

**LE DISPOSITIF D'ENSEIGNEMENT À DISTANCE
À L'UNIVERSITÉ DE BAHREÏN
PRATIQUES ET ATTENTES DES ENSEIGNANTS**

Tarek OUERFELLI

Département de Communication

Université de Bahreïn

tarek.ouerfelli@isd.rnu.tn

Kamel GHARBI

Département de Communication

Université de Bahreïn

kgharbi@arts.uob.bh

Résumé :

Le présent article relate l'expérience de l'Université de Bahreïn en matière d'enseignement à distance. Poursuivant une démarche méthodologique basée sur des entretiens semi directifs auprès des enseignants de la Faculté des Lettres utilisant ce mode d'enseignement, cet article est construit autour de trois questions :

- La conception pédagogique de l'enseignement à distance prend-elle en compte la portée et les objectifs de cet enseignement ?
- En quoi cette plate-forme d'enseignement a-t-elle changé les pratiques pédagogiques et communicationnelles des enseignants ?
- La mise en place de cette plate-forme répond-elle aux besoins des enseignants ?

Ce qui singularise l'expérience des enseignants de la faculté des Lettres, c'est tout à la fois le mélange qu'elle opère entre l'approche purement informative et la possibilité qu'elle offre aux apprenants d'avoir un lien permanent avec l'enseignant et les pairs. Les divergences relevées dans les usages témoignent de l'existence d'insuffisances et/ou de dysfonctionnements structurels. Telle qu'il est appliqué actuellement, l'enseignement à distance modifie les objectifs pédagogiques sans les changer en profondeur.

Mots clés :

Enseignement à distance / Technologie d'enseignement et d'encadrement / Pratique communicationnelle / Pratique pédagogique / *E-learning*.

1. INTRODUCTION

Les Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) sont de plus en plus utilisées de façon variable par les établissements d'enseignement supérieur à travers le monde. Elles sont intégrées autant dans un enseignement présentiel que comme un enseignement ouvert et à distance.

Ces TIC induisent des changements importants dans les pratiques pédagogiques, en transformant les modalités de communication, de travail et de formation. Dans ce fil d'idées, plusieurs auteurs (Karsenti & Savoie-Zajac, 2001, Charlier & Peraya, 2003) affirment que l'intégration des TIC dans l'enseignement implique des modifications des pratiques des enseignants et touche à leurs représentations de l'apprentissage et à leurs modalités de collaboration et d'évaluation.

L'usage des TIC a permis de mettre en place un nouveau mode d'enseignement, celui de la formation à distance également appelée *E-formation*, *E-learning* ou formation en ligne. Ce type de formation peut se définir par rapport à la formation présentielle, intra muros, comme étant une formation qui se caractérise par la délocalisation spatio-temporelle. Les apprenants ne sont pas obligés d'être présents dans les mêmes lieux et en même temps que les enseignants. La formation à distance est renforcée par l'avènement des réseaux et des technologies fondées sur Internet (outils de communication synchrone et asynchrone, Web, etc.) Cette conception de la formation commence à se développer à l'Université de Bahreïn avec la mise en place d'un projet d'enseignement à distance à travers le *E-learning Center*.

En créant ce centre en 2004, l'Université de Bahreïn rejoint plusieurs universités dans leur quête de briser les contraintes spatio-temporelles de l'enseignement universitaire traditionnel et de profiter de l'expansion fulgurant des TIC qui permettent de concevoir et d'acheminer des cours interactifs sur le web. La mise en place et l'expérimentation d'une plate-forme d'enseignement à distance nécessite une première évaluation des usages et des attentes des enseignants.

Ainsi, à travers ce travail, nous faisons un état sur la perception du dispositif d'enseignement à distance à l'Université de Bahreïn, les usages faits par les enseignants et leurs attentes pour développer ce mode d'enseignement. Mais, nous allons essayer de définir dans un premier temps l'enseignement à distance, exposer son évolution historique et étaler ses principales caractéristiques.

2. L'ENSEIGNEMENT À DISTANCE : DÉFINITION ET APERÇU HISTORIQUE

2.1. Définition

L'UNESCO définit l'enseignement à distance comme un « mode d'enseignement, dispensé par une institution, qui n'implique pas la présence physique du maître chargé de le donner à l'endroit où il est reçu, ou dans lequel le maître n'est présent qu'à certains moments ou pour des tâches spécifiques. » Pour sa part, l'AFNOR définit cet enseignement comme étant un mode de formation à distance « conçu pour permettre à des individus de se former sans se déplacer sur le lieu de la formation et sans la présence physique d'un formateur. La formation à distance [...] est incluse dans le concept plus général de formation ouverte et à distance. »

Geneviève Lameul (2000) note l'apport des outils de communication dans un processus de formation à distance. Elle considère que l'utilisation des différents moyens de communication permet de « rompre avec les trois unités de temps, lieu et action, en permettant aux apprenants de

se former sans avoir à se déplacer dans un lieu spécifiquement identifié pour la formation, en entrant en contact avec le formateur-accompagnateur ou l'enseignant par l'intermédiaire des moyens de communication. »

Dans ce travail nous retiendrons le concept de l'enseignement à distance ou de formation à distance comme un dispositif composé d'un ensemble de ressources matérielles, techniques, humaines et pédagogiques mis en place pour fournir un enseignement à des individus qui sont distants. Nous rejoignons ainsi Daniel Peraya (2005) qui considère que « La formation à distance parce qu'elle dissocie dans le temps et dans l'espace le processus d'enseignement/apprentissage apparaît d'emblée comme une formation en différé et, en conséquence, elle doit nécessairement se concevoir et être mise en œuvre comme une formation médiatisée. Autrement dit, toute formation à distance recourt nécessairement à des artefacts techniques, à des dispositifs médiatiques anciens ou nouveaux, analogiques ou numériques : livres ou manuels imprimés et illustrés, radiodiffusion, enregistrements sonores sur cassettes, émissions de télévision en direct ou magnétoscopées, technologies de l'information et de la communication. C'est ainsi que seront mis à disposition des apprenants les ressources pédagogiques, les différents outils de communication et de collaboration, les activités d'apprentissage et les moyens de les réaliser. C'est à travers de tels dispositifs que les apprenants communiqueront et collaboreront, qu'ils se verront aider dans leurs travaux ». Ce mode d'enseignement requiert donc des techniques spéciales de formation, de conception de cours et des moyens de communication.

2.2. Aperçu historique

Historiquement, l'enseignement à distance a développé un mode de formation axé sur l'imprimé dans un premier temps, ensuite sur des technologies de mass média avec la radio et la télévision et enfin sur l'informatique, les réseaux et les services numériques interactifs *on* et *off line*. Dans ce même ordre d'idées, Nipper cité par Peraya (2005) propose trois repères chronologiques dans l'histoire de la formation à distance que nous rappelons ici brièvement :

L'imprimé qui marque le début de la formation à distance et constitue la base des cours par correspondance. Selon Peraya (2005) le dispositif se fondait sur les technologies du livre et de l'imprimé : le texte écrit et ses différents paratextes (photographies, schémas, dessins, graphiques, cartes, etc.).

Dès les années 60, s'ouvre l'ère du multimédia caractérisée par un usage de différents médias (imprimé, radio, télévision, vidéo) complémentaires et coordonnés en vue d'un objectif pédagogique commun. Bien que les émissions éducatives soient utilisées aux Etats-Unis d'Amérique depuis la première moitié du XX^{ème} siècle (environ 1920 pour la radio et 1950 pour la télévision), ce ne sont devenus des composants habituels des cours d'éducation à distance qu'à partir de 1970, lorsque les télédiffuseurs et les câbles de télévision se sont généralisés. À ce moment, l'audioconférence devenait de plus en plus populaire auprès de nombreuses universités comme l'affirment Charlier et al. (2001).

À la fin des années 1980, les progrès de la micro-informatique et des télécommunications ont permis à l'enseignement à distance d'effectuer une nouvelle mutation. En effet, deux nouvelles formes de technologies sont apparues : le multimédia et les télécommunications. Le développement des télécommunications permet à l'apprenant de dialoguer avec l'enseignant et les autres apprenants par visioconférence, par courrier électronique, via des forums, d'exploiter les ressources pédagogiques du web, de s'auto évaluer en ligne... Ainsi, avec le développement des télécommunications et des réseaux commence l'époque contemporaine, celle des plates-formes d'enseignement à distance et du campus virtuel défini Daniel Peraya (2003) comme un

environnement unique intégrant différentes fonctions d'information, de communication (synchrone ou asynchrone), de collaboration, de gestion et d'apprentissage.

3. CARACTÉRISTIQUES DE L'ENSEIGNEMENT À DISTANCE

En plus de la distance spatiale et temporelle comme fondement d'une relation pédagogique particulière, opposée au *présentiel* qui caractérise l'enseignement à distance, certains auteurs comme Deschênes et al. (sd), Devauchelle Bruno (1999), My M'hammed Drissi et al. (2006) s'accordent à donner d'autres caractéristiques à ce mode de formation. On peut les résumer ainsi :

L'accessibilité : la formation à distance est d'utilisation très souple, tant dans l'espace que dans le temps comme l'affirme Perriault (1997). De ce fait, ce mode de formation facilite l'accès aux publics en proposant des situations d'enseignement-apprentissages qui tiennent compte des contraintes individuelles de chaque apprenant.

La contextualisation : My M'hammed Drissi et al. (2006) déclarent que la formation à distance permet à l'individu d'apprendre dans son contexte immédiat. Elle maintient ainsi un contact direct, immédiat et permanent avec les différentes composantes de l'environnement, facilitant l'intégration des savoirs scientifiques aux savoirs pratiques et le transfert des connaissances.

La flexibilité : c'est la souplesse dans le mode d'organisation pédagogique permettant à l'apprenant de planifier dans le temps et dans l'espace ses activités d'étude et son rythme d'apprentissage. De plus, elle peut concevoir des activités offrant à l'apprenant des choix dans les contenus, les méthodes et les interactions et ainsi prendre en compte les caractéristiques individuelles de chacun. En ce sens, Perriault (1997) affirme que la formation à distance offre des degrés de liberté en plus, par rapport à la formation en présentiel.

L'interaction et le travail collaboratif : le processus d'apprentissage repose essentiellement sur l'interaction entre l'apprenant et le tuteur et l'apprenant avec ses pairs. Dans ce sens, le processus d'apprentissage est autant individuel que collectif selon une négociation individuelle et sociale (Ouerfelli, 2004). En effet, le contenu de cours nécessite dans un premier temps une compréhension et une assimilation de la part de l'apprenant qui doit revoir et restructurer ses compréhensions individuelles par la suite. Cela se fait par le biais d'une interaction avec les autres apprenants et le tuteur qui lui permet de dégager une compréhension communément admise par les différents apprenants et le tuteur. Cette interaction peut s'inscrire aussi dans le cadre de travail collaboratif qui repose sur un échange apprenant/apprenant et apprenant/tuteur à l'occasion d'une activité d'apprentissage, dans laquelle chaque apprenant s'engage dans une participation active à la résolution conjointe de l'activité en question.

Cela nous amène à signaler que l'interaction et le travail collaboratif sont deux éléments du modèle pédagogique socio-constructiviste, l'un des modèles pédagogiques les plus utilisés aujourd'hui dans les dispositifs d'enseignement à distance.

Ainsi, l'interaction et le travail collaboratif ont permis de développer des plates-formes intégrant des fonctions qui permettent de gérer les modalités d'organisation des apprenants : informer, produire, communiquer, collaborer, aider ou soutenir et évaluer (Pera et Deschryver, 2001 ; Paquette, 2002).

Voilà donc les principales caractéristiques de l'enseignement à distance recensées dans la littérature. Dans ce qui suit nous allons présenter d'abord le dispositif d'enseignement à distance implanté à l'Université de Bahreïn pour se pencher ensuite sur les usages faits par les enseignants

ainsi que leurs attentes. Cela nous aidera à savoir à quel point ce dispositif répond aux caractéristiques présentées ci dessus.

4. LE DISPOSITIF D'ENSEIGNEMENT À DISTANCE À L'UNIVERSITÉ DE BAHREÏN

Au Royaume de Bahreïn, l'expérience de la formation à distance est encore à l'état embryonnaire. Sous l'effet conjoint de l'expansion des TIC et le besoin manifeste éprouvé par les enseignants d'explorer de nouveaux modes de l'enseignement, l'Université de Bahreïn s'est dotée du centre d'enseignement à distance *E-learning Center*. Les expériences pionnières dans ce domaine (Canada, États-Unis d'Amérique) ont inspiré cette université publique qui fait partie désormais des universités traditionnelles qui diffusent des cours en ligne. En adoptant ce mode d'enseignement, l'université est en butte de devenir bimodale (Power, 2002). L'idée principale de la mise en place de ce mode d'enseignement est de créer des cours en ligne, des moyens de communication enseignant/étudiant et des bases de données que les étudiants peuvent consulter à tout moment via l'Internet. Les cours en ligne sont créés dans le but de compléter, et en aucun cas de remplacer, la méthode traditionnelle (Power, 2002). Il est perçu comme un outil technologique de première importance dans le développement des pratiques pédagogiques, le renforcement de la motivation des étudiants et l'enrichissement de l'offre académique des institutions (Benstaali, Nhaesi, & AlBastaki, 2007)

En l'inscrivant dans la politique de l'intégration et de la généralisation des TIC dans l'enseignement supérieur au Royaume, le centre d'enseignement à distance a été porté par MTC Vodaphone, deuxième opérateur des télécommunications dans le pays.

Le plan d'action du centre est reparti sur quatre phases :

- Phase 1 : mettre en ligne certaines matières communes à toutes les facultés de l'université ;
- Phase 2 : mettre en ligne certaines matières au sein des départements de chaque faculté ;
- Phase 3 : mettre en ligne la moitié des cours dispensés dans un diplôme de sorte que l'étudiant aura à suivre simultanément des cours en présentiel et des cours à distance ;
- Phase 4 : assurer des diplômes entièrement à distance.

Initié en 2004, le *E-learning Center* a adopté la WebCT (Web Course Tools) comme plate-forme d'enseignement à distance. Il s'agit d'un système de gestion de cours basé sur la technologie du web. Les services offerts par la plate-forme sont présentés ci-dessous (tableau 1) :

Service	Description	Communication	Interaction
Enseignant	Présentation de l'enseignant (CV, Photos..)	Enseignant>étudiant	Non
Cours	Contenu des cours (texte, son, vidéo..)	Enseignant>étudiant	Non
Programme	Contenu du programme	Enseignant>étudiant	Non
Discussion direct	Discussions synchrones	Enseignant<>étudiant	Oui
Forum	Discussions asynchrones	Enseignant<>étudiant	Oui
Messagerie	Messages des participants	Etudiant<>étudiant	Oui
Espace étudiant	Texte, photos..	Etudiant<>étudiant	Non
Evaluation	Examens	Enseignant>étudiant	Oui
Travaux	Texte, matériel...	Enseignant>étudiant	Non
Base de données des examens	Examens et tests précédents	Enseignant>étudiant	Non

Tableau 1 : Récapitulatif des services fournis par la plate-forme WebCT

En septembre 2004, le *E-learning Center* a commencé par mettre en ligne trois matières (85 étudiants inscrits) pour passer à 53 matières pendant la même période de l'année 2005 (738 étudiants inscrits). En septembre 2007, le Centre a intégré une nouvelle plate-forme d'enseignement à distance *Moodle*. Simultanément, les deux plateformes assurent désormais la gestion de 94 matières (3100 étudiants).

Pour une première évaluation du dispositif d'enseignement à distance mis en place à l'université de Bahreïn, nous avons pensé à mener ce travail afin de dégager certains éléments sur la perception des enseignants de ce mode d'enseignement ainsi que leurs besoins et attentes.

5. L'USAGE DU DISPOSITIF : PRATIQUES ET ATTENTES DES ENSEIGNANTS

5.1. Méthode

Ce travail s'appuie sur une étude qualitative ayant pour principal objectif l'exploration en profondeur de la perception de l'enseignement à distance à l'Université de Bahreïn, ainsi que les pratiques des enseignants dans ce domaine. Afin d'explorer ce phénomène, nous avons procédé à la réalisation d'une série d'entretiens semi directifs auprès d'un échantillon d'enseignants de la Faculté des Lettres.

L'entretien semi directif consiste à explorer de façon systématique tous les thèmes qui se sont dégagés lors d'un premier entretien libre (Balle, 1994). L'administration des entretiens a été précédé d'un pré test auprès de deux enseignants afin de relever les thèmes à intégrer dans les guides d'entretien. Etant nous mêmes utilisateurs de la plate-forme d'enseignement à distance (WebCt), nous avons pu recueillir une masse d'informations importante issue de différentes sources : la documentation, l'observation directe, les entretiens.

L'étude qualitative semble être d'une grande utilité dans ce domaine. Dans la présente étude, elle permettra de dégager les perceptions, les approches, les pratiques et les attentes des enseignants quant à l'utilisation de la plate-forme WebCt.

Le guide d'entretien a été conçu après l'analyse des réponses recueillies lors des entretiens préliminaires. Il a été par la suite administré auprès de treize enseignants pendant la première semestre 2008. Il s'agit la de la totalité des enseignants qui ont eu recours à cette plate-forme dans leurs enseignements et d'une manière partielle (association de cours présentiels et de cours en ligne)

Etant de nature essentiellement exploratoire, ce travail couvre uniquement le corps enseignant de la faculté des Lettres. Le choix d'un seul cas s'explique par des contraintes pratiques. Le cas retenu est important à plusieurs égards. Parmi sept facultés à l'Université, la faculté des Lettres possède le nombre le plus important des cours mis en ligne (47).

L'échantillon est composé de treize enseignants dont dix maître assistants et trois enseignants. Nous avons remarqué lors de la collecte des données que la majorité des enseignants qui utilisent cette plate-forme font partie du département de la Langue et Littérature anglaises (sept). Quatre enseignants appartiennent au département de la Communication, Tourisme et Beaux Arts et deux au département de la Langue arabe et des Etudes islamiques.

Notre travail vise à apporter quelques éléments de réponse sur trois questions majeures :

- La conception pédagogique de l'enseignement à distance prend-elle en compte les enjeux, la portée et les objectifs de cet enseignement ?
- La mise en place d'une plate-forme d'enseignement à distance répond-elle aux besoins du personnel enseignant ?
- En quoi cette plate-forme a changé les pratiques pédagogiques et communicationnelles des enseignants ?

5.2. Résultats et interprétations

Perception de l'enseignement à distance

Les entretiens réalisés avec les enseignants ont démontré que leur recours à la plate-forme WebCt est l'expression d'une volonté personnelle de leur part d'appliquer l'enseignement en ligne. L'expérience des uns et des autres dans le domaine de l'enseignement à distance - dans le cadre de trajectoires différenciées - a été d'un grand apport dans cette quête. Cette volonté est fortement liée à la conviction partagée de maîtriser les technologies.

Presque toutes les tâches pédagogiques nécessitent une connaissance de l'outil technologique et requièrent l'utilisation d'un logiciel quelconque donc le passage/transformation vers les cours en ligne doit obéir d'abord et avant tout à une nécessité pédagogique.

Cette volonté est étroitement liée aussi à la perception/représentation de l'enseignement à distance et des nouvelles chances offertes par la technologie du web. Il est utile donc de savoir l'idée que se font les enseignants de la faculté des Lettres de cet enseignement. S'agissant du contenu mis à la disposition des étudiants, une légère majorité des enseignants (8) pense qu'il est nécessaire de préparer/concevoir un cours exclusivement dédié au web du fait des différences entre les deux modes d'enseignement, présentiel et en ligne.

Quand il est conçu pour être exploité sur le web, un cours doit être plus bref avec des hyperliens qui renvoient à d'autres ressources ou bases de données. L'accès immédiat à ces ressources ne fait qu'élargir les connaissances de l'apprenant.

Les enseignants qui se contentent de mettre en ligne les cours dispensés en classe ne contestent pas les différences entre enseignement présentiel et enseignement en ligne mais ils avancent certaines contraintes pratiques qui les empêchent de concevoir des cours destinés au web (temps, moyens, environnement..)

Quelle reconnaissance aurons-nous en contrepartie de la conception d'un contenu de cours en ligne ? Pour ma part je me contente du même matériel mais je l'enrichie avec des éléments de lectures ou encore des exercices

Selon les enseignants, l'enseignement à distance représente des particularités dont notamment l'accessibilité, l'environnement ou encore la collaboration entre les étudiants.

Je suis certaine désormais que tous les étudiants ont reçu la même documentation et les mêmes notes même quand ils sont absents.

Quand ils sont chez eux ou dans leurs sphères privées, les étudiants sont peut être plus à l'aise. La classe leur impose beaucoup de contraintes.

J'ai découvert que les étudiants qui n'interviennent pas en classe, le font avec certains de leurs camarades de classe.

En ce qui concerne la méthode, la majorité (10) des enseignants pense que la méthode utilisée pour assurer un cours en ligne doit être différente de celle utilisée dans un cours traditionnel. Ils mettent l'accent sur la possibilité de varier les supports de cours et l'intégration de certaines applications interactives, de la vidéo, du son..

La méthode en ligne implique l'interaction direct avec les étudiants, l'enregistrement de leurs réponses et leur feed back à travers les forum de discussion.

La méthode électronique me permet de focaliser mes efforts sur les volets pratiques en classe. Tous les aspects théoriques sont consultables en ligne.

Pratique professionnelle/pédagogique/communicationnelle

Quatre services sont assez récurrents dans les réponses des enseignants concernant l'usage de la plate-forme : la mise en ligne des cours, l'envoi et le suivi des travaux, la communication avec les étudiants et la mise en ligne des exercices d'évaluation. Très peu d'entre eux organisent périodiquement des discussions ou créent des forums..

Je n'ai pas les moyens d'aller plus loin que la messagerie électronique et l'envoi des documents pédagogiques. Je ne suis pas formée pour profiter pleinement des possibilités offertes par la plate-forme.

Une légère majorité des enseignants (7) pense que l'interface et les outils du logiciel sont accessibles même pour les enseignants n'ayant pas une large connaissance des technologies. Certains ne manquent pas de relater quelques complications liées à l'utilisation du logiciel. D'ordre technique, ces complications ne sont pas insurmontables. Selon les interviewés, la plate-forme est d'une grande aide dans les activités d'enseignement. Perçue comme moyen d'accès aux données rattachées au cours et canal de communication et de collaboration, la plate-forme a induit des changements de taille et modifié les objectifs pédagogiques.

Le temps consacré à certains thèmes en classe m'est toujours apparu insuffisant. J'ai trouvé en ce moyen une solution quant à mes objectifs.

Je me sens impliquée en dehors du cours traditionnel. J'ai l'impression que ma classe s'élargit.

Ce passage a répondu d'abord et avant tout à une formation individuelle. J'ai du apprendre et me « mettre à jour » dans le domaine des technologies de la communication avant de procéder à l'utilisation de WebCt.

Ce mode me permet de dégager plus de temps en classe pour les aspects pratiques du cours.

Cela m'aide à résoudre un problème liée à la culture d'ici : par pudeur, les filles évitent de réagir en classe ; les outils de communication leur facilitent la tâche dans ce sens.

S'agissant du design pédagogique, les enseignants interviewés disent se contenter du design conçu par les techniciens du *E-learning Center*. Le droit d'accéder aux fonctions de designer est l'apanage des techniciens et un nombre réduit des enseignants parmi ceux qui le demandent.

On m'a fait un design avec les outils de communication et un espace pour stocker les cours. Cela me suffit.

Les attentes du corps enseignant

Une majorité des enseignants pense que la plate-forme WebCt répond à la totalité de leur besoins didactiques et réalise leurs objectifs pédagogiques. De surcroît, très peu de souhaits ont été formulés à cet égard. Ceux qui ont exprimé des attentes et/ou relever quelques lacunes dans l'application de ce mode d'enseignement pensent, cependant, que WebCt répond à la majorité de leurs besoins.

La plate-forme doit être accessible à tout moment. Certains étudiants ont des difficultés pour se connecter ; les espaces d'accès Internet à l'Université ne nous aident pas beaucoup dans ce domaine.

Les outils de navigation de l'application ont besoin d'être simplifiés. Le transfert du matériel sur le serveur me paraît un peu compliqué notamment pour les enseignants n'ayant pas une bonne connaissance des technologies et logiciels.

J'aimerais pouvoir créer mes propres comptes d'accès pour mes étudiants et personnaliser l'interface.

La plate-forme WebCt nécessite une bonne programmation pour améliorer le système des examens et l'évaluation des travaux.

Le E-learning Center est appelé à évaluer nos expériences respectives afin de relever et réparer toute anomalie ou dysfonctionnement dans nos pratiques. Il est appelé aussi à viser une population plus large de professeurs et d'étudiants.

S'agissant de la qualité de l'aide technique apportée par les techniciens du centre, les enseignants pensent, majoritairement, qu'elle est satisfaisante. En revanche, les sessions de formation et les ateliers organisés à destination des enseignants sont jugés insuffisants.

J'ai entamé l'expérience avec la mentalité d'un professeur « classique ». Comme mes étudiants, j'étais prisonnier des mes méthodes traditionnelles. Je n'ai pas su profiter pleinement de cet outil. Une formation des professeurs serait très utile dans ce domaine.

5.3. Discussion

L'une des questions majeures du présent travail est liée à **la conception de l'enseignement de l'enseignement par les enseignants** de la faculté des Lettres. Car de la conception découlent les approches et les pratiques. Des propos recueillies auprès de l'échantillon étudiée, deux tendances s'avèrent constituer la trame de cette conception :

- L'enseignement à distance est perçu comme un moyen d'accès aux contenus mis à la disposition de l'étudiant. Selon cette vision, la plate-forme est utilisée pour envoyer le contenu des cours, les lectures, les ressources, les travaux et tout autre matériel aidant.

- Cette tendance nourrit chez les enseignants un espoir : celui de donner à l'étudiant les clés de sa propre formation ;
- L'enseignement à distance est perçu comme un moyen de communication. Dans cette tendance, la communication est plus que jamais au centre de la relation enseignant/étudiant et/ou étudiant/étudiant. La plate-forme instaure donc un dialogue, installe un échange et perpétue des relations entre les intervenants. Synchronisés ou pas, les échanges donnent une nouvelle dimension à ces relations et prolongent la classe dans le cyberspace.

Le signe distinctif de cette conception est sans doute le maintien de l'approche magistrale (Power, 2000) en enseignement à distance. Si la deuxième tendance semble donner à l'étudiant une certaine liberté pour développer son propre savoir à travers l'interaction et le travail collaboratif (Peraya et Deschryver, 2001 ; Paquette, 2002), elle nécessite néanmoins une grande autonomie (Balancier, Georges, Jacobs, Martin & Poumay, 2006)

Expression d'une volonté personnelle plutôt qu'une réponse à une fatalité technique, le recours aux services offerts par le *E-learning Center* prend l'allure d'une aventure individuelle et de trajectoires différenciées, liées sans doute à la conception des uns et des autres. Les divergences relevées dans l'utilisation de la plate-forme WebCt témoignent à coup sûr de l'existence d'un certain nombre d'insuffisances et/ou de dysfonctionnements structurels. Pourtant, les expériences étudiées ne constituent pour le *E-learning Center* qu'une préfiguration, qu'une sorte de brouillon, mêmes s'ils constituent un changement de taille dans les pratiques et la pédagogie des enseignants. Il est vrai que le Centre est encore à sa deuxième phase (cf. supra) mais une réévaluation des stratégies mises en application jusque là s'avère inévitable.

Des tendances relevées plus haut, mais aussi du contexte dans lequel elles s'exercent, découlent les **approches et les pratiques des enseignants**. Ce qui singularise l'expérience des enseignants de la faculté des Lettres, c'est tout à la fois le mélange qu'elle opère entre l'approche purement informative, basée sur la transmission du contenu et cette possibilité qu'elle offre aux apprenants d'avoir un lien permanent avec l'enseignant et les pairs.

Le WebCt est une technique, et elle vaut seulement par l'usage qui en est fait. Nombreuses ont été les recherches, depuis les années 1970, avec pour unique dessein de parfaire les procédés et les techniques de l'enseignement à distance et d'en mesurer les effets aussi rigoureusement que possible. Ainsi les techniques de l'enseignement à distance doivent susciter les mêmes usages. Qu'en est-il des usages et pratiques recensés dans la présente étude? Il semble que les usages dépendent des objectifs immédiats fixés dans la stratégie du *E-learning Center*. Il s'agit dans cette période de mettre en ligne certaines matières au sein de chaque département ; des cours en régime partiel. Aussi, il est à signaler que les enseignants qui ont eu recours à cette plate-forme le font par rapport à leurs visions de l'éducation et de leur « position épistémologique ».

Faut-il rappeler dans cet ordre d'idées que la réussite d'un système d'enseignement est largement tributaire d'une démarche structurée de design pédagogique. Avant toute autre chose, le cours est un design. Qu'il s'agisse de la conception du cours ou de la résolution des problèmes de fonctionnement de la plate-forme, la maîtrise de la technologie est une pierre angulaire dans cette entreprise. Le constat, pourtant, s'impose. Le design pédagogique est l'apanage des techniciens et des enseignants qui le demandent. La flexibilité et l'individualisation, caractéristiques primordiales de l'enseignement à distance se trouvent altérés. La démarche (Balancier, Georges, Jacobs, Martin, Poumay, 2006) typique quant au design pédagogique devrait prendre en considération la maîtrise de la technologie, la détermination des besoins pédagogiques, la conception/scénarisation, l'application et l'évaluation. Il n'est guère possible d'évaluer à sa

juste valeur l'expérience du *E-learning Center* en l'absence d'études qui se focalisent sur l'évaluation.

Les attentes des enseignants n'ont pas été difficiles à cerner. Si la plate-forme a facilité grandement certaines tâches pédagogiques (distribution des ressources, examens d'évaluation..) elle a, par la même occasion, mis l'accent sur plusieurs lacunes. La question de design est récurrente dans le discours des enseignants. Aucune attente n'avait inspiré autant de souhaits. Là réside, sans doute, la principale préoccupation des enseignants. Tout comme le design, la formation revient assez souvent dans leur discours. Elle est insuffisante ou mal orientée. Encore faut-il rappeler que le design et la formation devraient correspondre aux objectifs pédagogiques clairement définis dans une stratégie préalable à toute application de ce mode d'enseignement (Balancier, Georges, Jacobs, Martin, Poumay, 2006) De surcroît, certains enseignants déplorent l'absence d'une évaluation de l'expérience après quatre ans d'existence.

L'inquiétude est déjà grande quant à l'accès au réseau Internet par les étudiants/apprenants. À quoi sert une plate-forme quand l'apprenant trouve des difficultés à se connecter au réseau? Malgré un taux de pénétration assez important, l'accès à Internet demeure limité et freine considérablement une pareille entreprise.

En somme, on peut déduire, d'après les entretiens menés, que l'expérience d'enseignement à distance à l'Université de Bahreïn mérite d'être développée afin d'améliorer les prestations de ce mode d'enseignement et ce pour répondre plus aux attentes des enseignants. Elle doit aussi s'appuyer sur les principes pédagogiques spécifiques à l'enseignement à distance et ne pas reproduire seulement les salles de classe et ce afin de répondre plus aux caractéristiques et aux spécificités de ce mode d'enseignement.

6. CONCLUSION

En créant le *E-learning Center*, l'Université de Bahreïn a choisi, dans une première phase, le principe de la bimodalisation (Power, 2000). Conjugée à une conception réductrice de l'enseignement à distance, l'absence d'une stratégie technopédagogique bien définie, freine sérieusement la réalisation de ce projet. Néanmoins, on assiste en même temps, à la lumière des expériences réalisées jusque-là, à l'émergence d'un modèle qui ne manque pas d'originalité, du moins au yeux du corps enseignant, mais qui s'inscrit en faux contre l'acceptation de l'enseignement à distance mentionnée plus haut (cf. supra).

Telle qu'il est appliqué actuellement, l'enseignement à distance à l'Université de Bahreïn modifie les objectifs pédagogiques sans le changer en profondeur. Le recours à ce mode d'enseignement assure une plus-value certaine pour les enseignants mais tout dépend du contexte d'apprentissage dans lequel plusieurs facteurs s'entremêlent (étudiants, enseignants, objectifs pédagogiques, contraintes ...)

Emancipé à l'université, l'enseignement à distance accompagne désormais le mode d'enseignement traditionnel, au risque, pour tous, de quelques désillusions et, pour les enseignants et les étudiants, de subir les dysfonctionnements d'un système en quête de légitimité.

BIBLIOGRAPHIE

AFNOR (Association Française de Normalisation). *Formation à Distance [en Ligne]*, Disponible sur : <http://www.educnet.education.fr/dossier/eformation/distance4.htm>, [consulté le 20 mars 2008]

AGOSTINELLI, S. *La formation à distance FAD*, [en Ligne], [sd], Disponible sur : <http://recherche.aix-mrs.iufm.fr/publ/voc/n1/agostinelli/index.html>, [consulté le 11 mars 2008]

BALANCIER, P. GEORGES, F., JACOBS, S., MARTIN, V., POUMAY, M. (2006), *L'e-learning dans l'enseignement supérieur : Environnement International Francophone, Rapport de synthèse rédigé pour l'Agence Wallonne des Télécommunications, Université de Liège*, [en Ligne], Disponible sur : http://www.awt.be/contenu/tel/edu/e-learning_labset.pdf, [consulté le 2 mars 2008]

BALLE, F. *Médias et Sociétés : Presse, Audiovisuel, Télécommunications, Multimédia, télématique*, 7^{ème} édition, Paris : Montchrestien, 1994, 785 p.

BENSTAALI, B., NHAESI, A., ALBASTAKI, N. *The Influence of Web-based Courses on Chemical Engineering Students*, Colloque E-learning Center, College of Engineering, University of Bahrain, avril 2007.

BLANDIN, B. *Historique de la formation ouverte et à distance*, Actualité de la formation permanente, N° 189, [en Ligne], 2004, Disponible sur : <http://www.centre-inffo.fr/AFP-No189-Dossier-L-emploi-et-la.html>, [consulté le 11 mars 2008]

CHARLIER, B., PERAYA D. *Technologie et innovation en pédagogie : dispositifs innovants de formation pour l'enseignement supérieur*, Bruxelles : Boeck, 2003, 230 p.

DESCHENES A.-J., BILODEAU H., BOURDAGES L., DIONNE M., GAGNE P., LEBEL C. ET RADA-DONATH A. *Constructivisme et formation à distance*, [en Ligne], 2008, Disponible sur : http://cqfd.telug.quebec.ca/distances/D1_1_c.pdf, [consulté le 3 mars 2008]

DEVAUCHELLE, B. *La formation ouverte et à distance, concepts et éléments clés*, [en Ligne], 1999, Disponible sur : <http://www.brunodevauchelle.com>, [consulté le 12 mars 2008]

DRISSI, M., TALBI, M., KABBAJ, M. *La formation à distance : un système complexe et compliqué*. EPI, [en Ligne], 2006, Disponible sur : <http://www.epi.asso.fr/revue/articles/a0609b.htm>, [consulté le 25 mars 2008]

KARSENTI, T., PERAYA, D. & VIENS, J. *Bilan et perspectives de la recherche sur la formation des maîtres à l'intégration pédagogique des TIC*, Revue des sciences de l'éducation. Intégration pédagogique des TIC : Recherche et formation, 2002, XXVIII(2), pp. 459-470.

KARSENTI, T., SAVOIE-ZAJAC, L. & LAROSE, F. *Les futurs enseignants confrontés aux TIC: changements dans l'attitude, la motivation et les pratiques pédagogiques*, *Éducation et*

Francophonie [en Ligne], 2001, Disponible sur : http://karsenti.scedu.umontreal.ca/pdf/publications/2001/ef29_1.pdf, [consulté le 20 mars 2008]

LAMEUL, G. *Former et échanger par les réseaux : ingénierie de formation à distance*. Intervention donnée lors du séminaire inter-IUFM de Nantes en avril 2000.

OUERFELLI; T. *Stratégie pédagogique et formation à distance des professionnels : éléments de réflexion à travers le projet de mise en place d'une formation à distance des documentalistes-bibliothécaires en Tunisie*. Colloque TICE Méditerranée-NICE. 26 et 27 novembre 2004.

PAQUETTE, G. *L'ingénierie pédagogique : pour construire l'apprentissage en réseau*. Sainte Foy (Québec) : Presse de l'Université du Québec, 2002.

PERAYA, D. *Communication éducative médiatisée, formation à distance et campus virtuels*, [en Ligne], 1996, Disponible sur : http://tecfa.unige.ch/tecfa/teaching/riat140/ressources/internet_media.pdf, [consulté le 21 mars 2008]

PERAYA, D. *Former aux technologies : fondements, scénarios, pratiques. Regards sur quatre expériences genevoises*. In : Larose F. et T. Karsenti (Ed.). *La place des TICE en formation initiale et continue*. Sherbrooke : Éditions du CRP, Université de Sherbrooke. 2002, pp. 129-152.

PERAYA, D. *La formation à distance : un dispositif de formation et de communication médiatisées. Une approche des processus de médiatisation et de médiation*, TICE et développement, N° 1, [en Ligne], novembre 2005, Disponible sur : <http://www.revue-tice.info/document.php?id=520>, [consulté le 21 mars 2008]

PERAYA, D. *Le cyberspace : un dispositif de communication et de formation médiatisées*. In Alava S. (Ed.) *Cyberspace et formations ouvertes : Vers une mutation des pratiques de formation*. Bruxelles : De Boeck, 2002, pp. 17-44.

PERAYA, D., DESCHRYVER, N. *Concevoir et mettre en œuvre des dispositifs de formation entièrement ou partiellement à distance*, [en Ligne], 2001, Disponible sur : <http://tecfaseed.unige.ch/staf15-17k/>, [consulté le 25 mars 2008]

PERRIAULT, J. *Formation à distance et culture scientifique et technique*, *Alliage*, n°29-30 [en Ligne], 1996, Disponible sur : <http://www.tribunes.com/tribune/alliage/29-30/perr.htm>, [consulté le 20 mars 2008]

PERRIAULT, J. *L'accès au savoir en ligne*. Paris : Odile Jacob, 2002, 266 p.

PIGUET, A., PERAYA, D. *Creating web-integrated learning environments : An analysis of WebCT authoring tools in respect to usability*. *Australian Journal of Educational Technology*, vol. 16(3), pp. 302-314, [en Ligne], 2000, Disponible sur : <http://cleo.murdoch.edu.au/ajet/ajet16/piguet.html>, [consulté le 20 mars 2008]

POWER, M. *Génération d'enseignement à distance, technologies éducatives et médiatisation de l'enseignement supérieur*, *Revue de l'Éducation à Distance*, 2002, vol. 17, n° 2, pp. 57-69.

UNESCO. *Glossaire des termes de technologie éducative*. Paris : Unesco, 1987.

VIENS, J., KARSENTI, T. *Formation des enseignants à l'intégration pédagogique des TIC. Esquisse historique des fondements, de recherches et des pratiques*. Revue des sciences de l'éducation. Intégration pédagogique des TIC : Recherche et formation, 2002, XXVIII(2), pp.243-263.

VIENS, J., PERAYA, D. & KARSENTI T. *Intégration pédagogique des TIC : Recherche et formation*. Revue des sciences de l'éducation, 2002, vol. XXVIII(2).