ème colloque de l'AIPU*. Louvain-la-neuve.

Bibliographie

- Dejean, C., & Mangenot, F. (2006). Tâches et scénario de communication dans les classes virtuelles. *Les Cahiers de l'Asdifle*, 17, 310-321.
- Dejean-Thircuir, C., & Mangenot, F. (2006). Pair ou tutrices ? Pluralité des positionnements d'étudiantes de maitrice FLE lors d'interactions en ligne avec des apprenants australiens. *Le Français dans le monde. Recherches et applications*, 75-87.
- Denis, B. (2003). Quels rôles et quelle formation pour les tuteurs intervenant dans des dispositifs de formation à distance ? *Distances et savoirs*, 1(1), 19-46.
- Devauchelle, B. (2012). *Comment le numérique transforme les lieux de savoirs: le numérique au service du bien commun et de l'accès au savoir pour tous*.
- Durampart, M. (2007). Les TICE à l'épreuve de l'interculturel, entre modèle du nord et pratiques du sud. *Hermès, La Revue*, n° 49(3), 219-227.
- Durampart, M. (2009). Les TIC dans les organisations : des partenaires difficiles à contrôler. *Hermès, La Revue*, (54), 221-227.
- Durampart, M. (2012). Expression et engagement sur le web et les reseaux. *MULTIMED - Revue du réseau Transméditerranéen ede REcherche en Communication*, (2), 37-51.
- Durampart, M. (2013). Les savoirs et pratiques dans tous leurs états : Prolifération des savoirs en action. appropriation, disséminations, à l'ère de la diversité des supports technologiques et des contextes d'usages. *Recherches actuelles en Sciences de l'Information*, 201-240.
- Durampart, M. (2016). La forme scolaire en action traversée par l'école numérique. *Revue française des sciences de l'information et de la communication*, (9). <https://doi.org/10.4000/rfsic.2492>
- Ellis, R. (2003). *Task-based Language Learning and Teaching*. OUP Oxford.
- Flichy, P. (1995). *L'innovation technique: récents développements en sciences sociales, vers une nouvelle théorie de l'innovation*. Paris: Éd. la Découverte.
- Flichy, P. (2001). *L'imaginaire d'Internet*. Paris: Découverte.
- Gaglio, G. (2011). *Sociologie de l'innovation*. Paris: Presses universitaires de France.
- Godard, P. (2015). *Le mythe de la culture numérique*. Lormont: Le Bord de l'eau.
- Greffier, F. (2005). Le tutorat dans l'enseignement à distance, un geste pédagogique. *Distances et savoirs*, 3(2), 231-250.
- Haddad, S. (2010). Institutions et politiques publiques de soutien du système d'innovation de Tunisie. État des lieux. *Innovations*, (33), 137-156.

Bibliographie

- Henri, F. (1985). La formation à distance : définition et paradigme. In *Le Savoir à Domicile: Pédagogie et Problématique de la Formation à Distance* (p. 5-28). PUQ.
- Hervé, D. (2011). Qu'est ce qu'un concept ? *Le libellio a 'AEGIS*, 7(1), 67-79.
- Holmberg, B. (2005). *Theory and Practice of Distance Education*. Routledge.
- Houzet, S., & Grasland, L. (2004). Les dimensions spatiales de la fracture numérique en France. *Réseaux*, (127-128), 115-140.
- Ibn Batouta. (1987). *Le voyage d'Ibn Batouta*. Beyrouth: Dar Ih'yaa Al Ilm. (En arabe)
- Ibn Khaldoun, A.-E. M. (2010). *Al Mouqaddimah*. Al Maktaba Al Asriya.(En arabe)
- Jacquinet-Delaunay, G. (2002). Absence et présence de la médiation pédagogique ou comment faire circuler les signes de la présence ? In *Pratiquer les TICE : Former les enseignants et les formateurs à de nouveaux usages*
- Jacquinet-Delaunay, G. (2011). De l'éducation aux médias aux médiacultures, faire évoluer théories et pratiques. *Enseignement Formation Recherche Etude et Conseil*, 1-17.
- Jézégou, A. (2005). *FORMATIONS OUVERTES - Libertés de choix et autodirection de l'apprenant*. L'Harmattan.
- Jézégou, A. (2006). Au delà du couple « technologies éducatives - autonomie des étudiants ». *Revue Internationale des Technologies dans l'Enseignement Supérieur*, 3(3), article en ligne.
- Jézégou, A. (2008a). Apprentissage autodirigé et formation à distance. *Distances et savoirs*, 6(3), 343-364. <https://doi.org/10.3166/ds.6.343-364>
- Jézégou, A. (2008b). Formations ouvertes et Autodirection de l'apprenant. *Savoirs : Revue internationale de recherches en éducation et formation des adultes*, 16, 97-115.
- Jézégou, A. (2010). Le dispositif GEODE pour évaluer l'ouverture d'un environnement éducatif. *International Journal of E-Learning & Distance Education*, 24(2). Consulté à l'adresse <http://www.ijede.ca/index.php/jde/article/view/625>
- Jézégou, A. (2011). Se former à distance : regard sur les stratégies d'autorégulation environnementale d'étudiants adultes. *SAVOIRS : Revue Internationale de Recherches en Education et Formation d'Adultes*, 24, 79-99.
- Jézégou, A. (2013). The influence of the openness of an e-learning situation on adult students' self-regulation. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 14(3), 182-201.

Bibliographie

- Karsenti, T., & Collin, S. (2011). Les formations ouvertes à distance, leur dynamique et leur contribution en contexte africain. *Distances et savoirs*, 9(4), 493-514.
- Khezami, S., & Chabchoub, A. (2016). Le numérique change-t-il la stratégie pédagogique des concepteurs de cours à distance? Le cas de l'Université Virtuelle de Tunis. In *médias numériques et communication électronique* (p. 335-345). IUT du Havre: Sami Zlitni.
- Lameul, G. (2008). Les effets de l'usage des technologies d'information et de communication en formation d'enseignants, sur la construction des postures professionnelles. *Savoirs*, (17), 71-94.
- Lardellier, P. (2006). *Le pouce et la souris: enquête sur la culture numérique des ados*. Paris: Fayard.
- Lardellier, P. (2016). *Génération 3.0 : enfants et ados à l'ère des cultures numérisées*. Cormelles-le-Royal: Éditions EMS, Management & société.
- Lavoué, E., Khezami, S., Molinari, G., & Prié, Y. (2013). The Visu Reflection Tool for Socio-Emotional Awareness in CSCL situations (p. 0). Présenté à Alpine Rendez-Vous (ARV) 2013, Villars-de-Lans. Consulté à l'adresse <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00837825/document>
- Lavoué, É., Molinari, G., Prié, Y., & Khezami, S. (2015). Reflection-in-action markers for reflection-on-action in Computer-Supported Collaborative Learning settings. *Computers & Education*, 88, 129-142. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2015.05.001>
- MANGENOT, F. (2005). Projets pédagogiques en ligne. Spécificités et conditions de réussite. *Communication orale, Congrès national des professeurs de français organisé par l'Ambassade de France en Italie, «Le français et le plurilinguisme en Europe», Rome*, 17-19.
- Mangenot, F. (2008). La question du scénario de communication dans les interactions pédagogiques. Présenté à Journées communication et apprentissage instrumentés en réseau: JOCAIR'08, Paris: Lavoisier : Hermès science.
- Maniscalco, P., Collet, L., & Durampart, M. (2015). Un autre regard sur les usages des dispositifs numériques en milieu scolaire. Présenté à IAMCR. Consulté à l'adresse <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01273807/document>
- Masmoudi, M. (1992). Les techniques de communication dans l'enseignement à distance. In *Enseignement et formation à distance* (p. 140-157). Tunis: UNESCO.

Bibliographie

- Mattelart, A., & Mattelart, M. (2007). *Histoire des théories de la communication* (3. éd., 3. tir). Paris: Découverte.
- Methamem, R. (2004). Note critique sur les indicateurs de la fracture numérique. *Réseaux*, (127-128), 211-229.
- Miège, B. (2007). *La société conquise par la communication : Les TIC centre innovation technique et ancrage social* (Vol. 3). Grenoble: Presses de l'Université de Grenoble.
- Ministère des Technologies de la Communication. (s. d.). *Le secteur des Technologies de l'Information et de la Communication: Des Réalisations Importantes et des Perspectives Prometteuses*. Consulté à l'adresse http://www.infocom.tn/fileadmin/PDF/Indicateurs_TIC/Rapports/TIC_en_Tunisie.pdf
- Ministère des Technologies de la communication et de l'économie numérique. (2015, avril 29). Lancement imminent de la carte technologique [gouvernement tunisien]. Consulté 10 août 2016, à l'adresse http://www.mincom.tn/index.php?id=291&L=3&tx_ttnews%5Btt_news%5D=2878&tx_ttnews%5BbackPid%5D=11&cHash=3c5200f324
- Moatti, D. (2010). *Le numérique éducatif (1977-2009) 30 ans d'un imaginaire pédagogique officiel*. Dijon: Ed. universitaires de Dijon.
- Moeglin, P. (2005). *Outils et médias éducatifs: une approche communicationnelle*. Grenoble: Presses universitaires de Grenoble.
- Moeglin, P. (2010). *Les industries éducatives*. Paris: Presses universitaires de France.
- Moeglin, P. (2015). Quand éduquer devient une industrie. *Revue Projet*, (345), 62-71.
- Mohsen, A., & Abdelwaheb, R. (2016). La dynamique non linéaire du système d'innovation industrielle en Tunisie: Analyse de complexité de bifurcation et de chaos. *ResearchGate*, 7(1), 14-20.
- Mounir Morsi, M. (1987). *L'éducation islamique : Origines et évolutions dans le monde arabe*. Dar Al-Maarif. Consulté à l'adresse <http://elibrary.medi.u.edu.my/books/DRM2715.pdf> (En arabe)
- Musso, P. (2009). Usages et imaginaires des TIC, 201-210.
- Nagels, M. (2016). Conduire son autoformation. Réajustements, choix et persévérance. In E. des archives contemporaines (Éd.), *Apprendre par soi-même aujourd'hui. Les nouvelles modalités de l'autoformation dans la société digitale* (p. 81-102). Consulté à l'adresse <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01297032>

Bibliographie

- Nissen, E. (2004). Importance du scénario pédagogique dans l'apprentissage d'une langue étrangère en ligne. *Les langues modernes*, (4), 14-24.
- Nissen, E. (2006). Scénarios de communication en ligne dans des formations hybrides. *Le Français dans le monde. Recherches et applications*, 44-58.
- OCDE. (2015). *CONNECTÉS POUR APPRENDRE ? LES ÉLÈVES ET LES NOUVELLES TECHNOLOGIES* (p. 40). Consulté à l'adresse <http://www.oecd.org/fr/edu/scolaire/Connectes-pour-apprendre-les-eleves-et-les-nouvelles-technologies-principaux-resultats.pdf>
- Oliver, R., & Herrington, J. (2001). *Teaching and learning online: A beginner's guide to e-learning and e-teaching in higher education*. Edith Cowan University. Mt Lawley: Edith Cowan University. Centre for Research in Information Technology and Communications. Consulté à l'adresse <http://researchrepository.murdoch.edu.au/6931/>
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2003). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris: Armand Colin.
- Paivandi, S. (2009). L'enseignement à distance : un facteur de changement à l'université. *Perspectives en éducation et formation*, 177-188.
- Paquette, G. (2002). *L'Ingénierie Pédagogique: Pour Construire l'Apprentissage en Réseau* (Presses de l'Université du Québec). PUQ.
- Peraya, D. (2015, octobre 6). Pédagogie et communication pour l'enseignement à distance.
- Pernin, J.-P., & Lejeune, A. (2004). Dispositifs d'apprentissage instrumentés par les technologies : vers une ingénierie centrée sur les scénarios (p. 407-414). Présenté à Technologies de l'Information et de la Connaissance dans l'Enseignement Supérieur et de l'Industrie, Université de Technologie de Compiègne. Consulté à l'adresse <https://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00000730/document>
- Perriault, J. (2002). *Éducation et nouvelles technologies: théorie et pratiques*. Paris: Nathan.
- Perriault, J., & Moreau, M. (1996). *La Communication du savoir à distance: autoroutes de l'information et télé-savoirs* (l'Harmattan). Paris; Montréal: L'Harmattan.
- Pudelko, B., Legros, D., & Goerget, P. (2002). Les TIC et la construction des connaissances. In *Psychologie des apprentissages et multimédia* (p. 40-62). Paris: Armand Colin.

Bibliographie

- Quintin, J.-J. (2005). *Effet des modalités de tutorat et de scénarisation dans un dispositif de formation à distance* (report). Consulté à l'adresse <https://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00001429/document>
- Quintin, J.-J., Depover, C., & Degache, C. (2005, juin 29). Le rôle du scénario pédagogique dans l'analyse d'une formation à distance Analyse d'un scénario pédagogique à partir d'éléments de caractérisation définis. Le cas de la formation Galanet. Consulté à l'adresse <https://telearn.archives-ouvertes.fr/hal-00005727/document>
- Rallet, A., & Rochelandet, F. (2004). La fracture numérique : une faille sans fondement ? *Réseaux*, (127-128), 19-54.
- Raoul, B. (2002). Un travail d'enquête à l'épreuve du terrain ou « l'expérience de terrain » comme relation en tension. *Études de communication. langages, information, médiations*, (25), 87-103. <https://doi.org/10.4000/edc.653>
- Rasse, P., Durampart, M., & Pélissier, N. (2014). Les dispositifs sociotechniques d'information et de communication (DISTIC), un concept transversal pour les recherches du laboratoire I3M. *Cahiers de la SFSIC*, (10), 133-140.
- Roche, M. (2003). *Des origines à la Renaissance: (Ve siècle av. J.-C. - XVe siècle)*. Paris: Perrin.
- Rogers, E. M. (2010). *Diffusion of Innovations, 4th Edition*. Simon and Schuster.
- Saab, N. (2012). Team Regulation, Regulation of Social Activities or Co-Regulation: Different Labels for Effective Regulation of Learning in CSCL. *Metacognition and Learning*, 7(1), 1-6. <https://doi.org/10.1007/s11409-011-9085-5>
- Serres, M. (2012). *Petite poucette*. Paris: Éd. Le Pommier.
- Tchuenté, D., Canut, M.-F., Baptiste-Jessel, N., Coutant, A., Stenger, T., & Rampnoux, O. (2011). Pour une approche interdisciplinaire des TIC. *Document numérique*, 14(1), 31-57.
- Thanh khôi, L. (1967). *L'industrie de l'enseignement* (Les éditions de minuit). Paris.
- Touati, K. (2008). Les technologies de l'information et de la communication (TIC) : une chance pour le développement du monde arabe. *Géographie, économie, société*, 10(2), 263-284.
- Trestini, M., & Coulibaly, B. (2014). Vers une industrialisation de la formation à distance à l'université. *Distances et médiations des savoirs. Distance and Mediation of Knowledge*, 2(6). <https://doi.org/10.4000/dms.687>

Bibliographie

- Tricot, A. (2004). Guidages, apprentissages et documents : Réponse à Françoise Demaizière. *Notions en questions*, (8), 105-108.
- Tricot, A., & Plégat-Soutjis, F. (2003). Pour une approche ergonomique de la conception d'un dispositif de formation à distance utilisant les TIC. *Revue des Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation et la Formation (STICEF)*, 10, 27 pages.
- Troger, V., & Ruano-Borbalan, J.-C. (2015). *Histoire du système éducatif*. Paris: Presses universitaires de France.
- Unesco. (2004). *Éducation pour tous: l'exigence de qualité*. Paris: Éditions UNESCO.
- Vieille-Grosjean, H. (2009). *De la transmission à l'apprentissage*. Paris: l'Harmattan.
- Villemonteix, F., & Khaneboubi, M. (2012). Utilisations de tablettes tactiles à l'école primaire. Présenté à Journées Communication et Apprentissage Instrumentés en Réseau, Université Picardie Jules Verne. Consulté à l'adresse <https://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00765323/document>
- Watzlawick, P., Bavelas, J. B., & Jackson, D. D. (1979). *Une logique de la communication*. [Paris]: Éditions du Seuil.
- Wolton, D. (2009). *Informer n'est pas communiquer*. Paris: CNRS éditions.
- Wolton, D. (2010). *Internet, et après? une théorie critique des nouveaux médias*. Paris: Flammarion.
- Wolton, D. (2011). *Penser la communication*. Paris: Flammarion.
- Zimmerman, B. J. (2000). Self-Efficacy: An Essential Motive to Learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 82-91. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1016>
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview. *Theory Into Practice*, 41(2), 64-70. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2
- Zimmerman, B. J., & Kitsantas, A. (1997). Developmental phases in self-regulation: Shifting from process goals to outcome goals. *Journal of Educational Psychology*, 89(1), 29-36. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.89.1.29>

ANNEXES

I. Annexe 1: Protocole GEODE

Niveau pédagogique

Étape 1 : Recueil de données

- Demander à une équipe pédagogique (au moins 4) d'estimer ensemble (à l'aide un fichier doodle dans notre cas) les volumes horaires des différentes modalités d'apprentissage (cours, tp, td, autoformation assistée) par rapport aux volumes horaires globaux.
- Demander à l'équipe pédagogique de répondre au questionnaire suivant (pour les 4 modalités) (4 questionnaires)

N. de la composante GEODE	Modalité <i>n</i> d'apprentissage de l'environnement éducatif :		Pas du tout libre	Pas vraiment libre	Moyennement libre	Plutôt libre	Tout à fait libre
1	L'accès	L'apprenant est-il libre d'accéder à la formation au moment qui lui convient le mieux ?					
2	Le lieu	L'apprenant est-il libre de choisir les (le) lieu(x) les plus adaptés à ses possibilités pour se former ?					
3	Le temps	L'apprenant est-il libre de choisir ses horaires en fonction de ses disponibilités ?					
4	Le rythme	L'apprenant est-il libre de choisir le rythme qui lui convient le mieux pour se former ?					
5	Les objets	L'apprenant est-il libre de choisir les objectifs à atteindre au travers de sa formation et de ses apprentissages ?					
6	Le cheminement	L'apprenant est-il libre de choisir le cheminement d'apprentissage qui lui convient le mieux ?					
7	La séquence	L'apprenant est-il libre de choisir le séquençement ou l'ordre de succession des activités pédagogiques ?					
8	Les méthodes	L'apprenant est-il libre de choisir les méthodes pédagogiques qui lui conviennent le mieux (conventionnelles, actives, etc.) ?					
9	Le format	L'apprenant est-il libre de choisir de travailler seul, à deux ou en groupe ?					
10	Les contenus	L'apprenant est-il libre de choisir les contenus théoriques et/ou pratiques qui lui conviennent le mieux ?					
11	Les supports	L'apprenant est-il libre de choisir les supports d'apprentissage qui lui conviennent le mieux (polycopiés, ouvrages, textes numérisés, vidéo et/ou audio en ligne ou non, etc.) ?					
12	L'évaluation	L'apprenant est-il libre de choisir les modalités d'évaluation de sa formation et de ses apprentissages ?					
13	Les outils de communication	L'apprenant est-il libre de choisir les outils qui lui conviennent le mieux pour, si besoin, communiquer et interagir avec les formateurs et les autres apprenants (téléphone, messagerie, forum, chat, wiki, etc.) ?					
14	Les personnes-ressources	L'apprenant est-il libre de choisir les personnes-ressources qui lui conviennent le mieux pour l'aider dans sa formation et dans ses apprentissages ?					

Tableau 42 : Questionnaire GEODE

- Codification des résultats selon le tableau suivant

Réponses possibles	DLC : Degré de liberté de Choix
L'apprenant n'est pas du tout libre de choisir	0
L'apprenant n'est pas vraiment libre de choisir	1
L'apprenant est moyennement libre de choisir	2
L'apprenant est plutôt libre de choisir	3
L'apprenant est tout à fait libre de choisir	4

Tableau 43 : Codification des degrés de liberté de choix d'ouverture

Étape 2 : Traitement des données

	A	B	C	D	E
Étapes de traitement des données	Calcul du DLC moyen par composante et ceci pour chacune des modalités d'apprentissage	Calcul du score GEODE de chacune des quatorze composantes de l'environnement éducatif	Calcul du degré d'ouverture en % de chacune des quatorze composantes	Si besoin, calcul du degré d'ouverture en % de chacune des trois catégories de composantes	Calcul du degré d'ouverture en % de l'environnement étudié
Base de calcul :	DLC moyen de la composante = Σ DLC attribué par les formateurs/nb de formateurs Résultat à arrondir au 0,1 supérieur	Score de la composante = $[(\text{Proportion de la modalité 1} \times \text{DLC moyen}) + (\text{Proportion de la modalité 2} \times \text{DLC moyen}) + (\text{Proportion de la modalité N.} \times \text{DLC moyen})] \times \text{coefficient de pondération de la composante}$ Proportion des différences modalités à exprimer en centième en fonction du pourcentage de volume horaire obtenu Coefficient de la composante : voir Tableau 45. Résultat à arrondir l'unité supérieure	Degré d'ouverture de la composante en $\% = [\text{score de la composante} / \text{score maximum possible}] \times 100$ Score maximum possible : coefficient de la composante x 4. voir Tableau 45. Résultat à arrondir l'unité supérieure	Degré d'ouverture d'une catégorie de composantes en % = $[\Sigma \text{ des scores des composantes liées à cette catégorie} / \Sigma \text{ des scores maximum possible lié à ces mêmes composantes}] \times 100$. Résultat à arrondir à l'unité supérieure Catégorisation de chacune des trois catégories de composantes Tableau 46	Degré d'ouverture de l'environnement éducatif en % = $[\Sigma \text{ scores des 14 composantes} / 157,6] \times 100$ Résultat à arrondir à l'unité supérieure Typologie des environnements éducatifs en fonction de leur degré d'ouverture Tableau 46

Tableau 44 : Étapes de traitement de données GEODE

Composantes	Coefficients de pondération	Score max possible de la composante
L'accès	3.5	14
Le lieu	3.4	13.6
Le temps	3.2	12.8
Le rythme	3.2	12.8
Les objectifs	2.8	11.2
Le cheminement	3.2	12.8
La séquence	2	8
Les méthodes	2.8	11.2
Le format	2.9	11.6
Les contenus	1.6	6.4
L'évaluation	1.8	7.2
Les supports	3	12
Les outils communication	2.8	11.2
Les personnes-ressources	3.2	12.8

Tableau 45 : coefficients de pondération et score max des composantes

Degré d'ouverture en %	Typologie d'environnement éducatif
$100 \geq \text{score} > 90$	hautement ouvert +
$90 \geq \text{score} > 80$	hautement ouvert
$80 \geq \text{score} > 70$	hautement ouvert -
$70 \geq \text{score} > 60$	moyennement ouvert +
$60 \geq \text{score} > 50$	moyennement ouvert
$50 \geq \text{score} > 40$	moyennement ouvert -
$40 \geq \text{score} > 30$	peu ouvert +
$30 \geq \text{score} > 20$	peu ouvert
$20 \geq \text{score} > 10$	peu ouvert -
$10 \geq \text{score}$	Fermé

Tableau 46 : Typologie de l'environnement éducatif selon le degré d'ouverture

II. Annexe 2 : Questionnaire Autorégulation

Page 2 sur 5

Partie I : Planification et anticipation de l'apprentissage

Cette partie du questionnaire traite "l'avant effort d'apprentissage". Elle comprend des questions sur l'anticipation de la formation, la fixation d'un plan de travail et sur la motivation de l'apprenant.

I.1 - Avant de commencer votre apprentissage, est ce que vous vous fixez des objectifs ?*
1 = Pas du tout ; 2 = Parfois ; 3 = régulièrement ; 4 = Assez souvent ; 5 = Souvent

1 2 3 4 5

Pas du tout Souvent

I.2 - Avant de commencer votre apprentissage, est ce que vous vous fixez un plan de travail ?*
1 = Pas du tout ; 2 = Parfois ; 3 = régulièrement ; 4 = Assez souvent ; 5 = Souvent

1 2 3 4 5

Pas du tout Souvent

I.3 - En moyenne, combien d'heure par semaine consacrez-vous à un module ?*

Moins de 3 heures par semaine
 Entre 3 et 6 heures par semaine
 Entre 6 et 9 heures par semaine
 Plus que 9 heures par semaine

I.4 - Etes-vous d'accord avec les affirmations suivantes ?*

	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	D'accord	Assez d'accord	Tout à fait d'accord
Les supports de cours de l'UVT me suffisent pour bien réviser	<input type="radio"/>				
L'accompagnement des tuteurs me suffit pour bien réussir la révision	<input type="radio"/>				

I.5 - Avez-vous bon espoir de finir votre cursus dans le délai fixé par l'université?*
3 ans pour les licences et 2 ans pour les masters

Oui
 Non

Justifiez votre choix :

Ajouter un élément

Partie II : Durant l'apprentissage

Cette partie contient des questions sur les méthodes et stratégies qu'utilise l'apprenant pendant son activité d'apprentissage.

II.1 - Etes-vous d'accord avec les affirmations suivantes ?*

La démarche de formation adoptée par l'UVT m'a permis d'acquérir des compétences :

	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	D'accord	Assez d'accord	Tout à fait d'accord
Managériales (gestion de mon projet de formation) planification, suivi : Utilisation d'agenda, gestion de temps, diagramme de Gant, outils de planification, travail en équipe, rendre compte de son activité	<input type="radio"/>				
De gestion d'information : Veille, récolte, trie, visualisation, alerte, stockage, conversion, gestion de base de données, partage d'information	<input type="radio"/>				
Comportementales : Autonomie, confiance en soi, créativité, ouverture d'esprit, consultation, des valeurs éthiques	<input type="radio"/>				
Communicationnelles : Langagières, rédactionnelles, techniques de présentation, de négociation, écoute, pouvoir convaincre, prise de parole, entretien, conduite et animation de réunion	<input type="radio"/>				

II.2 - Etes-vous d'accord avec les affirmations suivantes ?*

	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	D'accord	Assez d'accord	Tout à fait d'accord
L'absence du face à face entre apprenant et apprenant est un frein à la démarche de formation	<input type="radio"/>				
L'absence du face à face entre apprenant et tuteur est un frein à la démarche de formation et à votre apprentissage	<input type="radio"/>				
Etre obligé d'avoir un ordinateur et une connexion internet chez soi est une contrainte (logistique, financière, ...) à la démarche de formation de l'UVT et à votre apprentissage	<input type="radio"/>				

Les séances de regroupement et les séances de tchat fixées auparavant par l'UVT présentent des contraintes à la démarche de formation	<input type="radio"/>				
La plateforme de l'UVT présente une contrainte et un élément de blocage à la démarche de formation de l'UVT et à votre apprentissage	<input type="radio"/>				
La plateforme de l'UVT facilite les échanges entre (Tuteur <-> Apprenant)	<input type="radio"/>				

II.3 - Pendant votre apprentissage, que faites vous quand vous êtes bloqué ou déprimé ?*

ex : vous n'arrivez pas à comprendre une notion ou à résoudre un exercice.

- Vous contactez votre tuteur
- Vous consultez un autre enseignant
- Vous consultez le forum de l'UVT
- Vous postez une question sur le forum de l'UVT
- Vous consultez un autre forum/groupe de discussion spécialisé
- Vous consultez un autre apprenant via mail/Skype/Facebook/etc.
- Vous ne faites rien

II.4 - Comment choisissez-vous votre environnement de travail ?*

Quels sont les critères que vous vous fixez pour définir votre environnement de travail et de formation?

- Je choisis un environnement où je me sens à l'aise
- Je ne choisis pas mon environnement, je suis obligé(e) de travailler là où je trouve un ordinateur et une connexion (ordinateur de famille, publiNet, bureau, etc.)
- Je ne sais pas, je travaille quand je peux et où je peux

II.5 - Vous arrive-t-il de ne pas réaliser le plan que vous avez prévu ?*

1 = Jamais ; 2 = Rarement ; 3 = Régulièrement ; 4 = Assez souvent ; 5 = Souvent

1 2 3 4 5
 Jamais Souvent

Pourquoi ?

Pouvez vous justifier votre choix ?

II.6 - Quand vous travaillez le cours, quelles sont les méthodes que vous utilisez pour faciliter l'apprentissage ? *

- Plateforme UVT
- Forum spécialisé / site web spécialisé
- Support de cours présentiel
- Autres enseignants
- Skype
- Tel
- Mail
- Web sociale (Facebook / Google+ / twitter / etc.)

Qu'est ce que vous faites pour pallier ce retard ? *

- Cela ne me décourage pas. J'essaie de travailler plus pour récupérer
- Je suis déprimé(e), je suis toujours en retard
- Je ne fais rien.

Ajouter un élément ▼

Partie III : Réflexivité après l'apprentissage

Cette partie contient des questions qui traitent "l'après apprentissage"

III.1 - Etes-vous satisfait de votre démarche de révision ?*

1 = Pas du tout satisfait ; 2 = Moyennement satisfait ; 3 = Satisfait ; 4 = Assez satisfait ; 5 = Très satisfait

1 2 3 4 5

Pas du tout satisfait Très satisfait

III.2 - Etes-vous satisfait de vos résultats ?*

1 = Pas du tout satisfait ; 2 = Moyennement satisfait ; 3 = Satisfait ; 4 = Assez satisfait ; 5 = Très satisfait

1 2 3 4 5

Pas du tout satisfait Très satisfait

III.3 - Comment vous vous situez par rapport au groupe (par apport à votre classe) et à l'avancement du cours ?*

1 = Je suis complètement dépassé ; 2 = Je suis dépassé ; 3 = Je suis à jour ; 4 = Je suis assez avancé ; 5 = Je suis avancé

1 2 3 4 5

Je suis complètement dépassé Je suis avancé

III.4 - Que ressentez-vous quand vous échouez un module ?*

- Je suis dégoûté(e) et déprimé(e) ! Je n'arrive pas à tout réussir
- J'ai de l'espoir ! Cela me pousse à mieux réviser la prochaine fois
- Je ne sais pas, cela me dérange pas vraiment !

III.5 - Est-ce que vous réfléchissez sur les raisons de votre échec ?*

1 = Pas du tout ; 2 = Parfois ; 3 = Régulièrement ; 4 = Assez souvent ; 5 = Très souvent

1 2 3 4 5

Pas du tout Très souvent

III.6 - Si vous échouez, qu'est-ce que vous faites pour réussir la prochaine fois ?*

- Je change mon plan
- Je change mon environnement
- Je ne travaille plus
- Je ne fais rien

III.8 - Souhaitez-vous plus de coopération avec les autres apprenants, tuteurs ou enseignants ?*

- Oui
- Non
- Cela m'est égale !

Si oui, pourquoi ?

Ajouter un élément

Fiche signalétique

1 - Je suis : *

- Une femme
- Un homme

2 - J'ai : *

- Entre 18 et 24 ans
- Entre 25 et 34 ans
- Entre 35 et 44 ans
- Entre 45 et 64 ans
- 65 ans et plus

3 - Avant d'étudier à l'Université virtuelle de Tunis, J'ai eu un diplôme de : *

Cocher le diplôme que vous avez eu avant d'étudier à l'UVT

- Baccalauréat
- DUT
- Technicien supérieur
- Licence
- Master
- Autre :

4 - Précisez la spécialité de vos études antérieures à l'UVT :*

ex : Bac mathématique ; licence fondamentale en sciences économiques

5 - En parallèle à la formation de l'UVT, je suis : *

- Etudiant dans une autre Université
- Salarié
- Travailleur indépendant
- Directeur d'entreprise
- Sans emploi

6 - J'ai choisi l'UVT parce que : *

- Je change d'orientation professionnelle et la formation de l'UVT m'aidera à mieux démarrer mon nouveau projet.
- Je veux monter en grade dans l'entreprise où je travaille.
- J'ai raté mon orientation après le bac. Etudier à l'UVT n'est pour moi qu'un passage. L'année prochaine je vais faire une réorientation
- L'UVT propose des formations que j'apprenais, je l'ai choisi après le bac

7 - Je suis de : *

Votre Gouvernorat

8 - A l'UVT, je suis inscrit(e) en : *

Sélectionner le diplôme que vous préparez à l'UVT

9 - J'étudie à l'UVT depuis : *

- Moins d'une année, c'est ma première année à l'UVT
- Une année, c'est ma deuxième année à l'UVT
- Deux ans, c'est ma troisième année à l'UVT
- Depuis plus que trois ans
- J'ai déjà eu mon diplôme de l'UVT

Si vous avez coché "J'ai déjà eu mon diplôme de l'UVT", Merci de préciser l'année d'obtention de votre diplôme

Si vous voulez recevoir une copie du résultat de cette enquête, merci de laisser votre adresse mail (ainsi que vos remarques):

III. Annexe 3 : Grille du d'entretien stratégie des institutions

- Quelles sont selon vous les grandes orientations qui ont présidé à l'instauration de l'UVT ?
- Quelles difficultés sur le plan organisationnel et stratégique avez-vous éprouvées lors de sa conception ?
- Quand vous avez lancé l'UVT, avez-vous fait appel à des concepteurs internationaux ? Lequel ? pourquoi ?
- Avez-vous envoyé les concepteurs et les tuteurs à des stages à l'étranger ? où ? pourquoi ?
- Votre bibliothèque contient-elle des livres plutôt en anglais ou français ? (visite de la bibliothèque)
- Il y a deux types de stratégies dans le monde de l'EAD, une stratégie individuelle qui est anglo-saxonne qui s'intéresse plutôt à l'apprenant et qui mets toutes les dispositions pour qu'il soit mieux accompagner et une autre française qui s'intéresse aux apprenants en tant que groupe et une autre qui hybride les deux conceptions. Pouvez-vous vous situez à ce niveau ?
- Comment expliquez-vous les cours en PDF ? le guide de la réalisation d'un cours destiné au concepteur et publié sur le site de l'UVT ?
- On peut s'interroger sur l'absence des tuteurs pendant les séances de regroupement, qu'en pensez-vous ?
- Quel est le ratio tuteur/ Étudiant ?
- Faites-vous du contrôle sur la conformité du cours à votre stratégie ? Quel est le degré de conformité actuellement des enseignements avec vos orientations majeurs et qu'est-ce qu'il faut améliorer ?
- Pourquoi avez-vous changé les plateformes de l'UVT trois fois ? qu'est-ce que cela a apporté sur le plan communicationnel et stratégique?

IV. Annexe 4 : Grille d'entretien Concepteur

- D'après vous quelle sont les grandes orientations de l'UVT ? (indiv/collet)
- Comment expliquez-vous l'existence de beaucoup de cours en PDF ?
- Avez-vous bénéficié d'une formation répondant aux grandes attentes et orientations de l'UVT?
- Avez-vous lu le guide méthodologique publié sur le site de l'UVT ? l'appliquez-vous ?
- Comment appliquez-vous cette stratégie dans l'élaboration de vos cours ?
- Avez-vous été formé à la pédagogie de l'EAD ? à la scénarisation des cours ?
- Quelles sont vos relations avec les tuteurs ? (réunion, email ...)
- Combien avez-vous de tuteur ?
- Avez-vous dans votre cours un lexique ?
- Sur le plan pédagogique, quelle est la plateforme la plus performante ? pourquoi ?

V. Annexe 5 : Grille d'entretien Tuteur

- Quel est le ratio tuteur/apprenant ?
- Êtes-vous payé ?
- Assistez-vous aux séances de regroupement ?
- Avez-vous été formé au métier d'accompagnement ?
- Faites-vous des réunions avec les concepteurs ?
- Décrivez-moi en quelques phrases votre métier de tuteur ?
- Combien de contacts avez-vous avec un étudiant X en un semestre? Quel outil ? pourquoi ?
- Quels sont à votre avis les avantages et contraires ou freins des cours mis en PDF ?
- Êtes-vous content de votre métier ? pourquoi ? qu'est-ce qu'il vous rapporte ?
- Quelle est la place du travail collaboratif dans l'animation de votre cours à distance ?
- Quelles contraintes devez-vous gérer entre cette activité de tuteur et vos autres activités et comment l'institution vous appuie-t-elle à ce niveau ?

Résumé

Le passage de l'oralité à l'écrit et de l'indifférence à l'égard des outils de communication de savoir à leur intégration dans un projet éducatif a pris des siècles et il est passé par plusieurs épisodes. Malgré les différences qu'on peut constater quant aux rythmes et aux modalités de cette transformation pédagogique et communicationnelle entre l'Europe et le monde arabe, cette évolution de la réflexion sur les outils et médias éducatifs a fortement influencé la façon avec laquelle ces populations appréhendent aujourd'hui ces techniques de plus en plus numériques.

En France, depuis des décennies, les plans numériques pour l'éducation se succèdent. En Tunisie, après la création en 2002 de l'université virtuelle de Tunis (UVT), on parle actuellement de l'intégration de tablettes numériques dans l'école publique. En dépit des différences que présentent ces deux pays quant aux contextes politiques, économiques, sociaux et culturels, nous avons noté des similitudes stratégiques qui caractérisent leurs démarches respectives pour le numérique éducatif. Nous pouvons remarquer, entre autres, une similitude dans l'installation volontariste des techniques pour apprendre accompagnée de discours annonçant plus de facilités, plus de fiabilité et plus de réussite.

Dans le cadre de notre recherche, nous nous intéressons à la question de l'enseignement-apprentissage à distance, et aux outils éducatifs mis en œuvre pour ce faire. Nous ne prétendons pas faire une comparaison binaire entre un modèle d'utilisation des technologies dans le cadre de l'apprentissage qui serait français et un autre qui serait tunisien. Nous mettons en revanche en perspectives les deux expériences tout en insistant sur la démarche tunisienne.

L'enseignement/apprentissage à distance est une situation de communication particulièrement délicate, d'une part par son inscription dans cette logique de contextes sociaux et économiques, mais aussi par l'éclatement de la notion de l'espace qui renforce le sentiment de l'isolement chez l'apprenant. Pour surmonter ce sentiment d'isolement et réussir son apprentissage à distance, plusieurs chercheurs proposent un processus d'autorégulation de l'apprentissage. Bien qu'il soit centré sur l'activité de l'apprenant lui-même, ce processus insiste sur l'importance de l'intervention des autres usagers du système éducatif (institution et corps pédagogique).

Par notre recherche, nous avons voulu interroger cette question d'autorégulation de l'apprentissage dans le contexte tunisien de l'université virtuelle de Tunis. Nous avons alors cherché à comprendre le comportement autorégulé des apprenants tunisiens à la lumière du dispositif (humain et technique) de l'institution. Pour soulever ces questions nous avons opté pour une méthodologie multiple qui réunit observation participante, observation cachée, questionnaire, protocole géode et analyse de contenu.

Cette recherche a abouti à trois résultats majeurs : la création de l'UVT est un projet avant tout politique destiné à véhiculer une image moderne de la Tunisie. En effet, à part l'expérience de l'institut supérieur de la formation continue créée en 1984, aucune réflexion autour d'une pédagogie adaptée à l'enseignement-apprentissage à distance dans le terrain tunisien n'a été entamée surtout que le dispositif UVT est basé sur les technologies numériques. De ce fait, le comportement autorégulé des apprenants oscille, selon le degré de contrôle pédagogique qu'exerce le dispositif UVT sur leur apprentissage, entre adaptation aux conditions formelles et création de conditions informelles contournant ainsi le dispositif de l'institution.

Mots clés : EAD, FOAD, E-Learning, Autorégulation de l'apprentissage, apprentissage à distance, Géode, ouverture des environnements éducatifs, outils éducatifs, communication à distance.

Abstract

The transition from spoken (unwritten, said, told) to written and from the meaninglessness towards the communication tools and then to their integration in an educational project has taken centuries and has gone through several chapters. Despite the differences that can be perceived on the rhythms and modalities of this educational and communicational transformation between Europe and the Arab world, this evolution of thinking about educational tools and media has greatly influenced the way people apprehend these techniques. Especially considering that these techniques are more and more digital today.

In France, for decades, several digital plans for education have been implemented. In Tunisia, after the creation of the Virtual University of Tunis in 2002, a project about the integration of digital tablets in public schools had been announced. Despite the political, economic, social and cultural differences between these two countries, we noticed strategic similarities that characterize their respective digital educational approaches. We can note, among others, a similarity in the voluntary installation of educational techniques accompanied by speeches announcing easiness, more reliability and more success.

In the framework of our research, we focus on the issue of e-learning and the tools implemented for it. We are not doing a binary comparison between the way that technology in education is used in France and the way that technology in education is used in Tunisia. We, however, prospect both experiences while emphasizing the Tunisian approach.

E-learning is a particularly delicate communication situation, not only because it is influenced by social and economic factors, but also because of the bursting of the notion of space that exasperate the learners' feeling of isolation. To overcome this feeling of isolation and for successful distance learning, several researchers propose a self-regulation process. While it is centered on the activity of the learner himself, this process insists on the importance of the intervention of all education system users.

Through our research, we wanted to ask the question of self-regulated learning in the Tunisian context represented by the Virtual University of Tunis (VUT). We then sought to understand the self-regulated behavior of Tunisian students (learners) in the light of the institute system. To raise these issues we opted for a methodology that combines observation, questionnaire, geode protocol and content analysis.

This research led to three major outcomes: the creation of the VUT is a political project intended to convey a modern image of Tunisia. Indeed, besides the experience of the Higher Institute of Continuing Education, established in 1984, no reflection on a pedagogy adapted to distance learning in Tunisia has been implemented especially that the VUT is based on digital technologies. Thus, the self-regulated learner behavior varies, according to the degree of control exerted by the VUT environment on their learning activities, between adaptation to the formal requirements and creating informal conditions.

Keywords: EAD, FOAD, E-Learning, Self-regulation process, distance learning, Geode, opening of educational environments, educational tools, distance communication.