



HAL
open science

**Eléments de lecture pour une mise en perspective de
l'échec d'un dispositif d'enseignement-apprentissage de
français en ligne et à distance dans une université
ouverte d'Afrique de l'est**

Emmanuelle Croze

► **To cite this version:**

Emmanuelle Croze. Eléments de lecture pour une mise en perspective de l'échec d'un dispositif d'enseignement-apprentissage de français en ligne et à distance dans une université ouverte d'Afrique de l'est. Linguistique. Université Grenoble Alpes, 2019. Français. NNT : 2019GREAL007. tel-02393945

HAL Id: tel-02393945

<https://theses.hal.science/tel-02393945>

Submitted on 4 Dec 2019

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.



THÈSE

Pour obtenir le grade de

DOCTEUR DE LA COMMUNAUTÉ UNIVERSITÉ GRENOBLE ALPES

Spécialité : Sciences du langage Spécialité Français langue étrangère

Arrêté ministériel : 25 mai 2016

Présentée par

Emmanuelle CROZE

Thèse dirigée par **François MANGENOT**, Professeur,
Communauté Université Grenoble Alpes
et codirigée par **Charlotte DEJEAN**, Communauté Université
Grenoble Alpes

préparée au sein du **Laboratoire Laboratoire de Linguistique et
Didactique des Langues Etrangères et Maternelles**
dans l'**École Doctorale Langues, Littératures et Sciences
Humaines**

**Éléments de lecture pour une mise en
perspective de l'échec d'un dispositif
d'enseignement-apprentissage de français
en ligne et à distance dans une université
ouverte d'Afrique de l'est**

**Reading elements for a perspective on the
failure of an online and distance learning
system for French language teaching and
learning in an open university in East Africa**

Thèse soutenue publiquement le **6 septembre 2019**,
devant le jury composé de :

Monsieur François MANGENOT

PR2, UNIVERSITE GRENOBLE ALPES, Directeur de thèse

Madame Charlotte DEJEAN

Maître de Conférences, UNIVERSITE GRENOBLE ALPES, Examinateur

Monsieur Jean-Luc RINAUDO

Professeur des Universités, UNIVERSITE DE ROUEN NORMANDIE,
Président

Madame Christine DEVELOTTE

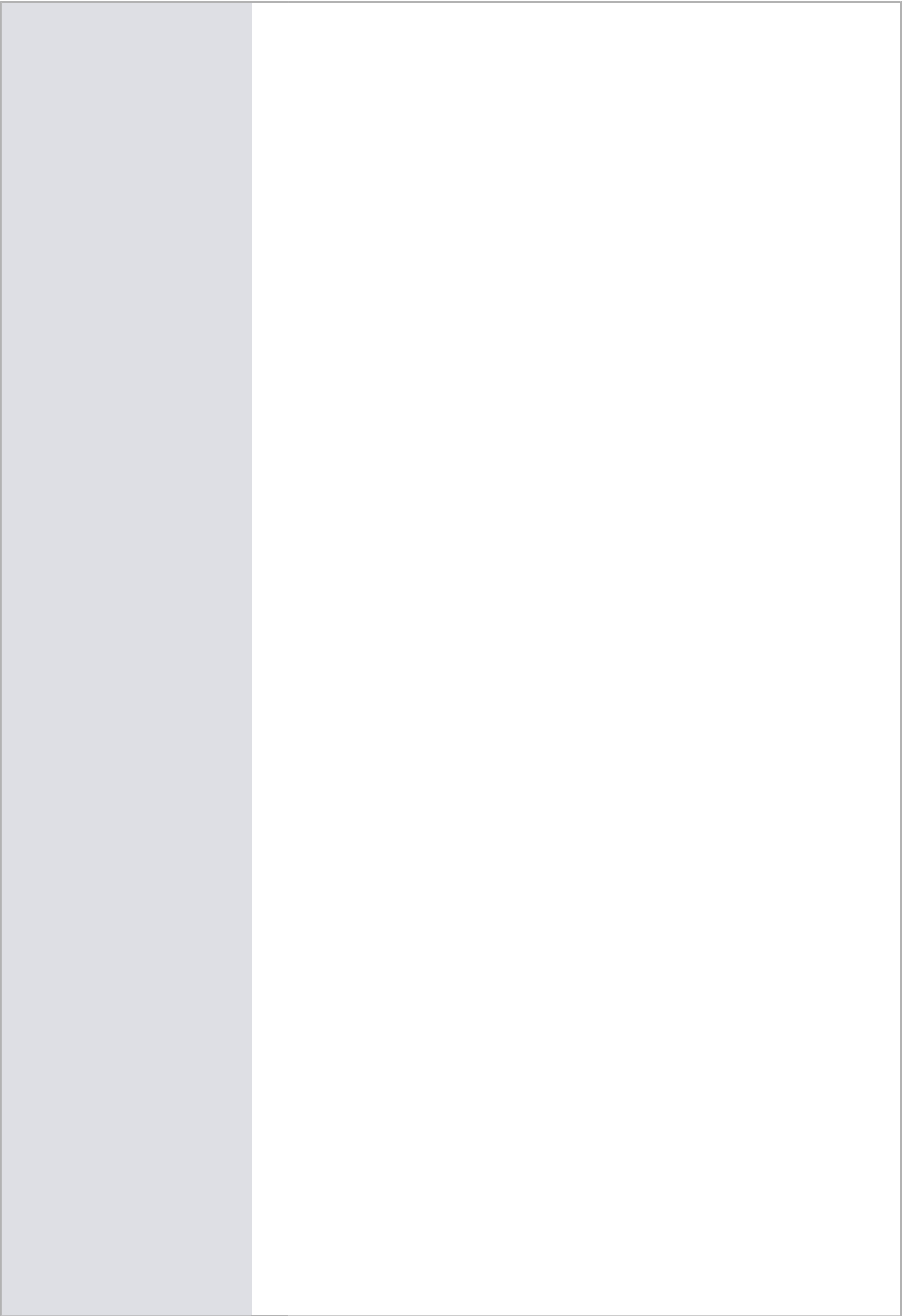
Professeur Emérite, ENS LYON, Examinateur

Madame Anne-Laure FOUCHER

Professeur des Universités, UNIVERSITE CLERMONT AUVERGNE,
Rapporteur

Monsieur Eric BRUILLARD

Professeur, UNIVERSITE PARIS DESCARTES, Rapporteur



à Christian
à François Croze

Remerciements

Je remercie mon directeur, François Mangenot, pour sa grande grande patience et confiance.

Un immense merci à Christian pour son inaltérable optimisme et confiance en ma capacité à mener cette recherche à terme.

Je remercie mon fils, né au cours de ma première année de recherche et qui va enfin découvrir le fait d'avoir une une maman plus disponible ! Je le remercie pour sa patience et ces mots doux.

Je remercie tous mes proches et amis pour leur soutien et leurs encouragements.

Merci aussi à l'Ecole doctorale régionale Afrique australe-Océan Indien « Langages, pluralité et développement », premier tremplin de ce long parcours.

Merci à tous les répondants de l'OUT qui ont accepté de me consacrer du temps.

Je tiens aussi à exprimer toute ma gratitude aux membres du jury, Éric BRUILLARD, Christine DEVELLOTTE, Anne-Laure FOUCHER et Jean-Luc RINAUDO pour avoir accepté de lire et d'évaluer ce travail.

Introduction générale	13
1 Cadre théorique	17
1.1 <i>La dimension culturelle dans les pratiques d'apprentissage</i>	17
1.1.1 Pratiques d'apprentissage et cultures nationales	18
1.1.1.1 Les dimensions de Hofstede.....	18
1.1.1.2 Le modèle de Hall.....	22
1.1.2 Pratiques d'apprentissage et politiques éducatives	24
1.1.2.1 Quatre exemples d'hétéro-détermination des systèmes éducatifs.....	26
1.1.2.2 Influences supranationales.....	31
1.1.3 Pratiques d'apprentissage et systèmes éducatifs.....	33
1.1.3.1 Culture d'établissement	33
1.1.3.2 Les manuels	34
1.1.3.3 Les pratiques enseignantes	35
1.1.4 Entre culture et individualité : les pratiques d'apprentissage comme processus	39
1.1.4.1 La question des choix individuels.....	39
1.1.4.2 Contraintes matérielles et pratiques d'apprentissage	43
1.1.5 Synthèse.....	45
1.2 <i>L'autoformation : des concepts aux dispositifs</i>	46
1.2.1 L'autoformation : contextes d'émergence et circulation du concept.....	46
1.2.1.1 Contextes d'émergence.....	46
1.2.1.2 Différences conceptuelles et contextes	48
1.2.1.3 Circulation des concepts	49
1.2.2 L'autoformation en contexte institutionnel.....	54
1.2.2.1 Les approches de l'autoformation (Carré).....	54
1.2.2.2 Contexte hétéroformatif et autoformation.....	57
1.2.2.3 L'autonomie dans les dispositifs d'autoformation : une notion centrale mais relative...58	
1.2.2.3.1 Représentations sociales	59
1.2.2.3.2 Directives et applications (terrain).....	59
1.2.2.3.3 Une notion à préciser au niveau pédagogique.....	60
1.2.3 Pour analyser les dispositifs d'autoformation	63
1.2.3.1 De l'hétérodirection à l'autodirection.....	63
1.2.3.2 Le principe d'ouverture.....	65
1.2.3.2.1 La notion d'ouverture	65
1.2.3.2.2 L'évaluation de l'ouverture.....	67
1.2.3.2.3 Ouverture et autodirection.....	70

1.2.4	Les aides à l'apprentissage dans les dispositifs d'autoformation	72
1.2.4.1	Les modèles de référence : l'autodidacte et l'apprenant efficace	72
1.2.4.2	L'accompagnement : « l'agent éducatif » et le soutien par les pairs.....	76
1.2.4.2.1	Le soutien de l'agent éducatif	76
1.2.4.2.2	Le soutien par les pairs.....	80
1.2.5	Synthèse.....	84
1.3	<i>Les méthodologies de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères : « Ici et là-bas ».....</i>	85
1.3.1	« Ici » : des méthodologies traditionnelles à l'approche actionnelle	85
1.3.1.1	Les méthodologies traditionnelles	85
1.3.1.2	Les approches directes	87
1.3.1.3	La méthodologie active.....	89
1.3.1.4	The Oral approach and the Situational Language Teaching	89
1.3.1.5	The Audiolingual Method	91
1.3.1.6	La méthodologie structuro-globale audio-visuelle (SGAV).....	93
1.3.1.7	L'approche communicative	95
1.3.1.8	La perspective actionnelle	103
1.3.1.8.1	La tâche – définition.....	104
1.3.1.8.2	La mise en œuvre d'une approche de type actionnel / l'approche par les tâches	107
1.3.2	« Là-bas » : en Tanzanie	109
1.3.2.1	De l'école coranique aux premières influences européennes	109
1.3.2.2	Quelques indices sur l'introduction des méthodologies anglo-saxonnes	113
1.3.2.3	Précarité du système éducatif et approches actuelles pour l'enseignement des langues....	114
1.3.3	Synthèse.....	118
2	Méthodologie	122
2.1	<i>Contexte</i>	<i>122</i>
2.1.1	Quelques éléments socio-historiques sur la Tanzanie	122
2.1.2	Du contexte politique franco-tanzanien au projet	123
2.1.2.1	L'Open University of Tanzania / OUT	124
2.1.2.2	Le projet OUTFrenchonline	125
2.1.3	Notre double posture.....	129
2.2	<i>Méthodologie de la recherche : du terrain à l'analyse.....</i>	<i>135</i>
2.2.1	Le terrain comme point de départ ou une démarche proche de la Grounded Theory	135
2.2.2	Perspective d'analyse.....	137
2.3	<i>Modalités d'enquêtes et corpus.....</i>	<i>138</i>
2.3.1	Discours officiels et documents de travail.....	138

2.3.2	Les questionnaires	140
2.3.3	Les entretiens	142
2.3.3.1	Approche retenue pour les entretiens.....	142
2.3.3.2	Première série d'entretiens (avec les acteurs de l'OUT)	143
2.3.3.3	Seconde série d'entretiens (avec des étudiants de l'OUT).....	145
2.3.3.4	Troisième série d'entretiens (avec les acteurs du dispositif de français)	146
2.3.3.5	Dernière série d'entretien (avec les responsables institutionnels de l'OUT)	149
2.3.4	Récapitulatif des enquêtes (tableau)	150
2.4	<i>Traitement des données</i>	151
2.4.1	Une approche essentiellement qualitative	151
2.4.2	Les transcriptions des entretiens	152
2.5	<i>Un terrain difficile à traiter</i>	153
2.5.1	Le rapport aux autorités.....	154
2.5.2	Le rapport au temps	155
2.5.3	La langue de l'entretien.....	155
2.5.4	Les conditions matérielles liées au contexte	156
2.5.5	La recherche et l'accord des répondants.....	157
2.6	<i>Eléments de synthèse</i>	159
3	Analyses	160
3.1	<i>Des discours aux pratiques déclarées : le dispositif de l'OUT</i>	161
3.1.1	Le dispositif de référence ou le point de vue institutionnel	161
3.1.1.1	Conception de l'ouverture chez les enseignants, les étudiants et les responsables.....	161
3.1.1.2	Quelles conceptions de l'auto-apprentissage et de l'autonomie transparaissent dans les discours des responsables et des enseignants ?	170
3.1.1.3	La question de ressources d'apprentissage à l'OUT et des compétences requises pour les utiliser	171
3.1.1.4	L'accompagnement des étudiants	175
3.1.2	Le dispositif vécu ou le point de vue des étudiants	179
3.1.2.1	Quelles modalités d'autonomie des étudiants transparaissent dans leurs déclarations sur leurs pratiques d'apprentissage ?.....	179
3.1.2.1.1	Ce que disent les étudiants sur leur capacité à gérer leur apprentissage.....	179
3.1.2.1.2	Comment les étudiants travaillent-ils à l'OUT ?	184
3.1.2.2	L'accompagnement par les pairs à l'OUT	186
3.1.2.2.1	Le soutien des plus « anciens »	186
3.1.2.2.2	Les groupes de discussion.....	190
3.1.2.2.3	L'origine des groupes de discussion.....	194

3.1.3	Eléments de conclusion.....	201
3.2	<i>Des textes aux pratiques déclarées : le dispositif de français.....</i>	<i>202</i>
3.2.1	Du « dispositif fonctionnel de référence » au dispositif réalisé	203
3.2.1.1	Le dispositif	204
3.2.1.1.1	Le type de dispositif.....	204
3.2.1.1.2	Un apprentissage hétéro-dirigé.....	206
3.2.1.1.3	Le rôle du tuteur	209
3.2.1.2	La formation : approches méthodologiques et évaluation	210
3.2.1.2.1	L'approche méthodologique	210
3.2.1.2.2	L'évaluation	218
3.2.1.3	La question des moyens techniques/matériels.....	220
3.2.2	Du prescrit aux pratiques déclarées.....	224
3.2.2.1	Les conceptions de l'enseignement apprentissage des langues étrangères des enseignants-tuteurs et des étudiants de français.....	225
3.2.2.1.1	Les conceptions des enseignants-tuteurs	225
3.2.2.1.2	Les conceptions des étudiants de français	235
3.2.2.2	Les positions des enseignants-tuteurs et des étudiants vis-à-vis du dispositif hybride.....	243
3.2.2.2.1	Les positions des enseignants-tuteurs	243
3.2.2.2.1.1	La question de l'effectivité des cours en ligne (ou présentiel vs en ligne)	243
3.2.2.2.1.2	Les habitudes d'apprentissage des étudiants comme obstacle.....	246
3.2.2.2.2	Les positions des étudiants	253
3.2.2.2.2.1	L'effectivité des cours en ligne (ou présentiel vs en ligne)	253
3.2.2.2.2.2	Les habitudes d'apprentissage des étudiants comme soutien	260
3.2.2.2.2.3	Les conceptions des étudiants sur le cours hybride	262
3.2.3	Des textes aux conceptions et pratiques déclarées : quelles conclusions ?	268
3.2.3.1	De l'approche prescrite aux conceptions de l'enseignement-apprentissage des langues des acteurs.....	268
3.2.3.2	Du dispositif de référence au dispositif réalisé ou souhaité	269
3.2.3.3	Pour conclure.....	270
3.3	<i>Bilan pour une mise en perspective du déclin du dispositif de français.....</i>	<i>270</i>
3.3.1	Mise en regard de deux dispositifs d'autoformation	271
3.3.2	Le développement du présentiel : des déterminants aux enjeux.....	273
3.3.2.1	Le présentiel comme modalité d'apprentissage hétérodirigé ou autodirigé	273
3.3.2.2	Le présentiel comme révélateur d'un processus de changement	275
3.3.3	L'objet technique : de l'exclusion à l'émergence ?.....	278
3.3.3.1	Les résistances des enseignants : de l'objet technique à l'outil.....	278
3.3.3.2	La question du gain ?	282
3.3.3.3	De l'utilisation de la plateforme comme percée.....	283

3.3.4	Conclusion.....	284
4	Conclusion générale.....	285
5	Références bibliographiques.....	289
	Index des figures.....	310
	Index des tableaux.....	311

Introduction générale

Depuis leur timide percée au cours des années 90 en Afrique subsaharienne, les formations à distance (FAD) ne cessent de s'y développer (Béché, 2016a; Karsenti & Collin, 2011). Au-delà de l'émulation inhérente au phénomène du e-learning (Materu, 2004), remarquable depuis les années 2000, le potentiel éducatif des dispositifs d'enseignement-apprentissage à distance se révèle être particulièrement intéressant dans ces contextes en prise avec la crise des systèmes éducatifs (Karsenti & Collin, 2011; L. Puren & Maurer, 2018). Depuis leur apparition, les FAD procèdent aussi majoritairement d'une initiative ou d'un soutien des organisations internationales et des gouvernements des pays du Nord, qu'il s'agisse de formations à distance proposées par une université du Nord dans un pays africain (majorité des cas) ou de formations développées le plus souvent dans le cadre d'une coopération interuniversitaire ou intergouvernementale Nord-Sud, dans une institution africaine (tel que cela transparaît, par exemple, dans les études et rapports de Guidon et Wallet (2007), Kane (2008), Depover et Orivel (2012), Loiret (2013), Béché (2016b)). C'est dans le cadre de cette dernière configuration que le dispositif d'enseignement-apprentissage de Français Langue Etrangère *OutFrenchonline* apparaît à l'Open University of Tanzania (OUT). A l'initiative du Ministère des Affaires Etrangères et Européennes, puis donnant lieu à un accord entre l'OUT et l'Ambassade de France en Tanzanie, le projet est amorcé en janvier 2010 et devient un an plus tard, pour nous, un objet de réflexion. Sollicitée par l'ambassade de France en Tanzanie alors que nous résidions dans la région du Kilimandjaro, nous avons été recrutée dans le cadre d'une recommandation de l'ambassade auprès du Vice Chancellor de l'OUT début 2011 pour participer au développement du projet. Ainsi plongée au cœur de notre objet, ce qui n'est pas sans poser question comme nous le verrons, nous avons œuvré à la mise en œuvre du dispositif jusqu'en 2014, d'abord sur place, durant une année (2011-2012), puis à distance, avec des retours annuels sur le terrain, avant de démissionner et d'assister à son déclin définitif en 2016. Aujourd'hui, en effet, le dispositif n'existe plus, la seule trace tangible étant une succincte présentation sur le site web de

l'OUT. Bien avant sa disparition, le programme a aussi rapidement montré des signes de faiblesse, avec une absence de fréquentation des cours en ligne par les enseignants et les étudiants, entraînant un infléchissement du dispositif en ligne et à distance vers un modèle de cours en présentiel et une diminution régulière du nombre d'inscriptions.

L'éphémérité du projet de même que sa mise en œuvre posent donc questions. Questions qui renvoient aussi simultanément aux différents contextes dans lesquels le dispositif peut être envisagé. Il apparaît, par exemple, difficile d'oblitérer la toile de fond sur laquelle se jouent, depuis la colonisation, les relations Nord-Sud et les questions essentielles qu'elles posent dans le contexte actuel de mondialisation, « vaste mouvement contemporain de recouvrement du monde par des modèles considérés par les pays riches comme ayant vocation à l'universalité » (Bouquet, 2007). La question de l'exportation/importation de modèles se poserait donc en creux. Mais, plus généralement, on pourrait dire qu'une étude exhaustive impliquerait la mise au jour des liens, tensions, enjeux qui se sont tissés, des déterminants politiques au projet, du dispositif prévu/prescrit à la conception, de la conception aux pratiques (déclarées) des enseignants et des étudiants. C'est en adoptant cette perspective que nous avons choisi de conduire cette thèse, ancrée en sciences de l'éducation et en didactique des langues, en nous concentrant sur un questionnement situé dans les domaines des cultures d'apprentissage, de l'autoformation et du FLE (cf. partie 1).

Les difficultés relatives au dispositif de français renvoient pour nous (d'abord en tant que praticienne) à deux principales hypothèses. La première se rattache à la possibilité d'une divergence trop importante entre les fonctionnements relatifs à chacune des situations d'enseignement-apprentissage : celle de l'OUT et celle du dispositif de français. Le déclin du dispositif pourrait alors s'expliquer par le fait que ce dernier, en tant que produit potentiellement déterminé par des conceptions et pratiques d'enseignement-apprentissage venant du Nord, serait trop éloigné de celles de l'OUT. La seconde hypothèse porte sur un potentiel dysfonctionnement au sein même du dispositif de français lié à une insuffisance de cohérence entre les conceptions des acteurs (concepteurs, enseignants et étudiants) aux niveaux de l'enseignement apprentissage des langues mais aussi de l'apprentissage médiatisé par les technologies. Notre analyse et le choix de notre cadre théorique se rattachent à ces questionnements.

Afin d'explorer les différences potentielles entre le fonctionnement de l'OUT et celui du dispositif de français, nous avons choisi, dans un premier temps, d'examiner le fonctionnement de l'OUT en tant qu'institution de formation ouverte et à distance. Pour ce faire, nous nous sommes intéressée aux conceptions que les responsables institutionnels, les enseignants et les étudiants

avaient de la « formation ouverte » et de l'auto-apprentissage, puis aux pratiques d'apprentissage déclarées des étudiants (3.1 Des discours aux pratiques déclarées : le dispositif de l'OUT). Dans un second temps, pour interroger la cohérence interne du dispositif de français (3.2 Des textes aux pratiques déclarées : le dispositif de français), nous avons conduit une analyse des décalages et convergences entre le prescrit (les usages prévus par le modèle d'enseignement-apprentissage proposé) et les conceptions et pratiques déclarées des étudiants et des enseignants de français. Plus précisément, il s'est agi, d'une part, d'interroger les conceptions de l'enseignement-apprentissage des langues des enseignants et des étudiants de français, celles-ci en regard de l'approche envisagée par les concepteurs du dispositif, d'autre part, de découvrir les points de vue des acteurs vis-à-vis du dispositif à distance et en ligne. Enfin, dans un troisième temps (3.3 Bilan pour une mise en perspective du déclin du dispositif de français), nous avons mis en perspective les principaux résultats d'analyse relatifs à chacune des situations (OUT et dispositif de français), afin d'explorer dans quelle mesure les divergences entre les deux fonctionnements permettraient d'expliquer le déclin du dispositif de français.

Pour répondre à notre questionnement et conduire notre analyse, nous avons pris appui sur des études théoriques qui se rattachent aux concepts de cultures d'enseignement et d'apprentissage, d'une part, et d'autoformation, d'autre part, ainsi qu'aux méthodologies et approches de l'enseignement et de l'apprentissage des langues étrangères.

Le premier apport théorique se rapporte à la question que peut sous-tendre l'introduction d'un dispositif d'enseignement-apprentissage de français dont la mise en œuvre a été partiellement assistée par la France, au plan financier mais aussi et surtout aux plans de sa conception et mise en œuvre, dans un contexte socio-culturel éducatif tanzanien : la possible rencontre de cultures d'apprentissage divergentes. Ce premier cadre, qui présente ce qui peut déterminer nos manières d'apprendre et ce, plus particulièrement en considérant le lien entre cultures et pratiques d'apprentissage, mais aussi ce qui peut les générer, permet d'éclairer notre approche pour considérer les pratiques d'apprentissage des étudiants de l'OUT et des étudiants de français.

Le second appui théorique renvoie à ce qui est au cœur de notre étude : l'autoformation, mais celle-ci envisagée également en lien avec la question inhérente à la mise en regard de deux dispositifs dont les fonctionnements seraient susceptibles de se fonder sur des conceptions différentes de l'autoformation. Cette section théorique vise, en partie, à interroger le concept d'autoformation situé historiquement et socialement en lien avec son corolaire l'autonomie. Elle se présente aussi comme un cadre de référence pour caractériser les dispositifs d'autoformation,

au niveau de l'ingénierie et des principales implications relatives à l'enseignement-apprentissage.

Enfin, notre troisième apport théorique permet d'analyser les déclarations des enseignants et des étudiants du programme de français concernant leurs conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage des langues étrangères. Il présente les différentes approches méthodologiques de l'enseignement-apprentissage des langues étrangères qui ont été développées par des chercheurs et didacticiens issus des pays du Nord et qui ont été potentiellement diffusées en Tanzanie.

La partie consacrée à la méthodologie présente le dispositif de français en relation avec les contextes socio-culturel, politique et institutionnel dans lesquels il s'inscrit. Elle s'attache ensuite à faire le point sur notre double-posture vis-à-vis de notre objet de recherche, en tant qu'actrice du dispositif et chercheuse. Elle expose, ensuite, notre méthodologie de recherche et l'étude que nous avons menée à travers la réalisation d'entretiens et de questionnaires, afin de recueillir les points de vue et les pratiques déclarées des différents acteurs impliqués. A ces données se sont ajoutées les données constituées que sont les textes officiels et documents de travail relatifs au projet de français.

1 Cadre théorique

1.1 La dimension culturelle dans les pratiques d'apprentissage

C'est dans le contexte d'une mobilité estudiantine croissante et de l'internationalisation des formations – en ligne notamment – que se pose particulièrement ces dernières décennies la question de l'influence de la culture sur l'apprentissage. Nous entendons par culture « un ensemble lié de manières de penser, de sentir et d'agir plus ou moins formalisées qui, étant apprises et partagées par une pluralité de personnes, servent, d'une manière à la fois objective et symbolique, à constituer ces personnes en une collectivité particulière et distincte » (Rocher, 1992, p. 104). Les difficultés rencontrées ou « malentendu(s) culturel(s) » (Pauzet, 2003, p. 394), manifestes dans les situations d'interaction et la réalisation des activités, tant dans des contextes d'apprentissage en présentiel qu'en ligne, engagent les chercheurs, dans une démarche d'analyse des pratiques d'apprentissage¹ (au sens d'habitudes, de comportements et attitudes habituels manifestes dans l'activité d'apprentissage) pour « proposer des solutions de remédiation » (Pauzet, 2003, p. 393). Toutefois, s'il y a consensus sur l'idée que « [l]a façon dont nous apprenons et le système éducatif dans lequel nous apprenons sont culturellement définis » (Germain-Rutherford et al., 2007, p. 24), il apparaît en revanche plus difficile de rattacher des pratiques et des comportements manifestes en situation d'apprentissage à telles ou telles

¹ Comme nous l'indiquons, nous entendons par « pratiques d'apprentissage » des façons d'apprendre (actes et comportements) qui se répètent. Nous précisons toutefois que nous ne considérons pas ces manières d'apprendre (comme le propose Beillerot (1996, p. 12-13) concernant la notion de pratique), comme réductibles à des actes. Car elles renvoient conjointement « à ce qui [les] soutient » (Rinaudo, 2011, p. 16) et qui peut être relié, comme le formule Rinaudo (2011, p. 16), «[à des] règles, [des] croyances, [des] idéologies, [des] représentations, [des] expériences personnelles antérieures et aussi [à des] processus psychiques inconscients des sujets qui les mettent en œuvre ».

« unités culturelles »² qui varient sur une échelle allant du continental au familial (Lévi-Strauss, 1958, p. 325). Des habitudes d'apprentissage peuvent ainsi relever d'une culture institutionnelle distincte de la culture du pays dans laquelle l'institution est établie. Ce qui renvoie d'ailleurs à la question méthodologique de la délimitation et de l'interdépendance des ensembles culturels auxquels on fait référence, mais aussi à celle de la multiplicité des influences vécues par l'individu. C'est toutefois en essayant de concilier ces deux perspectives que nous envisagerons la question de l'influence culturelle sur les pratiques d'apprentissage. Pour ce faire, nous partirons des cultures dans lesquelles les apprenants évoluent et continuent d'évoluer, c'est-à-dire les cultures sociales (avec les premiers apprentissages informels par exemple) et les cultures éducatives, pour cheminer vers des niveaux méso et micro, des institutions éducatives aux pratiques des enseignants et des apprenants. Puis nous terminerons avec la question des conditions matérielles de l'environnement d'apprentissage en tant que paramètre susceptible d'influer sur les pratiques d'apprentissage.

1.1.1 Pratiques d'apprentissage et cultures nationales

La description des pratiques et des comportements conduit à se référer aux systèmes de valeurs des cultures nationales, le plus souvent fondés sur les deux cadres de référence que constituent les classifications de Hofstede (2010) et de Hall (1976). Surtout utilisés dans le domaine des formations en ligne et dans la littérature anglo-saxonne, ces modèles servent à comparer les cultures d'apprentissage et analyser les interactions en ligne et les attitudes face aux nouvelles technologies.

1.1.1.1 Les dimensions de Hofstede

C'est à partir d'une grande enquête effectuée sur les comportements des employés d'IBM d'origines diverses à la fin des années 70 que Hofstede (2010) a proposé cinq dimensions³ culturelles, traits communs à des ensembles de cultures, constituant alors un premier cadre de référence pour la recherche : « la relation à l'autorité ; la relation entre le groupe et l'individu ; les concepts de masculinité et de féminité⁴ ; [...] la gestion de l'ambiguïté et de l'incertitude » et

² Les « unités culturelles » désignant « tout ensemble ethnographique qui, du point de vue de l'enquête, présente, par rapport à d'autres, des écarts significatifs » (Lévi-Strauss, 1958, p. 325).

³ « Une dimension est un aspect d'une culture que l'on peut mesurer par comparaison avec d'autres cultures » (Hofstede, Hofstede, & Minkov, 2010, p. 47).

⁴ La dimension relative aux concepts de masculinité et de féminité, établis sur les stéréotypes culturels des genres, (la masculinité

« [...] une orientation à long terme s’opposant à une orientation à court terme »⁵ – nous reprenons les traductions à Germain-Rutherford et al. (2007, p. 24). De manière générale, un certain nombre de chercheurs (De Sutter, 2013; Ess, 2009; Goodfellow & Lamy, 2009) s’accordent sur le fait que les résultats de recherche de Hofstede constituent des pistes de réflexion pour l’analyse des dimensions culturelles, même s’ils considèrent qu’ils doivent être nuancés et affinés. Ceci tient essentiellement au caractère trop général de ces dimensions qui ne tiennent pas compte, par exemple, des cultures régionales, comme le souligne Hewling (2009, p. 121) ou De Sutter (2013, p. 49)⁶, ni de la dimension multiculturelle des apprenants comme l’indique Ess (2009, p. 25) : « the individual is more than simply a token for a presumptively monolithic national culture. [...] [I]ndividuals represent a constantly shifting intersection of multiple cultures and subcultures ». A cela s’ajoute la conception de la culture de Hofstede qu’il envisage stable et statique (et non comme processus dynamique fait d’interactions), et qui, par conséquent, ne permet pas de prendre en compte l’évolution des pratiques, dans des contextes multiculturels notamment (Hewling, 2009, p. 25). Toutefois, comme nous l’avons indiqué, les dimensions de Hofstede peuvent constituer un premier cadre d’analyse et c’est ce que nous souhaitons montrer à travers quelques exemples qui se rattachent à trois dimensions : la gestion de l’incertitude, la relation à l’autorité et l’individualisme vs collectivisme.

La dimension relative au « contrôle de l’incertitude (de fort à faible) », « défini comme le degré auquel les membres d’une culture se sentent menacés par une situation équivoque ou inconnue »⁷ (Hofstede et al., 2010, p. 234), permet de classer les cultures selon les différents comportements d’évitement ou d’engagement face à des situations ambiguës ou menaçantes. Elle pourrait ainsi constituer un critère d’analyse pour la mise en œuvre de nouvelles démarches didactiques ou le développement de dispositifs intégrant l’usage des nouvelles technologies.

étant associée à l’ambition, le pouvoir, le matérialisme, la féminité aux relations humaines, à la qualité de vie) permettrait d’estimer l’orientation dominante d’une société. « Une société est féminine quand les rôles sociaux des sexes se chevauchent et peuvent s’échanger » (Hofstede, 2007).

⁵ Orientation à long ou à court terme (*Long Term Orientation Index*) « Cette dimension, ajoutée plus tardivement, est focalisée sur la mesure dans laquelle la société maintient le respect de la tradition. Un taux élevé indique que le pays est orienté vers un engagement à long terme. C’est seulement sur le très long terme que l’on peut attendre une compensation pour le travail effectué au quotidien. Un taux plus bas indique une culture où les changements apparaissent très vite et où les engagements – s’ils s’avèrent nécessaires -, sont moins importants que le progrès » (Hofstede, 2007).

⁶ De Sutter remet en question « la façon dont G. Hofstede définit les cultures » car « [i]l les classe selon les nationalités. Ainsi, pour lui, les Belges sont des latins, et il assimile leur personnalité à celle des Français. Cela se comprend pour un Néerlandais qui considère que tout ce qui au Sud de l’Escaut est d’influence francophone. Mais c’est beaucoup moins pertinent pour les Flamands (60 pour cent de la population belge) qui se considèrent plus germaniques que latins. [...] Les mêmes remarques s’appliquent à l’Inde ou à la Chine, où il existe une grande variété de cultures et de sous-cultures ». (De Sutter, 2013, p. 49)

⁷ Soulignement original.

C'est ce que propose Olaniran (2007, p. 21) par exemple, pour lequel les questions relatives aux sentiments de sécurité se posent prioritairement avec l'apprentissage en ligne :

Within uncertainty avoidance dimension and e-learning, issues of security and risk are primary concern. For instance, the e-learning is expected to be seen in a high-risk environment (i.e., low uncertainty avoidance culture) as something intriguing and potentially fun, motivational and interesting; while in a low security environment (i.e., high uncertainty avoidance culture), it can be perceived as dangerous and risky.

La dimension de « la distance hiérarchique » est fondée sur l'idée que « toutes les nations se différencient par la façon dont elles abordent la question de l'inégalité » (Hofstede et al., 2010, p. 75). Les cultures nationales sont alors classées selon la manière dont elles acceptent et gèrent l'autorité et les inégalités, avec la notion d'indice de « distance hiérarchique »⁸. Ainsi les sociétés à fort indice seraient les sociétés qui acceptent le plus une « répartition inégale du pouvoir » (Hofstede et al., 2010, p. 83), avec des systèmes éducatifs fondés sur le respect de la hiérarchie (2010, p. 92), comme c'est le cas pour la Tanzanie par exemple (Nyinondi, Mhandeni, & Mohamed, 2016, p. 97). Sur le plan de l'enseignement-apprentissage, cela permettrait d'expliquer l'attitude (plus ou moins réservée) des apprenants dans leur relation avec les enseignants en fonction de la représentation qu'ils en ont et avec les tuteurs en ligne du fait de leur nouveau rôle d'accompagnateurs. Cela peut aussi conduire à la révision de démarches et méthodes d'enseignement-apprentissage issues de cultures à faible indice hiérarchique mais appliquées à des cultures à haut indice hiérarchique. Catterick (2007, p. 116) s'interroge par exemple sur l'adéquation des technologies de l'apprentissage en ligne, sous-tendues par une philosophie et des principes théoriques principalement originaires des pays du Nord (comme la Grande-Bretagne, l'Australie et l'Amérique du Nord), aux étudiants qui ne se réfèrent pas aux mêmes systèmes de valeurs. Selon lui, l'absence ou la faible participation des étudiants chinois par exemple, dans les forums en ligne pourrait être reliée à la tradition confucéenne impliquant que « les étudiants doivent écouter sans poser de questions et qu'ils ne doivent pas transgresser l'ordre de l'étude qui leur est imposée »⁹ (Catterick, 2007, p. 124). Il indique également que la démarche réflexive et l'apprentissage en autonomie sont souvent perçus comme risqués, car ils

⁸ L'expression de « distance hiérarchique » reprise à « Mauk Mulder, un psychosociologue néerlandais spécialisé dans l'étude de la distance affective qui sépare les subordonnés de leurs patrons » (Hofstede et al., 2010, p. 75) est « définie comme le degré d'attente et d'acceptation d'une répartition inégale du pouvoir par les individus qui ont le moins de pouvoir au sein des institutions et des organisations d'un pays. Les institutions constituent les fondements d'une société, comme la famille, l'école et la communauté ; les organisations sont les différents lieux de travail » (Hofstede et al., 2010, p. 83).

⁹ Notre traduction

peuvent être interprétés comme une démission de l'enseignant (Catterick, 2007, p. 126) et sont par conséquent susceptibles de remettre en question l'harmonie des relations au sein du groupe et les rôles sociaux, comme le relève également Bouvier (2003, p. 403). Olaniran montre d'ailleurs l'importante anxiété que peut susciter l'apprentissage en ligne du fait du caractère plus indéterminé de la relation enseignant-apprenant. Il cite notamment le cas d'étudiants sud-africains très inquiets lors de l'envoi en ligne de leurs productions, ce qui serait lié au sentiment d'« une perte de contrôle », et à l'incertitude du destinataire alors invisible (2007, p. 22).

Enfin, la dimension qui relève de la relation entre le groupe et l'individu, caractérisant des sociétés individualistes ou collectivistes, constitue le trait définitoire culturel le plus utilisé dans les études concernant le lien entre culture et apprentissage. Selon Hofstede et al. (2010, p. 116)

l'individualisme se rapporte aux sociétés dans lesquelles les liens entre les individus sont lâches, dans lesquelles tout individu est censé s'occuper de lui-même et de sa famille proche. Au contraire le collectivisme se rapporte aux sociétés dans lesquelles chaque individu est, dès sa naissance, intégré à un endogroupe fort et cohésif qui, tout au long de la vie de l'individu, le protège en échange d'une loyauté sans faille.

De ces caractéristiques relatives à l'une ou l'autre de ces cultures vont découler des comportements et des pratiques d'apprentissage spécifiques. Selon Darnon (2013, p. 452), de nombreux travaux ont montré que certains comportements sont déjà prédéterminés par les types de relations entre les parents et les enfants. La coopération, par exemple, serait à rattacher à la relation de proximité parents-enfants caractéristique des sociétés collectivistes dans lesquelles « les enfants apprennent davantage par la participation aux activités des adultes » (Darnon, 2013, p. 452). Tel est aussi le cas de l'autonomie que l'on cherche à développer très tôt chez l'enfant dans les sociétés individualistes contrairement aux cultures collectivistes et qui peut poser problème aux apprenants issus de celles-ci dans des contextes d'apprentissage de cultures individualistes. C'est ce que souligne Bouvier (2003, p. 403-404) avec les étudiants chinois qui viennent étudier en France, ou encore Catterick (2007, p. 125-126) pour ce qui concerne les formations en ligne multiculturelles. Cette dernière signale la connotation négative que peut prendre l'autonomie (associée à l'égoïsme et l'égoïsme) dans la culture chinoise où « le concept de soi doit être envisagé principalement dans la relation avec le groupe »¹⁰. Plus généralement, les études mettent en évidence des différences de pratiques d'apprentissage qui

¹⁰ « le concept de soi est d'abord compris dans la relation avec le groupe au sens large » (Catterick, 2007, p. 125).

relèveraient de deux conceptions distinctes de l'apprentissage, fondées sur des systèmes de valeurs individualiste ou collectiviste. Ainsi, l'apprentissage pour les cultures individualistes « serait basé sur l'évaluation critique des positions d'autrui et sur l'affirmation de son point de vue » et pour les cultures collectivistes « sur l'acquisition respectueuse du savoir d'autrui » (Darnon, 2013, p. 452). Ceci expliquerait des différences de comportement au niveau de la prise de parole notamment, comme le montre Dreyer (2005, p. 228) dans une étude portant sur un public taïwanais. Bien que nuanciant « la notion de collectivisme [...] partiellement pertinente pour décrire le fonctionnement des sociétés chinoises », l'auteur évoque la prévalence du groupe sur celle de l'individu, liée à la notion de « face » collective chinoise¹¹ (2005, p. 232) pour expliquer la réticence des apprenants à répondre aux questions de l'enseignant. Pour Suzuki (2005, p. 215) également, l'attitude réservée des étudiants japonais trouve en partie son origine dans « l'intérêt du groupe [...] plus important que l'opinion personnelle ». Les mêmes types d'observation concernant les étudiants issus de cultures collectivistes se retrouvent dans les études sur les formations en ligne, comme le relève par exemple Liu (2007, p. 42) qui préconise de nombreuses activités d'échange en ligne pour encourager la participation de ces étudiants.

1.1.1.2 Le modèle de Hall

La littérature spécialisée sur les cultures d'apprentissage fait également fréquemment référence – souvent conjointement aux dimensions de Hofstede – aux deux catégories de Hall (1976), fondées sur l'analyse des situations de communication. Selon lui (1976, p. 101),

[c]haque échange peut être caractérisé par la richesse, la pauvreté ou la médiocrité de son contexte. Les échanges riches en contexte comprennent les informations préprogrammées particulières au destinataire et au milieu, le message transmis comprenant un minimum d'informations. Pour les opérations faibles en contexte, c'est le contraire. Le message transmis doit renfermer la plupart de l'information pour suppléer aux lacunes du contexte (à la fois interne et externe).

Pour Hall, ces deux types de communication correspondent à deux types de culture, l'une relevant d'une communication « à contexte riche » car elle s'appuie de manière importante « sur les éléments non verbaux, situationnels et contextuels pour extrapoler la signification du message », l'autre d'une communication « au contexte pauvre » car elle « repos[e] sur l'explicite du message verbal lui-même pour sa compréhension » (Germain-Rutherford et al., 2007, p. 24).

¹¹ « La « face » chinoise est [...] à la fois individuelle et collective (perdre sa face peut entraîner celle des parents, des amis, de sa classe, etc.) » (Dreyer, 2005, p. 233).

On peut donc considérer, comme le propose Germain-Rutherford et al. (2007, p. 24), de distinguer ces cultures selon leur « faible » ou « forte » dépendance au contexte. Le modèle de Hall intéresse particulièrement les études portant sur la prise en compte de la dimension culturelle dans l'apprentissage en ligne, du fait de la prédominance de l'écrit, et constitue souvent un point de départ pour l'analyse des échanges entre étudiants de différentes nationalités. C'est ce que font par exemple Gunawardena et al. (2009) en associant ces catégories à la dimension collectiviste vs. individualiste de Hofstede, lorsqu'ils expliquent les malentendus (« miscommunication ») comme résultant en partie de l'impossibilité pour des étudiants marocains, issus d'une culture de « communication à contexte riche », de communiquer directement certaines informations.

Morse (2003) résume en un tableau les différences de pratiques d'apprentissage en fonction du type de contexte. Nous reproduisons ci-dessous la version traduite et adaptée par Germain-Rutherford et al. (2007, p. 24) :

Culture d'apprentissage à forte dépendance contextuelle	Culture d'apprentissage à faible dépendance contextuelle
Centration sur l'enseignement. Les étudiants reçoivent et reproduisent le contenu. Tout le matériel d'apprentissage est fourni en classe. Rigidité du programme et uniformisation du programme pour tous les étudiants.	Centration sur l'étudiant et ses objectifs d'apprentissage. L'étudiant apprend en explorant le matériel, et par le biais de pédagogies actives.
Centration sur le contenu et les savoirs. Peu d'importance donnée aux compétences transversales et individuelles. C'est par l'effort que vient la réussite.	Priorité au développement d'attitudes et de compétences individuelles, d'un apprentissage profond et sur toute une vie.
Évaluation basée sur des examens réguliers testant la maîtrise d'un contenu. L'apprentissage vise la réussite à l'examen. L'examen est le même pour tous.	Grande variété d'outils d'apprentissage et d'évaluation (évaluation individuelle, de groupe, par les pairs, etc.). L'évaluation est vue dans une dynamique de rétroaction.
Relation formelle entre l'étudiant et l'enseignant : la performance de l'étudiant dépend du savoir de l'enseignant, la communication est formelle, l'enseignant est le « sage », et l'étudiant accepte sans contredire la « sagesse » de l'enseignant-expert, la « sagesse » de l'aîné.	Relation informelle entre l'étudiant et l'enseignant : l'enseignant est un guide, un facilitateur, un mentor dans le processus d'apprentissage. Communication informelle et contacts individuels.

Tableau 1 : « contrasting Learning Behaviors » (Morse, 2003, p. 42-43), traduit par (Germain-Rutherford et al., 2007, p. 24)

Sur cette base, Morse (2003) fait notamment remarquer que la prise en compte de ces catégories permet de comprendre l'utilisation des forums, qui représentent, d'un côté, pour les étudiants de culture « à faible dépendance contextuelle », un outil de communication spontané et, de l'autre, pour les étudiants de culture « à forte dépendance contextuelle » plutôt un moyen d'améliorer leurs contributions. On peut rapprocher cela d'un commentaire issu d'une étude de Mangenot et

Tanaka (2008, p. 9) concernant la participation à une tâche d'étudiants japonais (d'une culture « à forte dépendance contextuelle »¹²) suivi par des étudiants-tuteurs français :

Concernant l'inquiétude de certains étudiants français quand ils constatent que peu d'étudiants ont participé à leur tâche, l'EJ [enseignante japonaise] tente d'y répondre en décrivant le style d'apprentissage des Japonais [...] : « C'est un groupe de filles extra-sérieuses à la japonaise, donc elles ne prennent rien à la légère ... du coup elles ont tendance à n'envoyer que des choses bien terminées.

La distinction entre les deux cultures fait ainsi apparaître à quel point, dans les contextes à forte dépendance contextuelle, la communication et le travail sont codifiés et normatifs ne proposant guère de marge de manœuvre aux étudiants. Il ressort également de ce tableau que la notion d'effort prévaut, dans ces cultures, sur les démarches de questionnement et d'exploration associées aux cultures à dépendance contextuelle faible, comme l'indique Morse (2003, p. 42). Toutefois, il convient de nuancer cette proposition car « l'opposition de ces deux perspectives pédagogiques ne représente que les deux extrémités d'un continuum » (Germain-Rutherford et al., 2007, p. 25) et tend à fixer des pratiques, ce qui peut orienter un point de vue culturaliste. Ainsi, cette approche, tout comme celle qui se fonde sur les dimensions de Hofstede, peut constituer un point de départ, mais doit être utilisée en lien avec le « caractère » dynamique de la culture (caractéristique sur laquelle se fonde du reste Hall contrairement à Hofstede) et, par conséquent, en tenant compte de l'influence des différents contextes culturels dans lesquels l'individu-apprenant s'est trouvé et continue de se trouver, mais aussi dans ceux qui constituent le cadre même des pratiques d'apprentissage étudiées. Car chaque nouveau contexte d'apprentissage est potentiellement susceptible de transformer les pratiques.

1.1.2 Pratiques d'apprentissage et politiques éducatives

Il est généralement avéré que « [l']histoire, les traditions, les religions, les valeurs patrimoniales et sociales sont largement présentes dans les cultures éducatives et déterminent » l'ensemble de tout système éducatif (Cortier, 2005, p. 478-479). C'est ce qu'affirmait déjà Durkheim (1922, p. 6) : « [l]orsqu'on étudie historiquement la manière dont se sont formés et développés les systèmes d'éducation, on s'aperçoit qu'ils dépendent de la religion, de l'organisation politique, du degré de développement des sciences, de l'état de l'industrie, etc ». Durkheim ajoutait, par

¹² Ess (2009, p. 22), se référant au classement de Hermeking (2005), indique que la culture japonaise serait une culture à très forte dépendance contextuelle.

ailleurs, que la lisibilité des systèmes éducatifs dépend de la connaissance de la nation car « [s]i on les détache de toutes ces causes historiques, ils deviennent incompréhensibles » (1922, p. 6). Toutefois, il convient de considérer, d'une part, et ce, plus encore ces dernières décennies au regard des effets de la mondialisation dans le domaine éducatif, que les systèmes éducatifs ne transmettent pas toujours des pratiques éducatives qui ne relèveraient que du seul niveau national, et, d'autre part, que les systèmes nationaux ne présentent pas tous le même degré de cohésion ce qui peut induire une variabilité au niveau des pratiques d'enseignement et d'apprentissage. C'est ce que nous souhaitons montrer en présentant quelques influences susceptibles de s'exercer sur les pratiques d'apprentissage, qui peuvent relever d'éléments extérieurs aux systèmes éducatifs et à leur contexte national et des relations entre les variables des systèmes (selon leur degré d'interdépendance et d'autorité, et d'influences qu'elles soient ou non réciproques) comme l'illustre le schéma suivant.

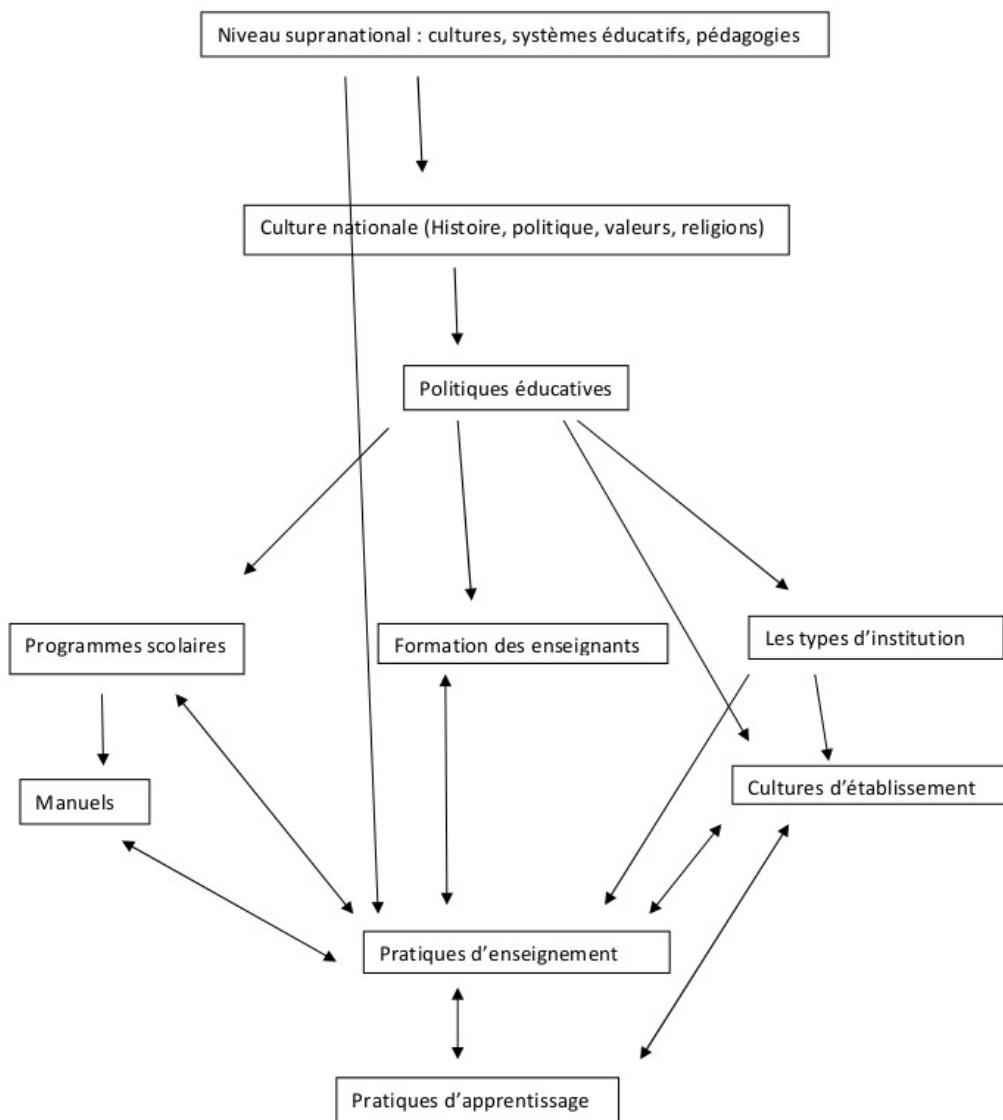


Figure 1 : influences susceptibles de s'exercer sur les pratiques/habitudes d'apprentissage

Les politiques éducatives sont ancrées dans des cultures et diffusent par conséquent des valeurs qui s'y rattachent et déterminent les pratiques éducatives. Néanmoins, l'influence des politiques varie selon les pays, ce qui est perceptible en premier lieu dans les textes de loi des autorités éducatives¹³ et les programmes scolaires. L'importance accordée à la transmission des valeurs dans les textes peut donner une première idée de leur incidence au niveau des pratiques éducatives. Ainsi s'il apparaît qu'elles sont présentées généralement comme l'un des premiers objectifs de l'éducation, elles ne sont pas forcément imposées au niveau disciplinaire, comme en France par exemple¹⁴. Cortier indique d'ailleurs que cette tendance assimilationniste caractérise la plupart des pays d'Europe de l'ouest où « l'école publique [...] est pour les enfants d'immigrés et de réfugiés un agent d'intégration, en particulier par le biais des programmes scolaires, qui transmettent non seulement les contenus d'enseignement fixés par les pays d'accueil, mais aussi les valeurs qui s'y rattachent » (Cortier, 2005, p. 480). Par ailleurs, le choix des aspects traités dans les textes ministériels, ou encore la flexibilité/rigidité des lois et règles régissant l'établissement d'institutions éducatives privées ou étrangères peuvent constituer d'autres indicateurs de l'étendue du contrôle ministériel sur les différentes composantes des systèmes éducatifs.

1.1.2.1 Quatre exemples d'hétéro-détermination des systèmes éducatifs

Pour envisager la question des différents degrés d'hétéro-détermination des systèmes éducatifs, et de fait considérer dans quelle mesure les pratiques d'apprentissage peuvent être déterminées par la culture nationale, nous fournissons cinq exemples issus du monde scolaire et universitaire. Nous commencerons avec la présentation d'un premier système très contrôlé (la Chine), suivie d'un second cas où le ministère entend exercer un pouvoir important avec des ouvertures – en tout cas en théorie –, puis nous poursuivrons avec deux cas de libéralisme éducatif au niveau secondaire et au niveau de l'enseignement supérieur, enfin nous terminerons avec un exemple qui montre que les instructions officielles peuvent ne pas être appliquées en raison d'une faiblesse de fonctionnement du système éducatif.

¹³ Bien qu'il faille considérer aussi des systèmes tels que celui de la Suisse par exemple qui compte autant de systèmes scolaires que de cantons (cf. <http://ries.revues.org/1763#tocto1n1>).

¹⁴ Ainsi qu'il est indiqué de manière claire sur le site web du ministère de l'Éducation nationale : « Les valeurs de la République sous-tendent l'ensemble des disciplines, chacune leur donnant sens dans le champ du savoir qui est le sien » (<http://eduscol.education.fr/cid46702/les-valeurs-de-la-republique.html>).

Dans des systèmes très directifs comme dans certains pays d'Asie, il semble que les décisions prises au niveau du ministère soient strictement appliquées et contrôlées jusque dans les classes comme l'indique Liu (2007, p. 41)¹⁵ :

In most Asian countries, education is centralized and controlled by the government. The central educational ministry or department makes education policies, develops curricula, and assigns textbooks or at least approves the textbooks to be used in schools at all grade levels.

On retrouve sensiblement les mêmes informations dans les études concernant le public chinois dans le domaine de l'enseignement-apprentissage du FLE, avec Cortier (2005, p. 480) par exemple qui mentionne que :

En Chine, le ministère de l'Éducation oriente à travers deux grands conseils pédagogiques l'enseignement du FLE : il détermine non seulement le choix des langues enseignées et les cohortes d'étudiants que chaque département de langue a le droit d'accueillir, mais aussi les structures pédagogiques et administratives de cet enseignement [le FLE].

Au niveau des pratiques de classe, ces types de système détermineraient une absence de variation tant sur le plan pédagogique que des pratiques d'apprentissage, comme l'indique Liu (2007, p. 41) :

Teachers walk into the classroom with a textbook and attendance book. Both the instructional methods and student learning styles are monotonous. The majority of teachers teach in pretty much the same way. They lecture with very little interactions with the students, almost no classroom activities, and even less after-class activities.

L'uniformité des pratiques enseignantes tiendrait aussi, pour une grande part, au fait que « l'enseignant est tenu de suivre le manuel » de manière très stricte¹⁶ et qu'« il dispose par conséquent d'une très faible marge pour développer des activités didactiques personnalisées » (Cortier, 2005, p. 481). Il apparaît donc nettement, si l'on se réfère au schéma, que l'orientation des décisions dans cette forme de système, est unidirectionnelle, allant strictement du haut vers

¹⁵ Liu s'attache à l'étude des différences culturelles entre les systèmes éducatifs et les styles d'enseignement et d'apprentissage occidentaux et est-asiatiques.

¹⁶ Le rôle central accordé au manuel serait à relier en partie, selon Cortier (2005, p. 481), à l'histoire avec notamment l'École de Confucius pour laquelle le livre est « symbole du savoir ». « *L'enseignement* se traduit littéralement *JIA SHU*, ce qui signifie "enseigner le livre" ; *l'apprentissage* par *DU SHU*, ce qui veut dire "lire le livre". Le livre est ce qui transmet la connaissance, dont le maître se fait le serveur, le vecteur transparent : l'enseignement/apprentissage ne peut exister sans manuel. Celui-ci représente le savoir et le pouvoir académique ».

le bas, ce qui explique que l'analyse des pratiques de classe soit dans la plupart des études largement axée sur la culture nationale.

D'autres systèmes peuvent à la fois présenter une forte cohésion relative au contrôle ministériel et une certaine flexibilité au niveau des institutions et de la réciprocité entre les différentes composantes du système. Tel est, par exemple, le cas de la France où le système apparaît d'emblée très contrôlé. Ce qui est perceptible avec l'appellation d'« instructions officielles », qui désigne les programmes scolaires et leurs contenus très détaillés (autant pour ce qui concerne les notions, les supports que les pédagogies), mais aussi au niveau du fonctionnement, avec les visites régulières des enseignants par les inspecteurs (de l'Education nationale), par exemple. De plus, jusqu'au niveau secondaire, les établissements ne disposent que d'une faible autonomie, autant pour ce qui concerne les pédagogies que l'aménagement des horaires et le recrutement des enseignants. Cependant – du moins en théorie – celle-ci tend à se développer, notamment depuis la loi d'orientation de 1989 (Education nationale, Jeunesse et Sports : bureau DLC 17, 1990) qui demande aux responsables d'établissement de proposer des projets dans le cadre de l'autonomie des « établissements publics locaux d'enseignement ». Ces projets dont l'objectif est de répondre de manière plus adaptée aux besoins spécifiques des élèves en tenant compte du contexte¹⁷, pourraient ainsi conduire au développement de nouvelles pratiques pédagogiques et, par conséquent, donner lieu à une diversification des pratiques d'apprentissage. Même si la liberté pédagogique demeure, dans ce cadre, assez relative comme l'indique l'article 48 de la *Loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école* puisqu'elle doit « s'exerc[er] dans le respect des programmes et des instructions du ministre chargé de l'éducation nationale et dans le cadre du projet d'école et d'établissement avec le conseil et sous le contrôle des membres des corps d'inspection » (Chirac et al., 2005). Par ailleurs, le système est organisé de telle manière que des propositions ou remises en question relatives à des pratiques éducatives ou à la mise en œuvre des projets d'établissement, provenant d'enseignants et de responsables d'établissement peuvent être prises en considération par les instances supérieures. Parmi celles-ci, on peut citer le Haut Conseil de l'éducation, représentatif des divers acteurs du monde éducatif (avec un comité composé d'inspecteurs, d'enseignants, de parents d'élèves et de représentants de syndicats et d'associations qui propose des bilans « des résultats du système éducatif ainsi que

¹⁷ La loi d'orientation de 1989 est fondée en partie sur la nécessité de « [prendre] en compte la diversité des publics scolaires et des situations d'enseignement » (Education nationale, Jeunesse et Sports : bureau DLC 17, 1990).

des expérimentations menées sur le terrain » et « peut formuler des propositions sur la pédagogie, les programmes, l'organisation, les résultats du système éducatif et la formation des enseignants » au Ministère de l'éducation (Fischesser et al., 2014). Par conséquent, si, dans l'ensemble, le système est assez directif du fait d'un cadre législatif assez contraignant, il intègre aussi dans son dispositif des éléments susceptibles de favoriser une diversification au niveau des pratiques d'enseignement et d'apprentissage.

Certains systèmes présentent un degré d'ouverture plus important du fait d'une plus grande indépendance par rapport aux autorités éducatives nationales, ce qui se traduit généralement par une autonomie accordée aux établissements scolaires. Elle est plus ou moins étendue, selon qu'elle porte sur

l'organisation pédagogique (choix des manuels, choix des critères de regroupement et d'évaluation régulière des élèves); [ou] la gestion des personnels (recrutement, licenciement, définition des conditions de travail et des grilles salariales), [ou] le planning et les choix de structures de l'établissement (ouverture et fermeture d'écoles, choix des programmes et des années d'enseignement dispensés) ; [ou enfin] la gestion des ressources, en particulier financières. (Scheerens & Maslowski, 2008, p. 28).

Ainsi en Belgique, par exemple, les établissements scolaires disposent d'une grande autonomie puisque celle-ci implique l'ensemble des domaines considérés¹⁸. Dans ce pays, l'éducation est, en effet, fondée sur le principe de la liberté d'enseignement¹⁹

la liberté pour tous d'organiser un enseignement, d'ouvrir une école (liberté de l'offre) et la liberté pour les familles de choisir le type d'enseignement – et donc le(s) établissement(s) – auquel elles souhaitent confier leurs enfants (liberté de la demande) (Draelants, 2006, p. 9).

Ce qui signifie plus concrètement au niveau de l'enseignement²⁰, que chaque établissement a la possibilité d'élaborer ses propres programmes, de choisir sa pédagogie, de délivrer des

¹⁸Nous reprenons les quatre domaines proposés par Scheerens & Maslowski (2008, p. 28) qui permettent de définir « les différences d'autonomie scolaire ».

¹⁹ Inscrit dans la Constitution de 1831 (Draelants, 2006, p. 9).

²⁰ Dans le système éducatif belge, « l'État fédéral ne conserve que trois prérogatives en matière d'enseignement : la fixation du début et de la fin de la scolarité obligatoire, les conditions minimales pour la délivrance des diplômes et le régime de retraite » (De Bouttemont, 2004, p. 2). Il revient ensuite au ministère de l'Éducation de chacune des communautés (française, flamande et germanophone) de fixer des objectifs d'apprentissage pour les différents niveaux (« l'enseignement fondamental, composé de l'enseignement maternel et primaire [et] l'enseignement secondaire se divis[ant] en trois niveaux de deux années chacun » (De Bouttemont, 2004, p. 3)) que les réseaux constitutifs de chacune des communautés sont tenus de respecter pour l'élaboration des programmes. La Communauté française comprend ainsi trois réseaux, le réseau officiel de la communauté, le réseau de l'enseignement officiel subventionné et le réseau d'enseignement libre, au sein desquels les « pouvoirs organisateurs » disposent

certifications, de proposer ses propres horaires, ainsi que de gérer le recrutement de son personnel. De fait, en théorie (car, dans les faits, cela semble plus discutable), l'autonomie des établissements pourrait favoriser des pratiques éducatives variées en fonction des choix pédagogiques des responsables et des équipes éducatives et, par conséquent, donner lieu à des pratiques d'apprentissage tout aussi diversifiées.

Dans ce prolongement, le cas des universités illustre aussi une forte indépendance vis-vis des autorités ministérielles, puisqu'elles disposent, du moins pour ce qui concerne la plupart des pays européens et les Etats-Unis

[d'une] autonomie académique (programmes d'enseignement et recherche), budgétaire (à travers l'attribution de budgets globaux), organisationnelle (structure de l'université) et [...] liée à la gestion du personnel (responsabilité quant aux recrutements, salaires et avancements) (European Commission, 2007, p. 14).

Et si les degrés d'indépendance varient encore selon les pays, il s'avère que, « [l]a plupart des universités [européennes] sont libres de décider de leurs structures académiques internes » (Estermann, Nokkala, & Steinel, 2011, p. 75). Le cas de l'Allemagne, est, à ce titre, assez exemplaire puisqu'il est stipulé dans la *Grundgesetz* (article 5 paragraphe 3) – l'équivalent de la constitution pour ce pays – que les établissements supérieurs disposent du droit fondamental de la « liberté d'enseignement » qui s'applique tant aux contenus d'enseignement qu'à la méthodologie choisie (Parlamentarischer Rat, 1949). C'est d'ailleurs dans ces contextes universitaires que se développent le plus de nouvelles pratiques d'enseignement et d'apprentissage, ce qui apparaît très nettement ces dernières décennies avec la mise en œuvre de nouveaux dispositifs d'apprentissage en ligne et à distance.

Pour relativiser l'influence que les décideurs politiques peuvent avoir sur les systèmes éducatifs, nous évoquerons finalement la difficulté qu'il peut y avoir à faire appliquer et même à diffuser des directives ministérielles en raison de systèmes éducatifs défaillants.

Ceci concerne par exemple les anciennes colonies françaises où malgré les réformes, des pratiques d'enseignement inadaptées perdurent. Tel serait le cas du Mali comme le montre

d'une grande autonomie tant au niveau du recrutement de leur personnel qu'au niveau de l'organisation générale de l'enseignement (« liberté de méthodes pédagogiques, liberté d'aménager les horaires pour autant que les normes légalement fixées soient respectées, liberté d'élaborer les programmes »)(Beckers, 2006, p. 49)).

Tréfault (2001)²¹ avec la réforme de 1979 visant notamment l'introduction des langues nationales dans l'enseignement, puis celle des années 90 concernant la mise en place de la pédagogie convergente (Tréfault, 2001, p. 233). Celui-ci met en évidence le caractère précaire lié à la mise en œuvre des réformes :

Au fur et à mesure que s'éloigne l'élan de départ, que la formation des maîtres se réduit, se décentralise, pour finalement disparaître, que le contrôle pédagogique et la reconnaissance de l'extérieur s'amenuisent, on assiste à une érosion des énergies et des distorsions plus ou moins importantes de l'idée d'origine.

L'auteur souligne aussi combien les pratiques enseignantes demeurent alors déterminées par la culture éducative personnelle des enseignants. Or cette culture est généralement fondée sur la représentation commune d'un vieux modèle éducatif importé par les pays colonisateurs et qui, de surcroît, selon Tréfault (2001, p. 235), « s'est émoussé, les contours [étant] devenus flous ou [s'étant] radicalisés sur les détails ». Ainsi les pratiques enseignantes (et incidemment étudiantines) peuvent être déterminées par la faiblesse d'un système éducatif et être en désaccord avec les programmes. Comme l'illustre notamment l'observation de Tréfault (2001, p. 250-251) concernant la persistance générale de l'emploi du français, et plus particulièrement de l'usage des chansons populaires françaises très éloignées des références culturelles des petits Maliens, et ce, en dépit des instructions officielles dans lesquelles il est indiqué que les animatrices doivent utiliser la langue maternelle des enfants.

1.1.2.2 Influences supranationales

Au niveau national, les politiques éducatives, peuvent être – partiellement – déterminées d'une part, par des cadres théoriques supranationaux issus d'une organisation bénéficiant d'une autorité scientifique ou morale au sein de laquelle les différents pays sont représentés (cas du *CECRL* au sein de l'Europe), d'autre part, par des approches didactiques internationalement diffusées dans des pays différents de ceux qui les ont développées : c'est le cas du *Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL)* et de son approche actionnelle au-delà de l'Europe dans le domaine des langues, ou de *l'approche par compétences (APC)* pour l'enseignement général, notamment en Afrique.

²¹ Nous précisons que la situation reste d'actualité comme l'indiquent notamment Tholé et Mosconi (2013, p. 27)

Le *CECRL* vise à rapprocher les pratiques d'enseignement et d'apprentissage, «en fournissant une base commune» (Conseil de l'Europe, 2001, p. 9) pour la création de programmes, de référentiels, d'examens, de manuels, etc. Or même s'il est « élaboré sur fond de culture éducative partagée » (Castelloti & Moore, 2002, p. 5), il est intégré à des systèmes éducatifs plus ou moins proches de cette culture commune et implique par conséquent des manières d'apprendre qui, dans certains cas, peuvent apparaître assez différentes de celles du système initial. Ajoutons que son extension au-delà du contexte européen, pose de manière plus prégnante la question de son adaptation à des contextes et cultures éducatives plus éloignés encore. C'est ce que montrent notamment Sagaz et Ducatel (2011) avec le cas du Japon, où l'enseignement-apprentissage très traditionnel fait obstacle à l'approche préconisée dans le CECRL (2011, p. 156). Les auteurs concluent d'ailleurs sur l'idée qu'il conviendrait d'envisager la conception « d'un cadre commun » plus adapté au Japon et à d'autres pays d'Asie qui présentent « des similarités en matière d'enseignement-apprentissage des langues » avec le Japon (2011, p. 161).

Il en est de même avec l'approche par compétences (APC) qui prend son origine aux Etats-Unis²² et se développe avec force ces dernières années notamment en Afrique francophone de l'ouest, mais aussi en Tunisie, aux Seychelles, aux Comores, à Madagascar, en Tanzanie entre autres exemples. L'idée est que l'adoption de cette pédagogie devrait permettre « d'améliorer la qualité de l'éducation, de mieux adapter l'école aux objectifs nationaux de développement et de prendre en compte les nouveaux paradigmes pédagogiques valorisés au niveau international » (Cros et al., 2010, p. 7). Or, il apparaît comme l'indique un rapport sur l'introduction de l'APC au Cameroun, Gabon, Mali, Sénégal et en Tunisie que la mise en œuvre de cette approche pédagogique rencontre des difficultés d'ordre contextuel :

La réforme est rarement mise en cause, sur le plan conceptuel et au niveau de ses objectifs. Elle est par contre jugée difficile d'application, étant donné les conditions réelles de fonctionnement de l'école dans les différents pays étudiés. On peut donc s'interroger sur la qualité de l'analyse de faisabilité de ces réformes ou sur une prise de décision qui aurait davantage relevé de la conviction intellectuelle que de l'analyse de la pertinence de la réforme par rapport à un contexte précis et des objectifs définis (Cros et al., 2010, p. 11).

²² « Le courant de l'approche par compétences, du moins dans sa version initiale, est issu du taylorisme et de l'organisation du travail, en somme du monde de l'industrie. Elle a envahi d'abord le système scolaire américain dès la fin des années 1960 [...]. Assez rapidement, l'APC s'est imposée dans le monde de l'éducation d'abord aux États-Unis, en Australie et ensuite en Europe. Le Royaume-Uni, la Suisse et la Belgique ont été parmi les premiers pays à vouloir repenser leurs systèmes éducatifs selon cette approche » (Boutin, 2004).

Ce qui se vérifie d'ailleurs concrètement puisque son « impact est encore limité sur les pratiques d'enseignement et sur les systèmes dans leur ensemble » (Cros et al., 2010, p. 8). Il importe donc aussi de tenir compte des propositions pédagogiques diffusées à un niveau supranational susceptibles d'influencer des pratiques d'enseignement et d'apprentissage.

1.1.3 Pratiques d'apprentissage et systèmes éducatifs

1.1.3.1 Culture d'établissement

De nouvelles pratiques d'apprentissage peuvent aussi émerger au niveau des institutions sous l'influence d'une culture propre à l'établissement. Cela concernerait plutôt (comme nous l'avons vu) l'enseignement supérieur, les universités, voire les grandes écoles dans certains pays. Tel est le cas de l'Ecole des Mines en France dans les années soixante où Schwartz, alors responsable de l'établissement, a su développer une spécificité institutionnelle par la mise en œuvre d'une pédagogie innovante en « instaur[ant] pour tous les étudiants un mi-temps de travail personnel dans le cadre d'une démarche auto-dirigée basée sur une pédagogie du choix et du contrat » (Albero, 2000, p. 39). Au niveau scolaire, au regard des systèmes présentés, il semble qu'une culture d'établissement soit plus à même de se développer, dans des institutions disposant d'une autonomie suffisante à l'instar des établissements belges, comme le montre Draelants (2006, p. 13)²³. En effet, selon ce dernier, l'un des premiers éléments susceptibles de favoriser le développement d'une culture d'établissement serait la « collaboration enseignante » (2006, p. 10) qui permet l'émergence d'une construction identitaire fondée sur des représentations communes²⁴. Or, il est manifeste que dans des systèmes très centralisés, les contraintes liées aux affectations, comme l'absence de liberté concernant le choix des établissements pour les enseignants, et par ricochet, la courte durée des missions, constituent des paramètres qui entravent très certainement partiellement, l'émergence d'une équipe enseignante cohérente. Ceci s'expliquerait par une trop grande hétérogénéité des groupes et par leur caractère transitoire empêchant l'émergence d'« une histoire commune » qui nécessite du temps (Draelants, 2006, p. 12). C'est notamment le cas des établissements français, dans lesquels,

²³ L'auteur expose notamment de quelle manière une institution « cultive sa spécificité » et promeut son originalité à travers « l'image d'une école à taille raisonnable, où « chacun a sa place » et dans laquelle règne un climat chaleureux, presque familial. » (2006, p. 13)

²⁴ Nous utilisons le terme d'identité dans le sens culturel que lui donne Charaudeau (2005, p. 4) et pour lequel l'identité d'un individu ou d'un groupe d'individus se fonde sur un ensemble de représentations qui « se configurent en imaginaires collectifs, et ces imaginaires témoignent des valeurs que les membres du groupe se donnent en partage, et dans lesquelles ils se reconnaissent ».

comme le mentionne la vice-présidente de la commission de la culture, de l'éducation et de la communication (2012, p. 9), « [n]'existent bien souvent [...] que des microéquipes informelles de quelques enseignants constituées par affinité personnelle ». Toutefois, d'après la sénatrice, ce constat est à rattacher aussi « à une certaine culture du métier » fondée sur la concurrence entre collègues²⁵ et, en somme, à une culture individualiste. Par ailleurs, s'il semble effectivement peu envisageable de parler véritablement de « culture d'établissement »²⁶ pour ce qui concerne les établissements scolaires français ou de fonctionnement similaire, il s'avère, en revanche, qu'ils « secrètent des spécificités propres qui renvoient à des rapports différents avec leur environnement direct, à la conception que ses acteurs se font du rôle éducatif, au type de public accueilli en leur sein » (Draelants, 2006, p. 2). Par conséquent, on peut supposer que la singularité de chaque système peut avoir une incidence sur les pratiques des enseignants et des apprenants.

1.1.3.2 Les manuels

Généralement, et plus exactement pour ce qui concerne les pays riches qui peuvent produire leurs livres, les manuels s'inscrivent dans le prolongement des politiques éducatives et plus directement des programmes. Ils sont ainsi les vecteurs – à travers les contenus notamment – des valeurs des ensembles nationaux ou communautaires auxquels ils se rattachent, mais aussi des modalités d'apprentissage déterminées par la culture d'enseignement-apprentissage (et plus spécifiquement les cultures didactiques de chaque discipline). Les manuels peuvent, par exemple, faire écho à des pratiques déjà établies car fortement ancrées dans une culture d'enseignement-apprentissage et, de fait, les consolider, comme le montre Bouvier, dans une étude portant sur les différences entre les systèmes d'enseignement-apprentissage français et chinois. L'auteure souligne en effet la persistance d'un modèle d'apprentissage fondé sur l'histoire et la philosophie (Bouvier, 2003, p. 407-408) chinoise : « l'imitation des modèles » (Bouvier, 2003, p. 406). Elle observe à partir de l'étude de trois manuels de FLE conçus en Chine que les activités sont présentées selon une démarche toujours identique, consistant en l'appropriation d'« un modèle de référence » par le moyen d'exercices qui sont majoritairement « des exercices à trous fabriqués à partir du texte (ou dialogue) d'introduction de l'unité

²⁵ Selon l'auteure, le développement d'équipes serait freiné par « le souci de se construire une réputation vis-à-vis des élèves, des parents et de la hiérarchie », ce qui « nécessit[erait] de marquer un contraste avec ses collègues » (Gonthier-Maurin, 2012, p. 8-9).

²⁶ La notion reste encore peu traitée. Les recherches font davantage référence aux « identités » ou « images » ou encore « climats » pour mettre en relief ce qui distingue les établissements (Draelants, 2006, p. 2).

didactique ». Ce qui expliquerait, selon elle, que « les apprenants chinois ont des difficultés à passer d'une démarche "d'imitation /transformation" à une démarche de "production / imagination" sans aucun support ou modèle de référence » (Bouvier, 2003, p. 406).

Cet exemple permet de mettre l'accent sur l'influence relative des manuels sur les pratiques, qui doit être corrélée aux contextes. Il est, en effet, manifeste que des modalités d'apprentissage diffusées dans les manuels ne peuvent se développer que dans la mesure où elles sont favorisées par un dispositif global. Si les manuels de langues produits en Europe, qui se réclament dans la très grande majorité du *CECRL* (en tout cas pour ce qui est des manuels de FLE produits par des éditeurs français), déterminent les pratiques d'apprentissage, c'est en grande partie parce qu'ils s'inscrivent dans la mise en œuvre d'une politique éducative. Les manuels sont ainsi plutôt des outils qui peuvent contribuer à la diffusion de nouvelles modalités d'appropriation des savoirs. Comme pour les pédagogies, les manuels exportés sont alors plus ou moins susceptibles, en fonction des contextes et des usages, d'influer sur les pratiques d'apprentissage. Les démarches d'apprentissage suggérées dans les manuels peuvent n'avoir en effet aucun impact sur les pratiques des enseignants (et, de fait, sur celles des apprenants), ceux-ci ne sélectionnant que les éléments propres à servir leur pédagogie. C'est ce que nous avons pu constater par exemple, en Tanzanie, avec certains de nos collègues qui n'utilisaient dans une méthode de FLE que les exercices de manière à les intégrer dans une démarche traditionnelle (leçon + exercices). L'influence des manuels sur les pratiques d'apprentissage apparaît par conséquent très liée aux différents contextes qui déterminent la situation d'enseignement-apprentissage et, en premier lieu, à l'enseignant. Enfin, il convient de préciser aussi que dans les systèmes scolaires où les manuels s'inscrivent dans la continuité des politiques éducatives et des programmes, les pratiques enseignantes peuvent avoir un impact sur les manuels et déterminer dans une certaine mesure leur élaboration. Les enseignants peuvent en effet faire des retours sur les manuels à l'occasion d'enquêtes conduites par les éditeurs mais aussi, pour certains, participer à la conception d'ouvrages.

1.1.3.3 Les pratiques enseignantes

Les approches sous-tendues par les théories d'apprentissage enracinées dans une culture, qu'elle soit nationale ou partagée par un ensemble de pays, se manifestent dans les pratiques enseignantes qui orientent, à leur tour, les pratiques d'apprentissage des apprenants. Or, on peut

poser plus précisément la question (bien qu'elle ait été partiellement traitée avec des exemples chinois et malien notamment²⁷) de l'impact des recommandations, préconisations ou encore instructions sur les démarches pédagogiques.

Dans certains cas, les modalités d'enseignement correspondraient presque directement aux directives ministérielles, comme nous l'avons vu avec l'exemple de la Chine et son système éducatif très directif. Les pratiques des étudiants semblent alors assez fortement conditionnées par les pratiques de l'enseignant, auquel « la tradition de la philosophie confucéenne [...] confère une position d'autorité incontestée » (Cortier, 2005, p. 481). Toutefois, ce type de cas peut être aussi la conséquence d'une carence du système éducatif, comme l'illustre l'exemple tunisien avec la faible formation des enseignants (recrutés après l'indépendance) qui a conduit :

- [au] recours systématique de guides pédagogique assez contraignants qui, entre autres effets pervers :
- ont uniformisé les pratiques enseignantes [...],
 - ont inhibé progressivement l'esprit d'initiative des enseignants (Ministère de l'Education et de la formation, 2002, p. 31).

Ainsi à l'instar des pratiques enseignantes, on peut supposer que les pratiques d'apprentissage des étudiants formés dans ce type de contexte ont pu être assez uniformes, tout comme celles des étudiants chinois (Bouvier, 2003; Liu, 2007).

Néanmoins, au-delà de ces conditionnements ou conditions qui déterminent des situations assez singulières, il apparaît que les pratiques enseignantes sont généralement influencées par un certain nombre d'éléments et de variables qui ne relèvent pas uniquement ou directement de directives étatiques ou institutionnelles.

La notion de « modèles » qui fonde une étude de Cadet et Causa (2005), permet d'examiner ce qui peut déterminer à un niveau plus individuel les pratiques des enseignants et par conséquent influencer sur les pratiques d'apprentissage. Selon les auteures, l'enseignant serait conditionné par un / des « modèle²⁸[s] socioculturel[s] »²⁹, des « modèles scolaires (tout ce qui a trait au passé personnel de l'apprenant) et des modèles théoriques et pratiques de formation pédagogique »

²⁷ La présentation des systèmes, selon différentes perspectives globales et partielles, implique des recoupements.

²⁸ « [L]es modèles renvoient à un ensemble de références/représentations théoriques et pratiques qui se forment à partir de l'expérience personnelle et formatrice de l'enseignant par imprégnation, observation et imitation » (Cadet & Causa, 2005, p. 162).

²⁹ Ce qui correspond au « rôle de l'enseignant dans une société donnée et aux représentations qui en découlent » (Cadet & Causa, 2005, p. 162).

(2005, p. 162-163) et, convoquerait l'un ou l'autre en fonction des situations. L'étude fait notamment apparaître que les modèles les plus intériorisés, qui correspondent aux modèles acquis au cours de l'expérience scolaire de l'enseignant, sont davantage utilisés dans la pratique (et surtout lorsqu'il s'agit d'exploiter des supports « connus » en grammaire ou littérature par exemple) et ce, en dépit d'une préparation élaborée en référence au « modèle théorique ». Ceci permet de mettre en lumière la place que peuvent prendre les modèles intériorisés dans les pratiques enseignantes, et ce, même dans le cadre d'une politique éducative qui imposerait une pédagogie en opposition avec ces modèles. Cette question rejoint aussi celle de « genre professionnel » tel que défini par Clot et Faïta (2000, p. 12) comme un ensemble de représentations sous-tendu par « les antécédents ou les présupposés sociaux de l'activité en cours, une mémoire impersonnelle et collective qui donne[er]ait sa contenance à l'activité personnelle en situation : manières de se tenir, manières de s'adresser, manières de commencer une activité et de la finir, manières de la conduire efficacement à son objet » (Clot & Faïta, 2000, p. 12). Situé entre le prescrit et les activités, cet héritage social et historique déterminerait ainsi les manières d'enseigner comme pourrait l'illustrer notamment l'exemple de Tréfault concernant l'introduction de nouvelles pédagogies visant à intégrer le Bambara dans l'enseignement au Mali. Même si ce cas recouvre d'autres problématiques, Tréfault souligne néanmoins le lien entre la difficulté que représente un changement des pratiques³⁰ d'enseignement et / ou « la production de modèles autonomes » (Tréfault, 2001, p. 253) et « [l]a culture professionnelle de l'enseignant malien [...] inféodée à des représentations archaïques » (2001, p. 252) (d'ailleurs fondées sur « notre modèle de référence qui a bien su s'exporter il y a un siècle » (2001, p. 253)). Cet exemple permet également de mettre l'accent sur la difficulté plus grande de remettre en question et de « dépass[er] des modèles antérieurs souvent fossilisés » (Cadet & Causa, 2005, p. 179) dans les contextes où les formations professionnelles des enseignants demeurent insuffisantes, comme c'est souvent le cas en Afrique subsaharienne.

Enfin, les pratiques d'apprentissage peuvent aussi avoir une influence sur celles des enseignants. Tel est le cas rapporté par une étude effectuée en Belgique en 2000 (Behrens, 2007, p. 81), concernant les effets d'une réforme proposée aux niveaux des programmes de 1^{ère} qui impliquait

³⁰ Nous utilisons le terme de pratiques bien que l'étude de Tréfault porte essentiellement sur les difficultés d'introduction du Bambara dans l'enseignement. Toutefois, l'auteur montre combien la langue médium est liée à la culture éducative du système qui l'a produite, générant des pratiques et comportements des enseignants conformément à ce système de référence : « proposer une autre langue pour les apprentissages, c'est bien plus qu'introduire un autre alphabet, d'autres mots, d'autres phrases, et de laisser le fond tel quel » (2001, p. 253).

des activités très autonomes de la part des étudiants avec un accompagnement des enseignants. Il s'est avéré que le fort investissement des étudiants s'est répercuté sur les enseignants, pourtant peu enclins à modifier leur pratiques (2007, p. 80-81) :

C'est qu'en fait, en transformant le travail des élèves, cette réforme aboutit dans un bon nombre de cas à une véritable révolution du travail enseignant. Divers chercheurs [...] constatent que les élèves s'engagent activement dans ce projet. Ils sollicitent davantage les professeurs documentalistes ; ils font pression sur leurs professeurs disciplinaires pour obtenir des conseils, des pistes et des outils. [...] Et les profs s'adaptent *a minima* aux situations, en voient les avantages, puis ils modifient leurs pratiques et même parfois leurs conceptions de l'apprentissage.

Or, même si cette influence relève indirectement de l'autorité éducative, puisqu'au résultat les pratiques enseignantes sont conditionnées par les programmes, cela permet de mettre en lumière la possible incidence des pratiques estudiantines sur celles des enseignants.

Toutefois, plus généralement, il apparaît que les pratiques d'apprentissage dépendent en grande partie des pratiques enseignantes, et que celles-ci sont déterminées, pour une grande part, aussi par des modèles de référence plus ou moins conscients (selon leur degré d'intériorisation). Or ces modèles constitués d'expériences personnelles, de représentations et de références intériorisées sont aussi ce qui fonde la singularité de chaque enseignant. De fait, nous considérons que toute pratique de l'individu-enseignant implique, aussi infime soit-elle, une dimension personnelle, et que celle-ci peut aussi avoir un impact sur le développement d'habitudes d'apprentissage auprès des étudiants.

En premier lieu, la prise en compte de l'individualité des enseignants peut se faire au niveau des programmes et des manuels dans la mesure où ceux-ci sont soumis, d'une part, à l'interprétation et, d'autre part, à un processus d'appropriation, comme l'indique Behrens (2007, p. 78) : « [c]e sont des principes d'engendrement de pratique, mais pour accepter ce type de prescrits, les enseignants doivent se l'approprier ». De plus, l'activité d'enseignement est constamment soumise à l'influence de la situation d'enseignement-apprentissage toujours spécifique, en fonction des contextes, des publics et des interactions qui s'y tiennent de sorte que « comme celle de tout professionnel, d'ailleurs, [elle] est en bonne partie guidée par la situation » (Behrens, 2007, p. 78). D'ailleurs, selon Casalfiore et al (2003, p. 96), il conviendrait même

[d'] envisager les situations de classe comme dotées d'une propriété d'autonomie vis-à-vis de facteurs extrinsèques d'ordre psychologique (tels que les motivations ou les aptitudes des élèves, l'intelligence de l'enseignant) ou sociologique (tels que l'habitus des élèves, l'adéquation entre leur culture familiale et la culture scolaire).

Nous souscrivons toutefois partiellement à cette assertion, car si le groupe classe est susceptible de faire émerger d'autres pratiques qui lui sont propres, elles n'en demeurent pas moins fondées au départ sur des éléments internes / des schèmes et notamment des *habitus*, comme nous le verrons dans la partie suivante. Enfin, il conviendrait de tenir compte des styles cognitifs des enseignants qui peuvent orienter les pratiques.

Par conséquent, l'analyse des pratiques enseignantes comme déterminants des pratiques d'apprentissage relève d'un ensemble de variables dense et complexe, irréductible aux seules cultures éducatives du fait de l'individualité de l'enseignant et du caractère spécifique de toute situation d'enseignement-apprentissage.

1.1.4 Entre culture et individualité : les pratiques d'apprentissage comme processus

S'il s'avère que les cultures nationales et éducatives déterminent dans une certaine mesure les pratiques d'apprentissage, il apparaît aussi que ces dernières peuvent différer d'un apprenant à l'autre dans un groupe constitué d'apprenants de même culture. On peut donc postuler que les pratiques d'apprentissage relèvent en partie aussi de l'individualité des apprenants. Nous proposons donc de relativiser la question de la détermination culturelle des pratiques d'apprentissage, cela en lien avec la notion d'individualité ou ce qui pourrait être désigné par *agentivité* au sens que lui donne Carré (2003a, p. 76), en tant que « capacité d'intervention sur les autres et le monde [...] à la fois d'essence et de texture sociale, et médiatisée par un système cognitif de conceptions qui ressort d'un soi authentiquement singulier », mais aussi, en posant la question de l'influence que peut avoir l'environnement matériel sur les pratiques d'apprentissage.

1.1.4.1 La question des choix individuels

Dans le domaine de l'apprentissage des langues, il semble qu'il y ait consensus sur l'idée que l'apprenant n'est pas uniquement déterminé par sa culture d'origine mais qu'il réagit à des situations en faisant des choix personnels. Comme l'indique Puren (2005a, p. 494),

en didactique des langues-cultures, [...] tous les développements de cette discipline depuis au moins trois décennies [...] sont allés dans le sens d'une conception du processus conjoint d'enseignement-apprentissage de plus en plus orientée « sujet », en entendant ce dernier mot dans le sens fort d'individu conscient et responsable.

On retrouve d'ailleurs sensiblement cette même idée de conscience et de responsabilité personnelle dans le *CECRL* (Conseil de l'Europe, 2001, p. 15) avec la notion d'acteur social associée à celle d'individu pour définir l'apprenant qui, en tant que tel, « me[t] en œuvre les

compétences dont il dispos[e] [...] en mobilisant les stratégies qui paraissent le mieux convenir à l'accomplissement des tâches à effectuer ». Toutefois, si cette part d'individualité/agentivité est admise, elle peut apparaître comme difficilement identifiable, ainsi que l'illustrent certaines études. Markus et Kitamaya montrent, par exemple, que la conception de soi (« construal of the self » (1991, p. 224)) est déterminée par la dominante individualiste ou collectiviste de notre culture d'appartenance. Par conséquent ce que l'on catégorise davantage dans ce qui permet de définir l'individualité propre³¹, le soi, peut aussi être relié à une dimension culturelle. Comme le montre le schéma ci-dessous, la représentation de soi impliquerait des systèmes interrelationnels tout à fait différents.

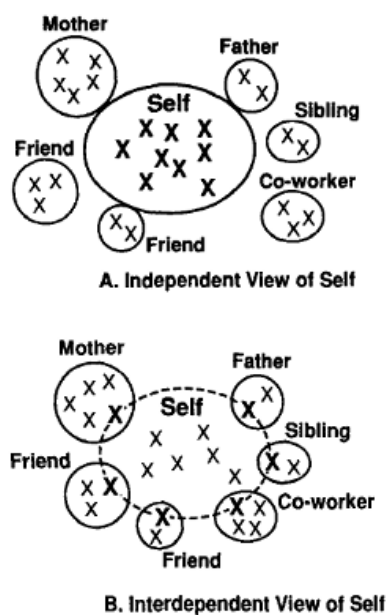


Figure 2 : conceptual representations of the self (A : Independent construal. B : Interdependent construal) (Markus & Kitayama, 1991, p. 226)

Pour Markus et Kitamaya (1991, p. 224) ces différentes perceptions de soi auraient des incidences aux niveau cognitif, émotionnel, et motivationnel ainsi qu'au niveau de l'activité : «If a cognitive activity implicates the self, the outcome of this activity will depend of the nature of the self-system» (Markus & Kitayama, 1991, p. 231). Le même type de question apparait

³¹ Dans le CECR, par exemple, les « savoir-être » permettant de définir les « compétences générales individuelles » (Conseil de l'Europe, 2001, p. 16) « sont à considérer comme des dispositions individuelles, des traits de personnalité [...] qui touchent à l'image de soi et des autres » (Conseil de l'Europe, 2001, p. 17).

également dans le domaine de l'enseignement-apprentissage des langues avec Sukuzi (2005, p. 218) qui considère la possibilité d'un lien d'influence entre culture et processus cognitifs, en s'appuyant sur le style cognitif dominant des étudiants japonais (Suzuki, 2005, p. 218) :

Si l'on revient à ce qu'on appelle le style d'apprentissage, qui est le mode préféré de chaque individu pour organiser et traiter les informations, on distinguera notamment les styles visuel ou auditif, dépendant ou indépendant du champ, impulsif ou réflexif, etc. Ces éléments sont en principe d'ordre individuel. Il nous semble cependant que peuvent intervenir des traits caractéristiques d'ordre collectif comme la dépendance à la graphie des Japonais.

L'auteur interroge aussi le lien entre culture et dimension affective avec une autre caractéristique japonaise « *l'amaë* ou dépendance affective » qui se reflète dans les relations enseignants-apprenants » chez les Japonais (Suzuki, 2005, p. 220). Plus généralement, il invite à (re)considérer le concept de culture d'apprentissage qui ne peut se limiter aux « habitudes relevant essentiellement de facteurs socio-culturels » mais doit aussi inclure « les styles et les stratégies d'enseignement-apprentissage issus de la psychologie cognitive » (Suzuki, 2005, p. 220).

Cependant, s'il s'avère, dans certains cas, que la frontière entre ce que l'on peut interpréter comme ressortissant au culturel ou à l'individuel (et, en amont, au niveau des processus mentaux qui les déterminent) demeure floue, il est possible d'envisager ce qui peut déterminer des choix et des comportements.

Actuellement, on peut considérer deux orientations majeures concernant la définition de l'individualité. La première – qui domine depuis une trentaine d'année en sociologie (Lahire, 2004, p. 723) – est fondée sur le principe d'une pensée individuelle autonome qui permettrait de faire des choix indépendamment de déterminants socio-culturels :

l'individu, ses choix, et la nécessité historique qu'il a de se "construire soi-même" ou d'"être soi-même", d'être "libre" ou "autonome" sont désormais au cœur du nouveau discours sociologique (Lahire, 2004, p. 724).

Au niveau des pratiques d'apprentissage, cela implique des actes, des comportements, des stratégies personnelles émanant de cette pensée individuelle « libre ».

La seconde conception de l'individualité (qui ne s'oppose d'ailleurs pas à la précédente) est fondée sur l'idée que la diversité des influences sociales et culturelles vécues par les individus fait de chacun d'eux un être singulier. C'est que ce que propose Abdallah-Preteceille (2008, p. 51-52) lorsqu'elle traite de la question de l'enseignement des langues et des cultures dans le contexte européen actuel, espace de diversité et de complexité culturelles qui ne permet plus « la

formulation “X appartient à telle culture, il a donc telle culture” et les expressions comme “appartenance culturelle” et “identité culturelle” [...] qui renforcent la confusion». Pour l’auteure, « [l]’individu [...] n’est plus au cœur d’une seule identité mais de plusieurs (régionale, nationale, sexuelle, générationnelle, politique, syndicale, etc.) ». Cette même conception de l’individu en tant qu’être singulier du fait de sa pluralité apparaît aussi dans le *CECRL* (Conseil de l’Europe, 2001, p. 9) avec, en plus de l’idée de diversité culturelle, celle de la combinaison spécifique des aptitudes propre à chaque individu :

Les compétences [...] se combinent de manière complexe pour faire de chaque individu un être unique. En tant qu’acteur social chaque individu établit des relations avec un nombre toujours croissant de groupes sociaux qui se chevauchent et qui, tous ensemble définissent une identité.

Dans le prolongement de cette conception, Lahire (2004) et Kaufmann (2001) développent des théories assez proches l’une de l’autre qui permettent d’envisager l’individualité dans une perspective dynamique. Pour ces sociologues, ce que l’on interprète comme étant un choix personnel et caractérisant la part de l’individuel n’est autre qu’un conflit de schèmes (Kaufmann, 2001, p. 162) ou de « *mise en veille/mise en action* de dispositions » se manifestant en situations. C’est de cette rencontre entre pluralité individuelle (intérieurisation d’expériences et de « schèmes ») et contexte (avec situation et acteurs) qu’émergeraient de nouvelles attitudes, pensées, actions. Plus précisément pour Lahire (2004, p. 731) :

[c]e qui détermine l’activation de telle disposition dans tel contexte est alors le produit de l’interaction entre des rapports de force interne et externe : rapports entre des dispositions plus ou moins fortement constituées au cours de la socialisation passée (interne) et rapports de force entre des éléments (caractéristiques objectives de la situation, qui peuvent être associées à des personnes différentes) du contexte qui pèsent plus ou moins sur l’acteur (externe).

Par conséquent, pour Lahire (2004, p. 716), l’individualité, qu’il définit comme ce qu’il y a de plus personnel en termes d’intériorité, intimité, singularité :

n’est donc, en toute logique, rien d’autre que du social incorporé et c’est la différenciation sociale des domaines d’activité associée à la pluralité des influences socialisatrices auxquelles les individus sont exposés qui rendent raison du sentiment d’être un individu unique.

On retrouve chez Kaufmann (2001, p. 162) cette même idée de rapport de force avec « les conflits de schèmes », cependant davantage axée sur le processus, les conflits conduisant à la « réflexivité » puis à « l’initiative du sujet ». Au niveau de l’apprentissage, la dimension individuelle serait donc à envisager comme :

une co-construction sociale de soi entre un « programme institutionnel » intériorisé mais

interprété et réaménagé par les individus en fonction de leur parcours, des alternatives de vie qui se présentent, de la pluralité des modèles culturels qui s'offrent à eux, de leurs rencontres et de leurs interactions avec les autres (Bertrand, 2012, p. 23).

Nous pouvons donc supposer que dans un nouvel environnement (exposant à d'autres schèmes), les pratiques d'apprentissage issues d'*habitus* seront davantage remises en question dans ce processus de dissonances de schèmes, cela, toutefois, en ayant à l'esprit que « les habitudes anciennement incorporées [...] peuvent être très résistantes » (Kaufmann, 2001, p. 165). En revanche, dans une institution locale ou une situation de classe monoculturelle, on peut supposer que la réflexivité sera moins stimulée. Au niveau de l'analyse des pratiques, cela implique par conséquent de prendre en compte à la fois les expériences antérieures de l'apprenant (car plus l'apprenant a été exposé à des schèmes dissonants, plus sa réflexivité a été stimulée) et la nouveauté pour lui de l'environnement d'apprentissage.

1.1.4.2 Contraintes matérielles et pratiques d'apprentissage

Selon Blandin (2008, p. 64) tous les éléments inclus dans l'environnement d'apprentissage, c'est-à-dire « l'espace matériel de travail, ses équipements, les instruments utilisés pour l'apprentissage, la situation, les différents acteurs et rôles » sont susceptibles d'avoir un impact sur l'enseignement-apprentissage. Ainsi, plus concrètement, la dimension d'une salle de classe et l'agencement de ses éléments, le matériel à disposition, en termes d'équipements et de ressources pour l'apprentissage, mais aussi sa disponibilité peuvent avoir une incidence sur les interactions enseignants-apprenants et apprenants-apprenants³², les stratégies d'apprentissage et l'ensemble du processus d'enseignement-apprentissage. Par conséquent, une analyse des pratiques d'apprentissage doit aussi tenir compte de ces variables qui, comme les cultures nationales, éducatives ou institutionnelles, participent aussi de ces contextes qui « forment comme un ensemble de contraintes qui conditionnent en partie enseignants et apprenants » (Chiss & Cicurel, 2005, p. 5-6).

La prise en compte de la dimension matérielle apparaît généralement dans les analyses portant sur l'impact de nouveaux supports d'apprentissage et de nouvelles ressources (de nouveaux manuels, de l'audio, de la vidéo, Internet) qui vont plus ou moins modifier les environnements

³² Comme le rappelle notamment Blandin (2008, p. 52) lorsqu'il évoque « l'influence de l'organisation de l'espace sur les formes d'échanges verbal ».

d'apprentissage et les pratiques des apprenants. Tel est le cas, ces dernières décennies de nombreuses études qui considèrent

les changements associés aux usages des TIC [...] à différents niveaux : individuel (changements de pratiques des enseignants et enseignantes, de leur développement professionnel, par exemple), des dispositifs (les recherches sur les dispositifs innovants et sur leurs effets, par exemple, les communautés de pratique, les dispositifs hybrides, les environnements numériques de travail, etc.) et au niveau plus global des institutions (Charlier, 2011, p. 30).

Toutefois peu de recherches - à notre connaissance - se sont intéressées aux effets d'environnements matériels lacunaires ou défailants tels qu'on en trouve en Afrique subsaharienne notamment, sur les pratiques des apprenants. Ceci tient probablement au constat plus général évoqué par Karsenti (2006, p. 36-37) :

[L]es projets de développement sont nombreux et les sommes investies sont substantielles, mais on n'évalue que très peu - de façon scientifique et rigoureuse - les impacts réels des nouveaux modes de formation mis en place en pédagogie universitaire en Afrique.

Nombreuses sont pourtant les d'études sur l'usage des TIC dans ces pays qui mettent l'accent sur les aspects d'ordre matériel, relatifs aux infrastructures, à l'équipement ou encore aux ressources humaines peu qualifiées, en tant qu'obstacles (Depover & Orivel, 2012; Muianga, Hansson, Nilsson, Mondlane, & Mutimucuo, 2013; Thomas et al., s.d.). Mais elles semblent surtout en rester à cet état de constat qu'il faut améliorer les environnements d'enseignement-apprentissage sur ce plan, ou à défaut, renoncer aux nouvelles technologies, comme le suggère par exemple Muhirwa (2009), à l'issue d'une étude sur les interactions dans le cadre d'une formation à distance entre étudiants résidants au Mali et au Burkina Faso et leurs enseignants situés en France et au Canada :

Findings reveal multiple obstacles to quality interaction: frequent Internet disconnections, limited student access to computers, lack of instructor presence, ill-prepared local tutors, student unfamiliarity with typing and computer technology, ineffective technical support, poor social dynamics, learner-learner conflict, learner-instructor conflict, and student withdrawal and resignation. In light of the near death of the costly World Bank-initiated African Virtual University (AVU), this paper concludes by re-visiting the educational potential of traditional technologies, such as radio and video, to foster development in poor countries.

Les fortes contraintes matérielles, le manque d'espaces dédiés à l'enseignement-apprentissage, l'absence ou la pénurie d'électricité, l'insuffisance de formateurs, de manuels, de papiers et autres matériel d'écriture, sont certes une réalité, comme en témoignent d'ailleurs les rapports sur l'éducation en général en Afrique subsaharienne (Swart & Mwiyeria Wachira, 2010; Unesco

Institute for Statistics, 2012). Toutefois, il pourrait être intéressant de ne pas envisager les contingences matérielles dans ces contextes uniquement comme des impasses, mais aussi comme des éléments permettant de réfléchir sur l'émergence de nouvelles pratiques et sur la manière de les prendre en compte dans la conception des dispositifs. S'il s'avère que « les cultures » adaptent les technologies à leurs modèles de communication comme le propose Olaniran (2007, p. 21)³³, il peut être intéressant de considérer comment les étudiants « composent » avec les TIC et leurs aléas, et, plus généralement, avec des conditions matérielles souvent assez rudimentaires comme c'est le cas dans la plupart des pays d'Afrique subsaharienne.

Pour conclure, il serait possible de reprendre les éléments du système de « causalités réciproques » dans le modèle du déterminisme réciproque de Bandura (1986) rapporté par Jézégou (2010b, p. 82-83), pour envisager les pratiques d'apprentissage des apprenants qui, comme les comportements, « ne sont pas uniquement détermin[ées] par l'environnement ni par des éléments propres à chaque individu (qui relèvent du singulier de la personne) ». Les pratiques d'apprentissage s'inscriraient ainsi dans un système de causalités réciproques entre trois séries de déterminants :

- des déterminants personnels tels que nos besoins, notre histoire de vie, nos connaissances et compétences, notre rapport aux autres et aux objets, les perceptions que nous avons de nous-mêmes, de nos actions et de notre environnement, etc.
- des déterminants environnementaux: ils renvoient aux contextes dans lesquels nous évoluons, aux situations vécues ou encore aux circonstances rencontrées.
- des déterminants comportementaux : ces déterminants portent notamment sur nos conduites antérieures et sur nos schèmes d'action.

1.1.5 Synthèse

Nous avons envisagé dans cette section, la question de ce qui détermine les manières d'apprendre en nous intéressant plus particulièrement au lien entre cultures et pratiques/habitudes d'apprentissage. Nous avons posé la question de l'influence des différents contextes sociaux et éducatifs, des niveaux macro aux niveaux micro, sur les pratiques

³³ Olaniran (2007, p. 21) donne l'exemple de « la culture africaine » (même si la généralisation est contestable au regard de la diversité culturelle que recouvre le continent) dans laquelle l'envoi d'un courriel est généralement suivi d'un appel pour confirmer la réception et l'effet escompté.

d'apprentissage. Les travaux de Hofstede (2010) et Hall (1976), qui proposent les classifications les plus générales (fondées sur des valeurs sociales et des modes de communication) constituent un premier cadre de référence pour examiner les liens possibles entre les cultures sociales et les manières d'apprendre. Puis, nous avons examiné dans quelle mesure les politiques éducatives aux niveaux national mais aussi supranational, les institutions éducatives, et les enseignants, pouvaient influencer sur les pratiques d'apprentissage. Enfin, nous avons tenté d'inscrire la dimension culturelle dans une perspective plus large, afin d'interroger plus généralement ce qui pouvait générer les pratiques d'apprentissage, ceci en abordant la question de l'individualité, en tant qu'instance décisionnaire résultant d'un conflit de schèmes, et, celle des contingences matérielles liées à l'environnement d'apprentissage.

1.2 L'autoformation : des concepts aux dispositifs

1.2.1 L'autoformation : contextes d'émergence et circulation du concept

Commencer par s'interroger sur l'émergence de l'autoformation a pour objectif d'essayer d'appréhender le sens que ce concept revêt dans ses contextes socio-culturels originels, ceci afin d'envisager la possibilité de conceptions et de pratiques différentes dans d'autres sociétés. Dans une étude portant sur un contexte africain et mobilisant des concepts qui sont apparus dans des pays du Nord, il nous semble en effet pertinent de garder à l'esprit que ces concepts ont émergé en lien avec des conceptions culturelles spécifiques et qu'ils peuvent avoir de ce fait des significations différentes. Après avoir présenté les contextes d'émergence du concept d'autoformation, nous reviendrons donc sur les différences de conceptions qui, en fonction des contextes d'émergence, sous-tendent un concept lié à celui d'autoformation : celui d'autonomie. Puis nous nous attacherons à la question de la circulation des concepts, avec deux exemples, le premier visant à illustrer les possibles effets de pénétration du concept d'autonomie américain dans le champ scientifique français, le second, à s'interroger sur les potentialités d'assimilation d'un concept exporté/importé (avec l'exemple de la Tanzanie).

1.2.1.1 Contextes d'émergence

Selon Carré (2003b, p. 28), l'acception actuelle de l'autoformation « comme phénomène social recouvrant les différentes dimensions de la "formation par soi-même" » correspond à la publication de la thèse de Tough : *Learning without a teacher* en 1971 sous le titre *The Adult's Learning Projects : A Fresh Approach to Theory and Practice in Adult Learning*. Comme l'indique également Tremblay (Tremblay, 2003, p. 19),

[t]out le monde reconnaîtra que les premières études de Tough à la fin des années 1960 ont marqué les origines d'un courant de recherche systématique portant sur le fait d'apprendre par soi-même dans le cadre des diverses activités de sa vie de citoyen, de travailleur ou de personne en devenir. Cette recherche allait fournir un cadre méthodologique dont l'apport fut inestimable au plan scientifique.

Toutefois, si cet ouvrage marque effectivement un tournant au niveau épistémologique dans l'histoire de l'autoformation, il s'inscrit aussi plus globalement dans le prolongement d'une réflexion sur l'apprentissage à l'âge adulte qui s'est amorcée en Europe et en Amérique du Nord à partir des années 1920. Des deux côtés de l'Atlantique, l'éducation des adultes est revendiquée comme une nécessité et un droit dans des sociétés prônant les valeurs de liberté individuelle et, dans cette perspective, « [l']autoformation y est vue comme stratégie adaptée, dans [les] démocraties occidentales [...] » (Eneau & Tremblay, 2006, p. 5). De manière générale, les recherches américaines et européennes font consensus, d'abord sur la question de l'importance de l'autonomie du sujet. Pour Tremblay (2003, p. 18) en effet,

le concept d'autonomie est très clairement associé aux grands mouvements qui présidèrent à la naissance du champ de l'éducation des adultes: le mouvement précurseur de Peuple et Culture et celui de l'Education permanente qui dominèrent dans les années 1970, le discours précurseur de Lindeman dans l'Amérique des années 1920, le mouvement de l'andragogie à l'américaine proposé par Knowles et celui de l'andragogie québécoise défini par Touchette.

De plus, sur les deux continents, les travaux convergent vers une nouvelle conception de l'autodidaxie qui ne s'envisage plus seulement comme une formation qui compenserait une première formation insuffisante mais comme « une autodidaxie pour tous, à tous les âges de la vie et en toutes circonstances » (Tremblay, 2003, p. 19). En attestent l'ouvrage de l'américain Lindeman *The Meaning of Adult Education* (1926)³⁴, les travaux de Tough³⁵ ou encore les réflexions et propositions concrètes de Dumazedier (telles que « les collègues du travail de 1936, [...] les stages ouvriers de l'école des cadres d'Uriage (1942) et du Vercors (1943-1945) et [...]

³⁴ « La pensée [de Lindeman], selon Stewart (1987, pp. 111-112), tient pour l'essentiel dans les quatre affirmations suivantes :

1. L'éducation est un processus intimement lié au déroulement de la vie même, et non pas une préparation à une quelconque éventualité ;
2. L'éducation des adultes poursuit un idéal qui n'est pas académique ou strictement professionnel ;
3. Les approches en éducation des adultes doivent emprunter la voie des situations et non des contenus ;
4. La plus grande valeur de l'individu en éducation des adultes est son expérience » (Eneau & Tremblay, 2006, p. 2).

³⁵ « [L]es premières études de Tough à la fin des années 1960 ont marqué les origines d'un courant de recherche systématique portant sur le fait d'apprendre par soi-même dans le cadre des diverses activités de sa vie de citoyen, de travailleur ou de personne en devenir. Cette recherche allait fournir un cadre méthodologique dont l'apport fut inestimable au plan scientifique » (Tremblay, 2003, p. 18).

les stages du mouvement national de Peuple et Culture » (Tremblay, 2003, p. 19)), lequel œuvrait pour l'éducation populaire en France.

1.2.1.2 Différences conceptuelles et contextes

En considérant les recherches de manière plus précise, on peut y relever une différence d'orientation qui apparaît plus nettement à partir des années 70 (Eneau & Tremblay, 2006, p. 5; Tremblay, 2003, p. 22), avec du côté américain, des études prioritairement centrées sur l'individu et sur la dimension opératoire de l'apprentissage dans l'autoformation. Alors que du côté européen, les recherches semblent élargir leurs perspectives en «ten[ant] compte à la fois d'éléments psychologiques sociologiques et méthodologiques, comme en témoignent les travaux de Pineau pour la dimension psychologique, de Dumazedier pour la dimension sociologique et les premiers travaux de Carré pour les aspects méthodologiques liés au travail.» (Tremblay, 2003, p. 88-89). Ces différences d'orientation sont liées à des conceptions spécifiques de l'individu et de l'autonomie qui relèvent de l'histoire de chacune des sociétés. Ainsi pour l'une, on peut dire que la valeur accordée à la personne dans son individualité est immédiate, inhérente à la naissance d'un Etat où « [l']initiative individuelle joue un rôle central » (Dortier, 2012).

Cette spécificité procède directement de l'histoire de la création de l'Amérique, comme « terre de pionniers et qui s'est construite par le bas [puisqu'les] premiers colons qui s'[y] sont installés ne pouvaient attendre d'un État ni travail ni protection » (Dortier, 2012). Carré (2002, p. 9) rapporte aussi d'ailleurs cette idée d'un lien originel entre l'autoformation et l'Amérique coloniale caractérisée par son « individualisme entrepreneurial » et « sa volonté de découverte »³⁶. La centration sur l'individu dans les recherches américaines peut être aussi associée à « [cette] représentation collective américaine qui a la plus haute valeur » selon Ehrenberg (2014, p. 110) : « [l']individu considéré comme un agent automotivé », et que l'on retrouve dans l'image populaire du « self-made-man » et plus récemment, dans le mouvement « positive thinking » fondés sur une croyance forte en la capacité individuelle. Selon Tremblay (2003, p. 64), cette représentation serait d'ailleurs à l'origine du peu d'importance accordée au rôle du facilitateur et à l'environnement dans les études américaines sur l'autoformation. Selon

³⁶ Cette idée est également développée par « Long et Ashford (1976) dans l'étude qu'ils ont faite des activités éducatives des adultes de l'époque coloniale américaine » (Tremblay, 2003, p. 25).

l'auteure (2003, p. 64), cette prise de position procéderait « d'une sorte de soumission de tout un champ de recherche à une théorie elle-même soumise à un modèle néohumaniste axé sur l'individu », fait qu'elle désigne comme « une [i]mposture parce qu'elle crée une sorte de vide en regard des diverses personnes qui interviennent auprès de l'individu ».

En revanche, dans « des Etats [...] qui se sont construits par le haut »(Dortier, 2012), la question de l'individu a été pensée selon des perspectives plus philosophiques et sociales. Les écrits français sur les origines de « l'apprentissage par soi-même » montrent bien que cette démarche relevait alors autant d'une réflexion individuelle centrée sur la découverte de soi que de la « production de soi » (que l'on peut associer à l'autoformation « existentielle » développée par Pineau (1983)) avec notamment Platon, Saint-Augustin, Montaigne, Descartes et Rousseau. (Carré et al., 2002, p. 7; Robin, 2003, p. 2). Quant à la dimension sociale de l'autoformation, elle apparaît nettement à ses débuts dans les mouvements de l'éducation populaire du XIXème siècle, sous-tendus par des valeurs démocratiques et citoyennes (Albero, 2003a, p. 1). En France, la question de l'individu s'est aussi le plus souvent posée dans le cadre d'un système politique et en termes de droits, comme pourrait l'illustrer la Révolution Française. L'individu se définit ainsi davantage dans sa relation à l'institution (et dans un rapport de pouvoir) et, par conséquent dans une dimension plus collective. D'ailleurs, ainsi que le rappelle Carré, en France, la valeur accordée à la responsabilité individuelle s'inscrit dans une évolution socio-historique où les « solidarités naturelles, villageoises, corporatistes, de métier, etc., » se sont estompées (Carré et al., 2002, p. 268-269). L'individualisme des sociétés françaises et américaines, ne peut donc s'interpréter de la même manière avec d'un côté « un individualisme politique [...], qui incarne l'institution » et de l'autre « un individualisme moral » (Ehrenberg, 2014, p. 110).

1.2.1.3 Circulation des concepts

Ces différences conceptuelles enracinées dans des histoires sociales spécifiques se révèlent aussi particulièrement dans le mouvement mondial de développement économique qui tend pourtant à les estomper. C'est notamment ce qu'Ehrenberg (2014) met en évidence en se fondant sur l'évolution des représentations sociales, de l'autonomie et de l'individu des pays concernés par la croissance économique après la seconde guerre mondiale. Ainsi, dans cette perspective, l'état de crise ou de malaise social français (Ehrenberg, 2014, p. 111-112) résulterait de l'introduction progressive d'une conception de l'individu proche du modèle américain, et renvoyant à l'idée « [d']un excès de responsabilité individuelle résultant du retrait de l'État ». Pour les Français, l'autonomie serait alors perçue « comme un système de normes et de valeurs qui renvoie l'individu à lui-même et aux forces du marché, et non comme quelque chose de collectif »(Ehrenberg, 2014, p. 111). Au niveau de la recherche, on pourrait alors se demander si

la mise en examen de l'autonomie, entre autonomie sociale et individuelle dans les travaux sur l'autoformation, ne fait pas écho à cette difficulté à définir l'individualisme dans la société française (entre un individualisme plus social ou plus centré sur la personne). Car, comme le rappelle Carré (2002, p. 18), l'essor de l'autoformation en France correspond à ce que « la majorité des sociologues européens [désignent comme] un saut dans la modernité à partir des années 1970-1980 », « un monde d'incertitude », où l'individu se retrouve « seul face à lui-même [et] dans l'obligation de se construire et de s'auto-actualiser. (Gidens, 1994) ». L'interrogation de Linard (2003, p. 242) sur la manière dont il faut envisager l'autonomie dans les contextes d'autoformation est d'ailleurs assez représentative de cette question que l'on retrouve en creux dans un certain nombre de publications, l'autonomie « [p]eut-elle s'envisager comme une caractéristique individuelle en soi, en-dehors des collaborations et des contextes ? ». Ainsi Eneau (2016, p. 2) signale que les recherches sur l'autoformation « ont largement privilégié, au long des quatre dernières décennies, les dimensions psychologiques et individuelles de l'autoformation, minorant les dimensions sociales d'une autonomie qui, pourtant, se construit le plus souvent "avec et par les autres" (Labelle, 1996) ». Albero (2003a, p. 5) prône également la dimension sociale de l'autoformation en soulignant les bénéfices de cette modalité d'apprentissage sur les plans « socio-affectifs, cognitifs et politiques », « contribu[ant] à la conquête d'une autonomie à la fois individuelle et collective qui débouche, non pas sur des perspectives autistes, mais bien au contraire, sur une responsabilisation et une implication des personnes dans leur environnement social ». Cette correspondance bien qu'hypothétique montre les implications liées à la « circulation interculturelle » des concepts (nous reprenons partiellement la formulation portant sur la circulation des idées à Zarate et Liddicoat (2009, p. 12), qui se développent dans un contexte donné et se diffusent dans des contextes différents. En Europe et en Amérique du nord, le concept d'autoformation ne peut être envisagé sans le recours à « une histoire complexe mêlée de politique, d'idéologie, de philosophie, de parcours d'individus et de collectifs » (Albero, 2003a, p. 1).

Or que devient-il lorsqu'il est exporté dans d'autres contextes ? Comment est-il alors assimilé, défini, reconstruit, dans d'autres sociétés établies sur d'autres systèmes de valeur ? Nous pensons particulièrement aux pays d'Afrique subsaharienne dont les histoires sociales et culturelles diffèrent beaucoup des contextes où le concept de l'apprentissage par soi-même s'est

développé et, dans lesquels, se déploie de manière croissante cette modalité d'apprentissage³⁷, notamment dans les formations à distance intégrant les nouvelles technologies.

Exporté depuis seulement deux décennies en Afrique subsaharienne (Béché, 2016a, p. 1), le concept de self directed learning (nous n'avons pas trouvé d'articles se référant au terme d'autoformation en Afrique francophone), ne fait pas encore l'objet d'une réflexion scientifique africaine, et n'apparaît que dans le cadre d'articles relatifs à la question de l'intégration des TIC³⁸ (Depover & Orivel, 2012; Karsenti, Collin, & Harper-Merrett, 2011; Makokha & Mutisya, 2016; Tonye, 2016; Valérien, Guidon, Wallet, & Brunswic, 2003). Il ne peut donc être envisagé actuellement que dans ses applications, par l'observation et l'analyse, en procédant à des rapprochements, des comparaisons entre les propositions relatives aux travaux de recherche déjà conduits sur l'autoformation et les éléments collectés sur le terrain et dans la littérature relative à ces sociétés (pour l'apport d'informations historiques et socio-culturelles). Sur ce dernier point, nous proposons ici (d'autres éléments de cet ordre sont présentés dans la partie contexte du chapitre méthodologie) quelques repères socio-historiques qui nous semblent pertinents pour interroger les concepts qui se rapportent à la formation par soi-même dans les pays d'Afrique subsaharienne et plus particulièrement en Tanzanie.

Il convient en effet de rappeler que lorsque « l'apprentissage par soi-même » se constitue peu à peu comme objet de recherche en Europe et en Amérique du nord, la Tanzanie, comme la plupart des pays d'Afrique subsaharienne, vient tout juste d'accéder à l'indépendance et se trouve, pour sa part, dans une situation de grande pauvreté et de population en quasi-totalité analphabète³⁹ (Mushi, 2009, p. 4). De fait, si l'on peut, à ce stade, parler du concept d'autonomie, il renvoie surtout à la notion d'indépendance et sur un plan collectif, car il s'agit pour la Tanzanie, comme pour l'ensemble des pays antérieurement colonisés, de se (re)construire et de s'appropriier une identité collective. Or, en Tanzanie, il semble que la conception de l'autonomie,

³⁷ Comme l'illustrent les propos de Zomahoum (2016) à l'occasion d'une conférence panafricaine : « The Africa we are hoping for is the Africa in which youth will be capable of critical thinking. We do not want to continue to train people who have great book knowledge but do not know how to apply their knowledge to realities and the main development challenges the Continent is facing »

³⁸ Dans ces contextes, le développement des formations médiatisées est d'abord à relier à un objectif global d'introduction des TIC, celles-ci étant considérées par les instances internationales « comme le nouveau levier de développement pour les pays en développement (PED) » (Dahmani, 2005, p. 14).

³⁹ Au moment de l'indépendance, sur 10 millions d'habitants, 150 Tanzaniens sont diplômés d'une université, 200 suivent des études supérieures, et 700 sont dans le secondaires. « On compt[e], par ailleurs, un ingénieur civil, neuf vétérinaires, seize médecins, mais aucun architecte, aucun ingénieur en mécanique » (Martin, 1988, p. 31).

au moins jusqu'au milieu des années 80, se soit conformée à cette première représentation⁴⁰ avec la politique singulière menée par le président Julius Kambarage Nyerere. Car tous les moyens mis en œuvre pour reconstruire le pays ont été pensés selon les principes et les valeurs qui se rapportaient à l'ujamaa, terme qui signifie littéralement en swahili « la famille et ce qui a trait à la famille » (D. Komba et al., 1989, p. 131) et qui désignait le socialisme tanzanien. Ainsi, l'unité nationale était envisagée comme une grande famille que le « baba wa taifa » (le père de la nation), le président Nyerere, et les membres du gouvernement, des walezi (littéralement des « tuteurs », le terme mlezi « connot[ant] à la fois l'autorité liée à l'engendrement et l'obligation de veiller sur la créature, l'enfant » (D. Komba et al., 1989, p. 120)) réorganisaient sur le principe traditionnel de base qui s'y rattache: « obligation d'entraide et effort [...] pour préserver l'unité » (D. Komba et al., 1989, p. 120). Comme le disait le président Julius Kambarage Nyerere (1967, p. 18) lors de son discours sur l'éducation, « *The education for self-reliance* » (l'éducation pour compter sur ses propres forces) : « we are all members of the one society, depending upon each other ». Au plan de la mise en œuvre, l'idéologie de l'ujamaa a été réalisée au moyen d'actions de grande ampleur : la langue swahilie fut imposée comme langue nationale et véhiculaire ; le pays réorganisé en villages communautaires d'agriculteurs⁴¹, dans lesquels les habitants s'organisaient au sein de leur communauté respective par le moyen d'un pouvoir partagé et selon le principe que chaque individu est responsable devant les autres ; et les écoles étaient intégrées aux villages et devaient mettre en pratique les principes d'autosuffisance et de solidarité :

The education system must promote the social objectives of living together and working together for the common good. It must prepare our young people to play a dynamic and constructive role in the development of a society in which all members share the good or bad fortune of the group [...] Our education must therefore inculcate a sense of commitment to the whole community [...] This means that the educational system of Tanzania must emphasize co-operative endeavour, not individual advancement (Nyerere, 1967, p. 6-7).⁴²

⁴⁰ Que l'on retrouve d'ailleurs encore aujourd'hui dans la devise nationale du pays : Uhuru na Umoja (Liberté et unité).

⁴¹ Le « socialisme dans les villages » (« Ujamaa vijijini ») est d'abord présenté comme une nécessité puis est imposé en 1973 par le gouvernement. De 1970 à 1979, la Tanzanie passe de 1200 villages à 8216 villages (D. Komba et al., 1989, p. 114).

⁴² « Les écoles doivent, en fait, devenir des communautés - et des communautés qui pratiquent le précepte de l'autosuffisance. Les enseignants, les travailleurs et les élèves ensemble doivent être les membres d'une unité sociale au même titre que les parents, les parents et les enfants sont l'unité sociale de la famille. Il doit y avoir le même type de relations entre les élèves et les enseignants au sein de la communauté scolaire qu'il y a entre les enfants et les parents dans le village (...). Chaque école devrait avoir comme partie intégrante une ferme ou un atelier qui fournit la nourriture consommée par la communauté et qui contribue au revenu national total. Le système éducatif doit promouvoir les objectifs sociaux du vivre ensemble et du travailler ensemble pour le bien commun. Il doit préparer nos jeunes à jouer un rôle dynamique et constructif dans le développement d'une société dans laquelle tous les membres

Schools must, in fact, become communities—and communities which practise the precept of self-reliance. The teachers, workers, and pupils together must be the members of a social unit in the same way as parents, relatives, and children are the family social unit. There must be the same kind of relationship between pupils and teachers within the school community as there is between children and parents in the village. [...] Each school should have, as an integral part of it, a farm or workshop which provides the food eaten by the community, and makes some contribution to the total national income (Nyerere, 1967, p. 17).

Cette période nous apparaît particulièrement importante dans l'histoire des représentations collectives tanzaniennes correspondant aux conceptions de l'autonomie et de l'individu. Car bien que controversée, du fait notamment de son échec au plan économique, les valeurs et principes se rattachant à l'ujamaa semblent perdurer. Les recherches de l'ethnologue Fouéré, spécialiste de la Tanzanie, montrent qu'au moment de l'ouverture du pays à l'économie de marché au milieu des années 80, « l'ujamaa avait [déjà] profondément modifié la vie de la population et engendré de nouveaux imaginaires moraux et politiques » (2011, p. 71), mais aussi qu'il subsiste aujourd'hui sous la forme d'un « ethos socialiste partagé » (Fouéré, 2011, p. 83), observé dans « le langage du quotidien, [...] dans les cercles de communication familiaux » et, dans « la permanence de certaines pratiques sociales⁴³ ».

Comme pour toutes sociétés inscrites dans l'ère de la mondialisation, la Tanzanie se développe et se transforme dans ce processus global, mais comme toutes autres sociétés également l'assimilation des concepts et des valeurs se greffe sur d'autres plus anciens et plus ou moins profondément inscrits dans les imaginaires collectifs. Par conséquent, penser l'autoformation en Tanzanie ne peut se faire sans envisager la conception particulière de l'autonomie qui semble renvoyer en premier lieu à une dimension collectiviste et solidaire.

Considérer l'émergence de l'autoformation permet ainsi de révéler des ancrages conceptuels différents parce que liés à des contextes socio-historiques différents. L'individualisme et l'autonomie n'ont en effet pas le même sens pour les sociétés française et américaine et probablement pas pour d'autres sociétés. Ces distinctions, liées à des représentations sociales,

partagent la bonne ou la mauvaise fortune du groupe (...). Notre éducation doit donc inculquer un sens de l'engagement envers l'ensemble de la communauté (...). Cela signifie que le système éducatif de la Tanzanie doit mettre l'accent sur l'effort coopératif et non sur le progrès individuel » (Nyerere, 1967, p. 6-7).

⁴³ Pour illustrer cet aspect, on peut se référer à l'article de Jennings et al. (2011) sur la remise en question d'une possible perte de l'identité nationale tanzanienne telle qu'envisagée pendant la période de l'ujamaa avec notamment l'analyse d'actions collectives informelles d'auto-assistance.

induisent logiquement des conséquences au niveau de la recherche comme au niveau des applications. Par conséquent l'analyse d'un dispositif d'autoformation nécessite la prise en compte du contexte socio-culturel dans lequel il est introduit, et du sens que recouvre l'autoformation, comme de celui d'autonomie pour les différents acteurs rattachés à ce contexte.

1.2.2 L'autoformation en contexte institutionnel

Pour aborder l'autoformation en contexte institutionnel, nous la situerons d'abord dans le champ de recherche sur la formation par soi-même, puis nous en présenterons les spécificités à travers deux questions principales. La première porte sur le paradoxe que constitue l'introduction d'une modalité d'apprentissage, fondée sur la prise en charge de l'apprentissage par le sujet dans un environnement à visée éducative. La seconde, qui découle de la première, porte sur les incidences au niveau du dispositif éducatif des différentes représentations possibles de l'autonomie des responsables institutionnels.

1.2.2.1 Les approches de l'autoformation (Carré)

L'autoformation (self directed learning) demeure encore aujourd'hui un concept difficile à définir (Carré et al., 2002, p. 32; Tremblay, 2003, p. 79), en raison de la diversité des situations d'apprentissage possibles que recouvre le fait d'apprendre par soi-même. Toutefois, la présentation de Carré (2002, p. 18-24) sous la forme « [d']une "galaxie" d'éléments disparates mais unis par leur gravitation commune autour du centre paradigmatique de "l'apprendre par soi-même" », permet d'envisager cette modalité d'apprentissage selon différentes perspectives ou entrées. Chacune d'elles a été élaborée « à partir des perspectives théorico-pratiques de l'autoformation » (Carré, Moisan, & Poisson, 2010, p. 14) qui se sont développées depuis son émergence en Europe et en Amérique du Nord :

1. « L'autoformation "intégrale" renvoie au courant ancien de l'autodidaxie, dont le critère d'identification repose sur le fait d'apprendre en dehors de tout lien avec les institutions et agents éducatifs formels ».(Carré et al., 2002, p. 20). Cela ne signifie pas que l'autodidacte est seul face à lui-même, car celui-ci ne peut être en effet envisagé en dehors des relations sociales qu'il tisse nécessairement. Pour Le Meur (1998), spécialiste de cet axe de recherche en France, l'autodidacte se situe au sein d'un réseau « de pairs et

d'experts »⁴⁴. Et Tremblay parle notamment « du principe d'apprentissage liés à la notion de réseautage », comme étant l'une des démarches caractéristiques « susceptibles d'expliquer le succès d'un projet autodidactique » (2003, p. 145). De manière générale, nombre d'études se réfèrent à ce courant pour comprendre les enjeux de la démarche autodidactique et développer les compétences de l'apprenant dans des contextes institutionnels. D'ailleurs, Tremblay caractérise cette modalité spécifique d'apprentissage comme « un pôle extrême de l'autoformation qui devient [...] un concept rassemblant les diverses formes que peuvent prendre des situations éducatives axées sur l'autonomie de l'apprenant » (2003, p. 144).

2. L'autoformation "existentielle" principalement développée par Pineau (1983), se rapporte à la formation de l'individu tout au long de sa vie au fil de ses expériences et de ses réflexions personnelles. Elle relève d'une « conception de nature psychologique où l'autoformation est présentée comme "formation de soi par soi" et où le terme "formation" doit être entendu dans son sens étymologique de "former", c'est-à-dire de créer, de développer » (Tremblay, 2003, p. 65). Selon Galvani (2010, p. 312-313) elle est « expérientielle » parce « qu'elle émerge de l'expérience vécue », « réflexive » car l'expérience vécue est analysée, et « dialogique » dans le sens d'une « mise en dialogue des interprétations et des interexpériences ».
3. « L'autoformation "éducative" recouvre l'ensemble des pratiques éducatives visant à développer et faciliter les apprentissages autonomes, dans le cadre d'institutions spécifiquement éducatives » (Carré et al., 2002, p. 22). Comme l'autodidaxie l'autoformation en contexte éducatif ne se conçoit pas comme une « soloformation » (Moisan & Kaplan, 2010, p. 219) sans formateur, ce qui implique « la prise en compte volontariste et explicite par les institutions éducatives formelles de l'aide au développement de l'autodirection des apprentissages par les apprenants et de leur compétences à gérer de façon autonome et coopérative leurs projets de formation » (Poisson, 2003, p. 89).
4. « L'autoformation "sociale" [...] renvoie à toutes les formes d'apprentissage réalisés par les sujets eux-mêmes, à l'extérieur du champ éducatif au sens strict dans et par la

⁴⁴ Cité par Cyrot (2010, p. 110).

participation à des groupes sociaux et en bénéficiant de formes de médiation diverses » (Carré et al., 2002, p. 22). Ces modalités d'apprentissage sont « spontanées ou semi-organisées, elles ne se présentent pas sous la forme d'un dispositif éducatif à proprement parler ; c'est ce qui les distingue des pratiques d'autoformation "éducative". De plus, elles sont généralement collectives ou coopératives, donc marquées par le caractère central des rapports sociaux » (Carré et al., 2002, p. 23). Cette pratique « pose la question de l'autoformation dans sa dimension plurielle, coopérative ou collective » (Carré et al., 2002, p. 25), et interroge de fait sur « la manière dont [l']autonomie se construit, dans [ce] processus d'autoformation » (Eneau, 2016, p. 2). Car le groupe peut favoriser chez l'apprenant aussi bien l'hétéronomie que l'autonomie, « selon que ces vecteurs de formation sont conçus comme des moyens de formation ou des ressources d'autoformation » (Carré et al., 2002, p. 25). La plupart des études sur l'autoformation sociale ont principalement porté jusqu'alors sur les communautés d'apprentissage dans le domaine professionnel, en entreprise par exemple et sur les « réseaux d'échanges réciproques de savoirs » (RES) (Carré et al., 2010, p. 29).

5. « L'autoformation "cognitive" réunit différentes conceptions des mécanismes psychologiques mis en jeu dans l'apprentissage autonome » (Carré et al., 2002, p. 23). Elle est, par conséquent, transversale aux autres approches proposées dans la galaxie de Carré. Les premiers travaux qui illustrent ce courant se situent aux États-Unis à partir des années 70, avec des chercheurs comme Tough, Long et Guglielmino qui se sont essentiellement centrés sur l'apprenant et « la notion d'autodirection dans l'apprentissage », celle-ci étant définie par Long comme « un processus mental intentionnel dirigé par la personne elle-même, généralement accompagné et appuyé par des comportements d'identification et de recherche d'information » (cité par Carré, (2002, p. 23). A partir de cette notion, deux principaux axes d'étude correspondant à « la double dimension de l'autodirection » (Carré et al., 2010, p. 131) se développent. Le premier a trait aux éléments psychologiques qui relèvent de la motivation et de la dimension conative selon Carré (2010, p. 127), il se rattache au concept d'autodétermination. Le second porte sur les moyens de réguler l'apprentissage pour l'apprenant.

Nous rappelons qu'il s'agit ici d'une approche fondée sur les courants théoriques qui se sont développés autour du concept d'autoformation et que la classification des différences conceptuelles pourrait s'établir à partir d'autres indicateurs tels que « le développement des pratiques (isolé ou en groupe), en dehors ou avec l'aide d'une institution » (Albero, 2000, p.

42-43). De fait, dans le cadre d'une analyse, si cette « galaxie » offre la possibilité de considérer l'objet d'étude selon une première approche, un « point d'observation privilégié » (Carré, 1997, p. 20), il convient ensuite de le relativiser par la prise en compte possible d'autres éléments caractérisant les différentes autres approches de Carré.

1.2.2.2 Contexte hétéroformatif et autoformation

Pour Bonvalot (1995), cité par Demaizière (2000, p. 2) :

S'autoformer, c'est se former soi-même, à partir de ses expériences appréhendées de manière critique. Ceci signifie d'abord qu'une telle formation n'est pas dirigée par un autre que le sujet qui se forme, ensuite que la formation n'est pas laissée au hasard : c'est le sujet lui-même qui se forme. La formation de celui qui s'autoforme n'est pas dirigée par un autre. En ce sens, l'autoformation est l'inverse de l'hétéroformation. Dans un processus d'hétéroformation, l'élève n'est censé se former que dans la mesure où il se conforme aux intentions du maître. Il vise une forme, un modèle qui lui est prescrit de l'extérieur. L'autoformation, au contraire, est un processus finalisé, contrôlé, régulé par celui-là même qui se forme

Partant de cette définition, il apparaît que l'autoformation en contexte institutionnel est dans un premier temps paradoxale, puisqu'il s'agit de demander aux apprenants de travailler en autonomie dans un contexte « hétéroformatif » (Albero, 2000, p. 75; Rivens Mompean, 2013, p. 135), et plus généralement, de les « obliger, d'une certaine manière, [...] à être libres et indépendants » (Poteaux, 2003a, p. 136). Comme l'indique Rivens Mompean (2013, p. 134) ce paradoxe peut s'avérer problématique dans la situation d'un étudiant contraint de s'inscrire dans une institution ne proposant que cette modalité d'apprentissage. C'est souvent le cas dans les pays en voie de développement où ce type d'inscription « est souvent le résultat d'un second choix » (Depover & Orivel, 2012, p. 23) comme l'illustre l'Open University of Tanzania qui accueillait jusqu'en 2018 des étudiants qui n'avaient pas choisi ce cadre d'apprentissage.⁴⁵ Dans ce type de situation, « on contraint des apprenants à devenir autonomes, à engager un processus d'autonomisation, alors qu'ils se satisfaisaient peut-être d'un parcours basé sur la transmission de savoirs, dans un modèle formaté et traditionnel » (Rivens Mompean, 2013, p. 134). Ceci peut alors conduire à l'échec ou l'abandon, ou encore à une forte résistance à cette modalité d'apprentissage avec un retour à des pratiques connues et plus traditionnelles comme l'indique

⁴⁵ Jusqu'à la rentrée universitaire 2018, les étudiants qui souhaitaient s'inscrire en licence devaient d'abord faire leur demande à la Tanzania Commission for Universities chargée de la répartition des étudiants dans les diverses institutions d'enseignement supérieur du pays.

Rivens Mompean (2013, p. 134) : « un certain nombre d'études ont montré que l'étudiant qui n'est pas préparé à une formation en autonomie, aura du mal à changer de paradigme et cherchera toujours à reproduire des situations d'enseignement connues auparavant ».

Cette caractéristique de l'autoformation en contexte institutionnel nécessite donc de prendre en compte certaines conséquences liées à cette situation paradoxale. La première concerne les représentations premières des étudiants pour lesquels l'inscription dans un cadre éducatif formel et donc hétéroformatif implique des caractéristiques minimales spécifiques à ce cadre. Pour un étudiant, l'engagement dans une formation en contexte institutionnel correspond à une sorte de contrat tacite entre les deux instances. Avec d'un côté, un certain nombre de contraintes à respecter liées au fonctionnement institutionnel et aux modalités d'évaluation, de l'autre, des attentes estudiantines, même minimales, relatives au suivi de l'apprentissage par des instances éducatives. Le modèle sur lequel se fonde le cadre hétéroformatif suscite nécessairement des attentes de la part des étudiants vis-à-vis de l'institution en termes de soutien à l'apprentissage. Au niveau institutionnel, il s'agirait donc de prendre en compte à la fois les représentations et attentes des étudiants relatives au modèle hétéroformatif et de leur donner les moyens de « passer d'un modèle centré sur l'enseignement avec prédominance du mode transmissif, présentiel, collectif [...] à un mode centré sur l'apprenant construisant ses savoirs en lien avec son propre projet » (Poisson, s. d., p. 89). Or, ces moyens dépendront de la réflexion menée en amont par les instances éducatives sur les enjeux du changement de paradigme, de l'instruction à l'autonomie (Albero, 2000) et de leur conception de l'autonomie, en tant que compétence acquise ou à développer.

1.2.2.3 L'autonomie dans les dispositifs d'autoformation : une notion centrale mais relative

L'importance accordée à la question de l'autonomisation dans les dispositifs d'autoformation va dépendre d'un certain nombre de variables contextuelles qui procèdent à la fois du sens et de la valeur que la notion d'autonomie va avoir dans un contexte social donné et des choix des décideurs aux niveaux politiques et institutionnels.

1.2.2.3.1 Représentations sociales

Comme nous l'avons vu dans la première partie de ce chapitre, « l'autonomie est une construction variable en fonction du contexte »⁴⁶ (Benson, 2007, p. 34) et sa représentation sociale, sa valeur sont étroitement rattachées au concept d'individu spécifique à chaque société. Or, si dans les sociétés occidentales « le mythe occidental de l'individu, où la source de la valeur et du changement est l'individu, constitue le cadre modèle pour la scolarisation » (Benson, 2007, p. 33), il n'en est pas de même dans celles d'Afrique où « les [premières] valeurs transmises par l'éducation traditionnelle »⁴⁷ sont « la suprématie de la collectivité sur l'individu » et « la solidarité responsable » (Mungala, 1982, p. 5). Ainsi, « l'éducation en Afrique tend à accorder une priorité à la dimension sociale de l'individu, plus qu'à sa dimension individuelle » (Paré Kaboré & Nabaloum-Bakyono, 2014, p. 7). Quelle est alors la conception de l'autonomie dans la plupart des sociétés d'Afrique subsaharienne où le bien-être de la famille et de la communauté prime encore beaucoup sur l'individu (Hirsch & Lolonga, 2007, p. 184; Mungala, 1982, p. 5) ? Et, au niveau de la mise en œuvre de dispositifs d'autoformation dans de tels contextes, peut-on envisager l'objectif d'autonomisation du point de vue de l'individu ? Sur cette question, Benson (2007, p. 30) rapporte une étude de Toohey et Norton (2003, p. 65), lesquels, dans le cadre d'une approche socioculturelle « ne se concentrent pas tant sur les individus que sur la manière dont les pratiques dans des contextes sociaux, historiques, et culturels spécifiques offrent ou limitent l'accès des apprenants [...] à l'apprentissage ». Selon Oxford (2003, p. 83), « l'accent [mis] sur le contexte de l'autonomie plutôt que sur l'individu qui l'exerce » permet ainsi « de contrer les tendances vers la décontextualisation et l'individualisme dans la littérature sur l'autonomie » (Benson, 2007, p. 30). Toutefois une telle perspective induit une remise en question d'un modèle de référence fondé sur « le mythe occidental de l'individu » et qui se diffuse à l'échelle mondiale dans le domaine éducatif.

1.2.2.3.2 Directives et applications (terrain)

Du système de valeurs découleront ensuite les orientations des autorités éducatives. L'importance attribuée à l'autonomie procède ainsi de la politique éducative nationale mais

⁴⁶ « autonomy is a contextually-variable construct » (Benson, 2007, p. 34)

⁴⁷ Suivent : « [l]e respect dû aux aînés, aux vieillards et aux invalides », « [l]'esprit de lois », « [l]e travail collectif ou communautaire » et les valeurs « qui ont trait aux qualités morales : le courage, l'honnêteté, l'obéissance, la politesse, le sens de la responsabilité, l'intégrité, etc. » (Mungala, 1982, p. 5-6).

aussi internationale, comme c'est notamment le cas pour les pays européens. L'autonomie comme objectif d'apprentissage apparaît, par exemple, de manière claire dès 1995 dans *Le livre blanc* publié par la commission européenne : « L'éducation et la formation ont pour fonction essentielle l'intégration sociale et le développement personnel, par le partage de valeurs communes, la transmission d'un patrimoine culturel et l'apprentissage de l'autonomie (1995, p. 18) » (Barbot & Camatarri, 2015, p. 7). Cependant, les grandes orientations ne conduisent pas nécessairement à la mise en place de dispositifs d'apprentissage qui favoriseraient le développement de l'autonomie. L'autoformation, comme l'indique Carré (2002, p. 267) « peut servir de cache-misère en autorisant l'amateurisme de pratiques, la déqualification des formateurs et la pauvreté des supports ». La mise en oeuvre de l'objectif d'autonomisation dépendra, au niveau institutionnel, des projets sociaux et politiques qui sous-tendent l'offre de formation (Albero, 2003c, p. 141). Albero montre bien les incidences que les finalités des projets politiques et sociaux des institutions (Albero, 2003c, p. 142) peuvent avoir sur les conceptions de l'autonomie comme « moyen » ou « condition d'apprentissage » ou comme finalité, ainsi que sur l'ingénierie des dispositifs d'autoformation. Sous la forme d'un tableau, elle propose cinq exemples de projet, partant des plus orientés vers un objectif d'éducation citoyenne et d'offre de formation en adéquation avec les besoins et avec une ingénierie fondée sur le développement d'une autonomie « existentielle et sociale », pour aller vers les plus « marchands » centrés sur une logique de concurrence, proposant des dispositifs où l'autonomie est « une condition de réussite ». Dans ce dernier cas, on peut dire que la question de l'autonomie ne se pose pas, soit par qu'elle est évincée soit parce qu'elle supposée acquise comme dans les formations qui s'adressent à des publics adultes où l'on considère que : « l'autonomie est une partie constitutive de la personne et appartient à la sphère privée. Ce n'est donc pas une préoccupation de l'instance de formation » (Albero, 2000, p. 133)

1.2.2.3.3 Une notion à préciser au niveau pédagogique

A ces déterminants contextuels, des représentations socio-culturelles aux décisions éducatives aux plans national et institutionnel, on peut ajouter l'imprécision de sens qui se rattache à l'autonomie et qui va avoir une incidence au niveau du dispositif d'apprentissage. Albero (2003c, p. 144) souligne cette question importante d'une conception souvent « globalisante » de l'autonomie qui peut « condui[re] à une grande confusion [et] paralys[er] l'intervention institutionnelle ». En s'appuyant sur des études qui montrent que « l'autonomie des étudiants est requise pour des tâches extrêmement diverses » (2003c, p. 144), l'auteure propose sept « domaines d'application de l'autonomie dans les activités de l'apprenant » : « technique,

informationnel, méthodologique, social, cognitif, métacognitif et psycho-affectif » avec, pour chacun d'eux, des exemples de compétences à développer (2003c, p. 145) :

Domaine d'application	Exemple de compétences requises	Exemple de conduites attendues
Technique	<p>Maîtriser les technologies utilisées, notamment numériques</p> <p>Actualiser les savoir-faire</p> <p>S'adapter face à la diversité des outils et supports</p> <p>Disposer d'un réseau de personnes-ressources</p>	<p>Utiliser sans difficulté un logiciel, un CD Rom ou une plate-forme de travail collaboratif</p> <p>Trouver de l'aide face à une difficulté d'ordre technique</p>
Informationnel	<p>Maîtriser les outils de la recherche documentaire (bibliothèques et fichiers, base de données, moteurs de recherche, portails et sites)</p> <p>Rechercher et trouver de l'information pertinente (modes d'interrogation, systèmes d'indexation, limites des outils)</p> <p>Actualiser savoirs et savoir-faire dans le domaine de la recherche documentaire</p> <p>Recueillir, stocker, gérer l'information obtenue</p> <p>Traiter et restituer l'information recueillie</p> <p>Référencer les sources selon les normes en vigueur</p>	<p>Compléter la documentation proposée dans le cadre de la formation</p> <p>Réaliser un exposé, un dossier, un mémoire</p> <p>Partager des informations dans le cadre d'un travail collaboratif</p>
Méthodologique	<p>Organiser son travail selon les objectifs, échéances et contraintes diverses (familiales, professionnelles, institutionnelles)</p> <p>Différencier objectifs personnels et objectifs institutionnels, (auto)évaluation formatrice et validation</p> <p>Être conscient du temps et de l'effort nécessaire à la réalisation d'une tâche</p> <p>Planifier et réguler son activité</p> <p>Se donner des critères de repérage des seuils d'acceptabilité de la performance et les mettre en regard avec les objectifs fixés</p>	<p>Respecter le calendrier institutionnel</p> <p>Respecter les délais de travail de divers groupes et enseignants</p> <p>Se donner les moyens d'atteindre les objectifs fixés (personnels et institutionnels)</p> <p>Se donner les moyens de valider les acquisitions réalisées au cours de la formation ou en dehors de celle-ci</p>
Social	<p>Communiquer pour apprendre</p> <p>Faire des situations d'échange des occasions d'apprentissage, si l'imitation et la comparaison avec autrui est vécue comme une source positive d'apprentissage</p> <p>Coopérer, échanger, partager l'information</p> <p>Se construire un réseau de personnes-ressources</p> <p>Demander et obtenir de l'aide</p> <p>Négocier pour rester en phase avec son projet personnel</p> <p>Développer une attitude d'ouverture, de tolérance, d'empathie envers ses interlocuteurs</p>	<p>Réaliser un travail en collaboration avec des pairs</p> <p>Négocier les termes du travail à réaliser pour rendre compatibles les objectifs individuels, collectifs et institutionnels</p> <p>Interroger les ressources humaines pertinentes pour obtenir de l'aide</p> <p>Reformuler les réponses pour vérifier l'adéquation des représentations</p>
Cognitif	<p>Analyser les éléments observés (repérer des indices, créer des liens, des catégories, comparer, discriminer, synthétiser)</p>	<p>Comprendre les contenus proposés dans le cadre de la formation</p>

Domaine d'application	Exemple de compétences requises	Exemple de conduites attendues
	<p>Recours à des opérations mentales diversifiées (induction, déduction, abduction), élargis à l'intuition, l'association par analogie</p> <p>Créer des liens entre les éléments nouveaux et les éléments stabilisés dans les représentations</p> <p>Anticiper par formulation d'hypothèses</p> <p>Réguler par des processus variés de vérification</p>	<p>Déceler les zones d'incompréhension ou de non maîtrise</p> <p>Repérer les éléments suffisamment maîtrisés</p> <p>Réaliser les tâches prescrites</p>
Métacognitif	<p>Surveillance de la performance et conscientisation des démarches</p> <p>Activité réflexive sur l'action entreprise (interrelations entre objectif, moyens mise en oeuvre et résultats)</p> <p>Activité réflexive sur l'efficacité des modalités d'apprentissage choisies (mémorisation, révisions, entraînements, simulations) et régulation des stratégies d'apprentissage</p> <p>Examen critique des démarches adoptées (efficacité du travail individuel, de groupe, des interactions avec les personnes-ressources)</p> <p>Régulations en fonction de l'analyse des situations rencontrées</p>	<p>Situer ses acquisitions antérieures par rapport à un programme de travail</p> <p>Clarifier ce qui est acquis et ce qui ne l'est pas</p> <p>Auto-évaluer ses performances par rapport aux pairs et par rapport aux attentes institutionnelles, en termes de validation notamment</p> <p>Adapter les stratégies d'apprentissage selon les conditions et les objectifs de cet apprentissage</p>
Psycho-affectif	<p>Être capable de distanciation</p> <p>Réguler ses émotions lors des échanges et réalisation de tâches</p> <p>Être capable de mobilisation, d'initiative, de prise de risque</p> <p>Être conscient de ses (bio) rythmes et préférences (profil) en matière d'apprentissage pour mêler efficacité et plaisir</p> <p>Assumer sa part de responsabilité dans la formation</p> <p>Actualiser une image positive de soi et de sa propre efficacité</p> <p>Tolérer une relative incertitude et perte de repères</p> <p>Analyser l'erreur et en faire une source d'apprentissage</p>	<p>Vaincre le découragement, la crainte de ne pas réussir, l'anxiété liée au jugement et au sentiment de régression</p> <p>Faire preuve d'une persévérance efficace</p> <p>Agir positivement sur la dynamique d'un groupe</p>

Tableau 2 : domaines d'application de l'autonomie dans les activités de l'apprenant (Albero, 2003c, p. 144-145)

L'intérêt de cette approche, outre le fait qu'elle constitue un outil qui peut s'avérer très utile pour la conception de dispositifs, est aussi qu'elle permet de se détacher de la dimension idéologique de l'autonomie, en se concentrant sur les savoir-faire que l'on peut alors facilement contextualiser. Ceci rejoint l'idée évoquée plus haut selon laquelle il serait plus pertinent dans certains contextes d'examiner en premier lieu les pratiques qui permettent l'apprentissage plutôt que de se concentrer exclusivement sur les moyens d'autonomiser le sujet apprenant.

Une réflexion sur le sens de la notion d'autonomie avec une prise en compte des contextes apparaît donc essentielle pour comprendre sur quelle(s) conception(s) de l'autonomie se fondent les dispositifs d'autoformation.

1.2.3 Pour analyser les dispositifs d'autoformation

L'autoformation en contexte institutionnel se caractérise par sa diversité dans la mesure où elle renvoie à un grand nombre possible de dispositifs de formation. Nous nous attacherons dans cette partie à présenter les principaux éléments issus de la recherche qui permettent de les caractériser et qui se réfèrent au degré de liberté laissé à l'apprenant pour prendre en charge son apprentissage. Nous aborderons d'abord des propositions théoriques qui permettent d'envisager l'apprentissage selon qu'il se situe plus du côté de l'hétérodirection ou de l'autodirection. Puis nous poursuivrons en interrogeant la notion d'ouverture, au niveau sémantique et au niveau de son application aux dispositifs d'autoformation, ceci en nous intéressant plus particulièrement au lien entre ouverture et autonomisation.

1.2.3.1 De l'hétérodirection à l'autodirection

En contexte institutionnel, l'organisation d'un dispositif d'autoformation va dépendre en grande partie d'une représentation première du degré d'autonomie d'apprentissage des apprenants. Albero (2003c, p. 140) distingue deux « prises de positions » principales des instances décisionnelles à partir desquelles vont être définis les objectifs de formation des dispositifs et leur implications au niveau de l'ingénierie. Dans un premier cas, l'autonomie est considérée comme

une qualité intrinsèque de l'individu et ne peut pas concerner le dispositif de formation. L'autoformation est alors comprise comme le moment où la personne apprend seule avec les moyens offerts par le dispositif. Elle ne peut pas être considérée comme une modalité de formation à part entière, si ce n'est sur le mode du pis-aller.

L'autoformation est alors principalement centrée sur « les contenus disciplinaires, leur médiatisation, leur organisation progressive dans la linéarité temporelle de l'année universitaire et leur validation institutionnelle » (2003c, p. 140). Ce modèle d'autoformation correspondrait à un apprentissage « individualisé » tel que défini par Barbot (2000, p. 17) : une situation d'apprentissage « dans [laquelle] le sujet parvient à des objectifs communs imposés même si on lui donne les moyens d'effectuer un parcours à son rythme », et, chez Carton (2011, p. 2), à un « *apprentissage hétéro-dirigé* » où « [l]e choix des objectifs, des ressources, des processus est déterminé à l'avance par l'enseignant, le concepteur de la méthode ou du logiciel d'apprentissage ». Ce dernier souligne, d'ailleurs, l'ambiguïté qui se rattache à l'emploi du terme

« autonomie » qui se réfère à la fois à la « compétence de l'apprenant » et à une situation où l'apprentissage est « réalisé en dehors de la présence d'un enseignant ». C'est une confusion que l'on retrouve assez souvent dans les formations à distance intégrant l'utilisation des nouvelles technologies, la notion de distance et l'usage des technologies impliquant des représentations de l'apprentissage où l'apprenant se retrouve seul. Pourtant, l'absence physique de l'enseignant ne signifie pas que la formation n'est pas hétéro-dirigée. Comme l'indique Carton (2011, p. 2) :

Dans un enseignement à distance, l'apprenant a la possibilité de décider quand et où il travaille. Il est autonome quant à la gestion du lieu, du moment et du rythme de son apprentissage, mais il n'a pas d'autre choix de décision si les objectifs, les supports, les activités, les modes d'évaluation lui sont fixés : sur ces derniers aspects, son apprentissage est hétéro-dirigé.

De même, l'utilisation d'un logiciel identique par les apprenants ne relève pas d'une situation d'autoformation « au sens plein » (Demaizière, 2000, p. 3). Comme le dit Carton (2011, p. 2), « [c]ertains outils d'apprentissage relevant des TIC se trouvent aux antipodes de la notion de l'autonomie (en tant que capacité de l'apprenant) : la technologie de l'ordinateur ne génère pas nécessairement des apprentissages autonomes ».

Dans le second cas proposé par Albergo (2003c, p. 140), l'autoformation est centrée sur l'apprenant et

le développement de son autonomie est donné comme un objectif de la formation au même titre que l'acquisition de savoirs et de savoir-faire académiques. L'autoformation est, de ce fait, organisée pour être "accompagnée", "guidée" ou "tutorée", de telle façon que la personne ne soit pas abandonnée à ses seules capacités, mais qu'elle soit placée en situation de les améliorer.

L'autonomie est ainsi pensée comme un moyen d'apprentissage, comme le développe notamment Holec (1991), en ce qui concerne les conditions qui permettent de développer les capacités d'autodirection de l'apprenant d'une langue étrangère, mais aussi comme une finalité, le développement de l'autonomie d'apprentissage favorisant celui de l'autonomie générale. Cette conception relève donc d'une représentation de l'autonomie comme « valeur éthique forte » (Barbot, 2000, p. 21). Chez Carton (2011, p. 2), de cette prise de décision découlerait un dispositif d'apprentissage relevant de « l'*auto-direction* »

conduis[ant] l'apprenant à organiser son activité d'apprentissage [...] définir ses objectifs ; gérer l'apprentissage (rythme, durée, lieu) ; choisir des supports et des tâches d'apprentissage ; évaluer les acquisitions (modalités et critères) et la manière dont l'apprentissage s'est déroulé.

Cette définition, très proche de celle que Knowles⁴⁸ (1975, p. 18) propose du processus d'apprentissage chez l'adulte en situation d'autoformation, correspond à un degré extrême d'autonomie qui caractérise aussi l'apprenant autodidacte. Au niveau de l'analyse, ces positionnements relatifs à la question de l'autonomie sont, par conséquent, plutôt à envisager comme deux pôles extrêmes d'un continuum auxquels il est possible de se référer pour caractériser les dispositifs de formation selon qu'ils seront « plus ou moins hétéro-dirigés, plus ou moins auto-dirigés » (Carton, 2011, p. 2).

1.2.3.2 Le principe d'ouverture

Au niveau de l'ingénierie, il est possible de caractériser les dispositifs en fonction de leur degré d'ouverture, celui-ci correspondant à la liberté de choix laissé à l'apprenant. Ainsi, si l'on veut établir une correspondance avec la caractérisation qui précède (hétéro-dirigé / auto-dirigé), on pourrait dire que plus un dispositif sera ouvert, plus il donnera la possibilité à l'apprenant de prendre en charge son apprentissage et plus il sera auto-dirigé, et, inversement, plus il sera fermé, et donc prescriptif, plus il sera hétéro-dirigé. Pour un certain nombre de chercheurs (Carré et al., 2010, p. 216; Jézégou, 2002, p. 40; Poisson, 2003, p. 89), l'ouverture serait une condition préalable essentielle pour permettre le développement de l'autonomie d'apprentissage et, par conséquent, un principe sur lequel devraient se fonder les dispositifs d'autoformation.

1.2.3.2.1 La notion d'ouverture

En Europe, la notion d'ouverture appliquée à la formation apparaît en 1977 dans une publication de l'Unesco réunissant des travaux sur l'« open learning » (l'apprentissage ouvert) (Glikman, 2002, p. 49). Cette expression est définie quelques années plus tard par la Commission des communautés européennes (1991) comme

toute forme d'étude dont certains aspects souples la rendent plus accessible aux étudiants que les cours traditionnellement offerts dans les centres d'enseignement et de formation. La souplesse de cette forme d'apprentissage peut se manifester de diverses façons, au niveau du contenu du cours, de sa structure, de l'endroit et des

⁴⁸ Pour Knowles, le concept d'autodirection (self Directed Learning) se définit ainsi : « a process [...] in which individuals take the initiative, with or without the help of others, in diagnosing their learning needs, formulating learning goals, identifying human and material resources for learning, choosing and implementing appropriate learning strategies, and evaluating learning outcomes» (1975, p. 18).

heures auxquels il est donné, du mode d'enseignement, du média utilisé, du rythme de progression de l'étudiant, des formes de soutien particulier disponibles et des types d'évaluation proposés (y compris la reconnaissance de l'apprentissage expérientiel). Très souvent, c'est l'usage des nouveaux médias d'information et de communication qui confère à ce type d'apprentissage une partie au moins de son caractère ouvert (Glikman, 2002, p. 49).

Elle concorde avec la définition que donnera une quinzaine d'années plus tard la Délégation à la formation professionnelle (DFP) française, l'ouverture correspondant à la fois à une « plus grande accessibilité » aux formations et à « la souplesse de leur mode d'organisation pédagogique » (Glikman, 2002, p. 50). Du côté anglo-saxon, l'ouverture renvoie surtout à une plus grande facilité d'accès aux formations, qui correspondrait globalement à une « volonté d'élargir l'accès au savoir à la fois matériellement, grâce aux différents réseaux d'enseignement à distance [...] et institutionnellement grâce à toute absence de sélection liée à des pré-requis en termes de qualifications ou de diplômes » (Marot et Darnige, 1996, cités par Glikman (2002, p. 50)). C'est sur ces principes que se fonde l'*Open University (OU)* de Grande Bretagne qui, dès son établissement en 1969, adopte une politique d'admission radicalement ouverte (*The OU story*, 2017), qui semble perdurer aujourd'hui :

our founding principles continue to drive everything that we do – to be open to people, places, methods and ideas. [...]. Most of our undergraduate courses have no formal entry requirements. We believe that the qualifications our students have when they leave are the only ones that matter. We are committed to promoting equal opportunities for all, and close monitoring makes sure that we live up to our ideals (« The Open University », 2018).

Cependant, cette dernière acception aurait tendance à se diluer et le terme « open », d'ailleurs souvent associé dans ce cas au terme de philosophie (« an open learning philosophy » (Association for the Development of Education in Africa, 2002, p. 15; Perraton, 2007, p. 10)), à devenir une simple étiquette promotionnelle. Selon Perraton (2007, p. 10), « [t]he term "open learning", with its ambiguities about the meanings of the term "open" has led some its protagonists to shy away from defining it, labelling it a philosophy rather than a method, as it that were an excuse for vagueness ». Cette indétermination sémantique s'est aussi particulièrement accentuée avec l'arrivée des formations à distance (FAD) (Glikman, 2002, p. 51; Grosbois, 2012, p. 78), souvent désignées comme formations ouvertes et à distance (FOAD), où le terme « ouvert » serait plutôt à comprendre comme apposé à celui de distance. Selon Grosbois (2012, p. 78), il désignerait alors « tout ce qui n'est pas présentiel » et « [t]oute formation à distance [serait] ainsi une formation ouverte dans le temps et dans l'espace. ». Ainsi, le lien entre ouverture et autonomie est gommé puisque la formation à distance « peut autant favoriser l'hétéroformation que l'autoformation. Elle ne garantit pas l'autoformation en ce sens qu'elle

peut faire appel à plus ou moins d'autonomie de la part du participant » (Tremblay, 2003, p. 78-79). Une FOAD devrait, en effet, combiner les spécificités propres aux deux formations, celles qui relèvent de la formation à distance – caractérisée par l'utilisation de médias (supports papiers dans les cours par correspondance, les TIC dans la plupart des FAD actuelles qui vont permettre à l'apprenant de se former sans la présence physique de son ou ses formateur(s), et de communiquer avec ces derniers), et celles qui se rapportent aux formations ouvertes. C'est ce qu'ont proposé des spécialistes français regroupés sous l'intitulé « Collectif de Chasseneuil », avec la définition suivante (2000, p. 3) :

Une Formation Ouverte et A Distance...

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 complémentaires et plurielles en termes de temps, de lieux, de médiations pédagogiques humaines et technologiques, et de ressources.

A côté des situations d'apprentissage traditionnelles, un dispositif de FOAD s'appuie sur une ou plusieurs situations telles que :

les cours par correspondance,

les systèmes de formation en ligne,

les centres de ressources,

les cours télédiffusés par radio ou télévision (à la demande ou non),

le téléprésentiel collectif ou individuel (télécours, télémentorat),

les campus virtuels ou classes virtuelles,

etc.

Si cette définition évoque bien, d'une part, l'ouverture (avec notamment la prise en compte de l'individu, qui peut suggérer une adaptation du dispositif au degré d'autonomie de l'apprenant) et, d'autre part, la formation à distance (que l'on suppose incluse dans la variété des situations d'apprentissage et des médias), elle demeure cependant large et peut englober un grand nombre de variantes au niveau des dispositifs.

1.2.3.2.2 L'évaluation de l'ouverture

Pour envisager le degré d'ouverture d'un dispositif de formation, Jézégou (2010a, p. 88-89) a élaboré la grille GEODE (Grille d'Évaluation de l'Ouverture D'un Environnement Educatif)⁴⁹. Celle-ci comprend 14 éléments caractéristiques d'un dispositif de formation à distance

⁴⁹ Cette grille a été élaborée à partir de la *grille d'évaluation et d'individualisation des programmes (Genip)* élaborée par des chercheurs québécois (Leclerc & et al., 1988).

susceptibles d'être soumis au choix de l'apprenant, pour la prise en charge de son apprentissage, et répartis en trois catégories. La première de ces catégories porte sur des éléments qui relèvent « des conditions spatio-temporelles des apprentissages », la seconde sur « les aspects purement pédagogiques : les objectifs, le cheminement, la séquence, les méthodes, le format, les contenus et l'évaluation », la troisième sur « la communication éducative médiatisée [...]. Il s'agit des médiations humaines identifiées sous les termes de "personnes- ressources" et des médiations technico-pédagogiques, c'est-à-dire des supports d'apprentissage et des outils de communication ». Nous présentons ci-dessous une synthèse des différents tableaux de Jézégou (2010a, p. 88). La première et deuxième colonnes présentent les composantes caractéristiques de tous dispositifs de formation à distance, regroupés par couleur en fonction de leur catégorie, la troisième les questions correspondantes posées dans le questionnaire, la quatrième les indicateurs permettant d'estimer « le degré de liberté de choix » (DCL) laissé à l'apprenant concernant chacune des composantes :

Composantes		Questions	Degré de liberté de choix
1	L'accès	L'apprenant est-il libre d'accéder à la formation au moment qui lui convient le mieux ?	0 L'apprenant n'est pas du tout libre de choisir 1 L'apprenant n'est pas vraiment libre de choisir 2 L'apprenant est moyennement libre de choisir 3 L'apprenant est plutôt libre de choisir 4 L'apprenant est tout à fait libre de choisir
2	Le lieu	L'apprenant est-il libre de choisir le (les) lieu(x) les plus adaptés à ses possibilités pour se former ?	0 1 2 3 4
3	Le temps	L'apprenant est-il libre de choisir ses horaires en fonction de ses disponibilités ?	0 1
4	Le rythme	L'apprenant est-il libre de choisir le rythme qui lui convient le mieux pour se former ?	
5	Les objectifs	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	

Composantes		Questions	Degré de liberté de choix
		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	L'évaluation	L'apprenant est-il libre de choisir les modalités d'évaluation de sa formation et de ses apprentissages ?	
12	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.) ?	
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	L'apprenant est-il libre de choisir les personnes-ressources qui conviennent le mieux pour l'aider dans sa formation et dans ses apprentissages ?	

Tableau 3 : grille GEODE (Grille d'Évaluation de l'Ouverture D'un Environnement Educatif) (Jézégou, 2010a, p. 88-89)

Après l'administration du questionnaire aux formateurs et/ou aux apprenants et traitement des données, les résultats en pourcentage peuvent être mis en correspondance avec un tableau référent reliant pourcentage et degré d'ouverture de l'environnement éducatif. Ainsi de 70% à 100%, l'environnement éducatif est considéré comme étant « hautement ouvert », de 40% à 70% « moyennement ouvert », de 10% à 40% « peu ouvert » et, en dessous de 10% « fermé » (Jézégou, 2010a, p. 94). Cet instrument permet ainsi non seulement d'apporter des précisions sur les composantes d'un dispositif de formation susceptibles de favoriser l'ouverture, mais aussi de mesurer le degré de liberté laissé à l'apprenant pour diriger son apprentissage. Toutefois, il nous semble important de souligner que la perspective choisie ici se situe uniquement du côté du dispositif de formation. Car il s'agit bien d'évaluer le degré d'ouverture proposé par le dispositif à l'apprenant et non la liberté dont dispose l'apprenant dans la réalité, ce que la formulation des questions pourrait faire entendre. Par conséquent, un dispositif peut être estimé très ouvert mais les possibilités de choix du côté de l'apprenant plutôt faibles. Nous

pensons plus particulièrement aux composantes « supports » et « outils de communication », dont la disponibilité et l'accès sont fortement déterminées par les moyens financiers de l'institution, de l'apprenant et, plus généralement, du pays. L'impact de ces conditions peut être illustré par la plupart des universités d'Afrique subsaharienne où l'insuffisance de l'équipement matériel est une réalité tangible et, de fait, un paramètre qui interfère trop dans l'environnement d'apprentissage pour ne pas être pris en compte. Au plan de l'analyse, il convient donc de considérer ces contraintes qui peuvent se superposer à une possible liberté de choix offerte par le dispositif et, en conséquence, remettre en question la perception de la flexibilité du dispositif par l'apprenant, ainsi que la potentialité de l'ouverture comme condition favorable au développement de l'autonomie.

1.2.3.2.3 Ouverture et autodirection

En milieu institutionnel, la mise en œuvre du principe d'ouverture dans les dispositifs s'établit sur l'idée première d'un engagement volontaire de l'apprenant dans la formation et donc d'une motivation intrinsèque. Sur le plan de l'autonomie du sujet apprenant, celle-ci correspond à un premier degré « de contrôle psychologique » (Jézégou, 2002, p. 47) sur le processus d'apprentissage qui, selon Carré (2010, p. 125), va fortement conditionner l'investissement de l'apprenant dans « une activité d'apprentissage autonome ». Le second degré ou seconde « dynamique » (Jézégou, 2007, p. 366) soutenant le contrôle psychologique « renvoie aux stratégies d'autorégulation que [les apprenants] mettent en œuvre ». Carré se réfère notamment à Long (1989) pour souligner l'importance de cette dimension psychologique. Pour Long, celle-ci constitue, en effet, une « condition nécessaire et suffisante de l'apprentissage auto-dirigé » (2010, p. 125). Cette proposition apparaît aussi chez Knowles (1971, p. 26), pour qui elle se fonde sur l'aptitude spécifique à l'adulte à « prendre ses propres décisions et [à] en assumer les conséquences de manière à gérer sa propre vie » et, plus généralement, dans les recherches nord-américaines, qui « tendent à prouver la prédominance du contrôle psychologique, en termes de réussite des apprentissages » (Jézégou, 2002, p. 50).

Toutefois, au niveau de l'ingénierie des dispositifs de formation, partir du postulat que l'autodirection est à la fois une condition suffisante de l'apprentissage autodirigé et « un phénomène partiellement indécidable sous l'angle de l'engagement proactif du sujet » (Carré et al., 2002, p. 102) comporte un risque. Cela peut conduire à des dispositifs où l'ouverture, basée sur l'idée d'une autonomie décrétée acquise (qu'elle se réfère à l'engagement volontaire de l'apprenant ou à l'autonomie générale caractérisant le public adulte comme conditions suffisantes pour conduire leur apprentissage) serait un prétexte au désinvestissement de

l'instance éducative.⁵⁰ De cette prise de position peuvent, en effet, résulter des formations « sans accompagnement, [...] le support pédagogique proposé [étant considéré comme] suffisant pour conduire à des apprentissages » (Albero, 2003b, p. 18) ou « pire », selon Albero (2003b, p. 18), des systèmes où « l'intégralité de la responsabilité de la formation (et éventuellement de son coût) [reposerait] sur la personne elle-même », l'institution « ne prenant en charge que les aspects de médiatisation et de validation ».

Ces exemples posent alors la question de la responsabilité institutionnelle en termes d'accompagnement des apprenants. Or, sur ce point, les positions des chercheurs – du moins français – convergent : en contexte institutionnel d'autoformation, l'apprenant doit « conduire son parcours de formation ; le rôle de l'institution consiste alors à lui en donner les moyens ». (Albero, 2010a, p. 75). Rivens Mompean (2013, p. 151) parle même du « devoir d'ingérence dans l'apprentissage » pour accompagner l'autonomie des apprenants en contexte d'autoformation. Et Jézégou (2002, p. 47) rappelle clairement la dimension éducative des formations ouvertes qui, selon elle, doivent être pensées « à la convergence de l'autoformation "éducative" et de l'autoformation "cognitive" ». Ainsi au niveau éducatif, le rôle de l'institution est de « concevoir et [de] mettre en œuvre un système de prestations humaines, pédagogiques et technologiques, afin de favoriser l'exercice et le développement de l'autonomie du sujet en formation », et au niveau cognitif, l'accompagnement doit être fondé sur « l'étude et la prise en compte des dynamiques psychologiques liées à son engagement cognitif ». Un dispositif ouvert (et donc visant à développer l'autonomie chez les apprenants) devrait donc proposer un accompagnement qui renvoie à la responsabilité éducative de l'institution (et par conséquent à la dimension hétéroformative de l'autoformation en contexte institutionnel) et un accompagnement qui prenne aussi en compte la dimension psychologique du sujet, en s'intéressant spécifiquement aux questions de la motivation (« pour initier l'acte d'engagement en formation et pour maintenir le contrôle de son projet ») et de « la cognition (vue plus particulièrement sous ses aspects méta (processus internes autoréflexifs) » (Jézégou, 2002, p. 47).

⁵⁰ Ce dernier cas rejoint la critique formulée par Tremblay (2003, p. 63) sur les recherches de Knowles et de Long, priorisant l'autodirection considérée « condition suffisante à l'apprentissage » sur le rôle de l'accompagnateur ou du facilitateur et de l'environnement.

1.2.4 Les aides à l'apprentissage dans les dispositifs d'autoformation

Les aides à l'apprentissage seront abordées dans cette section à partir du premier questionnement qu'elles posent : ce qu'elles impliquent au niveau des compétences à développer chez l'apprenant. Pour ce faire, nous nous intéresserons aux recherches effectuées sur les apprenants autodidactes et « bons apprenants ». Puis, en prenant appui sur ces premières références, nous présenterons différentes formes de soutien, de l'agent éducatif aux soutiens par les pairs, susceptibles de favoriser l'apprentissage par soi-même en contexte institutionnel.

1.2.4.1 Les modèles de référence : l'autodidacte et l'apprenant efficace

Pour envisager la question de l'aide auprès des apprenants dans un contexte institutionnel d'autoformation, on se réfère généralement aux « compétences repérées chez les autodidactes » (Tremblay, 2003, p. 155), au profil (Albero, 2000, p. 103; Rivens Mompean, 2013, p. 147) et « aux pratiques de l'apprenant efficace (*the good learner*) très proches de celles des autodidactes, ainsi qu'aux stratégies d'apprentissage (*learning strategies*) » (Albero, 2003a, p. 19). Ainsi, pour Tremblay (2003, p. 155), « les compétences repérées chez les autodidactes devraient être approfondies dans les recherches qui porteraient sur les implications du changement de paradigme éducatif que constitue l'autoformation ». C'est ce que propose notamment Albero (2000, p. 66) en présentant « [l]es compétences-clés » de l'apprenant autodidacte comme habilités susceptibles d'être développées chez les apprenants en contexte institutionnel. Elles concernent les capacités suivantes :

- « tolérer l'incertitude » (Albero, 2000, p. 67) ou « acceptation du risque, de l'ambiguïté et de la complexité » chez Carré (1992). Cette compétence vient « de la nature aléatoire de la démarche et (des) transactions constantes avec un environnement non prévu pour être éducatif » (Tremblay, 1996, citée par Albero 2000, p. 67). La conduite de l'autodidacte est alors qualifiée d'« heuristique, c'est-à-dire que l'apprentissage progresse à partir d'intentions qui s'organisent et se redéfinissent à mesure qu'évolue le projet » (Tremblay, 1996, citée par Albero 2000, p. 67) ;
- « établir un réseau de ressources » (Albero, 2000, p. 67) : cette compétence désigne la capacité de l'apprenant à « cré[er] des alliances avec différentes ressources et [à] procéd[er] à divers échanges de savoir pour assurer lui-même sa formation » (Tremblay, 1996, citée par Albero 2000, p. 67). Albero relève l'importance de la dimension sociale et relationnelle dans ce processus (Albero, 2000, p. 68) ;

- « réfléchir sur et dans l'action » (Albero, 2000, p. 68) correspondant à « cette propension des autodidactes à théoriser à partir de leurs pratiques » (Tremblay, 1996, citée par Albero 2000, p. 68) : « les pratiques réflexives exerceraient une fonction critique nécessaires à l'évolution de la démarche » (Tremblay, 1996, citée par Albero 2000, p. 68) ;
- « se connaître comme apprenant » (Albero, 2000, p. 68) renvoie, selon Tremblay (1996, citée par Albero 2000, p. 68), à la capacité des autodidactes à « identifier [...] les principes nécessaires à leur démarche » et à la « connaissance de [leurs] préférences et de [leurs] capacités aux niveaux cognitifs, affectifs et sociaux ».

L'intérêt de cette première référence permet de mettre en lumière l'importance de l'environnement et de la dimension interpersonnelle dans le développement des compétences de l'autodidacte. Les deux premières compétences renvoient à l'image de soi et plus précisément à un sentiment de confiance suffisamment développé pour tolérer l'incertitude et communiquer pour trouver des ressources, les deux suivantes à une capacité d'introspection et de réflexivité. Or la perception de soi ainsi que le développement des capacités réflexives dépendent en grande partie des interactions avec l'environnement, ce qui en soi n'a rien de nouveau puisque cela correspond plus généralement au processus de développement de l'être humain⁵¹. Par conséquent, en contexte institutionnel d'autoformation, et dans le cadre d'une pédagogie visant le développement de l'autonomie de l'apprenant, il conviendrait de prendre en compte l'importance des interactions sociales et ce, autant au niveau de leurs potentialités psycho-affectives que cognitives. C'est d'ailleurs ce que soutiennent un certain nombre de chercheurs, comme par exemple Mangenot et Develotte (2004) dans le cadre d'une étude portant sur l'apprentissage à distance, ou Albero (2003b, p. 147), pour laquelle le « lien social » dans les contextes d'autoformation est une « nécessité impérative », car indispensable à « l'autostructuration des connaissances et à la construction de l'image de soi en tant qu'apprenant efficace ». L'interaction jouerait en effet un rôle essentiel dans le développement des capacités de l'apprenant à prendre en charge son apprentissage, non seulement au plan

⁵¹ Comme le rappelle Linard (2010, p. 33) : « Selon les psychologues du développement, l'intelligence et l'apprentissage humains sont les résultats évolutifs d'une construction [...], par autoréorganisation continue, de structures et de processus d'adaptation à l'environnement présents chez les individus dès leur naissance. Ces processus sont d'abord automatiques et se transforment peu à peu en actes intentionnels conscients. Cette transformation s'effectue d'elle-même mais uniquement à condition d'être activée par une interaction permanente avec l'environnement physique et social. ».

psycho-affectif permettant « d'assurer [...] ce que Moreno appelle "les besoins de sécurité, de valorisation et de création" des apprenants » (Barbot, 2000, p. 109), mais aussi aux plans cognitifs et métacognitifs en « facilit[ant] la formulation des objectifs, le repérage des stratégies utilisées, la prise de conscience de ses attitudes » (Poteaux, 2003b, p. 134).

Pour considérer l'aide qu'il conviendrait d'apporter aux apprenants, les chercheurs s'intéressent également aux profils et aux pratiques des étudiants qui réussissent le mieux en contexte institutionnel d'autoformation. Ainsi, du point de vue des caractéristiques individuelles « qui peuvent aider à réussir un parcours en autonomie », Mompean relève (2013, p. 145) : le goût d'apprendre, le sentiment d'efficacité personnelle, l'acceptation du risque et de la complexité, la créativité, l'initiative dans l'apprentissage, la compréhension de soi et l'acceptation de sa responsabilité dans l'apprentissage ». Au plan des pratiques, Albero (2000, p. 101) propose de se référer à Cyr (1996) pour considérer le fonctionnement des apprenants efficaces dans le cadre de l'apprentissage des langues étrangères :

- « [i]ls ont une approche active de l'apprentissage », ce qui renvoie notamment à leur implication et à leur planification de l'apprentissage (Albero, 2000, p. 102) ;
- « ils considèrent que la langue est à la fois un système à découvrir et un instrument de communication », ce qui va motiver le développement de stratégies d'apprentissage (Albero, 2000, p. 102). A un niveau plus général, cela correspondrait à une démarche d'apprentissage active.
- « [I]ls prennent en compte la dimension affective de leur apprentissage », ainsi ils savent gérer leurs émotions, accepter l'incertitude, ils ne craignent pas l'erreur ni le ridicule (Albero, 2000, p. 103) ;
- « et ils surveillent leurs performances » (Albero, 2000, p. 101).

On remarquera toutefois que ces traits individuels et activités de ces apprenants plus enclins à réussir en situation d'autoformation correspondent à « la phase post-décisionnelle » (Carré, 2010, p. 146) de l'entrée dans l'apprentissage. Les aspects présentés ici « concernent [en effet] les modes de régulation et les conditions de persistance du comportement d'apprentissage auto-dirigé » (Carré, 2010, p. 146). Carré (2010, p. 155) souligne, d'ailleurs, la faible prise en compte des questions de « la motivation à l'engagement dans l'apprentissage et [...] de la détermination des buts », qui sont pourtant importantes dans le cadre d'une pédagogie visant l'autodirection des apprentissages. L'auteur rappelle la distinction qu'il convient de faire entre l'autodétermination qui « s'applique au contrôle sur les moyens et sur les fins » et renvoie de fait

à l'intentionnalité du projet de formation comme au pilotage de l'apprentissage alors que « l'autorégulation concerne le contrôle de l'apprenant sur les moyens d'apprentissage » (Carré, 2010, p. 154-155). Le dispositif d'accompagnement dépendra donc du projet d'établissement selon le degré d'autonomisation qu'il vise à développer chez les apprenants. L'aide peut être envisagée soit au niveau de l'apprentissage, du processus d'autorégulation, soit à un niveau plus global (et par conséquent sous-tendu par un objectif d'éducation citoyenne) pour développer cette « capacité identitaire » (Barbot & Jacquinet-Delaunay, 2008, p. 150) que l'on retrouve chez l'autodidacte : « être responsable de son apprentissage, soit savoir pourquoi et comment on l'entreprend – et pas seulement parce qu'il est obligatoire » (Barbot & Jacquinet-Delaunay, 2008, p. 150). Par conséquent, dans le cas d'un dispositif visant l'autodirection des apprentissages, on s'attachera autant aux moyens qui favorisent la motivation nécessaire à l'engagement dans l'apprentissage que ceux qui en permettent la prise en charge progressive. Dans le cas d'un dispositif visant l'autorégulation, l'objectif de soutien auprès des apprenants sera centré sur l'appropriation progressive des moyens qui lui permettront de conduire son apprentissage. Ces moyens peuvent être définis à partir des compétences des autodidactes, ainsi que des traits individuels et activités caractérisant les « bons apprenants » présentés précédemment et qui relèvent principalement des dimensions affective (avec notamment le fait de « tolérer l'incertitude », qui implique la capacité à gérer ses émotions, la confiance en soi, une image positive de soi (Albero, 2000; Rivens Mompean, 2013; Tremblay, 1996)) et cognitive et métacognitive (avec la capacité à réfléchir sur soi et sur son fonctionnement dans l'apprentissage (Albero, 2000; Rivens Mompean, 2013; Tremblay, 1996)). A ces principales dimensions, nous ajoutons les capacités d'action (liée à l'idée d'initiative (Rivens Mompean, 2013) et d'implication dans l'apprentissage (Albero, 2000)) et de communication (notamment pour trouver des ressources, échanger des connaissances (Tremblay, 1996)). En contexte institutionnel, ces éléments se déclineront en compétences plus spécifiques en fonction des « domaine[s] d'application » (« technique, informationnel, méthodologique, social, cognitif, métacognitif, psycho-affectif ») comme le propose, par exemple, Albero (cf. Tableau 2 : domaines d'application de l'autonomie dans les activités de l'apprenant (Albero, 2003c, p. 144-145)).

L'accompagnement nécessaire au développement des compétences ciblées sera ensuite déterminé en fonction des stratégies qui en favorisent l'acquisition. Sur cette question, les travaux de Oxford et Hrimech (2000, 2002) apparaissent particulièrement pertinents puisqu'ils mettent en lumière l'importance des stratégies affectives et sociales dans « la construction de compétences plus larges et [le] renforcement des stratégies [cognitives] d'apprentissage »

(Candas & Eneau, 2010, p. 144). Pour ces chercheurs, deux grandes catégories de stratégies sont à envisager dans l'autoformation :

les stratégies directes ou cognitives qui concernent le processus d'apprentissage directement lié aux opérations mentales requises pour l'appropriation des connaissances ;

les stratégies indirectes ou de « soutien » selon Himech (2000, 2002) qui comprennent des stratégies : métacognitives pour gérer et contrôler les autres stratégies, guider, corriger, ou ajuster les opérations cognitives par un ensemble d'activités de planification, d'attention, de révision, d'évaluation ; « affectives » : pour créer un climat favorable à l'apprentissage et au maintien d'un haut niveau d'activation affective et intellectuelle, la formation d'une image de soi positive, la réduction de l'anxiété ; « sociales » : pour identifier les ressources humaines, rechercher de l'aide ou du soutien face aux difficultés.

Ce point permet également de mettre l'accent sur l'importance de l'environnement en tant que contexte d'apprentissage et milieu socio-culturel. En effet, si les stratégies peuvent être développées grâce au dispositif d'accompagnement, elles sont aussi déterminées par « les connaissances antérieures, les croyances et les conceptions des apprenants (par exemple à propos d'un domaine, d'un sujet, ce qu'est l'apprentissage, eux-mêmes comme apprenants, le travail académique, les tâches) » (Butler, 2005, p. 57). Ainsi la mise en oeuvre du dispositif d'accompagnement pour développer l'autorégulation des apprenants devra donc aussi tenir compte de « l'impact des influences sociales, culturelles et historiques sur les individus qui agissent en contexte » (Butler, 2005, p. 57).

1.2.4.2 L'accompagnement : « l'agent éducatif »⁵² et le soutien par les pairs

1.2.4.2.1 Le soutien de l'agent éducatif

Selon Poteaux (2003, p. 49), « tous les dispositifs d'autoformation institutionnels sérieux montrent que le succès dépend étroitement d'une organisation extrêmement rigoureuse, ainsi que d'un encadrement sans relâche des apprenants par des enseignants, des moniteurs, des outils pédagogiques [...] ». L'accompagnement humain s'avère donc essentiel dans une formation à distance pour aider l'apprenant à développer un sentiment de confiance et les capacités nécessaires à une prise en charge de son apprentissage.

⁵² Nous reprenons l'expression à Tremblay (2003, p. 193).

C'est, en général, au tuteur que revient cette tâche. Originellement cette figure se rattache au terme anglo-saxon « *tutor* » qui désignait un « enseignant-conseiller chargé du suivi d'un élève ou d'un petit groupe d'élèves » aux 13^{ème} et 18^{ème} siècles dans les institutions scolaires (Depover & Quintin, 2013, p. 15). Dans la formation à distance, cette fonction assez récente (Glikman, 2013, p. 140) et bien qu'encore indéterminée au niveau terminologique (notamment chez les Anglo-saxons où « *tutor* », « *instructor* », « *teacher* » sont souvent utilisés dans le même sens), comme le relève Rivens Mompean (2013, p. 202), s'inscrit dans cette continuité avec toutefois quelques variantes qui procèdent d'ajustements à ce type d'enseignement. Le premier tient à la situation d'éloignement entre les agents éducatifs et les apprenants qui va nécessiter une relation interpersonnelle plus investie sur le plan psycho-affectif. Ensuite, le tutorat, même s'il est pris en charge par l'enseignant, voire le concepteur (dans le cas de « dispositifs artisanaux ou disposant de peu de moyens » (Glikman, 2013, p. 151) par exemple) commence après la conception du cours (mis à disposition sur une plateforme de formation et / ou transmis par voie postale), et consiste par conséquent, non pas à enseigner⁵³, mais « à suivre les étudiants dans leur apprentissage, à les aider à s'appropriier les connaissances, à les guider dans l'usage des matériels et des logiciels et dans l'organisation de leur travail » (Glikman, 2013, p. 141).

Le soutien du tuteur concerne ainsi des aspects disciplinaires mais également d'ordre « motivationnel, socio-affectif et métacognitif » (Rodet, 2013, p. 160). Le tuteur doit soutenir l'apprentissage au niveau des contenus (en termes de compréhension), au niveau méthodologique (« pour la réalisation des mises en application » (Rodet, 2013, p. 160) et de l'apprentissage dans son ensemble, en termes de planification et de réflexivité), voire au niveau technique, dans le cas des formations en ligne, et, au niveau psychologique, en proposant « un appui moral et motivationnel et favorisant une valorisation de l'image que les apprenants ont d'eux-mêmes » (Glikman, 2013, p. 144).

Ce dernier champ d'intervention s'avère particulièrement crucial dans les formations médiatisées, où, comme le souligne Glikman (2013, p. 141), le tuteur est celui qui « incarn[e] la dimension humaine et relationnelle ». Pour Rodet (2013, p. 160), la fonction du tuteur peut d'ailleurs être définie à partir de la relation d'aide telle caractérisée par Carl Rogers (1976): « un accompagnement psychologique basé sur l'adoption de trois attitudes non directives, l'empathie,

l'écoute active et le non jugement ». De fait, la proximité ou recherche de proximité pourrait être ce qui caractérise le mieux le tuteur, ou l'*accompagnateur*, terme « de plus en plus souvent employé » selon Glikman (2013, p. 141) « par les institutions ou les opérateurs des formations à distance qui souhaitent marquer cette proximité, [et ce,] quel que soit son degré de correspondance avec la réalité des pratiques ». Cette fonction apparaît aussi particulièrement importante chez Paul (2009, p. 620) pour qui l'accompagnement renvoie « à tout ce qui se réfère à la présence attentive à autrui, à la sollicitude et au respect de sa personne, à son écoute et au dialogue », ainsi que, pour Ciekanski (2014), en tant que l'une des postures de l'agent éducatif dans les formations en distanciel.

Plus généralement, on pourrait dire que le tuteur devrait – idéalement – être en mesure d'adopter trois rôles ou postures : celle de *médiateur* pour « guider », « pour conduire l'apprenant vers des savoirs à apprendre prédéfinis » ; de *conseiller* pour répondre de manière ajustée aux demandes de l'apprenant et, d'*accompagnateur* pour soutenir le sujet apprenant (selon les travaux de Ciekanski (2011) repris par Rivens Mompean (2013, p. 205)).

Or, ces postures s'inscrivent aussi dans un changement de paradigme éducatif (de l'enseignement à l'apprentissage) qui implique, en termes de compétences, le passage du rôle d'enseignant à celui d'accompagnateur/tuteur/facilitateur. Plus précisément, cela induit une « évolution des domaines de compétence des formateurs moins centrés sur les savoirs et plus orientés vers le développement de compétences d'apprentissage transversales » (Ciekanski, 2011, p. 10) mais aussi, en amont, une acceptation de ces changements de la part des agents éducatifs. Comme le dit Alberio (2010, p. 87),

[l]a référence à l'autoformation réactive régulièrement la confrontation entre deux conceptions données pour opposées : l'enseignement par transmission magistrale de contenus disciplinaires ; l'(auto)formation par développement des processus individuels d'apprentissage. [...] Chacune des conceptions produit des habitudes et des identités professionnelles si puissantes que leur confrontation ne peut aller sans tensions ni conflits.

Les changements induits par le nouveau rôle du l'enseignant peuvent, en effet, être perçus comme une perte « par rapport à la position qui lui était traditionnellement impartie : perdre le pouvoir de la parole et du savoir au profit de l'apprenant, perdre le prestige de la fonction enseignante pour que l'apprenant devienne plus prestigieux [...] perdre l'autorité pour responsabiliser » (Barbot & Camatarri, 2015, p. 86). A cela s'ajoute les représentations des TICE des enseignants qui peuvent faire obstacle à leur utilisation, comme l'indique Mangenot (2002) à propos des étudiants, mais qui peut également s'appliquer aux enseignants « [l]es adultes ne sont pas tous prêts à utiliser les tic : cela dépend notamment de leurs objectifs professionnels et

personnels, [...] de leur motivation, de leurs représentations sur les apprentissages, de leurs représentations sur les tic et sur leur apport ».

Ces obstacles potentiels au changement de pratiques et à l'utilisation des TICE nécessitent donc, d'une part, un accompagnement au changement et, d'autre part, que les enseignants y trouvent des avantages, « un gain » (Mangenot, 2000, p. 41) au niveau pédagogique et personnel.

Une formation ou un accompagnement nécessiterait ainsi d'apprendre à maîtriser les TICE en tant qu'outil « mais surtout [de] comprendre les changements induits par leur développement au sein de la relation éducative » (Rivens Mompean, 2013, p. 202). Pour ce faire un travail de réflexion et de décentration par rapport au vécu de l'enseignant en tant qu'apprenant et aux représentations « de son métier, de sa fonction, de l'acte d'apprentissage en milieu institutionnel, de la relation aux autres partenaires (apprenants et collègues) » s'avérerait essentiel (Demaizière, 2000, p. 4). Cependant, selon Barbot (2000, p. 97) et Mompean (2013, p. 152), la principale compétence requise par le formateur pour accompagner efficacement l'apprenant serait l'autonomie, comme « aptitude à se reconnaître comme sujet et à voir l'apprenant comme sujet » et à faire des choix (Barbot, 2000, p. 97). Car c'est d'abord cette autonomie *de pensée* qui permettrait d'éviter « résistance au changement et incompréhension des enjeux réels » (Rivens Mompean, 2013, p. 152).

En dépit des travaux sur l'importance du formateur dans ces situations d'autoformation, il apparaît que l'agent éducatif demeure encore mal préparé à cette nouvelle situation (Demaizière, 2000, 2007; Guichon, 2012; Soubrié, 2013). Les explications qui se rapportent à ce constat sont variées : résistance des enseignants au changement (qui « souvent, considèrent que leurs pratiques sont les meilleures dans les conditions en vigueur [et] justifient cette conclusion en rappelant qu'ils connaissent leurs élèves et savent ce qui est le mieux pour eux. » (Berger & Brunswic, 1981, p. 186)) et absence de formation préalable ou prise en charge par l'institution, et/ou amotivation en regard d'une rémunération jugée trop faible par rapport à l'investissement attendu. L'engagement du formateur ne peut, en effet, se poser uniquement selon une perspective pédagogique, sans considérer ses intérêts sur un plan plus personnel. Celui-ci « poursuit aussi des fins qui lui sont propres : ménager sa santé, accroître son confort, améliorer sa qualification » (Leplat, 2008, p. 26) et faire en sorte d'augmenter son salaire. Ce dernier point apparaît, d'ailleurs, particulièrement saillant dans les pays d'Afrique subsaharienne où le salaire des enseignants généralement très faible accule ces derniers à chercher plusieurs autres emplois, ce qui constitue alors un autre paramètre à considérer en termes d'obstacle au changement de pratiques, ainsi qu'en termes de disponibilité auprès des étudiants.

1.2.4.2.2 Le soutien par les pairs

Un autre type d'accompagnement s'avère possible que l'on pourrait caractériser par un degré de proximité plus élevé entre les acteurs (que celle évoquée précédemment entre l'agent éducatif et l'apprenant) et par leur statut de « non professionnels » (Devilliers & Romainville, 2013, p. 25). Cette forme de soutien, désignée dans l'ouvrage collectif de Papi (2013) par « le tutorat par les pairs », trouve nombre de déclinaisons en fonction des contextes (formels/informels), du degré de parité des acteurs (pair « ancien » ou « nouveau », pair « étudiant avancé » ou « de même niveau » (Jacquinot-Delaunay, 2013, p. 9)), ou encore de sa fonction, « du guidage au soutien en passant par le conseil, l'entraide, l'aide méthodologique, technique, régulatrice, socio-affective, l'entraînement à la réflexivité voire à la productivité créatrice, etc. » (Jacquinot-Delaunay, 2013, p. 10). Nous nous attacherons à la présentation de deux formes d'accompagnement par les pairs, l'une se rapportant au soutien des aînés ou « pairs étudiants avancés » (Jacquinot-Delaunay, 2013, p. 9), l'autre au soutien apporté par les pairs dans une situation d'apprentissage conjoint.

D'un point de vue social, cette première forme de tutorat, l'aide des « aînés » ou « des plus avancés » dans un domaine de compétence, pourrait se rapprocher des expériences d'enseignement mutuel de la fin du 18^{ème} siècle en Angleterre et du début du 19^{ème} siècle en France dans les centres industriels, où les plus instruits accompagnaient « ceux qui souhait[ai]ent développer leurs connaissances. Chacun apport[ait] à la communauté, non pas ce qu'il [avait], mais ce qu'il sa[vait], ce qu'il [avait] appris, ce qu'il [était] en mesure de transmettre et de communiquer à d'autres » (Albero, 2003a, p. 4). Ce partage des savoirs fait ainsi écho, comme l'indique Albero, à la théorie de Mauss (1950, 1966) du don/contre don, en tant que système de réciprocité fondé sur la confiance et le sentiment de responsabilité vis-à-vis du groupe ou de la communauté élargie. D'un point de vue plus spécifiquement éducatif, cette forme d'accompagnement se rattacherait originellement à la figure du « tutor », « as a surrogate teacher, in a linear model of the transmission of knowledge, from teacher to tutor to tutee » (Topping, 1996, p. 322). Elle aurait ensuite évolué vers un modèle (à côté de celui de « l'enseignant-tuteur » vu dans la partie précédente) favorisant le rapprochement statutaire des acteurs, de type étudiants/tuteurs-étudiants par exemple, et permettant ainsi une meilleure « congruence cognitive » (Jacquinot-Delaunay, 2013, p. 16) entre ces derniers. Car les étudiants-tuteurs « ont un langage plus proche des tutorés ainsi qu'une plus grande sensibilité aux difficultés rencontrées par ceux-ci » (Papi, 2013, p. 16). Selon Devilliers et Romainville (2013, p. 25), cette proximité entre les acteurs constituerait aussi l'un des ressorts essentiels de l'apprentissage grâce au processus d'identification qui opérerait de manière inconsciente entre l'étudiant-tuteur et le tutoré, le premier incarnant un modèle pour le second.

Pour préciser la nature de l'aide apportée par l'étudiant-tuteur au tutoré, il nous a semblé intéressant de nous référer aux catégorisations proposées par Devilliers et Romainville (2013) à partir des travaux de House (1981) et Bruchon-Schweiter (2002) sur le soutien social. Car les auteurs mettent l'accent sur d'autres formes de soutien de ce « tuteur presque pair » que celles généralement dévolues au tuteur-enseignant. Selon Devilliers et Romainville (2013, p. 26-27), quatre types d'interventions sont susceptibles d'être prises en charge par l'étudiant-tuteur:

- « Le soutien *informatif* » qui se rapporte à la transmission des savoirs et savoir-faire. Le tuteur explique des contenus ou reformule des notions qui n'ont pas été compris par l'étudiant et lui donne des conseils d'ordre méthodologique afin d'organiser son apprentissage ;
- le « soutien *émotionnel* consiste à exprimer des affects positifs et à apporter des sentiments de réassurance, de protection ou de réconfort » ;
- le soutien « *d'estime* [...] concerne les encouragements du tuteur visant à rassurer le jeune quant à ses compétences et sa valeur » afin de réduire l'anxiété potentielle de l'étudiant ;
- « le soutien *matériel* implique une assistance effective telle que le prêt ou le don d'argent, de biens matériels ou encore de service rendu ».

La proximité entre les acteurs élargirait ainsi (en plus des apports sur le plan cognitif du fait de la concordance des « niveaux » et du processus d'identification alors réalisable) le champ des possibilités en matière de soutien, comme l'illustre notamment « le soutien matériel ».

Les relations qui se tissent entre pairs dans le cadre d'un « apprentissage conjoint »⁵⁴ intentionnel (lorsque la constitution du groupe se fonde sur l'intention commune d'apprendre) peuvent, d'ailleurs, être envisagées dans cette continuité.

Le degré de parité plus élevé entre les acteurs induirait non seulement les mêmes formes de soutien, car les pairs sont pour les pairs, dans le cadre d'un apprentissage conjoint, à la fois « source[s] d'information », « agent[s] de motivation », « moyen d'entraide et de soutien

⁵⁴ Nous reprenons l'expression à Lewis (1998).

mutuel » (Henri & Lundgren-Cayrol, 2001, p. 45), mais aussi, grâce notamment aux interactions potentiellement plus nombreuses et variées, d'autres apports à l'apprentissage.

Les rétroactions réciproques, échanges d'idées, négociations, argumentations, explications mutuelles (Tiberghien & de Vries, 1997, p. 164) au sein d'un groupe⁵⁵ de pairs (celui-ci envisagé en tant que réunion de personnes mobilisées pour la réalisation d'un objectif commun) permettraient, en effet, non seulement la construction de nouvelles connaissances dans un processus de « co-construction des connaissances » (Lewis, 1998, p. 17), mais aussi le développement de la réflexivité (les apprenants réfléchissant dans ce cadre « sur leurs actions et les ressources mobilisées » (Springer, 2009, p. 31)).

L'effectivité de ce soutien dépendrait cependant d'un certain nombre de conditions relatives aux comportements des membres du groupe et aux contextes institutionnel et social.

Johnson et Johnson (1994, p. 2-3) proposent cinq conditions pour que l'apprentissage collectif soit productif, dont quatre nous semblent particulièrement pertinentes, notamment pour le développement de compétences et attitudes qu'il est nécessaire de développer dans une situation d'apprentissage auto-dirigé :

- l'interdépendance positive (« Positive interdependence ») correspond à l'idée que la réussite personnelle dépend de la réussite du groupe. Pour ce faire, chaque membre du groupe s'engage vis-à-vis de ses pairs à apprendre et à s'assurer que ces derniers le font aussi, à apporter sa part d'informations et à exercer un rôle spécifique et complémentaire à ceux des autres membres en vue de la réalisation de la tâche (1998, p. 30). Cette caractéristique favorise donc aussi la responsabilité individuelle (Darnon, 2013, p. 444) et l'autonomie comme le constate Dalgalian (1981), cité par Mangenot (1994, p. 122-123) : « le travail de groupe contraint les élèves à organiser eux-mêmes leur travail [...] et favorise ainsi l'apprentissage de l'autonomie » ;
- les interactions « positives » (« promotive interaction ») renvoient aux échanges interpersonnels au sein du groupe concernant le soutien réciproque des membres du groupe par des encouragements, une entraide, le partage des connaissances, la

⁵⁵ Nous ne souhaitons pas nous arrêter sur la distinction entre coopération et collaboration, bien qu'elle soit souvent mentionnée dans les études sur l'apprentissage conjoint (Dillenbourg, Baker, Blake, & O'Malley, 1996; Lewis, 1998) car elle ne concerne pas notre analyse.

réflexivité et l'auto-évaluation grâce à la confrontation d'idées et l'exposition à des façons d'apprendre différentes et propres à chacun ;

- la réflexion sur le groupe (« Group proceeding ») correspond à un travail de réflexion sur le fonctionnement du groupe et l'efficacité des actions de chacun de ses membres avec l'objectif d'améliorer le travail de coopération ;
- les compétences sociales (« Social skills ») se rapportent au développement de ces habiletés lors d'un travail conjoint. Elles impliquent la construction de la confiance entre les membres du groupe, la prise de décision et la négociation (Johnson & Johnson, 1994, p. 4).

L'émergence de ces éléments-clés dépendra selon Johnson et Johnson (1998) du suivi de l'enseignant ou du tuteur et, en amont, de sa conception du travail conjoint qui doit être orienté vers des buts de « maîtrise » ou formatifs et non de « performance » (Darnon, 2013, p. 445). Darnon (2013, p. 445) rapporte, à partir des récents travaux conduits en psychologie sociale sur cette question, que, « dans un contexte fixant des buts de maîtrise, les individus développent une dynamique coopérative avec autrui, lui font confiance [...] et les conflits socio-cognitifs leur sont profitables » tandis que « dans un contexte fixant des buts de performance, les individus sont amenés à douter les uns des autres [...] l'entraide est évitée et les conflits cognitifs s'avèrent délétères.

Les relations interpersonnelles entre les membres du groupe dépendront ainsi, pour une part, des objectifs qui sous-tendent l'apprentissage conjoint mais aussi des contextes sociaux et institutionnels selon qu'ils véhiculent des valeurs qui se rapportent davantage à la promotion des buts de performance (associée à l'idée de sélection/compétition) ou à celle des buts de maîtrise. De même, chacun des éléments-clés proposés par Johnson et Johnson pourraient être rattachés aux valeurs de la société dans laquelle le système éducatif et l'institution sont situés. Car, si l'interdépendance positive, le soutien réciproque des membres et la confiance entre ces derniers peuvent se construire et être appris dans l'apprentissage conjoint, ils sont d'abord, comme l'indique Eneau (2016, p. 7) en ce qui concerne la confiance, fondés sur « des normes et des valeurs partagées ».

Enfin, dans un contexte d'autoformation institutionnelle, l'efficacité du soutien par les pairs et l'engagement de ces derniers dans un apprentissage conjoint peuvent aussi être liés à l'absence ou à l'insuffisance d'accompagnement institutionnel. Le collectif constitué est généralement, dans ce cas, spontané, comme pourrait l'illustrer l'exemple de Sidir (2013, p. 79) des groupes de discussions formés par un collectif d'apprenants sur un forum dans une formation à distance de

l'université de Picardie. Il pose, en effet, la question d'un potentiel dysfonctionnement dans la formation et, plus généralement, d'un besoin de pallier une absence. C'est ce que propose notamment Jézégou (2007, p. 356) en se fondant sur les travaux menés sur la notion de distance transactionnelle, en reliant le degré d'ouverture d'un dispositif au besoin de présence par les étudiants : « plus le contrôle pédagogique exercé par le dispositif est faible, plus ce dispositif offre des possibilités de présence sociale, cognitive et éducative ». L'auteure souligne, d'ailleurs, les apports de cette présence interactionnelle au niveau du développement de l'autonomie d'apprentissage car elle encourage « chaque apprenant à exercer et à développer son autodirection personnelle ».

Il serait ainsi possible de faire l'hypothèse que les caractéristiques relationnelles (notamment en termes de proximité statutaire et de « congruence cognitive ») dans une situation de tutorat par les pairs favoriseraient, particulièrement dans les interactions, les dimensions sociales (« dimension affective et pour créer un climat de confiance... » (Jézégou, 2007, p. 354)), cognitives (« avec des échanges orientés vers la résolution de problèmes » (Jézégou, 2007, p. 354)) et éducatives, dans le cas d'un étudiant-tuteur (« dans sa fonction de guide » (Jézégou, 2007, p. 354)), et, en conséquence, le développement de l'autodirection personnelle. Comme le suggèrent Garrison et Anderson (2003)⁵⁶ pour lesquels ces trois types d'interactions ou « dimensions de la présence » peuvent favoriser « l'apprentissage autodirigé ».

1.2.5 Synthèse

Pour appréhender les implications de l'apprentissage par soi-même en contexte institutionnel, nous nous sommes attachée d'abord aux contextes dans lesquels le concept est apparu et aux principales conceptions qui s'y rattachent, notamment l'autonomie. Ceci afin de mettre en lumière les ancrages socio-historiques et culturels de l'autoformation et, en conséquence, la possibilité de représentations différentes de cette modalité d'apprentissage lorsqu'elle est exportée dans d'autres contextes. Puis, nous avons considéré l'autoformation en contexte institutionnel, en tant que l'un des domaines de recherche de la formation, afin d'appréhender les principaux éléments qui serviront notre analyse. Partant d'une perspective assez large permettant d'apprécier, en premier, lieu le paradoxe que fait apparaître cette forme

⁵⁶ Cités par Jézégou (2007, p. 354)

d'apprentissage en autonomie en contexte hétéroformatif, nous en avons réduit progressivement le champ en nous attachant aux principaux éléments théoriques qui permettent d'aborder cette question au niveau des dispositifs de formation. Nous avons ainsi présenté les principaux concepts (hétérodirection/autodirection, fermeture/ouverture) qui permettent d'apprécier l'organisation des systèmes d'enseignement-apprentissage, en fonction des possibilités de choix laissées à l'apprenant dans la gestion de sa formation. Nous avons notamment envisagé la notion d'ouverture au niveau sémantique, et au niveau de son application concrète en nous intéressant particulièrement au lien entre ouverture et autonomisation. Puis, nous nous sommes attachée à la question de l'accompagnement humain dans les dispositifs d'autoformation institutionnel, à partir des recherches menées sur les apprenants autodidactes et apprenants, qui savent conduire leur apprentissage de façon efficace, cela afin d'envisager pour terminer, différentes figures susceptibles de soutenir l'apprentissage par soi-même, les agents éducatifs et les pairs.

1.3 Les méthodologies de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères : « Ici et là-bas »⁵⁷

Pour analyser les conceptions de l'enseignement-apprentissage des langues des étudiants et des enseignants de français de l'OUT, nous présenterons, les grandes lignes de différentes approches méthodologiques développées en Europe et qui ont été diffusées au-delà de ses frontières. Pour ce faire, nous nous appuyerons essentiellement sur des ouvrages de référence de l'histoire des méthodologies. Puis nous compléterons la présentation avec un aperçu historique des méthodologies retenues officiellement, voire mises en œuvre, en Tanzanie pendant et après la période de colonisation, afin d'apprécier de façon plus fine les déclarations des étudiants.

1.3.1 « Ici » : des méthodologies traditionnelles à l'approche actionnelle

1.3.1.1 Les méthodologies traditionnelles

Il convient d'opter pour un pluriel pour envisager la méthodologie⁵⁸ dite traditionnelle (MT) compte tenu de la période qu'elle recouvre, du 17^{ème} au 19^{ème} siècle en Europe, et des variations

⁵⁷ Nous reprenons partiellement le titre de l'ouvrage de l'anthropologue Geertz (1996) : *Ici et là-bas : l'anthropologue comme auteur*.

⁵⁸ Au niveau terminologique, nous distinguerons méthodologie, méthode et approche en nous fondant sur les définitions de Puren

méthodologiques assez importantes dont elle a fait l'objet selon Puren (1988, p. 18) jusqu'à l'émergence de la méthodologie directe. Toutefois, de façon globale, il est possible de dire qu'elle « renvoie à une pédagogie générale » (C. Puren, 1988, p. 18) fondée sur des objectifs de formation correspondant à l'idéal aristocratique de l'« *honnête homme* » tel que l'avaient défini la Renaissance et le Siècle des Lumières (C. Puren, 1988, p. 24). De fait, l'enseignement des langues mortes et principalement du latin classique qui a constitué jusqu'à la fin du 19^{ème} siècle l'essentiel de l'éducation, concourait à cet objectif de formation de « l'homme d'esprit », capable de réflexion, et d'inscription « dans la société par l'adoption de modèles sociaux, tant linguistiques que comportementaux » (Coïaniz, 2000, p. 17). Et c'est sur le modèle d'enseignement de cette discipline considérée comme « mentale [et] nécessaire à la formation de l'esprit » (Germain, 1993, p. 101) que se fera l'enseignement des langues vivantes jusqu'à la fin du 19^{ème} siècle. Dans la pratique, il s'agissait de développer chez l'apprenant des compétences de compréhension écrite et de traduction (de la langue cible à la langue maternelle et inversement) à partir d'activités essentiellement basées sur la mémorisation de règles et d'exemples (Germain, 1993, p. 103). Les manuels de langue tels qu'on pouvait en trouver à la fin du 19^{ème} siècle appelés « grammaires », proposaient une progression sous la forme d'une succession de « leçons » qui « suivai[ent] l'ordre canonique de la grammaire morphosyntaxique de référence » (C. Puren, 2005b, p. 2). Quant à la relation pédagogique, basée sur les valeurs éducatives dominantes jusqu'à la fin du 19^{ème} siècle « effort, travail, difficulté, sanction » (Coïaniz, 2000, p. 17), elle était établie sur un rapport hiérarchique et symbolique fort où le maître dominait, comme « détenteur du savoir » (Coïaniz, 2000, p. 17; Germain, 1993, p. 104) et modèle, en termes de compétence linguistique et de comportement social à imiter (Coïaniz, 2000, p. 17; Martinez, 1996, p. 50).

Toutefois, les remises en cause de la méthode grammaire-traduction considérée comme inefficace pour l'enseignement des langues vivantes étrangères (LVE) en contextes scolaires dès le milieu du 18^{ème} siècle, l'évolution de la demande sociale et la parution de manuels

(1988, p. 17) et de Castellotti et Moore (2008, p. 206). Ainsi le terme « méthodologie » devra être entendu comme « un ensemble de procédés, techniques et méthodes qui s'est révélé capable, sur une certaine période historique et chez des concepteurs différents, de générer des cours relativement originaux par rapport aux cours antérieurs », et celui de « méthode d'enseignement » correspondra à « un ensemble de procédés visant à susciter et maintenir chez les apprenants un comportement ou une activité d'apprentissage déterminés » (C. Puren, 1988, p. 17). Nous utiliserons le terme d'approche avec le sens que lui confèrent Castellotti et Moore (2008, p. 206) : « un ensemble articulé mais beaucoup moins contraignant de pratiques didactiques présentées comme davantage situées du point de vue des usagers (les "apprenants" de langues) ».

d'enseignement des LVE pour un enseignement à visée plus pratique (C. Puren, 1988, p. 80; Richards & Rodgers, 1986, p. 5) et, dès 1880, la portée des travaux de linguistes européens vont peu à peu faire évoluer l'enseignement des LVE vers une dimension plus pragmatique de la langue.

1.3.1.2 Les approches directes

La méthodologie directe en France, la Reform-Method en Angleterre, ou encore la phonetische Methode en Allemagne s'inscrivent dans le mouvement d'opposition à la méthodologie traditionnelle scolaire qui marque la fin du 19^{ème} siècle. Elles se fondent à peu près toutes sur les mêmes théories pédagogiques, linguistiques et psychologiques. Ainsi, pour chacune des méthodologies le processus d'apprentissage de la langue maternelle⁵⁹ constitue un modèle, lequel justifie notamment :

- une exposition directe à la langue cible sans passer par l'intermédiaire de la langue maternelle,
- la primauté accordée à l'oral car c'est « la seule réalité linguistique [...] pendant longtemps pour l'enfant » (C. Puren, 1988, p. 75),
- la technique d'imitation, « l'enfant appren[ant] en imitant » (C. Puren, 1988, p. 76),
- et celle de la répétition car « les formes linguistiques se gravent dans l'esprit de l'enfant grâce à une audition et à un réemploi permanents et intensifs » (C. Puren, 1988, p. 76).

Elles prennent également toutes appui sur des recherches en phonétique menées à la fin du 19^{ème} siècle – dont les plus remarquables renvoient à celles du linguiste allemand Viëtor - qui mettent en évidence l'importance de l'oral et plus particulièrement de la prononciation (Richards & Rodgers, 1986, p. 8-9). Enfin, en psychologie, elles se fondent essentiellement, d'une part, sur les travaux relatifs à la psychologie de l'enfant qui remettent en question la conception d'un sujet passif « simple récepteur » d'informations, pour envisager une pédagogie dite active plus adaptée, en termes de contenus lexicaux et de progression grammaticale, aux capacités et aux intérêts de l'enfant (C. Puren, 1988, p. 78-79) et, d'autre part, sur la théorie de l'associationnisme du philosophe allemand Franke, laquelle renvoie au niveau de l'enseignement

⁵⁹ Théorie principalement développée par Gouin (1986).

à « une association directe entre la forme linguistique et la signification à transmettre » (Germain, 1993, p. 128).

Dans la pratique, selon Puren (1988, 2005b), Richards & Rodgers (1986), Germain (1993) et Martinez (1996), il s'agissait d'utiliser exclusivement la langue cible, en privilégiant l'oral et notamment la prononciation qui était travaillée dès le début de l'apprentissage. L'écrit n'était envisagé que comme transcription de l'oral, du moins en début d'apprentissage. Les explications en langue maternelle devaient être réduites au maximum, de même que celles concernant la grammaire, dont l'enseignement devait, dans la mesure du possible, rester implicite. La progression était établie en fonction des centres intérêts des apprenants et à partir de leur environnement immédiat « pour s'en éloign[er] progressivement, d'abord à l'intérieur du monde physique, puis en passant au monde de la société ("le commerce", "la vie sociale") et finalement des idées ("qualités et défauts") » (C. Puren, 2005b, p. 3). Le vocabulaire devait être celui du quotidien et son choix « reposait avant tout sur la disponibilité en classe des objets ou illustrations servant à enseigner le sens des mots nouveaux » (Germain, 1993, p. 129). Les activités proposées en classe devaient permettre de faire travailler les quatre habiletés mais en priorisant l'oral. Elles consistaient principalement selon Germain (1993, p. 130) en des exercices d'écoute et d'imitation (« [l]a langue [étant] surtout descriptive au début ("Qu'est-ce que ? C'est ...") » (Germain, 1993, p. 131)), des exercices de questions-réponses, de conversations enseignant-apprenant et entre deux apprenants qui prenaient parfois « la forme d'activités de simulations de communication », de dictées, et de rédactions de textes courts (Germain, 1993, p. 130). Les activités de communication comme les « buts communicatifs attribués à la méthode » ne doivent cependant toutefois pas faire illusion car, comme l'indique Germain (1993, p. 130), les conversations entre les apprenants relevaient essentiellement d'un jeu de questions-réponses.

En Europe, les mises en œuvre de ces méthodologies en milieu scolaire ont été de courtes durées, car jugées trop rigides d'un point de vue technique (le point le plus critiqué étant le non recours à la langue maternelle (Richards & Rodgers, 1986, p. 10), et trop coûteuses à la fois en temps et en terme de formation professionnelle. Car il n'était guère possible d'envoyer tous les enseignants, qui avaient été formés à la méthode traditionnelle, à l'étranger pour développer leur compétence de l'oral (C. Puren, 1988, p. 128). Et, finalement, dès la fin de la première guerre mondiale, la France et l'Allemagne reviendront partiellement vers la méthodologie traditionnelle en en reprenant surtout les éléments liés aux activités de grammaire pour les combiner à d'autres méthodes issues de ces approches directes (Richards & Rodgers, 1986, p. 11). Leur portée reste cependant notable, d'abord sur un plan international, puisque les principes

fondateurs de ces méthodologies, repris sous une autre appellation par Sauveur et Maximilian Berlitz, The Berlitz Method, déboucheront sur un succès durable aux Etats-Unis, de même qu'au niveau des méthodologies suivantes, lesquelles, selon Puren (1988, p. 134), « ne pourront qu'opérer des choix, des modifications et des variations limités » à partir des principales méthodes constitutives de ces approches : directe, active et orale (C. Puren, 1988, p. 134).

1.3.1.3 La méthodologie active

Après la Première guerre mondiale, l'enseignement scolaire français des LVE opte pour un assouplissement de la méthode directe en y introduisant des éléments de la méthodologie traditionnelle. Selon Puren (1988, p. 147), ce revirement serait lié au mouvement général de « repli sur les valeurs "traditionnelles" caractérisant la fin de la guerre », mais aussi à une demande majoritaire d'un enseignement plus pragmatique et moins rigide (comme était perçu l'application de la méthodologie directe) des LVE. Puren (1988, p. 151) parle de « méthodologie active »⁶⁰ pour désigner l'ensemble des techniques utilisées durant cette période qui s'étend des années 20 aux années 60, et qui n'est d'ailleurs pas exclusive aux LVE mais concerne toutes les disciplines scolaires. Dans la pratique, le texte comme support didactique est ainsi réintroduit bien que sous la forme de récits et de dialogues, de même que l'utilisation de la langue maternelle (notamment pour les explications de vocabulaire jugées nécessaires) et la traduction pour contrôler la compréhension (C. Puren, 1988, p. 149). L'enseignement de la grammaire reste inductif mais est plus explicite, visant un apprentissage de la langue plus « raisonné », et « les exercices écrits de réemploi prennent plus d'importance qu'ils n'en avaient dans la [méthode directe] » (C. Puren, 1988, p. 148). L'importance accordée à la dimension orale de la langue demeure prioritaire même si le dialogue « est principalement commentaire de textes » et « l'oral essentiellement un mode pédagogique d'assimilation des formes écrites » (C. Puren, 1988, p. 160).

1.3.1.4 The Oral approach and the Situational Language Teaching

Du côté des britanniques, dès les années 20, des linguistes expatriés au Japon et en Inde, travaillent à l'élaboration de nouvelles approches, l'Oral approach de Palmer (1940) et un peu plus tard le Situational Language Teaching de Hornby (1950).

⁶⁰ Selon Puren (1988, p. 143), le développement de la pédagogie active manifeste dès les années 20 en Allemagne aurait sans doute joué un rôle dans le choix français.

Globalement, il s'agissait pour eux de reprendre la méthodologie directe mais en cherchant à la fonder scientifiquement et à structurer son application. Ils en préciseront notamment les bases avec les principes de « *selection* (the procedures by which lexical and grammatical content was chosen), *gradation* (principles by which the organization and sequencing of content were determined), and *presentation* (techniques used for presentation and practice of items in a course) (Richards & Rodgers, 1986, p. 33), qui serviront à la conception de manuels d'enseignement et d'apprentissage. Palmer (1940) travaille à l'élaboration de listes de vocabulaire et de « sentence patterns » (de modèles de structures pour les phrases), qu'il classe en fonction de leur fréquence d'usage et de leur niveau de difficulté (en se fondant sur son expérience d'enseignant) et divise en niveaux. Il réalise également des tables de substitution dont la présentation et le fonctionnement évoquent les exercices structuraux que l'on retrouvera dans les méthodologies audio-orales (Germain, 1993, p. 193), pour enseigner les structures grammaticales à l'oral. Enfin, il propose pour l'enseignement scolaire une progression en trois niveaux, avec un premier (Introductory Stage) exclusivement centré sur un travail d'écoute pour travailler la prononciation, suivi d'un second (Intermediate) consacré surtout à la mémorisation avec des exercices oraux de types « patterns drills » (structuraux ou de systématisation à partir de modèles de structures) et de courtes conversations et activités orales issues de la méthode directe, enfin, d'un troisième niveau (Advanced) où le texte et la composition écrite étaient introduits (Howatt & Widdowson, 2004, p. 239). Comme pour la méthodologie directe, les quatre habiletés sont travaillées avec une priorité donnée à l'oral. Les activités de classe consistaient généralement en des exercices de répétition individuels et en chœur, des exercices guidés de substitution, de « drills » (exercices de systématisation par la répétition) et de travaux de lecture et d'écriture majoritairement basés sur l'oral (Richards & Rodgers, 1986, p. 38). Les exercices de « questions-réponses » restaient comme pour la méthode directe assez caractéristiques de cette approche (Howatt & Widdowson, 2004, p. 234). Ce qui singularise la méthode de Palmer par rapport à la méthodologie directe vient de l'importance qu'il accordait à la formation des habitudes (« habit-formation ») (Howatt & Widdowson, 2004, p. 240) ainsi que le rapporte le linguiste Frisby (1957, p. 136) :

As Palmer has pointed out, there are three processes in learning a language receiving the knowledge or materials, fixing it in the memory by repetition, and using it in actual practice until it becomes a personal skill.

Nous retrouvons ainsi les prémisses (non théorisés) de la théorie du béhaviorisme qui fondera les approches des années 50.

La méthodologie développée par Hornby (1950; 1954), le *Situational Language Teaching* dans les années 50 est très proche de celle de Palmer. Ce qui l'en distingue essentiellement concerne l'intérêt plus grand qu'il porte à la notion de « situation » qui doit être entendue dans le sens où les structures doivent être enseignées en cohérence avec les situations dans lesquelles elles peuvent être utilisées (Richards & Rodgers, 1986, p. 35). Ainsi le terme ne se réfère donc plus aux « situations » de la méthode orale qui permettaient la sélection des contenus mais « à un mode de pratique des structures orales, à l'aide d'images, de gestes, d'objets etc. » (Germain, 1993, p. 192). Hornby accordera aussi une place plus importante au texte, comme le montre son ouvrage *A Guide to Patterns and Usage in English* (1954) qui fusionne l'Oral Approach de Palmer avec une approche fondée sur les textes « in which the new patterns are embedded in the texts » (Howatt & Widdowson, 2004, p. 262). Il se rapproche ainsi de West, qui expérimente en Inde dans les années 20, une méthode axée sur la lecture (Howatt & Widdowson, 2004, p. 247).

Bien que remise en question au milieu des années 60, le *Situational Language Teaching* perdure jusque dans les années 80, notamment au niveau de ses techniques, comme l'indiquent Richards et Rodgers (1986, p. 42) :

They continue to be part of the standard set of procedures advocated in many current British methodology texts, and [...] textbooks written according to the principles of Situational Language Teaching continue to be widely used in many parts of the world.

1.3.1.5 The Audiolingual Method

Aux Etats-Unis, on retrouve sensiblement la même évolution d'une approche priorisant l'oral⁶¹ (que l'on retrouve sous les appellations « the Oral Approach, the Aural-Oral Approach, and the Structural Approach » (Richards & Rodgers, 1986, p. 44)) à celle d'une méthodologie de plus en plus fondée scientifiquement, avec notamment les conceptions développées en linguistique appliquée et les études de psychologie sur l'apprentissage (Coste, 1970, p. 11). Les approches orales de Palmer (1940) et de Fries (1945) dans les années 40 sont ainsi très similaires et ne se distinguent que par l'analyse contrastive adoptée par Fries pour fonder sa progression (Howatt & Widdowson, 2004, p. 268). De même l'Audiolingual Method qui émerge à la fin des années 50 aux Etats-Unis, et le *Situational Language Teaching* (1950) développée par Hornby à partir de la Méthode directe, comportent de grandes similitudes, tant au niveau de la démarche

⁶¹ Ainsi par exemple les approches orales de Palmer et de Fries dans les années 40 sont très similaires et ne se distinguent que par l'analyse contrastive adoptée par Fries pour fonder sa progression (Howatt & Widdowson, 2004, p. 268).

d'enseignement que de la conception de la langue comme l'indiquent Richards et Rodgers (1986, p. 61) : « The similarities of the two methods reflect similar views about the nature of language and of language learning, though these views were in fact developed from quite different traditions ».

L'Audiolingual Method qui remplace l'approche par la lecture (préconisée dans les années 30 pour l'enseignement des langues étrangères en milieux scolaires états-uniens) dans les années 60 est développée à partir de la « New Approach » ou « Méthode de l'armée » (C. Puren, 1988, p. 196) élaborée durant la seconde guerre mondiale dans le but de former rapidement l'armée américaine à certaines langues étrangères (Germain, 1993, p. 141). Globalement, elle combine l'analyse contrastive (entre la L1 et de la L2), la méthode orale et les principes de la psychologie de l'apprentissage relatifs au béhaviorisme et de la linguistique distributionnelle⁶² (C. Puren, 1988, p. 198; Richards & Rodgers, 1986, p. 47). Au niveau de la pratique, l'enseignement se fonde sur la principale théorie de la méthodologie audiolingual⁶³ qui envisage la langue d'abord dans sa dimension orale (speech) et vise le développement des principales capacités qui s'y rattachent (Richards & Rodgers, 1986, p. 52). Ces compétences sont ainsi privilégiées dès le début de l'apprentissage avec un travail spécifique sur la prononciation de même que la production automatique de réponses (l'apprentissage d'une langue étrangère étant conçu comme « process of mechanical habit formation » (Richards & Rodgers, 1986, p. 51), il s'agit de faire assimiler « ces habitudes ») et de phrases à partir de structures (patterns) modèles. En fait, tous les enseignements, de la compréhension orale, de la grammaire, du vocabulaire doivent être au service au développement de l'oral (Richards & Rodgers, 1986, p. 52). Et si l'écrit succède toujours à l'oral c'est sous la forme d'un oral « scripturé » (Germain, 1993, p. 142). Nous reprenons la présentation des principes méthodologiques qui s'appliquent à l'Audiolingualism selon Jakobovits (1968):

L'apprentissage passe par plusieurs étapes : a) audition et compréhension ; b) expression orale ; c) lecture (assez tard) ; d) rédaction...

Il n'est pas fait référence à l'écrit dans les premières étapes.

L'enseignement de la prononciation exige une exposition auditive intense aux sons nouveaux à percevoir ; ceux-ci sont de préférence opposés aux sons voisins de la

⁶² Puren propose des explications illustrées de l'analyse distributionnelle appliquée à l'enseignement des langues étrangères dans *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues* (C. Puren, 1988, p. 198-202).

⁶³ Son appellation audiolingual ou audio-lingual renvoie directement à sa principale technique d'enseignement consistant à articuler à les activités d'audition et d'expression orale dans les débuts de l'apprentissage (C. Puren, 1988, p. 196).

langue étrangère ou de la langue maternelle ; l'entraînement auditif est suivi d'exercices de production, soigneusement composés et pratiqués.

Des « phrases-patrons » (pattern sentences) ou phrases modèles servent à introduire et à pratiquer la langue parlée. Chaque « pattern » contient une structure productrice, en d'autres termes, une structure qui, une fois maîtrisée, permettra de générer de nouveaux énoncés par substitution lexicale... Ces « patterns » sont travaillés dans des exercices (drills) conçus pour mettre en évidence les changements de formes ou d'organisation qui se produisent dans les structures ; de tels exercices se nomment patterndrills ou exercices structuraux (structure-drills).

Les phrases-modèles sont ou bien d'abord insérées dans un dialogue, ou bien présentées hors-dialogue.

Pratiquées jusqu'au «surapprentissage», les phrases-modèles deviennent des habitudes quasi-réflexes.

On limite strictement la quantité de vocabulaire introduit, jusqu'au moment où un nombre suffisant de structures est acquis pour l'élève.

On évite la traduction (qu'il s'agisse d'aller de la langue étrangère vers la langue maternelle ou l'inverse)⁶⁴.

Comme dans le cas du Situational Language Teaching, cette méthodologie est encore largement appliquée dans les années 80 selon Richards et Rodgers (1986, p. 48), et ce, en dépit de la contestation dont elle fait déjà l'objet à la fin des années 60. Le linguiste Chomsky notamment s'y opposera en réfutant ses principaux fondements théoriques : l'approche structuraliste de la description des langues et la théorie behavioriste de l'apprentissage (Richards & Rodgers, 1986, p. 59). Pour Chomsky, les théories structurelles en cours étaient incapables de rendre compte d'une caractéristique fondamentale du langage, « the creativity and uniqueness of individual sentences » (Richards & Rodgers, 1986, p. 64), et l'application du behaviorisme était inadaptée. Car l'acquisition d'une langue (maternelle ou étrangère) « relev[ait] de processus innés et universels et non pas comme le préten[dait] Skinner, d'un conditionnement au moyen de stimuli externes » (Germain, 1993, p. 147).

1.3.1.6 La méthodologie structuro-globale audio-visuelle (SGAV)

Ces critiques contribueront également à remettre en question la méthodologie Structuro-globale audio-visuelle (SGAV), développée en Europe dans les années 50⁶⁵ et appliquée jusque dans les

⁶⁴ Traduit par Coste (1970, p. 10)

⁶⁵ Guberina (de l'Institut Phonétique de l'Université de Zagreb) et Rivenc (de l'école normale supérieure de Saint-Cloud) sont à l'origine des premières propositions théoriques et d'applications pédagogiques de cette méthodologie dans les années 50. Ils seront rejoints quelques années plus tard par un groupe de chercheurs de l'université de l'Etat à Mons (Germain, 1993, p. 153).

années 80, en France notamment. Les termes « audio » et « visuel » correspondent à une conception de l'apprentissage de la langue étrangère qui doit passer par les sens « l'oreille (c'est l'aspect "audio") et la vue (c'est son aspect "visuel") ». L'oreille et l'œil servent de filtres entre les stimuli extérieurs et le cerveau » (Germain, 1993, p. 155). Le matériel didactique, le magnétophone et les films fixes sont donc essentiels pour l'application de cette méthodologie. L'utilisation d'enregistrements permet aussi une perception globale de la langue (les sons, l'intonation et le rythme par exemple sont perçus simultanément et donc globalement) (Germain, 1993, p. 157). Cette conception de la langue appliquée à l'apprentissage vient de la théorie structuraliste de Guberina (1984, p. 96) qui implique la prise en compte de tous les éléments constitutifs de la communication orale « la situation (réelle ou dans la pensée), la signification intellectuelle et affective, tous les moyens sonores, les moyens lexicologiques, l'état psychologique des intervenants et leur coaction réciproque, leur perception et leur production satisfaisantes de la parole ». Cette nouvelle orientation « d'une linguistique de la parole en situation » (C. Puren, 1988, p. 231) se distingue ainsi du structuralisme américain (de Bloomfield notamment) « qui renvoyait [surtout] à l'ensemble des structures (ou *mécanismes*) de la langue » (C. Puren, 1988, p. 232) et guère à la signification.

L'utilisation du matériel audio-visuel et l'apport théorique de Guberina semblent toutefois ne constituer que les principales spécificités de la SGAV qui, dans l'ensemble, s'avère très proche des principes et techniques utilisées dans la méthode directe et, dans cette continuité, du côté britannique, dans le Situational Language Teaching (1985, p. 39) avec notamment :

- la priorité donnée à l'oral ;
- l'application du principe direct avec une utilisation minimale de la langue maternelle (l'association de l'image et du son pour la compréhension dans la méthodologie SGAV par exemple, visait une exposition directe à la langue cible (C. Puren, 1988, p. 215)). Puren (1988, p. 221) souligne également la proximité avec la « leçon de choses » de la méthode directe avec les dessins dans les manuels SGAV et les tableaux muraux associés aux dialogues de base ;
- l'approche inductive pour l'enseignement de la grammaire ainsi que les techniques d'imitation et de répétition que l'on retrouve dans les exercices de dramatisation du dialogue de base et dans les exercices structuraux (C. Puren, 1988, p. 223) ;
- l'importance accordée à la prononciation dès le début de l'apprentissage (avec toutefois dans la méthodologie SGAV, un travail plus centré sur le respect du rythme et de l'intonation que sur la correction des phonèmes isolés (C. Puren, 1988, p. 223)) ;

- la technique interrogative dans le jeu de questions-réponses notamment ;
- et, plus spécifique au Situational Language Teaching, l'importance accordée à la notion de situation, dans le sens d'une mise en « relation privilégiée entre activité langagière (avant tout l'interaction orale) et "contexte situationnel" ou "situation" » (Castellotti & Chalabi, 2011, p. 18). Dans la méthodologie SGAV, les images « situationnelles » illustrent « le contexte ou la situation physique dans laquelle se déroule toute conversation » (Germain, 1993, p. 159).

La méthodologie SGAV évoluera régulièrement des années 60 jusqu'à la fin des années 80 vers un assouplissement de ses techniques et contenus d'enseignement. La rigidité liée à l'organisation⁶⁶ des leçons et à la progression grammaticale (C. Puren, 1988, p. 238-239), mais aussi les difficultés relatives à son introduction en contexte scolaire (principalement le manque de formation/préparation des enseignants (C. Puren, 1988, p. 242)), et enfin « la dite "problématique du niveau 2" » (C. Puren, 1988, p. 245) (l'application de la méthodologie posait nombre de problèmes à ce niveau) ont été les principaux facteurs d'ajustement de cette méthodologie jusqu'à son abandon au profit de l'approche communicative.

1.3.1.7 L'approche communicative

A l'origine, l'approche communicative résulte des travaux menés par des linguistes britanniques qui, dès le milieu des années 60, ont remis en question les fondements théoriques du Situational Approach Teaching, notamment son approche structurale (Richards & Rodgers, 1986, p. 64). Pour ces derniers, la langue devait être appréhendée non plus seulement dans sa dimension structurale mais en considérant aussi son « potentiel fonctionnel et communicatif » (Richards & Rodgers, 1986, p. 64). Ensuite, l'avènement de cette approche dans les années 70, relève de la conjonction d'un certain nombre de paramètres, relatifs à l'évolution des recherches en linguistique en Europe et aux Etats-Unis, mais aussi d'ordre culturels, historiques et sociétaux. Car ces années sont, comme le souligne Puren (1994, p. 43), celles de « "l'après-68" marquées par un souci d'assouplissement des contraintes collectives, d'affirmation des droits de l'individu, de la valorisation de la parole et de la créativité individuelles, et produis[ant] à

⁶⁶ Les leçons se déroulent systématiquement selon la même succession de: « présentation du dialogue enregistré et des images fixes ; explication du dialogue par séquences ; mémorisation ; exploitation [...] à partir des images [...] ou des exercices structuraux ; transposition, phase qui permet à l'élève d'utiliser les éléments linguistiques acquis dans les phases précédentes. » (Bérard, 1991, p. 12).

l'époque, dans toute la pédagogie scolaire, une réactivation [...] "des méthodes actives" ». Ces années sont également celles d'une Europe qui prend forme, s'ouvre progressivement, s'élargit et s'engage dans une politique linguistique commune, avec notamment le développement de projets associant des experts des pays membres (« Projets Langues Vivantes ») (Coste, 2013).

Au niveau théorique, l'approche communicative (ou approche « notionnelle-fonctionnelle ») procède d'apports divers⁶⁷, avec cependant, deux théories principales de référence issues de la sociolinguistique et de la philosophie du langage. La première correspond à une nouvelle conception de la langue en linguistique qui n'est plus seulement centrée sur « la connaissance du système linguistique » mais sur « la connaissance de son emploi en situation » (C. Puren, 1988, p. 253). Pour Hymes⁶⁸, considéré comme la figure emblématique de cette nouvelle orientation théorique, la capacité à communiquer ne peut être conçue comme « as essentially independent of sociocultural features » (1972, p. 271)⁶⁹, elle n'est pas réductible à la compétence linguistique « [puisqu']elle inclut aussi des règles d'usage » (Coste, de Pietro, & Moore, 2012, p. 105). Hymes pose ainsi une aptitude à reconnaître l'adéquation (« appropriateness ») au contexte et à l'interaction sociale en jeu, autrement dit aux règles sociales qui fixent « when to speak, when not, and as to what to talk about with whom, when, where, and in what manner » (1972, p. 277)⁷⁰. Il s'oppose ainsi à Chomsky, pour lequel, la langue comme objet d'étude du linguiste ne peut être appréhendée qu'à travers la notion de *compétence*, qu'il définit comme : « the speaker-hearer's knowledge of his language », et non par celle de la *performance*, correspondant à « the actual use of language in concret situations » (Chomsky, 1965, p. 4) et liée à d'autres éléments (« tels que la mémoire, l'attention, la motivation, l'émotivité, etc. » (Ruwet, 1989, p. 19)) qui, selon lui, ne concernent pas la linguistique « en tant que discipline sérieuse » (Chomsky, 1965, p. 4).

Sur le plan de l'apprentissage, il en résulte le principe que la seule connaissance des structures grammaticales, des règles et du vocabulaire d'une langue étrangère ne suffisent pas pour acquérir une compétence de communication (Germain, 1993, p. 203). Pour développer cette

⁶⁷ Il se réfèrent à la sociolinguistique, la psycholinguistique, l'ethnographie de la communication, l'analyse de discours, et la pragmatique (Bérard, 1991, p. 17).

⁶⁸ Les deux œuvres de référence de Hymes sont : *On communicative competence*, publié en 1972, et *Toward Linguistic Competence*, publié en 1984.

⁶⁹ « comme essentiellement indépendante des facteurs socio-culturels » (trad. in Hymes, 1991, p. 74)

⁷⁰ « Quand parler, quand ne pas parler, et aussi de quoi parler, avec qui, à quel moment, où, de quelle manière » (trad. 1991, p. 74).

capacité, il faut apprendre les règles d'emploi de la langue, c'est-à-dire savoir choisir et utiliser des formes linguistiques de façon adéquate en fonction des situations et des personnes et, en tenant compte de « l'intention de communication (ou fonction langagière : demander d'identifier un objet, demander une permission, donner des ordres, etc.) » (Germain, 1993, p. 203). La prise en compte de ces différents niveaux d'adaptation implique le développement de compétences sous-jacentes à la capacité à communiquer en langue étrangère. Elles ont été définies par plusieurs didacticiens tels que Canale et Swain (1980, p. 29-31), Moirand (1982, p. 20) et Coste (1978, p. 78) dont nous présentons la proposition.

En s'appuyant sur les travaux de Hymes, Coste décline la compétence de communication en :

- a) une composante de maîtrise linguistique : savoirs et savoir-faire relatifs aux constituants et au fonctionnement de la langue étrangère en tant que système linguistique permettant de réaliser des énoncés ;
- b) une composante de maîtrise textuelle : savoirs et savoir-faire relatifs aux discours et aux messages en tant que séquences organisées d'énoncés (agencements et enchaînements transphrastiques ; rhétorique et manifestation énonciative de l'argumentation) ;
- c) une composante de maîtrise référentielle: savoirs et savoir-faire tenant à des domaines d'expérience et de connaissance ;
- d) une composante de maîtrise stratégique : savoirs et savoir-faire touchant aux routines, stratégies, régulations des échanges interpersonnels en fonction des positions, des rôles, des intentions de ceux qui y prennent part ;
- e) une composante de maîtrise situationnelle : savoirs et savoir-faire relatifs aux différents autres facteurs qui peuvent affecter, dans une communauté et dans des circonstances données, les choix opérés par les usagers du langage (Coste, 1978, p. 78)

La seconde théorie sur laquelle se fonde l'approche communicative, vient des travaux menés en philosophie dès les années 60, sur la dimension pragmatique du langage. Pour Austin (1962) et Searle (1972) notamment, le langage peut être appréhendé comme un « moyen de communication permettant d'agir socialement » (Courtillon, 2006, p. 13). Plus précisément, Austin développe sa théorie des « Speech Acts »⁷¹ à partir des verbes performatifs « in which by saying or in saying something we are doing something » (1962, p. 12) pour l'appliquer à d'autres énoncés (Bérard, 1991, p. 23). La parole (ou l'énoncé) est ainsi envisagée dans sa dimension pragmatique avec une intentionnalité tournée vers l'interlocuteur (celle-ci correspondant à la

⁷¹ La théorie des « actes de langage » ou « *Speech Acts* » est développée par Austin (1962) dans son ouvrage *How to do things with words* (Quand dire, c'est faire), et par Searle (Searle, 1972) qui en proposera notamment une classification dans *Speech acts: an essay in the philosophy of language*.

définition de la dimension « illocutoire » d'un énoncé selon Austin (1962)) et une réaction attendue de ce dernier (correspondant au niveau « perlocutoire »). Le contexte est donc primordial puisqu'il va permettre à l'interlocuteur d'interpréter le message et d'y réagir.

Ces travaux serviront notamment à l'élaboration de matériaux didactiques pour la diffusion de l'approche communicative en Europe. Car c'est en premier lieu pour cet espace que cette approche, en tant qu'instrument susceptible de faciliter la mobilité (« grâce à une connaissance réciproque des langues étrangères de l'Union européenne élargie » (Martinez, 1996, p. 84)), est développée.

Lorsque le Conseil de l'Europe mobilise des experts, au début des années 70, pour la conception d'outils de référence pour l'enseignement des langues, il s'agit en effet de répondre aux besoins langagiers d'un public de plus en plus mobile dans l'espace européen, et de promouvoir ainsi « la libre circulation des personnes et des idées » (Martinez, 1996, p. 70). Le *Threshold Level* publié en 1975 pour l'enseignement de l'anglais de base, et qui servira de modèle pour d'autres langues, et un an plus tard, le *Niveau seuil*, en constituent les exemples les plus répandus. Selon Coste (1980, pp. 29-30), qui a participé à l'élaboration du *Niveau seuil*, il s'agissait de proposer un outil présentant « des objectifs d'apprentissage caractérisés en termes fonctionnels » en fonction des besoins des apprenants. Cela impliquait en amont

de déterminer quels comportements faisant appel au langage, les apprenants aur[ai]ent à maîtriser ; quels actes de parole à produire et à comprendre, dans quelles circonstances (canal de communication, nature et statuts des interlocuteurs, variables spatio-temporelles), à propos de quels domaines de référence, mettant en œuvre quelles notions générales et spécifiques et recourant, pour tout ce faire, à quelles formes linguistiques.

La langue n'est alors plus présentée à l'apprenant à partir de structures grammaticales mais de fonctions ou actes de parole, correspondant à des savoir-faire langagiers (se présenter, remercier, demander son chemin etc.) et de notions générales (qui se réfèrent aux concepts généraux tels que le temps, la quantité, la localisation, la fréquence, etc.) et spécifiques (le lexique). Comme le précise Courty (2006, p. 14), la notion relève de la sémantique, « [e]lle rend compte du sens de ce qui est exprimé lorsqu'on utilise les structures de la langue ("notions générales" appelées "grammaire" dans le *Niveau Seuil* français) et lorsqu'on utilise la langue (notions spécifiques) ». La fonction « décrit ce que fait le locuteur qui prononce un énoncé en situation de communication, quel acte social il accomplit ».

C'est aussi dans ce contexte scientifique impulsé par le Conseil de l'Europe que seront échangées d'autres théories plus transversales, notamment liées à la psychologie de l'apprentissage, et dont

certaines seront prises en compte dans la mise en œuvre de l'approche communicative, comme nous allons le voir.

Au niveau méthodologique, quatre orientations (théoriquement fondées) peuvent caractériser l'approche communicative selon Rosen (2009, p. 491) et Debyser (1986)⁷² : un « retour au sens » (avec la grammaire notionnelle notamment et, plus généralement, le fait de faire travailler les apprenants sur des énoncés qu'ils peuvent associer à un sens contrairement aux méthodologies précédentes qui visaient l'acquisition automatique de formes (Bérard, 1991, p. 31)), une « pédagogie moins répétitive » (avec des exercices moins formels et des activités de communication, car il s'agit d'apprendre à communiquer), la prise en compte « des aspects sociaux et pragmatiques de la communication » (par le biais de documents authentiques, dialogues et textes qui permettent de présenter la langue dans sa variété (Bérard, 1991, p. 30)), et la « centration sur l'apprenant » qui implique que celui-ci n'est plus objet ou destinataire d'une méthode mais sujet et acteur principal de l'apprentissage. Cette dernière orientation vient des recherches effectuées en psychologie cognitive à partir des années 60, qui ont mis à jour l'idée que l'apprentissage relève aussi d'un processus interne (et non plus seulement « d'influences externes ») (Germain, 1993, p. 204). L'apprenant ne peut donc plus être considéré « comme un être recevant [...] un ensemble de stimuli extérieurs, comme c'était le cas pour la psychologie béhavioriste » (Germain, 1993, p. 204).

Au niveau des dispositifs de formation, les quatre habiletés doivent être prises en compte mais en fonction des besoins des apprenants. Il est ainsi possible de privilégier des compétences en fonction des intérêts et des besoins du public (Germain, 1993, p. 202). Il en est de même pour la progression qui doit se fonder sur les besoins des apprenants, identifiés en amont, mais aussi au fil de la formation, car elle doit être centrée sur l'apprentissage. Elle doit donc être souple et non linéaire (Bérard, 1991, p. 44). Formellement, elle peut être définie comme « un compromis entre les contenus classifiés des outils type *Niveau Seuil* et les besoins et motivations des apprenants » (Bérard, 1991, p. 44). Il revient donc à l'institution et/ou à l'enseignant de déterminer les objectifs d'apprentissage, les contenus, les types de supports ainsi que les démarches d'enseignement, en fonction des publics : « leurs habitudes d'apprentissage, leur psychologie, leur vécu,... » (C. Puren, 1988, p. 258).

⁷² Cité par Martinez (1996, p. 77)

En situation, l'approche communicative nécessite de fait une remise en question des rôles et des attitudes jusqu'alors attendus des enseignants et des apprenants. Ces derniers deviennent en grande partie responsables de leur apprentissage, notamment en intégrant le rôle de « "communicateurs", [...] partenaires [de leurs pairs] dans une négociation du sens ou du message communiqué » (Germain, 1993, p. 206). Quant à l'enseignant, s'il demeure un modèle de référence linguistique, c'est plutôt en tant que conseiller ou « personne-ressource » (Breen & Candlin, 1981, p. 99). Ainsi, il n'est plus « celui qui transmet des savoirs » mais devient, selon la perspective sociocognitiviste qui sous-tend l'approche communicative, un guide, un facilitateur (Bérard, 1991, p. 59; Richards & Rodgers, 1986, p. 78).

Il doit notamment :

- favoriser les échanges en langue cible entre les apprenants, et non la « "communication verticale" (professeur-élève) » (Bérard, 1991, p. 57) en proposant des activités d'expression, telles que des « simulations (répétitions de la réalité) à partir de situations cadre (à la poste, la banque, la rue...) ou de consignes données en termes d'actes de parole », ou des jeux de rôles (en interprétant un personnage défini auparavant) ;
- proposer un environnement linguistique suffisamment riche et varié pour permettre à l'apprenant de réfléchir sur le fonctionnement de la langue (Germain, 1993, p. 207) ;
- susciter l'intérêt, la motivation et la créativité chez l'apprenant grâce à l'utilisation de documents dits authentiques (« c'est-à-dire non expressément conçus pour être utilisés dans une classe de langue étrangère » (Germain, 1993, p. 207)) choisis en fonction des besoins langagiers et des intérêts des apprenants (Germain, 1993, p. 207), mais aussi par le moyen d'activités ludiques « avec des objectifs variés (lexicaux, grammaticaux, communicatifs) » (Bérard, 1991, p. 56) ;
- encourager l'autonomie d'apprentissage en motivant une prise de la parole qui donne la primauté au sens du message et non à la forme linguistique par exemple, mais aussi en permettant aux apprenants de participer à la gestion de l'apprentissage (Bérard, 1991, p. 59).

Toutefois la mise en pratique de ces procédures et de façon plus globale celle de l'approche communicative a rencontré des difficultés. La principale, probablement⁷³, tiendrait aux implications d'une approche, en tant que « méthodologie ouverte et non dogmatique » (Bourguignon, 2006, p. 59) pour des enseignants « habitués à construire un "cours" à partir de "savoirs" à transmettre » (Bourguignon, 2006, p. 60) et selon des procédures prédéfinies. Ce passage du rôle « d'applicateur » à celui de « concepteur », puisqu'il s'agissait pour les enseignants d'élaborer leur cours à partir de programmes qui « ressemblaient plutôt à des référentiels », aurait, selon Bourguignon (2006, p. 60), suscité auprès de ces derniers « un grand désarroi » et, « faute de réflexion didactique », un retour vers des pratiques plus connues.

Les années 90 seront alors particulièrement marquées par un éclectisme méthodologique ou, selon Cuq et Gruca (2017, p. 249), « une méthodologie-compromis », caractérisée par un « retour à un enseignement plus systématique de la grammaire, du lexique et de la correction phonétique » (Cuq & Gruca, 2017, p. 249). Les manuels de langues publiés dès les années 80 et se réclamant de l'approche communicative, sont d'ailleurs tout aussi révélateurs de cette difficulté à en proposer des applications. Par exemple, une étude de Bérard (1991, p. 84) de cinq méthodes de langues, montre qu'elles « utilisent dans leur conception plusieurs types de méthodologie : traditionnelle, audiovisuelle et communicative ».

Germain (1991, p. 46) relève aussi de son côté l'incohérence de la progression proposée dans certains manuels, avec, par exemple, « une première série de leçons [...] construite autour d'unités fonctionnelles suivies d'une série de leçons thématiques ». Pour celui-ci (1991, p. 46), comme pour Widdowson (1979, p. 254), cette absence de cohésion résulterait de l'incomplétude des outils de références comme le *Threshold Level English* et le *Niveau Seuil* qui ne proposent pas d'indication sur la progression des contenus ni sur les procédures d'application des catégories notionnelles-fonctionnelles en situation de communication. Ainsi, selon Widdowson (1979, p. 254), le *Threshold Level* ne pouvait servir de manière efficace la mise en œuvre d'une approche dont l'objectif principal était « the development of the ability to do things with language ».

Ces questions conduiront certains concepteurs de programmes anglo-saxons à proposer l'introduction de tâches pour organiser l'enseignement/apprentissage (Richards & Rodgers,

⁷³ Pour Puren (1994, p. 50) cette difficulté de mise en œuvre résulterait du caractère particulièrement complexe de l'approche communicative, lié d'une part à la diversité de ses théories de référence et, d'autre part à l'absence d'éléments susceptibles de lui donner une certaine cohérence méthodologique.

1986, p. 75) comme ce fut le cas pour le *English Language Syllabus*⁷⁴ adopté en 1975 dans les écoles malaisiennes (Richards & Rodgers, 1986, p. 75), ou avec le *Procedural syllabus*, issus des travaux de Prabhu effectués en Inde (Long & Crookes, 1991, p. 10). Pour ce dernier (1983, p. 4) :

the only form of syllabus which is compatible with and can support communicational teaching seems to be a purely procedural one - which lists in more or less detail, the types of tasks to be attempted in the classroom and suggests an order of complexity for tasks of the same kind.

Bien que ces expériences aient été remises en question⁷⁵, elles demeurent assez emblématiques des recherches conduites à l'intérieur de l'approche communicative par des théoriciens anglophones sur le concept de tâche, lesquelles influenceront l'approche de type actionnelle, comme nous le verrons.

D'autres difficultés sont évoquées comme la question des documents authentiques, en termes d'accès, d'exploitation (en particulier dans des environnements où l'on ne parle pas la langue cible, et où l'enseignant ne la maîtrise pas parfaitement), mais aussi de validité d'un point de vue cognitif. Car « [le] recours continu à [ce type de documents], dans lesquels on ne retrouve qu'exceptionnellement les mêmes formes linguistiques, pourrait aller à l'encontre de certaines hypothèses sur le fonctionnement de la mémoire et sur le besoin qu'a l'esprit humain de classer et d'organiser. » (Germain, 1991, p. 84, 1993, p. 212). Et bien d'autres aussi, que Puren (1994, p. 55-56), présente comme d'impossibles conciliations pour les enseignants telles que « l'individualisation de l'apprentissage et les travaux de groupe indispensables à l'entraînement à la communication », la contextualisation des énoncés qui demande nécessairement un apport d'informations pour répondre à l'objectif d'authenticité, mais « sans trop recourir au français (avec des débutants) », ou encore [l']enseignement collectif et [le] respect des stratégies et besoins individuels et l'objectif d'une communication non scolaire « dans un contexte précisément scolaire ».

⁷⁴ Selon Richards et Rodgers (1986, p. 75) « ce fut l'une des premières tentatives d'organiser l'enseignement des langues de communication autour d'une spécification des tâches de communication ».

⁷⁵ Long et Crookes (1991, p. 12) par exemple, remettent en question les types de tâches proposées dans le syllabus de Prabhu, trop éloignées de la vie réelle : « The examples of tasks Prabhu provides are of the kind familiar in the many variants of so called "communicative language teaching" (CLT), which is not "task-based" in the analytic sense. [...] These are not necessarily activities students will ever need to do or do in English outside the classroom (although they may be useful for language learning). Similarly, activities in a procedural syllabus are pre-set *pedagogic tasks*, not related to a set of *target tasks* determined by an analysis of a particular group of learners' future needs ».

Ce sont la plupart de ces questions qui vont faire évoluer les recherches en didactique des langues et conduire notamment à l'élaboration de nouveaux outils par le Conseil de l'Europe comme la première publication d'un *Cadre européen commun de référence pour l'apprentissage et l'enseignement des langues* en 1996 qui proposera une base commune pour l'élaboration de programmes, de référentiels, et d'examens (Cuq & Gruca, 2017, p. 249) et, en 2001, le *Cadre européen commun de référence pour les langues*, document de base pour la mise en œuvre d'une nouvelle approche.

1.3.1.8 La perspective actionnelle

De même que pour l'approche communicative, la perspective actionnelle peut être rattachée au processus de construction de l'Europe. Car si, depuis les années 70, l'Europe ne cesse de se consolider avec l'adhésion de nouveaux pays membres, elle s'affirme aussi en tant qu'espace au cours des années 90 avec l'accord de Schengen. L'Europe ne relève plus seulement alors d'une association de pays mais d'une unification de ces derniers en un espace commun. Cela va entraîner de nouveaux enjeux politiques, sociaux, économiques et, corollairement, relatifs à l'enseignement et l'apprentissage des langues. Car, dans ce nouveau contexte, « l'objectif social » (C. Puren, 2006) qui sous-tendait l'approche communicative doit évoluer pour s'adapter à cette conception dorénavant unitaire de l'Europe.

Au niveau théorique, l'approche de type actionnel s'inscrit dans la continuité de l'approche communicative, avec cependant des distinctions qui procèdent essentiellement, comme nous venons de le mentionner, de l'évolution de « l'objectif social de référence » (C. Puren, 2005b, p. 6-7) sous-tendant l'approche communicative. Dans le nouvel espace constitué, l'enseignement d'une langue étrangère ne peut plus seulement viser « la formation d'un "étranger de passage" capable de communiquer dans des situations attendues » mais aussi (et surtout) la formation « d'un utilisateur efficace de la langue, un citoyen européen à même de s'intégrer dans un autre pays » (Rosen, 2009, p. 489).

La nouvelle compétence visée, de type actionnelle, relève donc d'un champ plus large (celui de l'agir) puisqu'au niveau de l'enseignement, il s'agit de « former des personnes capables d'agir, de vivre, étudier, travailler, se former, se divertir... dans une voire plusieurs langues » (Ollivier, 2019, p. 6). Par conséquent dans la perspective actionnelle, « la communication n'est plus une fin en soi ; [elle] est au service de l'action » (Bourguignon, 2006, p. 64). Et les activités privilégiées dans une approche de type actionnel ne peuvent donc plus se référer, comme l'indique Rosen (2009, p. 490), au modèle de l'approche communicative de l'ordre d'un « parler avec l'autre », privilégiant « la production/réception de l'oral et de l'écrit ». Mais elles devront s'inscrire dans

cette nouvelle configuration d'un « agir avec l'autre », où la langue n'est qu'un moyen parmi d'autres pour réaliser la tâche et, par conséquent, essentiellement interaction.

Ainsi, sur le plan de l'apprentissage, ce nouvel objectif de formation (à caractère social) va avoir une influence sur les modalités d'apprentissage, qui impliqueraient, selon Rosen (2009, p. 490), la mise en oeuvre « d'un apprentissage collaboratif et solidaire misant sur un agir social et communicationnel » plutôt qu'un « apprentissage individuel » (que l'on peut associer à la centration sur l'apprenant, caractéristique de l'approche communicative). C'est la thèse que défend Puren pour qui « l'agir de référence annoncé dans [le] *CECRL* est l'action sociale » et donc l'« action avec l'autre » (2005b, p. 6), de même que celle de Bourguignon (2006, p. 64) avec le concept de « communic-action » qui repose sur l'idée que « [l]'action suppose l'Autre ».

La notion de tâche est ainsi au centre de la nouvelle approche de type actionnel. C'est en réalisant des tâches que l'apprenant va être préparé « à s'intégrer [...] dans une communauté autre pour y devenir, autant que faire se peut, un acteur social à part entière » (Rosen, 2009, p. 88).

1.3.1.8.1 La tâche – définition

Selon la perspective actionnelle du cadre, « [i]l y a "tâche" dans la mesure où l'action est le fait d'un (ou de plusieurs) sujet(s) qui y mobilise(nt) stratégiquement les compétences dont il(s) dispose(nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé » (Conseil de l'Europe, 2001, p. 15). « Il peut s'agir tout aussi bien [...] de déplacer une armoire, d'écrire un livre, d'emporter la décision dans la négociation d'un contrat, de faire une partie de cartes, de commander un repas dans un restaurant, de traduire un texte de langue étrangère ou de préparer en groupe un journal de classe » (Conseil de l'Europe, 2001, p. 16). Dans le *CECRL*, la tâche est donc sous-tendue par une intention (puisque orientée et motivée par un but, un résultat à atteindre), et, en termes de choix, extrêmement variée, puisqu'elle correspond à « des faits courants de la vie quotidienne dans les domaines personnel, public, éducationnel et professionnel » (Conseil de l'Europe, 2001, p. 121), et de surcroît, n'implique pas nécessairement de dimension langagière (Conseil de l'Europe, 2001, p. 19). Plus généralement, on pourrait dire que les tâches à visée actionnelle correspondraient à la définition qu'en donne Long (1985, p. 85) : « "Tasks" are the things people will tell you they do if you ask them and they are not applied linguists ».

Toutefois cette définition de la tâche pose la question de sa transposition aux situations d'enseignement-apprentissage des langues.

Un certain nombre de chercheurs se sont attachés à définir la tâche dans ce contexte, et plus exactement les tâches, car les spécialistes considèrent qu'il en existe plusieurs types. Nous présenterons d'abord quelques exemples de ces propositions en lien avec celles du CECRL, puis trois traits définitoires sur lesquels il serait possible, selon nous, de s'appuyer pour l'analyse d'une tâche à visée actionnelle.

Le CECRL distingue la tâche à visée actionnelle, appelée tâche de « répétition », tâche « cible » ou tâche « proche de la vie réelle » (Conseil de l'Europe, 2001, p. 121) telle que définie précédemment, de la tâche pédagogique communicative « assez éloignée de la vie réelle » (Conseil de l'Europe, 2001, p. 121). Ce type de tâche vise le développement d'une compétence communicative en jouant « le jeu de l'utilisation de la langue-cible dans des activités centrées sur l'accès au sens » (Conseil de l'Europe, 2001, p. 121). Les propositions de Nunan (2001) sont assez proches de cette distinction⁷⁶, avec notamment la « rehearsal task », proche de la vie réelle dans le sens où elle implique « to rehearse something they [les apprenants] are going to need to do outside the classroom » (Nunan, 2004, p. 20), d'une part, et l'« activation task », d'autre part, qui renverrait à la tâche pédagogique, puisqu'elle vise, chez les apprenants, à « activate their emerging language skills » (2004, p. 20). Au niveau du processus d'apprentissage, elle renverrait ainsi, selon Nunan, au moment où les apprenants se détachent de la « reproduction » pour s'engager dans « une utilisation créative du langage » (2004, p. 20) :

In performing such tasks, learners begin to move from reproductive language use – in which they are reproducing and manipulating language models provided by the teacher, the textbook or the tape – to creative language use in which they are recombining familiar words, structures and expressions in novel ways.

Les concepts de « macro-tâche » et de « micro-tâche » proposés par Guichon (2006, p. 54 et 80) et également utilisés par Demaizière et Narcy-Combes (2005), s'inscrivent dans la continuité des définitions de Nunan. Selon Guichon (2006, p. 54 et 80), les macro-tâches relèvent d'« un projet d'apprentissage global » et se rapprochent « des activités de la vie extrascolaire » en « met[tant] le participant en situation réaliste d'utiliser la L2 [...] », tandis que les micro-tâches « consistent à faire travailler certains aspects précis de la langue » (2006, p. 54). En ce sens, elles pourraient

⁷⁶ On précisera cependant que les tâches distinguées sont toutes deux désignées par Nunan comme des tâches pédagogiques (« pedagogical tasks »).

renvoyer aux exercices, ce que Guichon (2006, p. 79) réfute, car les micro-tâches impliquent une « activité cognitive » qui ne relève pas d'un automatisme comme dans les exercices structuraux. Elles renvoient comme les tâches pédagogiques communicatives du CECRL (Conseil de l'Europe, 2001, p. 121) à « des activités centrées sur l'accès au sens ». C'est également ce que soutiennent Demaizière et Narcy-Combes (2005, p. 50) dans leur définition des micro-tâches « qui doivent inclure gestion du sens et focalisation de l'attention sur des phénomènes importants ».

Ces premières distinctions permettent de mettre l'accent sur quelques traits définitoires de la « rehearsal task », la notion de besoins et ce qu'Ellis nomme l'« authenticité situationnelle », et « l'authenticité interactionnelle » (nous reprenons ces expressions à Ellis (2003, p. 6)) et la notion de besoins.

La première caractéristique de la « rehearsal task » renvoie à la question de la ressemblance puisqu'elle est définie comme une tâche que l'on peut être amené à effectuer dans la vie réelle. Demaizière et Narcy-Combes (2005, p. 50) proposent ainsi de l'envisager « comme un ensemble d'actions constituant une forme de "mise en scène" de la réalité, ou d'un type de fiction à laquelle les apprenants pourront adhérer ». Pour Ellis, elle doit être appréciée en lien avec la notion d'authenticité situationnelle, vers laquelle elle doit tendre : « authenticity concerns whether a task needs to correspond to some real world activity, achieve situational authenticity » (2003, p. 6).

Et finalement, cette étroite correspondance entre la tâche et la réalité, celle-là comme « mise en scène » de celle-ci renvoie à la notion de « reflet », que l'on retrouve dans la version anglaise du CECRL qui précise que ces tâches sont censées « reflecting "real-life" » (Council of Europe, Council for Cultural Co-operation, & Modern Languages Division, 2001, p. 158).

Le second trait définitoire que nous retenons concerne les interactions impliquées dans la réalisation de la « rehearsal task », qui doivent également se rapprocher de la réalité. Ellis parle d'authenticité interactionnelle pour définir les « rehearsal tasks » car elles supposent « the same kinds of communicative processes as those involved in real life activities » (Ellis, 2003, p. 3). C'est également ce que signalent Louveau et Mangenot (2006, p. 38) quand ils précisent que la tâche n'est pas seulement vraisemblable en termes de similitude avec la vie réelle, mais aussi interactionnellement justifiée dans la communauté où elle se déroule. La tâche est donc définie comme devant impliquer une communication la plus authentique possible entre les apprenants.

Enfin, les tâches à visée actionnelle doivent correspondre aux besoins des apprenants. Elles doivent, comme il est précisé dans le *CECRL* (Conseil de l'Europe, 2001, p. 121), « être choisies

en fonction des besoins de l'apprenant hors de la classe, que ce soit dans les domaines personnel ou public ou en relation à des besoins plus particulièrement professionnels ou éducationnels ».

1.3.1.8.2 La mise en œuvre d'une approche de type actionnel / l'approche par les tâches

Le *CECRL* ne promeut pas de méthodologie d'enseignement-apprentissage des langues, ainsi qu'il est indiqué : « le *Cadre de référence* n'a pas pour vocation de promouvoir une méthode d'enseignement particulière mais bien de présenter des choix » (Conseil de l'Europe, 2001, p. 110). Ce qu'il recommande cependant de manière certaine correspond à une manière d'envisager l'enseignement-apprentissage : « de type actionnel, en ce qu'elle considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches » (Conseil de l'Europe, 2001, p. 15). Il s'agit donc d'une forme d'approche par les tâches, lesquelles dans le cadre de l'élaboration d'un programme d'enseignement-apprentissage doivent être choisies et définies en fonction des besoins des apprenants « hors de la classe, que ce soit dans les domaines personnel ou public ou en relation à des besoins plus particulièrement professionnels ou éducationnels » (Conseil de l'Europe, 2001, p. 121).

Pour évoquer quelques-unes des possibilités de mise en œuvre d'une approche de type actionnelle, nous nous référerons au « task based language teaching » (TBLT), approche développée, comme nous l'avons mentionné, dans le monde anglo-saxon et à l'intérieur de l'approche communicative⁷⁷. Dans ce premier contexte, l'approche par les tâches visait à mettre l'accent « sur le sens (faire réaliser des activités réellement significatives) plutôt que sur la forme (grammaire, lexique, etc.) » (Mangenot & Soubrié, 2010, p. 434). Et plus concrètement, au niveau de l'enseignement, les tâches étaient alors considérées comme un moyen de pratiquer la langue avec plus de spontanéité et, à ce titre, étaient plutôt introduites comme compléments (Ellis, 2003, p. 109). Par la suite, selon Ellis (2017, p. 109) – se référant à Howatt (1984) –, l'approche communicative aurait évolué en une forme faible (« weak form ») et une forme forte (« strong form »).

La forme faible est basée sur « an inventory of the structural properties of the target language » et inscrit la tâche au terme d'un parcours d'apprentissage de type « presentation-practice-

⁷⁷ Selon Ellis (2017, p. 109) « Task-based language teaching (TBLT) is a development of communicative language teaching (CLT), which emerged in the late 1970s as an alternative to more traditional structure-based approaches to language teaching ».

production (PPP) ». Ce type d'approche par les tâches correspond à ce qu'Ellis (2017, p. 110) appelle la « *task-supported language teaching* ». La tâche est alors envisagée comme un soutien à l'apprentissage. Car la priorité demeure celle de l'attention portée à la forme de la langue cible, laquelle est généralement introduite au cours de la phase de « présentation » du PPP, et réinvestie au cours de l'étape finale (à l'étape de « production ») où « the learner's primary focus is on accurate use of the target form » (2017, p. 110).

La forme forte renvoie à une approche fondée sur les tâches (nommée « *task-based language teaching* » par Ellis (2017, p. 110)). Elle privilégie le sens, l'objectif premier de l'apprentissage étant l'utilisation communicative du langage (« the communicative use of language » (2017, p. 110)) mobilisée pour réaliser la tâche. L'attention à la forme se produirait selon Ellis (2017, p. 111) au cours de la réalisation de la tâche et principalement de manière incidente (« TBLT caters to incidental learning (i.e., the picking up of words and structures while the learner's attention is focused primarily on meaning) »), mais aussi ponctuellement lorsque cela s'avère nécessaire « either when a communication problem occurs that leads to attention being paid to form or because one of the task participants (for example, the teacher) chooses to draw attention to a linguistic form » (Ellis, 2017, p. 110).

Ainsi, le « *task-supported language teaching* » – ou ce que Long (2015, p. 6) nomme, de son côté, le « *task-based language teaching* » (tblt) par opposition au même intitulé en majuscules (« Task-Based Language Teaching » / TBLT) correspondant à la version forte de l'approche par les tâches chez Ellis – relèverait d'une approche communicative, dans laquelle les tâches, proposées au terme d'un parcours PPP, seraient préparées en amont par l'enseignant. Un programme d'enseignement-apprentissage fondé sur cette approche reste donc prioritairement défini en termes de contenus linguistiques, avec des tâches prévues pour, selon Long (2015, p. 6), « practice structures [...], functions or subskills in a traditional grammatical, notional-functional, or skills-based syllabus delivered using linguistically simplified materials, with classroom methodology to match, that is, what I call *focus on forms* » Pour Long (2015, p. 7), si ce type d'approche est à envisager comme une passerelle (« bridge ») entre des approches traditionnelles et l'approche fondée sur les tâches, elle ne présente cependant pas vraiment de changement au niveau de l'apprentissage (« do not entail any fundamental change to the status quo » (2015, p. 7)).

Et cela, plus particulièrement au regard de la « forme forte » ou TBLT, où la tâche est centrale au niveau de l'activité d'enseignement-apprentissage, et non préparée en amont, « l'apprenant devant être capable de réaliser la tâche en se fondant sur les connaissances et compétences dont il

dispose et sur celles qu'il va construire en s'aidant de l'input riche que la tâche lui fournit » (Ollivier, 2019, p. 19).

1.3.2 « Là-bas » : en Tanzanie

1.3.2.1 De l'école coranique aux premières influences européennes ...

Du côté des pays d'Afrique de l'est, et plus particulièrement des territoires constituant l'actuelle Tanzanie, aucune littérature (à notre connaissance) ne fournit d'indications sur les méthodologies d'enseignement-apprentissage des langues avant la période coloniale, si ce n'est celle de l'arabe pour les habitants de Zanzibar et de la région côtière⁷⁸.

Ainsi que l'indique Mushi (2009, p. 53), spécialiste de l'histoire éducative en Tanzanie, « Islamic education through Quranic schools has been part of the Tanzanian educational scene since the 8th century ». La portée de l'enseignement religieux islamique, à Zanzibar, mais aussi dans la partie continentale de la Tanzanie (sur la côte mais aussi le long de ses principales voies de communication) apparaît donc incontestable et ce, au moins jusqu'au 20^{ème} siècle. Selon Mushi (2009, p. 55), l'expansion de l'Islam et de ses écoles coraniques (ou *madrasa*) s'est poursuivie durant la période de colonisation britannique (après que les Britanniques eurent succédé aux Allemands) :

It was estimated in 1924 that were on the mainland alone no fewer than 700 Quranic schools with a combined enrolment of over 8000 pupils, 80 percent being from coastal areas. There is ample evidence that thereafter the number has steadily increased, especially in mainland Tanganyika and Zanzibar.

Au plan méthodologique, il semblerait que les démarches d'enseignement aient peu évolué au cours des siècles, du moins dans cette région. L'objectif d'éducation exclusivement centré sur l'apprentissage du Coran et des principes fondamentaux de l'Islam, renvoie surtout, et ce depuis les débuts, à des exercices de mémorisation et de récitation du texte coranique (Mushi, 2009, p. 54). Tout doit concourir, au moins durant la première phase d'apprentissage (au niveau élémentaire pour des apprenants âgés de cinq à quinze ans (Stanslaus Clemence Komba, 2015, p. 3)), à l'assimilation du texte sacré. Et l'apprentissage de la langue arabe ne se justifie que par l'obligation de lire le Coran « in their only acceptable version – Arabic » (Mushi, 2009, p. 54).

⁷⁸ Plus tard au 19^{ème} siècle le développement des écoles islamiques s'étendra aussi le long des principales voies de communication (Mushi, 2009, p. 54).

Les principales étapes de l'enseignement-apprentissage se déroulent à partir de la mémorisation orale pour aller vers l'écriture (Stanslaus Clemence Komba, 2015, p. 3):

They are taught to recite the Quran by heart. The pupils learn short parts of the Quran through reciting and writing. The Maalim recites the verse to be learnt and the pupils repeat after him. He does this thoroughly until the child is able to memorize it (Mushi, 2009; ADEA, 2012).

From this step of reciting, the children move to another step where they are taught alphabets which are 26 consonants. After mastering the consonants, they are introduced to vowels. After mastering vowels and consonants, a child used (sic) his/her skill to read the Quran. This is usually the final stage of reading skill. Then the learners are introduced to the writing skill.

L'enseignement religieux islamique peut ainsi constituer l'une de premières références en termes de conception d'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère pour une partie de la population tanzanienne.

A cela, il convient d'ajouter l'impact de l'établissement des missionnaires européens, arrivés environ neuf siècles plus tard (Coulombel, 2014, p. 5), à Zanzibar et au Tanganyika. Car bien qu'ils ne s'attacheront pas à diffuser leur langue, (hormis pour quelques missions anglophones qui proposeront l'apprentissage de l'anglais à côté des langues africaines (Coulombel, 2014, p. 8), ils développeront néanmoins de façon notable – à travers l'établissement de nombreuses écoles – un nouveau type d'éducation : « a formal western type of education [...] supplemented traditional forms of education that were already in existence, through which cultural traditions, norms knowledge and values were passed from the elderly to new generations » (Mushi, 2009, p. 56-57). Ces écoles religieuses se sont développées de façon exponentielle à côté des écoles coraniques jusque durant la période coloniale, (Stanslaus Clemence Komba, 2015; Mushi, 2009). Selon Mushi (2009, p. 63), plus de 600 écoles de mission (correspondant à un effectif total d'environ 50 000 élèves) étaient déjà en place avant que l'administration allemande ne développe son propre système éducatif, et lorsque celui-ci fut établi, elles atteignaient encore 95% du total des inscriptions. Pour atteindre leur objectif, « to "civilize" and Christianise the "heathen" population » (Mushi, 2009, p. 57), les missionnaires (et ce, autant pour les missions protestantes que catholiques) choisirent d'utiliser la langue la plus largement répandue et connue par les populations de cette région lors de leur arrivée : le swahili. Cette langue fut ainsi apprise et transcrite par les membres des premières missions de façon à pouvoir proposer différents supports d'apprentissage (des livres d'histoires bibliques pour les catholiques ou des traductions de la bible du côté protestant) (Pawlikova-Vilhanova, 2009, p. 283). Le swahili était alors pour les apprenants à la fois langue d'enseignement et objet d'apprentissage pour ce qui concerne l'écrit.

Au niveau méthodologique, on ne peut que supposer, au regard du type d'éducation proposé à cette époque en Europe, et en se fondant sur quelques textes documentés sur cette question (Coulombel, 2014; Stanslaus Clemence Komba, 2015; Mushi, 2009; Pawlikova-Vilhanova, 2009), la mise en œuvre d'un enseignement traditionnel. Selon Mushi (2009, p. 55), l'objectif d'enseignement visait alors à développer chez les apprenants trois compétences de base : la lecture, l'écriture et le calcul, afin de « enable the converts to acquire the ability to read and write and comprehend the world of God from the Holy Book (the Bible) and other Christian religious scriptures ». Il est, d'ailleurs, intéressant de constater que ces trois compétences constitueront l'objectif principal de formation qui fondera la conception de nouveaux programmes pour l'école primaire en 2015⁷⁹.

Sans lien avec l'enseignement-apprentissage des langues étrangères, ces quelques éléments permettent néanmoins de considérer l'impact probable, ainsi que nous le verrons plus loin, d'un modèle éducatif⁸⁰ implanté sur le territoire dès le milieu du 19^{ème} siècle, et de surcroît consolidé par la suite avec les colons allemands (de 1884 à 1919) puis britanniques (de 1919 en 1961) jusqu'à l'indépendance.

Lorsque le Tanganyika devient un protectorat allemand (en 1884), les colons prennent d'abord appui sur les écoles missionnaires avant d'établir leurs propres écoles publiques au cours des années 1890 (Weaver, 2011, p. 37). Cette association conduira notamment à la diversification des enseignements au sein des écoles missionnaires (géographie, histoire, arithmétique, géométrie, anglais (Mushi, 2009, p. 63)). Les écoles allemandes ne réserveront l'enseignement académique qu'à un petit nombre, l'essentiel des formations concernant le développement de compétences techniques et professionnelles (Weaver, 2011, p. 37). C'est également à ce moment que le protectorat allemand met en place une politique linguistique visant l'enseignement de l'allemand qui est alors introduit comme matière dans quelques écoles. Sa diffusion fut toutefois assez tenue, les Allemands ayant opté pour l'utilisation du swahili « on a large scale because it afforded considerable administrative convenience » (Rubagumya, 1990a, p. 6). Ainsi, comme

⁷⁹ Nous l'avions appris lors de notre participation à la conception de nouveaux curricula pour le français en 2015 (mission effectuée pour le Tanzania Institut of Education/TIE).

⁸⁰ On pourrait ajouter à cela les valeurs véhiculées à travers l'enseignement car, comme le précise Mushi (2009, p. 57) : « the early mission schools not only propagated the Gospel, and in so doing taught the 3Rs (reading, writing and numeracy), but also sought to inculcate the moral and social values of the civilization they represented ».

l'indique Rubagumya (1990b, p. 6) : « German was taught as a subject, but there was no real effort to promote it or to make it replace Kiswahili as the medium of instruction ».

Au niveau méthodologique, compte tenu de l'absence d'information sur les démarches mises en œuvre pour l'enseignement-apprentissage de l'allemand, nous ne pouvons que supposer la possibilité d'un alignement sur la méthodologie en cours en Allemagne à cette époque : la « phonetische Methode » qui se rattache plus généralement aux approches directes. Il est en effet probable, compte tenu de son champ d'application (sous diverses appellations) à la fin du 19^{ème} siècle, en Grande Bretagne, en Allemagne et en France ainsi que dans ses colonies d'Afrique du nord pour l'enseignement du français et de l'arabe (Messaoudi, 2013), que l'approche directe (ou plus exactement la « phonetische Methode ») ait été appliquée dans les écoles d'Afrique de l'est. A cela s'ajouterait que la flexibilité liée à la méthodologie directe (ou son absence de « rigueur » méthodologique selon Germain (1993, p. 131)), en termes d'organisation et de progression (déterminées par l'enseignant en fonction des situations et des contenus qu'il souhaite privilégier) s'accordait plutôt bien avec les finalités de l'enseignement de l'allemand. Car lorsque les colons commencent à diffuser (même de façon assez restreinte) leur langue (en tant que discipline) au Tanganyika vers la fin du 19^{ème} siècle, ils ne visent en effet la formation du petit personnel (pour l'administration, le commerce ou les missions religieuses (Boahen, 1989, p. 530)) qu'à un usage minimal et fonctionnel de la langue, excluant « les concepts abstraits et les idées qui [auraient pu] être utilisées contre le pouvoir colonial » (Coulombel, 2014).

Lors de la reprise du Tanganyika par les Britanniques (en 1919), les finalités pour l'enseignement de l'anglais restent sensiblement les mêmes, ainsi que le choix du swahili comme langue d'instruction jusqu'à la fin des années 40 (Conrad, Fishman, & Rubal-Lopez, 2011, p. 375). Puis de l'indépendance jusqu'au milieu des années 80⁸¹, le gouvernement de Nyerere conserve l'anglais comme langue d'enseignement mais uniquement dans le secondaire. Nous n'avons guère trouvé de littérature concernant les méthodologies ou approches utilisées pour l'enseignement de l'anglais durant ces périodes. Seules les observations concernant la persistance de certaines pratiques d'enseignement antérieures à celles se rattachant à

⁸¹ Les deux langues pourront être utilisées comme langue d'enseignement (Eleuthera, 2007, p. 5).

l'approche communicative (introduite en 2005 dans les programmes tanzaniens) mentionnées dans les publications tanzaniennes actuelles, permettent de faire des hypothèses.

1.3.2.2 Quelques indices sur l'introduction des méthodologies anglo-saxonnes

Un certain nombre d'études effectuées sur l'enseignement de l'anglais dans les écoles tanzaniennes (cf. par exemple celles de Eliakimu et Rafiki (2014), Mkumbo (2014) et Shirima (2013)) rapportent le constat d'une perpétuation de la méthodologie dite « traditionnelle » ainsi décrite par Shirima (2013, p. 12) : « The results revealed that teachers' practices in the classroom have generally remained traditional. The traditional teaching method referred to is the lecture method which most of the time is pre-occupied with teacher-talk-and-chalk while students listen and write ». Or ceci ne peut que surprendre tant au niveau de l'appellation que de la description puisque cette méthodologie ne semble guère avoir été introduite pour l'enseignement des langues en Tanzanie. Il est cependant possible d'envisager que ces pratiques résultent d'une intégration de l'enseignement de l'anglais à l'enseignement scolaire général. Les modalités d'évaluation « mainly paper-based » selon Shirima (2013, p. 12) et identiques dans toutes les disciplines vont aussi dans ce sens, comme l'indiquent par exemple Eliakimu et Rafiki (2014) pour souligner leur incohérence en regard de la méthodologie actuellement préconisée dans les programmes pour l'enseignement de l'anglais : « the examinations in Tanzania still don't measure the communicative competence of students, but rather paper and pencil oriented examination (sic) ». Il se peut aussi que cette désignation ne renvoie qu'aux méthodologies précédant la méthode communicative comme en France dans les années 60, où ce qui était caractérisé de « traditionnel » s'appliquait à tout ce qui ne relevait pas des cours audiovisuels, « ce qui revenait à amalgamer dans la même réprobation des réalités historiques aussi différentes que la MT [méthodologie traditionnelle] proprement dite, la méthodologie directe et la méthodologie active » (C. Puren, 1988, p. 17-18).

Par conséquent, en se fondant sur les publications de Mc Gregor (1971) et Eliakimu et Rafiki (2014) et sur la communication de Trappes-Lomax (1978, p. 21) présentée lors d'un colloque organisé à Dar es Salaam par the *Institute of Education*, on peut faire l'hypothèse que le qualificatif « traditionnel » renverrait plutôt aux méthodologies telles que la *Situational Language Teaching* ou l'*Audiolingualism*. Car la première de ces méthodologies (bien qu'aucun document à notre connaissance ne renvoie explicitement à son introduction en Tanzanie) a été préconisée pour l'enseignement scolaire de l'anglais en Afrique de l'est dans une publication de l'UNESCO de 1971, rédigée par Mc Gregor : *English in Africa : A guide to the Teaching of English as a Second Language*. La seconde, l'*Audiolingualism*, est évoquée par Eliakimu et Rafiki (2014) lorsqu'ils se réfèrent notamment au « old syllabus which was claimed to be structure-based »,

précédant l'approche communicative, mais aussi mentionnée par Trappes-Lomax dans une communication présentée à la fin des années 70. Trappes-Lomax qui est alors *Senior Lecturer* au département de langues étrangères et linguistique à l'université de Dar es Salaam, argumente sur l'importance d'un enseignement plus axé sur la lecture et remet en question « the primacy of the spoken language and the appropriateness of some features of the audio-lingual method » (1978, p. 21). Malgré la faiblesse de ces données, il nous paraît cependant peu plausible que la diffusion des méthodologies anglo-saxonnes pour l'enseignement de l'anglais en Tanzanie n'ait pas concerné la Tanzanie, qui serait alors une exception, durant la colonisation, mais aussi après, bien qu'elle semble avoir été ralentie sous le gouvernement de Nyerere (1961-1985), car les liens diplomatiques entre les deux pays sont rompus au milieu des années 60 (Martin, 1988, p. 57).

Ce que pourrait toutefois révéler cette quasi-absence de données se rattacherait plutôt selon nous à la grande fragilité du système éducatif dans son ensemble.

1.3.2.3 Précarité du système éducatif et approches actuelles pour l'enseignement des langues

Il nous semble, en effet, important de rappeler que lorsque le Tanganyika accède à l'indépendance, il est extrêmement pauvre. C'était, selon Martin (1988, p. 29), « la cendrillon des territoires administrés par la Grande Bretagne », et son système éducatif est alors peu développé. Pour donner une idée du corps enseignant, et du nombre de personnes diplômées, précisons que le pays compte, en 1959, pour une population de plus de 9 millions d'habitants (Martin, 1988, p. 26), « [e]n tout et pour tout, 245 Africains posséd[ant] un certificat d'études secondaires » et « [s]ur 116 professeurs certifiés pour enseigner dans les écoles secondaires, seulement 15 africains » (Kurtz, 1972). Lorsque le système éducatif⁸² se déploie sous le gouvernement Nyerere (avec une remarquable augmentation du taux de scolarisation (D. Komba et al., 1989, p. 66)), il reste extrêmement précaire, subordonné à l'insuffisance « du

⁸² Le développement du système éducatif tanzanien s'inscrit dans le projet idéologique de l'*Education for Self-Reliance (ESR)* / « l'éducation pour compter sur ses propres forces » (D. Komba et al., 1989, p. 161) qui doit permettre de reconstruire le pays. Dans ce cadre, Nyerere (1967) vise la mise en place « [d']une éducation égalitaire, [permettant de] développer la pensée critique et indépendante des étudiants, le respect d'autrui et la participation à des activités productives ». Le gouvernement priorise alors la formation et l'alphabétisation des adultes, puisque ce sont d'abord eux qui vont participer à la reconstruction du pays. Puis suivent l'éducation primaire (en swahili), et le secondaire avec pour celui-ci, dans le cadre du programme éducatif *Education for Self-Reliance* de Nyerere (1967), un enseignement orienté vers la maîtrise de techniques (sciences agricoles, techniques, commerciales et domestiques » (D. Komba et al., 1989, p. 67)).

matériel éducatif et des équipements, ainsi [qu'à] la pénurie d'enseignants et de salles de classe » (D. Komba et al., 1989, p. 66). Cette situation ne cessera en fait de se détériorer jusqu'au milieu des années 80, au fil des prises de position politiques du gouvernement Nyerere (face aux puissances économiques), qui entraineront le pays vers un isolement et un état d'indigence de plus en plus importants. Il paraît alors difficile d'imaginer dans de telles conditions, la mise en œuvre de la *Situational Approach* pour enseigner l'anglais telle que la préconisait Mc Gregor (1971, p. 146) avec ses appareils audio et ses manuels⁸³. La même question se pose pour l'enseignement du français introduit dès 1966 en Tanzanie dans les écoles primaires privées et dans l'éducation public au niveau secondaire et supérieur (Mulinda, 2015, p. 120), avec la potentielle mise en oeuvre de la méthodologie structuro-globale audio-visuelle (SGAV).

De même, bien que la situation économique du pays s'améliore peu à peu, suite au changement d'orientation politique de la Tanzanie au milieu des années 80, les décennies suivantes resteront, dans le domaine éducatif, marquées par son insuffisance. « [L]a pénurie de professeurs, et notamment de professeurs formés et compétents, [...] les carences matérielles de locaux, de fournitures scolaires » (Bonini & Suleman, 2012) sont ainsi toujours d'actualité. La mise en œuvre de nouvelles méthodologies ou approches pour l'enseignement des langues dépend alors le plus souvent d'une aide extérieure ponctuelle. Tel est par exemple le cas d'un projet soutenu par les Britanniques durant les années 80 (Rubagumya, 1990b, p. 38) qui visait à stimuler l'apprentissage de l'anglais par la lecture (de romans adaptés en fonction des niveaux visés), comme l'un des étudiants de français (EFD12, l. 56-62) interviewé le raconte. Tel est également le cas de l'approche communicative⁸⁴ pour l'enseignement de l'anglais et du français préconisée dans les programmes depuis 2005, mais probablement introduite plus tôt dans les classes. Car pour ce qui concerne l'enseignement du français, la France aurait apporté un soutien conséquent dans les années 90 pour la formation d'enseignants de français et la mise en oeuvre de projets d'enseignement dans certaines écoles (Ahmed Abdi, 2009, p. 7). Ce dernier point se trouve d'ailleurs confirmé par l'un des enseignants-tuteurs de français (TF2, l.252-262) qui a commencé l'apprentissage du français dans le cadre d'un de ces projets « en 1994 » (TF2, l.272)

⁸³ Mc Gregor (1971, p. 95) conseillait notamment pour les élèves l'usage des trois ouvrages de référence : *The Advanced Learner's Dictionary*, *A Guide to Patterns and Usage in English* de Hornby et *Living English Structure* de Standard.

⁸⁴ Tel est aussi le cas, au niveau de l'enseignement général de l'APC introduite en 2005 en Tanzanie (Kafyulilo, Ikupa, & Rugambuka, 2012; Sotco Claudius Komba & Mwandani, 2015) et qui n'est guère appliquée.

alors j'ai eu de la chance parce que dans mon école secondaire quand j'étais en form one euh .. (*raclement de gorge*) ma classe était euh une classe spéciale pour .. pour le français # ça veut dire qu'on avait un projet de d'enseignement de français dans les écoles secondaires et mon école a été choisie dans ce projet # et ma classe aussi fait partie de ce projet # oui # et c'était un projet en Tanzanie ou en collaboration avec la France ou d'autres pays francophones ou # euh c'était un projet du gouvernement français # qui a été géré par l'ambassade de France⁸⁵.

Les résultats des études conduites sur la mise en oeuvre de l'approche communicative pour l'enseignement de l'anglais (nous n'avons pas trouvé d'études concernant le français) font écho à cette précarité institutionnelle. Elles mettent généralement l'accent sur la formation insuffisante des enseignants (Allen, 2008; Dyegula, 2009; S. C. C. Komba & Daimana, 2015; Rugemalira, 2005), le manque de ressources pour ces derniers et de manuels pour les élèves (Mkumbo, 2014, p. 15; Ndulila & Msuya, 2017, p. 67; Shirima, 2013, p. 19) et les effectifs de classe trop importants, comme le mentionne par exemple Mahenge (2011) : « Large class sizes and absence of authentic teaching and learning materials were also some of the problems that hinder implementation of CLT approach in the secondary schools in Dodoma region ». Pour ce qui concerne plus particulièrement les caractéristiques méthodologiques de l'approche communicative, les difficultés évoquées par les auteurs sont globalement proches de celles mentionnées par Bourguignon, Germain et Puren (*cf. supra*). On retrouve en effet les problèmes que posent l'utilisation des documents authentiques surtout en termes d'accès (Eliakimu & Rafiki, 2014, p. 5; Shirima, 2013, p. 5), et plus généralement, l'incertitude dans laquelle se trouvent les enseignants insuffisamment accompagnés et « armés » pour la mise en oeuvre d'une approche. Comme l'indiquent Lyimo et Mapunda (2016, p. 75), « teachers are left to make their own interpretation of the CLT », et ceci conduit généralement à un retour à des techniques et méthodes d'enseignement plus connues (Ndulila & Msuya, 2017, p. 67). L'enseignement demeure aussi très transmissif, « still largely teacher-centred though the curriculum emphasises on using student-centred teaching approaches » selon Mkumbo (2014, p. 16), et les activités dominantes sont l'écriture et les réponses individuelles aux questions des enseignants (Mkumbo, 2014, p. 17; Shirima, 2013, p. 42). Ces résultats correspondent aux déclarations et aux pratiques (observées) d'enseignants de français des écoles primaires et secondaires, avec lesquels nous avons eu l'occasion de travailler durant une année (en 2010) dans la région du

⁸⁵ Les conventions de transcription sont présentées dans la partie explicitant la méthodologie de cette thèse.

Kilimandjaro. La répétition et la « leçon de choses » de la méthode directe semblaient en effet être les techniques les plus utilisées avec les grands effectifs de classe (généralement une centaine d'élèves) de même que la chanson. Un étudiant de français de l'OUT (EFD9) évoque (l. 286 - 324) également cette dernière activité à laquelle il ajoute la dictée, la mémorisation de dialogues et leur restitution orale.

1.3.3 Synthèse

Le tableau ci-dessous présente une synthèse des éléments abordés dans cette partie.

Dates	Méthodologies / approches	Traits saillants / spécifiques				Quelques éléments clés de l'histoire tanzanienne
		Dimensions de la langue mises en avant	Activités privilégiées	Principales activités langagières travaillées	Supports	
700 à nos jours		La langue est apprise pour lire le Coran	Mémorisation et restitution de texte	PO : uniquement récitation CE	Texte (le Coran)	700 : début de l'islamisation de Zanzibar et des régions côtières du Tanganyika
1800-début 1900	Grammaire-traduction / Grammar-Translation	La langue est un objet d'étude en soi, centration sur le fonctionnement de la langue (grammaire)	Compréhension de textes et traduction	CE	Phrases isolées exemples	Vers 1850 : arrivée des premiers missionnaires anglais, allemands et français et émergence des premières écoles au sein des missions religieuses. Les missionnaires apprennent généralement le swahili (transcrit par ces derniers vers 1880) pour communiquer et enseigner.
1900-1910	Approche directe / Direct method / Phonetische Methode	On privilégie la dimension orale de la langue	Exercices d'imitation et de questions-réponses, dictées	PO insistance sur la prononciation	Documents visuels et objets de l'environnement classe	1880 - 1918 : colonisation allemande. Le swahili reste la langue de l'enseignement, l'allemand est enseigné dans les missions religieuses et dans quelques écoles publiques
1920-1960						
Années 1920	Méthodologie active	On privilégie la dimension orale mais dans sa version écrite	Combinaison de d'activités de l'approche directe et de la	Compréhension écrite et production orale	Documents textuels (récits et dialogues)	1918-1961 : le Tanganyika et Zanzibar sont investis par les Anglo-saxons jusqu'en 1961. Mise en place d'un système scolaire calqué

Dates	Méthodologies / approches	Traits saillants / spécifiques				Quelques éléments clés de l'histoire tanzanienne
		Dimensions de la langue mises en avant	Activités privilégiées	Principales activités langagières travaillées	Supports	
			méthodologie traditionnelle			sur le modèle britannique. Le swahili reste la langue d'enseignement durant les 5 premières années de scolarisation, l'anglais est introduit en tant que matière en 3 ^{ème} année et devient la langue d'instruction deux ans plus tard.
	The Oral approach Grande Bretagne	Dimension orale (phonétique) de la langue mais dans sa version écrite importance accordée aux structures Ce qui importe c'est la justesse de la prononciation et des structures	Exercices d'écoute, de répétition et d'imitation individuelle et collective pour travailler la prononciation et la mémorisation de structures Exercices de « questions-réponses » à partir de dialogues-modèles	Production orale	Phrases modèles Documents audio Introduction de textes au niveau avancé	
Années 1950	Situational Language Teaching Grande Bretagne	On privilégie la dimension orale (phonétique) de la langue mais dans sa version écrite importance accordée aux structures Mais le sens prend de l'importance (comme dans le SGAV)	Activités identiques à celles de l'oral approach mais contextualisées Compréhension de textes	Production orale Compréhension écrite	Documents audio Textes Phrases modèles contextualisées	

Dates	Méthodologies / approches	Traits saillants / spécifiques				Quelques éléments clés de l'histoire tanzanienne
		Dimensions de la langue mises en avant	Activités privilégiées	Principales activités langagières travaillées	Supports	
Fin années 50	Audiolingualism method (Etats-Unis)	On privilégie la dimension orale de la langue mais comme pour les approches britanniques précédentes en tant qu'ensemble de structures. L'oral est un oral « scripturé » La langue est un ensemble d'habitudes, d'automatismes La langue est un modèle à imiter	Activités similaires à celles de l'oral approach avec en plus des exercices d'analyse contrastive entre la L1 et de la L2	Production orale (automatique)	Documents audio	
1960-1980	Méthodologie Structuro-globale audio-visuelle (SGAV)	On privilégie la dimension orale de la langue en mettant l'accent sur la prononciation et le sens des énoncés (en situation)	Techniques d'imitation et de répétition que l'on retrouve dans les exercices de dramatisation du dialogue de base et dans les exercices structuraux	Compréhension orale expression orale	Documents audiovisuels : films fixes + bandes audio Dialogues	Indépendance du Tanganyika en 1961 puis annexion de Zanzibar à la partie continentale en 1964 . Fermeture progressive du pays au plan international jusqu'au milieu des années 80. Mise en oeuvre d'une politique éducative associée au concept de « self-reliance », qui promeut une pédagogie active et encourageant le travail coopératif. L'anglais demeure la langue d'enseignement

Dates	Méthodologies / approches	Traits saillants / spécifiques				Quelques éléments clés de l'histoire tanzanienne
		Dimensions de la langue mises en avant	Activités privilégiées	Principales activités langagières travaillées	Supports	
						uniquement dans le secondaire
1970-1990	Approche communicative (AC) / communicative language teaching (CLT)	La langue est envisagée comme un moyen de communication	Simulations Jeux de rôle	Compréhension orale expression orale Interaction	Tous types de documents mais on privilégie les documents authentiques	Diffusion possible de la <i>Situational Language Teaching</i> en Tanzanie (tel que le préconise l'UNESCO dans une publication de l'enseignement scolaire de l'anglais en Afrique de l'est (1971)) 1985 : fin de la période de l'ujamaa, retrait du président Nyerere et amorce d'une politique plus libérale. Diffusion possible de l'audiolingualism ?
2000	Perspective actionnelle	La langue est un moyen d'interaction pour réaliser qqch	Tâches	Réception Production Interaction Médiation	Grande variété	2005 : l'approche communicative est préconisée dans les programmes pour l'enseignement de l'anglais et du français

Tableau 4 : éléments saillant des approches didactiques et de l'histoire de la Tanzanie

2 Méthodologie

2.1 Contexte

2.1.1 Quelques éléments socio-historiques sur la Tanzanie

La Tanzanie telle qu'elle apparaît et est nommée aujourd'hui procède de l'unification de sa partie continentale, le Tanganyika et de l'archipel de Zanzibar réalisée en 1964, trois ans après l'indépendance. Ces deux territoires ont leur histoire propre du fait de leur position géographique respective, avec dans les terres, une évolution des communautés en termes de complexité qui s'est faite plutôt par contacts réciproques tandis que, dans la partie côtière et l'archipel, les habitants ont subi très tôt des influences étrangères : de la péninsule arabique et du golfe Persique dès la fin du 10^{ème} siècle et du Portugal au 15^{ème} siècle (Batibo et al., 1989, p. 31; Bordereau, 2014, p. 7). A la fin du 19^{ème} siècle, le Tanganyika est colonisé par les allemands et Zanzibar est contrôlé de façon informelle, par l'intermédiaire du Sultan d'Oman, par les anglais (Bordereau, 2014, p. 7). À la fin de la première guerre mondiale, ces derniers obtiendront le contrôle de la totalité de la région jusqu'à l'indépendance du Tanganyika en 1961 et de Zanzibar en 1963.

De 1961 à 1985, le pays vivra une période d'intenses transformations avec la mise en oeuvre de l'Ujamaa un socialisme « adapté aux réalités de la Tanzanie, (...) à l'écart des idéologies et des pratiques étrangères » (Martin, 1988, p. 39) et la gouvernance de Julius Kambarage Nyerere, le « mwalimu » (le sage/ le professeur), figure toujours emblématique de l'histoire tanzanienne. La mise en oeuvre de la politique de Nyerere s'appuie sur les principes et valeurs associés à la tradition africaine de la famille, renvoyant à la coopération, au partage et à l'entraide (cf. citation ci-dessous). Elle se manifeste principalement au niveau social, avec une réorganisation du pays en villages communautaires agricoles autonomes et, au niveau de l'éducation, avec un système éducatif établi sur les mêmes principes organisationnels et idéologiques. Des écoles autonomes

(impliquant un travail agricole des élèves) sont construites avec pour objectif de transmettre les valeurs et comportements inhérents à l'esprit communautaire (Nyerere, 1967, p. 7):

This is what our educational system has to encourage. It has to foster the social goals of living together, and working together, for the common good. It has to prepare our young people to play a dynamic and constructive part in the development of a society in which all members share fairly in the good or bad fortune of the group, and in which progress is measured in terms of human well-being, not prestige buildings, cars, or other such things, whether privately or publicly owned. Our education must therefore inculcate a sense of commitment to the total community, and help the pupils to accept the values appropriate to our kind of future, not those appropriate to our colonial past. This means that the educational system of Tanzania must emphasize co-operative endeavour.

Néanmoins, dès le retrait de Nyerere, et face à l'échec sur le plan économique de l'Ujamaa, un changement d'orientation politique et économique est amorcé, et la Tanzanie s'inscrit progressivement dans un processus de libéralisation « caractérisée par l'ouverture des marchés, la restructuration financière, la privatisation des entreprises nationales, la décentralisation gouvernementale et l'abandon des services publics » (Fouéré, 2011, p. 71).

La configuration linguistique actuelle du pays découle ainsi de cette histoire, les deux langues officielles de la Tanzanie étant le swahili, dont le statut de langue véhiculaire s'est consolidé durant la période de gouvernance de Nyerere, (et qui domine actuellement avec un taux de locuteurs estimé à environ 95%) et l'anglais, hérité de la colonisation (qui ne concernerait qu'à peine 20% de la population (Bordereau, 2014, p. 8))⁸⁶.

2.1.2 Du contexte politique franco-tanzanien au projet

Les premiers contacts entre la France et la Tanzanie (plus précisément les sultanats de Zanzibar et le district de Kilwa, situé sur la côte) apparaissent vers la fin du 18^{ème} siècle dans le cadre d'échanges commerciaux, puis se développent avec l'introduction progressive de missions religieuses au Tanganyika et à Zanzibar (Blanchard, 2007; Bordereau, 2014, p. 14). Sur un plan plus « politique », les relations franco-tanzanienne s'amorcent au moment de l'indépendance du Tanganyika en 1961 avec, cette même année, la création de l'ambassade de France et de l'Alliance française de Dar es Salaam (Bordereau, 2014, p. 14; Lang, 1967, p. 219). On peut

⁸⁶ Parallèlement aux langues officielles, la Tanzanie comprend environ 120 langues vernaculaires majoritairement bantoues (comme le swahili).

également relever l'introduction de l'apprentissage du français en 1964 à l'Université de l'Afrique de l'Est (qui deviendra l'université de Dar es Salaam quelques années plus tard) et, en 1966, dans les écoles secondaires (Mulinda, 2015, p. 119), bien que ces décisions soient à ce moment davantage à relier avec les objectifs politiques panafricains des nouveaux états. Car le développement de l'anglais et du français était envisagé comme l'un des moyens d'œuvrer pour l'unité africaine et, dans ce cadre, il s'agissait pour la Tanzanie de développer ou consolider ses relations avec les pays frontaliers, déjà swahiliophones et anglophones, et, pour trois d'entre eux, le Burundi, le Rwanda et la République Démocratique du Congo, francophones. Les relations diplomatiques entre la France et la Tanzanie se sont poursuivies tout au long de la gouvernance de Nyerere, mais elles semblent, s'être renforcée peu de temps après son départ. Ainsi en 1987, un accord bilatéral de coopération est signé et un poste d'attaché linguistique à l'ambassade de France créé afin de soutenir l'enseignement du français (Chipa, Kindata, & Mdemu, 2010, p. 6). Suivront ensuite plusieurs accords entre les deux pays dont le projet FSP (Fonds de solidarité prioritaire) « appui au développement quantitatif et qualitatif de l'apprentissage du français en Tanzanie » développé de 2009 à 2015, et qui constitue le cadre dans lequel a été mis en place la formation à distance avec l'Open University of Tanzania (Ahmed Abdi, 2009).

2.1.2.1 L'Open University of Tanzania / OUT

L'OUT est une institution connue et reconnue dans la région d'Afrique australe en raison de son développement croissant (ouverte en 1992, avec 4400 inscriptions en 1998, elle compte aujourd'hui plus de 50 000 étudiants tanzaniens et de pays voisins et 30 centres régionaux (Mbwette, 2012), et de la modernité affichée de son dispositif de formation. Car celui-ci évolue depuis quelques années vers l'utilisation des TIC, avec notamment, l'intégration d'une plateforme d'apprentissage (Moodle) et l'usage (souhaité, comme nous le verrons) des ressources éducatives libre (REL). L'université compte cinq facultés – droit ; arts et sciences sociales ; éducation ; commerce et management ; sciences – et deux instituts proposant des formations continues en informatique et éducation.

Depuis 2012, l'institution, qui utilisait jusqu'alors la correspondance, se tourne de façon assez radicale vers les TIC et notamment l'utilisation de la plateforme Moodle ainsi que le déclare le responsable de l'enseignement à l'OUT (DVC academic) lors d'un discours de rentrée :

The continuing students are aware that from last year we did not print any new literature. [...]we want you to start learning using dynamic knowledge sources, such as e-learning, and e-resources such as CD-ROMS, internet, MP3's, Open Education Resources, etc. » (Bisanda, 2013 : 3).

Or, l'usage de la plateforme, bien qu'elle soit prévue pour que des cours y soient développés⁸⁷, ne se réduit, pour la plupart des formations, qu'à la diffusion de leurs plans détaillés (« outlines »), hormis pour certaines facultés (Droit, Sciences et Education) qui proposent des manuels du moins pour certains de leurs cours. Ces supports comportent les objectifs à atteindre, le descriptif des contenus de cours, les modalités d'évaluation et une bibliographie. Il incombe donc aux étudiants de trouver des ressources d'apprentissage, comme nous le précisons dans l'analyse et ainsi que l'illustrent ces témoignages d'étudiants, extraits d'un mémoire de master, visant à proposer une évaluation du système de soutien aux apprenants pour l'apprentissage autodirigé à l'OUT (Mavoia, 2014, p. 50-51) :

The study materials especially books are not enough. The Open University advices us to find books from our friends who take similar courses. Out of 20 courses that I have registered for, I have only 1 reference book for one course. The rest, which are unavailable I am supposed to find myself (Student, centre B, 14 February 2014).

I have been discouraged with negative answers when I visit OUT centre to ask for learning materials (Student centre A, 09 February 2014).

Au niveau de l'accompagnement des étudiants, l'université propose d'une part, un ou deux regroupements annuels au cours desquels ils peuvent se préparer à l'aide d'un portfolio et, d'autre part, un suivi par les enseignants. Toutefois, le système de soutien est globalement très insuffisant (nous reviendrons sur ce point dans l'analyse) ainsi que l'illustrent, par exemple, les résultats d'enquête de Mavoia (2014, p. 60-61) :

The data revealed that counseling sessions are conducted for those who seek for them and not arbitrary to all students. This may be due to the fact that distance learners are considered to be self-directed and they can seek for help whenever they get a problem.

2.1.2.2 Le projet *OUTFrenchonline*

Donnant lieu à un accord entre l'OUT et l'Ambassade de France en Tanzanie, le projet visant la mise en place d'un dispositif d'enseignement-apprentissage de français à distance et en ligne à l'OUT a été amorcé en janvier 2010. Il a d'abord fait l'objet d'un premier document de cadrage rédigé par l'un des enseignants de français de l'OUT (Rubeira, 2010), puis d'une étude de

⁸⁷ Certains le sont depuis 2015, notamment en « social sciences », comme l'indique le Doyen de la faculté d'Arts et de sciences sociales (FASS) (l.68-80).

faisabilité (Ollivier, 2010) conduite par un expert français missionné par le Centre Local International d'Etudes Pédagogiques de la Réunion. Il a également donné lieu à une formation prise en charge par l'expert de la Réunion, visant à initier les enseignants à la conception de parcours d'apprentissage sur la plateforme Moodle. Deux équipes d'enseignants de l'OUT se rattachent à l'histoire du projet. Une première constituée de deux enseignants de français et une enseignante de tourisme de l'OUT en 2010, et une seconde à partir de mars 2011, correspondant à notre arrivée, et presque intégralement reconstituée suite au départ de deux membres. Cette seconde équipe comprend une enseignante rwandaise, recrutée en mai 2011 dans le cadre d'une recommandation du chef de projet FSP au Vice Chancellor⁸⁸ de l'OUT, et un enseignant tanzanien, recruté en milieu d'année 2011. Tous deux travaillaient préalablement à l'Alliance française de Dar es Salaam et avaient suivi des formations en didactique du français langue étrangère, la première avait validé un master 2 réalisé à distance, et le second suivi des formations ponctuelles. En 2013-2014, un enseignant de français de l'université d'Etat de Zanzibar (SUZA), a été recruté pour un an dans le cadre d'une tentative de développer le programme de formation à Zanzibar (où l'OUT possède un centre régional équipé d'ordinateurs). Ce dernier avait suivi et validé un master 2 à distance en didactique du français langue étrangère.

Notre investissement dans le projet a été motivé par la proposition du chef de projet FSP, que nous avons rencontré lors d'une mission antérieure dans la région centrale de la Tanzanie, et par l'intérêt que nous avons immédiatement porté à la mise en oeuvre d'une formation de français à distance et en ligne dans un contexte d'enseignement supérieur (et de surcroît en Tanzanie). Nous avons vécu une expérience s'en rapprochant, bien que d'un niveau de responsabilité beaucoup plus faible, deux ans auparavant, lors d'un stage visant à proposer des activités en ligne pour préparer des étudiants allophones à intégrer une licence de sciences économiques à l'université Lyon 2. Lors de notre arrivée, le projet n'existait encore que sur un plan théorique, ce qui avait justifié, pour le chef de projet FSP, notre recrutement à l'OUT (recommandé par ce dernier auprès du Vice Chancellor). L'ouverture des cours s'est fait en décembre 2011, et ce bien que les contenus en ligne prévus pour le niveau A1 n'aient pas encore été achevés. Le processus de conception sera d'ailleurs soumis, durant les premières années, à

⁸⁸ « The Vice Chancellor is the Chief Executive Officer and the Chief Spokesperson of the University and shall be responsible to the Council for implementation of the decisions of the Council as guided by the OUT Rolling Strategic Plan » (The Open University of Tanzania, 2016).

l'urgence, puisqu'il s'agissait de proposer des contenus en ligne pour chacun des niveaux de cours (A1, A2, B1). Au regard de la tâche à réaliser, le nombre de concepteurs (deux) trop faible, a nécessité le recours à des stagiaires (pour la plupart rattachés au master de français langue étrangère (FLE) à distance de l'université de la Réunion). Le programme a duré environ quatre ans, de fin 2011 jusqu'au début 2016.

Au niveau de l'organisation, le programme s'inscrivait dans la Faculty Of Arts And Social Sciences (FASS), dépendait du Department of Linguistics and Literary Studies et devait être proposé initialement (dans le cadre d'une phase pilote) à des étudiants inscrits en licence de tourisme (et donc inscrits au département de Tourism and Hospitality). La formation devait s'étendre sur trois années, du niveau A1 au niveau B1. Elle devait être optionnelle pour les étudiants de licence durant la phase test du dispositif, et devenir obligatoire les années suivantes. Cependant, ces préconisations de départ semblent avoir fait l'objet de variations aléatoires, ainsi que l'indiquent les deux enseignants-tuteurs chargés des cours à Dar es Salaam (TF1, TF2, l.74-81) :

TF2 : cette année il y a un peu de changements parce que...pour les tourisme c'est c'est optionnel

C : mm

TF2 : mais pour la relation internationale on fait ça obligatoire

C : d'accord

TF2 : oui tandis que l'année dernière c'était obligatoire pour les étudiants de tourisme je sais pas ils ont fait des changements dans le prospectus

C : et d'accord et au début euh dans l'programme c'était optionnel ou obligatoire ?

TF1 : (*toux brève*) c'était obligatoire

La formation devait aussi pouvoir s'adresser à un public souhaitant obtenir un certificat de français, ce qui a donné lieu sur la plateforme à des cours combinant français général et français de spécialité, comme nous le verrons.

Enfin, il était prévu de proposer progressivement la formation à des étudiants situés à Arusha (dans la région du Kilimandjaro) et à Zanzibar (sur l'île principale de l'archipel). Toutefois cette mise en place n'a été effective que durant deux ans pour ce qui concerne Arusha et un an pour ce qui concerne Zanzibar, ceci en raison de la difficulté à trouver des enseignants-tuteurs sur place.

Plus précisément, le programme *OUTFrenchonline*, tel qu'il apparaît initialement, implique pour chacun des niveaux :

- six modules d'apprentissage en ligne, de cinq semaines chacun, et correspondant à environ 20 heures d'apprentissage en ligne chacun ;

- et deux heures hebdomadaires, durant lesquelles le tuteur propose un cours (obligatoire), axé sur l'oral, et deux heures facultatives consacrées à un accompagnement (le tuteur aide individuellement les étudiants qui viennent travailler dans les centres équipés de postes).

Chaque module en ligne est amorcé par la présentation d'une tâche à réaliser en ligne, et comporte pour aider les étudiants à la réaliser

- trois modules d'activité, dans lesquels les étudiants peuvent réaliser des exercices autocorrectifs, organisés sous la forme de parcours d'apprentissage (conçus avec le logiciel Hot Potatoes), ainsi que deux activités, dont une se rapporte au domaine du tourisme (et qui s'adresse donc uniquement aux étudiants de tourisme) ;
- un module comportant des liens internet vers des sites de FLE pour réaliser des exercices et activités complémentaires.

Chaque module contient aussi un « devoir » (assignment) (de type plus classique et généralement axé sur l'écrit) à envoyer au tuteur et soumis à l'évaluation, et une partie auto-évaluation comprenant deux sous-parties, l'une proposant des exercices portant sur l'ensemble des notions, l'autre un questionnaire pour susciter une réflexion sur les stratégies d'apprentissage. Toutefois, pour des raisons techniques et organisationnelles, cette activité réflexive n'a jamais pu être mise en place. Seuls la tâche, « l'assignment » et l'auto-évaluation (les séries d'exercices autocorrectifs) sont obligatoires. Les étudiants ont aussi à disposition pour les aider, une « boîte à outils », qui propose des fiches de grammaire, de vocabulaire et d'ordre socio-culturel ainsi qu'un lien vers un dictionnaire anglais-français en ligne. Enfin, un tchat et un glossaire, que les étudiants sont invités à construire de manière collaborative, sont également proposés (cf. copie d'écran ci-dessous). Nous ne détaillerons pas toutefois plus avant le dispositif car nous y reviendrons dans l'analyse.

Figure 3 : copie d'écran début du cours A1.

2.1.3 Notre double posture⁸⁹

Il nous semble maintenant important de considérer ce qui relève d'une double « posture » (terme qui renvoie pour nous au sens que lui donnent Paillé et Mucchielli « la posture concerne « qui je suis », du point de vue théorique large, au moment de l'enquête » (2011, p. 83)), puisque

nous étions à l'aube de cette recherche et pendant trois ans, à fois actrice du dispositif, et fortement impliquée dans le contexte présenté ci-dessus et chercheuse ou apprentie chercheuse.

« [L]e rapport au terrain n'est pas neutre » (Copans & Singly, 2011, p. 26), nous en avons fait l'expérience dès le début de la recherche avec un questionnement continu sur l'impact que cela avait sur nos réflexions, nos orientations et les échanges conduits lors des enquêtes. Recrutée par l'OUT mais recommandée par l'ambassade de France et investie d'une mission dans le cadre d'un projet FSP, nous endossions d'emblée une position complexe. Nous incarnions cette figure à deux faces d'étrangère et de paire, puisque nous étions à la fois « l'étrangère blanche » que les Tanzaniens désignent par le terme « mzungu »⁹⁰ et, consoeur, car intégrée au corps enseignant tanzanien et rémunérée par le ministère de l'éducation tanzanien. Au niveau institutionnel, nous devions également adopter une double posture vis-à-vis, d'une part, de l'ambassade de France pour laquelle nous étions responsable du développement d'un projet et, d'autre part, de l'OUT pour laquelle nous avons été recrutée en tant qu'assistant lecturer. A ces figures et postures, se sont aussi superposées, de mars 2011 à novembre 2014, nos différentes fonctions au sein de l'institution:

- d'abord comme conceptrice des cours de français sur la plateforme d'apprentissage Moodle, bien que nos tâches aient immédiatement dépassé ce cadre (avec entre autres la formation de tuteurs, la mise en oeuvre de modifications concernant l'organisation du dispositif, la rédaction de demandes auprès de l'institution pour améliorer ce dernier notamment pour ce qui concerne les modalités d'évaluation, etc.). car il s'agissait d'abord pour nous de répondre à la demande du responsable FSP : développer le projet qui, amorcé depuis un an lors de notre arrivée demeurait en l'état;
- puis un an plus tard, compte tenu de notre investissement dans le développement du dispositif, nous devenions officiellement coordinatrice du projet. Ce changement a été soutenu auprès de l'OUT par l'ambassade de France, et a donné lieu à un avenant au contrat avec une augmentation de salaire financé par cette dernière ;

⁹⁰ « Mzungu », au pluriel « wazungu », désigne en swahili toute personne blanche venue d'Europe (Crozon & Polomack, 1992, p. 145). C'est ainsi que les étrangers sont interpellés dans la rue, ou encore désignés dans les échanges entre Tanzaniens comme l'indique cet extrait de témoignage d'une « volunteer » américaine après trois ans de vie en Tanzanie (2013): « Mostly people just holler "Mzungu!" or "Hey 'zungu!" Generally I choose not to respond, a habit acquired from months of receiving this treatment. If I'm in a good mood I'll offer a simple, quiet greeting and/or a small smile in return. Always dissatisfied, they keep yelling. They shout harshly at my back after I walk past: "Mzungu! Mzungu! Ay, mzungu! 'Zungu! MA-ZUNG-U!" These are not hostile greetings, but neither are they friendly ».

- puis, six mois environ après notre départ pour l'île de la Réunion, en janvier 2012, nous endossions de nouveau la fonction principale de conceptrice et de chargée du recrutement et de l'encadrement de stagiaires pour développer les contenus de cours, et ce, jusqu'à notre démission en novembre 2014.

Enfin, nous ajoutons à ces situations et postures, celle de chercheuse que nous avons adoptée en cours d'année 2012, après notre inscription en doctorat

Ces différentes positions et leur évolution au cours du processus de développement du dispositif de français et de la recherche posent non seulement la question de leur incidence sur la construction de l'objet mais aussi de la prise en compte de notre rôle en tant qu'actrice dans le dispositif. En effet, comment appréhender, dans notre cas, l'incidence de nos différentes postures sur l'orientation des questions de recherche, sur la conduite des entretiens, sur les analyses ?

Adler et Adler (1987) proposent trois options pour situer le chercheur par rapport à son terrain et, par conséquent, à son objet :

(a) peripheral member researchers, who do not participate in the core activities of group members; (b) active member researchers, who become involved with the central activities of the group without fully committing themselves to the members' values and goals; and (c) complete member researchers, who are already members of the group or who become fully affiliated during the course of the research (Corbin Dwyer & Buckle, 2009, p. 55).

Deux axes principaux se dessinent à partir de ce premier point de départ, l'un relatif à la position du chercheur vis-à-vis de son terrain, l'autre au degré d'implication du chercheur dans la communauté du terrain d'enquête. Pour ce qui concerne le premier, il apparaît que nous nous situons difficilement dans ce cadre, dans la mesure où notre posture a évolué du c) ou b) (l'un et l'autre nous définissant partiellement) au a), car nous nous sommes peu à peu distanciée (physiquement, en travaillant de la Réunion puis, officiellement, en démissionnant) du contexte. Secondement, la situation b) propose, en elle-même aussi, une double position : « les chercheurs membres qui participent aux activités centrales du groupe sans [toutefois] s'engager pleinement dans les valeurs et les objectifs des membres ». Cette double posture visant à identifier la position du chercheur vis-à-vis de son terrain permet par enchâssement d'appréhender notre double posture en tant qu'actrice dans le système soumis à l'analyse. Dans notre cas, on peut donc dire qu'il y a une mise en abyme d'une double posture qui ne se limite pas à la seule question du positionnement du chercheur par rapport à son terrain (comme dans les enquêtes ethnologique), mais qui inclurait plutôt deux niveaux : celui du point de vue du chercheur à

l'intérieur/l'extérieur de son terrain (insider-outsider (Corbin Dwyer & Buckle, 2009)) considérant les effets de sa double position (vis à vis des institutions) à l'intérieur du système soumis à l'analyse. Nous précisons que la question de ces différentes positions et de leur incidence qui, dans notre cas, sont nombreuses et complexes⁹¹ et probablement irréductibles à ces présentations dialectiques pourrait encore être affinée mais elle serait alors beaucoup trop longue à traiter. Nous en resterons donc à ces deux principales perspectives.

Concernant le premier niveau, nous considérons notre posture de chercheuse indissociable de celle de collègue/ex-collègue/membre de l'institution OUT. Nous rejoignons en ce sens Corbin Dwyer et Bukle (2009, p. 60) qui proposent de dépasser la dichotomie insider/outsider :

Holding membership in a group does not denote complete sameness within that group. Likewise, not being a member of a group does not denote complete difference. It seems paradoxical, then, that we would endorse binary alternatives that unduly narrow the range of understanding and experience (2009, p. 60).

Nous envisageons plutôt cette posture insider-outsider dans le sens d'« unidualité » proposé par Morin (1988, p. 13) : « deux logiques, deux "natures", deux principes [...] liés en une unité sans que la dualité se perde dans l'unité ». Cela permet aussi de prendre en compte les variations de notre position durant la recherche, tantôt plus proche de la position d'insider tantôt de celle de l'outsider (cf. plus haut). Au niveau des enquêtes et de l'analyse des données, nous en avons pris en compte les effets, en acceptant et intégrant cette partie de nous-même, comme le dit Laplantine (1996, p. 24) :

ce que vit le chercheur, dans sa relation à ses interlocuteurs (ce qu'il refoule ou ce qu'il sublime, ce qu'il déteste ou ce qu'il chérit), fait partie intégrante de sa recherche. Ainsi l'anthropologie est-elle aussi la science des observateurs susceptibles de s'observer eux-mêmes, et cherchant à ce qu'une situation d'interaction (toujours particulière) devienne la plus consciente possible.

C'est par exemple grâce à l'expérience professionnelle partagée avec nos collègues que nous avons pu obtenir spontanément de ces derniers des informations qui n'auraient jamais été dites à un chercheur extérieur au contexte⁹², car la préservation de la face (étendue à la communauté

⁹¹ Nous pourrions, par exemple, ajouter à cette position d'étrangère/membre de l'OUT, les degrés d'implication dans le projet de nos collègues tanzaniens face au nôtre (étrangère fortement impliquée/collègues tanzaniens peu impliqués), dont l'analyse pourrait enrichir celle du système.

⁹² Ainsi alors que nous abordions la question des ressources matérielles, nos ex-collègues nous ont déclaré avoir fait une demande officielle auprès de l'institution de cartouches d'encre et de papier qui ne recevrait jamais de réponse dans la mesure où l'institution

d'appartenance) apparaît⁹³ primordiale en Tanzanie. Mais c'est aussi à cause de cette expérience antérieure commune et notamment des relations interpersonnelles vécues dans le cadre du travail que nous n'avons pas osé approfondir certaines questions lors d'entretiens, cela pour ne pas froisser des susceptibilités déjà éprouvées antérieurement⁹⁴ ou pour préserver la face d'ex-collègues avec qui nous entretenions des relations amicales. Au niveau de la construction de l'objet, il s'est agi surtout d'examiner, dans notre cas de grande implication dans l'objet de notre recherche (d'autant que nous étions actrice dans le dispositif avant d'entreprendre celle-ci), comment nous avons peu à peu construit notre posture de chercheuse. Selon Fay (1996, p. 20), le chercheur impliqué dans son terrain serait trop emmêlé dans sa propre expérience pour être capable de se distancier suffisamment de son objet et, de fait, d'adopter une posture scientifique : « often others external to the experience might be able to appreciate the wider perspective, with its connections, causal patterns, and influences, than one also internal to the experience ». Or, il convient de considérer que le processus de la recherche transforme à l'instar de toute expérience et que c'est grâce à cette pratique que le chercheur peut objectiver son objet. Comme le dit Lapassade (1991, p. 42) pour l'observateur interne :

Il lui faut faire le chemin inverse de l'OPE [observateur participant externe] : alors que l'OPE a d'abord un rôle défini, statutaire, de chercheur et qu'il doit, pour un temps, s'installer dans le rôle d'acteur (de "participant"), l'OPI part d'un rôle permanent et statutaire d'acteur et il lui faut, à partir de là, accéder au rôle de chercheur. Or cette démarche est beaucoup moins décrite et travaillée que la première.

C'est ce que nous avons expérimenté partant du pôle insider vers celui d'outsider par le biais de la construction de notre objet. L'éloignement physique en premier lieu vis à vis du dispositif, puis au niveau des responsabilités jusqu'à la démission ont certes contribué au phénomène de distanciation. Mais ce sont surtout les lectures scientifiques, la conception de grilles pour les analyses, le choix d'une démarche analytique « séquentielle » (cf. plus bas) et surtout une conscience constante de l'ambivalence de notre position dans la relation à autrui et de ses répercussions sur les entretiens qui ont construit notre posture de chercheuse. C'est notre posture de chercheuse qui s'est construite peu à peu et qui permet un regard réflexif qui aura rendu possible une démarche de recherche et une analyse aussi distanciée et rigoureuse que

considérait que le centre était déjà suffisamment soutenu par l'ambassade.

⁹³ C'est ce que nous avons découvert durant notre séjour en Tanzanie.

⁹⁴ Nous avons eu notamment avec l'un de nos ex-collègues des échanges conflictuels.

possible du dispositif, comme l'indiquent Dwyer et Buckle (2009, p. 59) : « Disciplined bracketing and detailed reflection on the subjective research process, with a close awareness of one's own personal biases and perspectives, might well reduce the potential concerns associated with insider membership ».

Au second niveau, notre double position vis à vis des institutions (puisque nous étions au même titre que nos collègues, assistant lecturer en charge de l'enseignement du français à l'OUT, mais « sans [nous] engager pleinement dans les valeurs et les objectifs des membres » (Corbin Dwyer & Buckle, 2009, p. 55)) dans la mesure où nous poursuivions davantage les objectifs de l'ambassade (comme nous le verrons dans l'analyse), permet d'envisager la question de la prise en compte de notre rôle dans le dispositif. Car s'il est difficile de rendre compte de nos points de vue à l'instar de nos collègues interviewés, en tant que membre de l'équipe, il apparaît, en revanche, possible de considérer quelques-unes de nos actions résultant de notre double posture. Nous donnons pour exemple, et ce, même si nous y reviendrons, ce que l'une de nos actions a entraîné au niveau du dispositif. Ayant été présentée par l'ambassade de France au Vice Chancellor pour dynamiser la mise en oeuvre du dispositif de français, nous avons pris l'habitude de communiquer directement avec lui pour toute question relative au dispositif. Or, ce type de relation était extraordinaire dans le contexte administratif pyramidal très hiérarchisé de l'OUT où la moindre demande de matériel relevait d'un processus long et complexe avant d'arriver au sommet. Or, il s'est avéré que ce mode de communication lié à notre double position a contribué partiellement à l'enclavement⁹⁵ du dispositif, comme nous le réalisons plus tard lors d'un entretien avec le nouveau doyen de la faculté d'Arts and social sciences.

C'est ainsi en regardant avec distance cette double position que nous avons pu mettre au jour l'instance institutionnelle qui déterminait le plus notre engagement dans le développement du projet et, plus avant, les incidences de nos actes sur le système.

Nos pratiques de recherche ont donc toujours été déterminées par notre conscience des différentes figures que nous incarnions.

⁹⁵ Nous reprenons le terme à Charlier, Deschryver, et Peraya (2006, p. 481) pour lesquels un dispositif « enclavé » correspond à un cas de système se développant et existant de façon autonome « en lien avec ses promoteurs jouissant d'une certaine liberté d'initiative dans l'institution » et « sans affecter d'une quelconque manière les pratiques de l'institution hôte ».

2.2 Méthodologie de la recherche : du terrain à l'analyse

2.2.1 Le terrain comme point de départ ou une démarche proche de la Grounded Theory

Sur le plan de la démarche de recherche, c'est probablement notre posture d'insider, notre lien antérieur avec le contexte de la recherche qui a motivé notre adhésion au modèle de la construction de l'objet de Kaufmann (2016), rejoignant la théorie de la Grounded Theory (Strauss & Corbin, 1994). Nous avons envisagé le terrain comme « point de départ de [la] problématisation » (Kaufmann & Singly, 2016, p. 20) pour aller vers l'objectivation, celle-ci « se construi[sant] peu à peu, grâce aux instruments conceptuels mis en évidence et organisés entre eux, donnant à voir le sujet de l'enquête d'une façon toujours plus éloignée du regard spontané d'origine ; mais sans jamais rompre totalement avec lui » (Kaufmann & Singly, 2016, p. 22). La construction de notre objet s'est ainsi faite progressivement dans une démarche analytique « séquentielle » ou « continue comparative » en « altern[ant] les séances de collecte et d'analyse des données de manière à orienter les séjours sur le terrain en fonction de l'analyse en émergence et, en retour, [en] procéd[ant] à l'analyse progressivement, en prise continue avec le terrain » (Paillé & Mucchielli, 2011, p. 64). Nos questions ont ainsi émergé de ce mélange paradoxal dont parle Wright Mills (1967, p.122)⁹⁶, combinant « la volonté activiste du chercheur », son intellect, son « désir farouche de comprendre » et « sa passivité, son ouverture tolérantes qui lui permettent d'accueillir des soudures imprévues ». Partant des faits, impliquant par conséquent, impressions personnelles, analyses immédiates entre les entretiens, puis confrontation avec différents modèles théoriques, notre réflexion s'est construite dans « les confrontations entre différences de niveaux de la pensée » (Kaufmann & Singly, 2016, p. 83).

Nous ne prétendons pas toutefois maîtriser cette méthode qui a, d'ailleurs, ralenti notre recherche en raison des trop nombreuses possibilités de cadres interprétatifs. Mais, de façon générale, la construction de notre objet découle de cette démarche. C'est la découverte des pratiques d'apprentissage des étudiants de l'OUT qui nous a conduit à appréhender la spécificité de la question de l'autonomie et de son développement dans le contexte institutionnel de l'OUT. Dans cette université ouverte et à distance, c'est en grande partie l'absence d'accompagnement

⁹⁶ cité par Kaufmann et Singly (2016, p. 82)

et de communication avec les enseignants et de ressources suffisantes qui stimule, chez les étudiants de première année, la création de petits groupes de pairs, dans lesquels ils développent leur capacité à prendre en charge leur apprentissage. En approfondissant nos recherches auprès d'informateurs, nous avons réalisé que ce phénomène se rattacherait à une définition spécifique au contexte culturel, de l'autonomie, qui ne se conçoit pas en dehors d'un système de valeurs communautaire. Cette définition procède, à la fois, d'une tendance relative à l'Afrique subsaharienne où l'on inculque très tôt l'importance de la communauté d'appartenance (Hirsch & Lolonga, 2007, p. 184) et de l'influence de la politique de l'Ujamaa du président Nyerere. C'est par conséquent en tenant compte de cet élément d'ordre socio-culturel, que nous avons cherché à savoir dans quelle mesure les difficultés relatives au dispositif de français pouvaient être liées à la rencontre de conceptions différentes de l'autonomie et de l'autoformation. Notre démarche d'investigation rejoint donc aussi celle de l'ethnologue pour lequel « l'homme ordinaire est porteur d'une culture inconnue, presque aussi étrange, presque autant à découvrir qu'une culture Bororos. Si l'enquêteur n'en est pas persuadé, il ne pourra avoir l'attitude d'écoute et la volonté de recherche permettant de débusquer les catégories locales porteuses de savoir, source de l'élaboration théoriques » (Kaufmann & Singly, 2016, p. 84). Toutefois, si nous utilisons le terrain comme point de départ pour induire certaines théories, nous avons généralement toujours confronté les faits à « des propositions théoriques établies » (Kaufmann & Singly, 2016, p. 92), comme l'indique Kaufmann qui rappelle la limite de la Grounded Theory : « tous les frottements entre savoir local et savoir global, tous les allers-retours avec le terrain [...] ne peuvent malheureusement suffire à monter en généralité jusqu'à des sommets théoriques » (2016, p. 91).

En cela, nous pourrions d'ailleurs qualifier l'enjeu de notre recherche de nomothétique, impliquant, selon Van der Maren (2003, p. 23), « une attitude critique à l'égard des énoncés antérieurs afin de faire progresser la connaissance », car le « terrain », les résultats d'enquête nous conduisaient à confronter et questionner les propositions théoriques qui y faisaient écho. A ce principal enjeu, nous ne pouvons toutefois omettre d'ajouter, en tant que praticienne et, de surcroît, chargée de la mise en place du programme de français à l'OUT, un enjeu de type *ontogénique*, « résid[ant] dans le perfectionnement du praticien en tant qu'instrument principal d'intervention » (Van der Maren, 2003, p. 28), cela, au moins durant les années où nous étions à la fois actrice du dispositif et engagée dans la recherche.

Enfin, c'est aussi cette relation au terrain qui a orienté notre perspective pour conduire notre analyse, de type plutôt systémique, dans le sens où les faits découverts à un niveau micro nous ont presque toujours conduite vers des interrogations situées à d'autres niveaux.

2.2.2 Perspective d'analyse

Les analyses auxquelles renvoient nos questions de recherche (l'analyse des situations de l'OUT et de français relatives à leur dispositif d'autoformation) relèvent en partie d'une approche de type systémique. Car il s'agit dans chacun des cas à travers les déclarations des acteurs situés à différents niveaux des systèmes de mettre au jour les divergences ou convergences entre leurs conceptions et pratiques. En ce sens, notre démarche d'analyse rejoint bien une telle perspective qui « s'intéresse moins à l'étude isolée de telle ou telle variable (les logiciels, les enseignants, les apprenants, l'institution) qu'aux relations entre ces variables » (Mangenot, 2000). C'est d'ailleurs également ce qui justifie notre emploi du terme « système » pour désigner parfois les dispositifs relatifs à l'une ou l'autre des situations. Car ce qui prévaut dans notre analyse se rapporte aux jeux de tensions et d'influence entre les éléments des ensembles constitués.

Plus précisément, notre analyse vise la prise en compte des variables suivantes (que nous reprenons partiellement à Mangenot (2000)) situées aux niveaux:

- international, avec les relations franco-tanzaniennes dans le lien ambassade de France-The Open University of Tanzania afin de prendre en compte l'impact possible de ce contexte sur la mise en œuvre du dispositif et son échec. Nous nous référons en cela à Béchard qui propose la prise en compte d'« organisations du niveau macro qui prennent souvent la forme de partenariats et qui influencent la mise en place de nouveaux programmes » (2001, p. 268) et de « [d]eux forces majeures provenant de l'externe [qui] apparaissent fortement régulatrices de l'activité pédagogique universitaire : le financement et l'accréditation » (2001, p. 276). Dans notre cas, il est manifeste que le processus de mise en place du dispositif *OUTFrenchonline* à l'OUT, a été déterminé par la création du partenariat entre l'ambassade de France en Tanzanie et l'OUT et par le financement conséquent du projet par l'ambassade. Recommandée par un responsable de l'ambassade pour assurer la mise en œuvre du projet, nous incarnions, d'ailleurs, ce lien et certaines de nos actions ont illustré les répercussions de ce partenariat sur la construction du dispositif (cf. supra Figure 3 : copie d'écran début du cours A1.
- Notre double posture) ;
- national, avec des références se rapportant essentiellement à des éléments socio-culturels susceptibles d'éclairer des déclarations concernant les pratiques d'enseignement et d'apprentissage à l'OUT ;
- institutionnel de l'OUT en nous attachant :

- aux modalités d'enseignement et d'apprentissage prescrites et déclarées par les responsables de l'OUT (discours officiels) ;
- aux pratiques d'enseignement et d'apprentissage déclarées des enseignants et des étudiants de l'OUT ;
- du dispositif de français, en tant que « dispositif spatial et humain selon lequel les TIC sont employées » (Mangenot, 2000, p. 2) en nous attachant :
 - au prescrit ou « dispositif de référence » à travers notamment les documents de travail rédigés pour la mise en œuvre du dispositif de formation ;
 - aux conceptions et pratiques déclarées des enseignants tuteurs et des étudiants de français.

Enfin, nous prendrons en compte la variable des contingences matérielles et humaines importantes dans les contextes d'Afrique subsaharienne, où les infrastructures, l'équipement informatique, l'électricité, Internet ainsi que les ressources humaines qualifiées ont généralement un fort impact sur les conditions d'enseignement et d'apprentissage.

2.3 Modalités d'enquêtes et corpus

Notre corpus renvoie à trois types de données telles que définies par Van der Maren (2003, p. 138-141), des données invoquées, « qui exist[aient] indépendamment de la recherche », tels que les discours officiels des responsables de l'OUT et les documents de travail relatifs au dispositif de français ; des données provoquées, c'est-à-dire « produites par des appareillages et procédures spécifiquement construits ou choisis afin de fournir des données dont le format répond à des catégories définies à l'avance », qui correspondent à nos questionnaires ; enfin des données suscitées, obtenues dans nos entretiens (ou « situation[s] d'interaction[s] entre le chercheur et les sujets » selon Van der Maren) auprès des différents acteurs de l'OUT et du dispositif de français.

2.3.1 Discours officiels et documents de travail

Deux types de données invoquées seront pris en compte dans notre analyse. La première catégorie correspond à des textes, discours officiels et documents de travail, la seconde à des données collectées sur la plateforme Moodle de l'université.

Notre analyse prend ainsi appui sur les textes renvoyant :

- aux discours des responsables institutionnels du Vice Chancellor et du DVC academic (responsable de l'enseignement) présentés oralement en début de chaque année académique aux étudiants et publiés sur le site de l'université. Considérés en relation avec les résultats des questionnaires et des interviews des responsables de l'OUT, ils permettront de mettre à jour les représentations des responsables et des enseignants de l'OUT sur la « formation ouverte » et l'autoapprentissage ;
- aux documents de travail relatifs au dispositif de français, rédigés en amont et au cours de sa mise en œuvre, lesquels seront mis en regard afin d'examiner à quelles méthodologies et modèles de formation médiatisée se rattache le dispositif avant et après sa conception:
 - un rapport rédigé par le chef de projet (Ahmed Abdi, 2009) visant à présenter les différents axes considérés pour « le développement quantitatif et qualitatif de l'apprentissage du français en Tanzanie » (Ahmed Abdi, 2009, p. 8) et dans lequel s'inscrit le projet de formation à distance en français ;
 - un document de cadrage proposé par l'un des enseignants (Rubeira, 2010) membre de la première équipe désignée pour la mise en œuvre du projet ;
 - un rapport effectué par un expert en didactique du français langue étrangère et formation à distance, missionné du Centre International Pédagogique d'Etudes Pédagogiques (centre local) de la Réunion. Le document correspond à une étude de faisabilité, réalisée à partir de rencontres avec les responsables institutionnels directement concernés par le projet (le vice-président (VC) de l'université, le responsable de l'enseignement (DVC academic), le doyen de la Faculté d'Arts et de Sciences humaines, le directeur de l'Institut d'ingénierie éducative (Institut of Educational Technology) et le, le chef du projet FSP et de visites nécessaires à la compréhension du contexte (Ollivier, 2010, p. 4). Il présente aussi une première configuration du dispositif tel qu'il a été envisagé au cours d'ateliers de travail avec les enseignants de l'OUT en charge du projet ;
 - deux documents rédigées par la coordinatrice du projet, l'un (Croze, 2011a) visant à présenter le dispositif aux responsables institutionnels et ainsi l'officialiser, le second (Croze, 2011b) à proposer un accompagnement technique et didactique aux enseignants-tuteurs ;

Lors de la dernière enquête portant sur le dispositif de français, nous avons complété nos entretiens par une collecte des connexions effectuées par les étudiants de français sur la plateforme. Ce collectage visait à apprécier les déclarations des enseignants-tuteurs et des étudiants de français concernant la fréquentation des cours en ligne par les étudiants. Nous avons ainsi listé la totalité des connexions sur l'année de cours envisagée lors de l'entretien (l'année 2013-2014 pour les étudiants de français situés à Zanzibar, 2014-2015 pour les étudiants de Dar es Salaam) pour chacun des étudiants. Nous en présentons le résultat dans la partie analyse correspondant au dispositif de français.

2.3.2 Les questionnaires

Un premier questionnaire a été administré de décembre 2012 à janvier 2013 en ligne (avec Google doc/drive) et sur le campus de l'université à Dar es Salaam, un deuxième a été administré en avril 2015 lors de la dernière enquête sur le terrain.

Notre première enquête avait un caractère exploratoire. Elle visait à obtenir de premières informations sur le fonctionnement du système d'enseignement-apprentissage de l'OUI, afin de permettre une première description du contexte d'accueil du dispositif de français. L'institution étant désignée comme une université ouverte proposant « un apprentissage ouvert et à distance » (The Open University of Tanzania, 2016), l'étude avait pour objectif d'obtenir des réponses sur les pratiques estudiantines et enseignantes.

Pour définir et délimiter le concept de formation ouverte afin de construire le questionnaire et le confronter aux avis et pratiques déclarées, nous nous sommes fondée sur des textes de chercheurs issus des pays du Nord et d'Afrique subsaharienne. Cela nous a permis de proposer un choix assez large d'items. Pour exemple, les éléments définitoires de « open » et de la formation ouverte et à distance ont été choisis en fonction de documents et de propositions d'auteurs tels que : Perraton (2007, p. 12-13), (2011, p. 1), Tsafak (2008, p. 24), Gil-Jaurena (2013, p. 3-15), Peter et Deimann (2013, p. 7), Jézégou (1998, p. 15-26), le collectif de Chasseneuil (2000, p. 3).

Le questionnaire adressé aux enseignants comportait 13 questions et celui des étudiants 18, dans la mesure où notre enquête s'intéressait surtout aux pratiques d'apprentissage de ces derniers. Chacun des deux comprenait deux parties principales avec une petite partie supplémentaire sur « les déterminants sociaux » (Singly, 2005, p. 47) et, pour ce qui concerne les étudiants, la possession d'un ordinateur personnel ou non et son utilisation. La première partie (après les questions relatives aux profils) était composée de quatre questions différentes pour

appréhender le sens que les répondants donnaient à « open », dont deux questions sous forme de QCM, et deux questions ouvertes. La seconde partie proposait ensuite une alternance de questions d'opinion, de représentations et de faits sur les pratiques des enseignants ou des étudiants, avec une majorité de questions ouvertes et semi-ouvertes, des questions avec échelle de Likert et, des questions fermées dont une de « classement » (cf. document en annexe). Dans la seconde partie, il s'agissait essentiellement de collecter des données sur des questions communes aux étudiants et aux enseignants afin de confronter leurs premiers points de vue et premières pratiques déclarés, lesquels nous avons ensuite approfondis dans des entretiens.

Au niveau de l'administration, les formulaires ont été proposés en ligne et sur le campus de l'université à Dar es Salaam, de façon aléatoire. La seule obligation du côté des étudiants était qu'ils devaient être en première année, car l'objectif était aussi d'appréhender la manière dont les étudiants nouvellement arrivés dans l'institution et issus d'un système d'enseignement transmissif, s'adaptent au nouveau système d'enseignement-apprentissage de l'OUT. Ces derniers ont majoritairement rempli les questionnaires en format papier, car il ne fut guère possible d'obtenir leurs adresses courriel auprès de l'administration (les quelques questionnaires remplis en ligne l'ont été grâce à l'aide d'étudiants questionnés ayant transmis l'information et le lien à quelques-uns de leurs pairs). La collecte s'est donc faite sur le campus de l'université à Dar es Salaam, où les étudiants ont l'habitude de venir travailler, au fil d'une recherche quotidienne d'étudiants de première année, sur une période de deux semaines. Les enseignants ont, pour une majorité d'entre eux, rempli les questionnaires en ligne, durant une période de deux mois durant laquelle les enquêtes ont été proposées quatre fois. Au total, 92 questionnaires ont été collectés avec 58 étudiants (S+n) et 34 enseignants (T+n), toutes facultés confondues. L'échantillon est assez ténu au regard de la population cible, qui comptait en novembre 2012, 8845 étudiants inscrits en première année et environ 500 enseignants toutes catégories confondues (professor, associate professor, senior lecturer, lecturer, assistant lecturer, tutorial assistant). Toutefois la convergence d'une majorité de réponses tant du côté des enseignants que des étudiants a permis l'exploitation des données.

Le second questionnaire, administré lors de notre dernier terrain en mai 2015 à 15 étudiants de français, visait l'obtention d'informations avant les entretiens semi-directifs de la dernière enquête, sur les conditions matérielles dans lesquelles ils travaillaient ces étudiants : possession d'un ordinateur, utilisation d'internet, accès à l'espace dédié aux étudiants de français, etc. Toutefois la majorité des étudiants n'ont pas eu le questionnaire avant l'entretien et pour une bonne partie d'entre eux, nous avons fusionné les deux enquêtes sous la forme d'un seul

entretien pour exploiter au mieux le temps dont nous disposons pour effectuer cette enquête de terrain.

2.3.3 Les entretiens

Quatre séries d'entretiens semi-directifs ont été réalisées de mars 2013 à mai 2015. Les deux premières séries poursuivent l'exploration amorcée dans l'enquête par questionnaires. Centrées sur l'obtention de données concernant les pratiques d'enseignement et d'apprentissage déclarées et souhaitées à l'OUT par les étudiants, elles permettent d'approfondir les premiers résultats sur le fonctionnement de l'OUT.

2.3.3.1 Approche retenue pour les entretiens

Dans la mesure où notre choix d'être proche de la communauté étudiée (de la population tanzanienne) était antérieur à notre recherche (avant Dar es Salaam, nous avons travaillé dans la région du Kilimandjaro), notre manière de conduire les entretiens relevait spontanément de cette attitude d'empathie et d'écoute décrite par Paillé et Mucchielli (2011, p. 29) pour définir l'approche compréhensive. C'est aussi notre familiarité avec le terrain et les situations d'interactions dans ce contexte qui a facilité notre « engagement » conseillé par Kaufmann (2016, p. 17 et 52), afin de susciter celui de l'enquêté. Avec les étudiants, nous utilisons par exemple l'humour comme dans cet exemple où nous attribuons le rôle d'enseignant (mwalimu) au répondant : « C: ok ok asante mwa mwalimu (*rires*) (ok merci professeur) / EFZ5: (*rires*) » (EFZ5, l.363-364). En ce cas, il s'agissait aussi d'estomper à la fois la figure du « bon élève » fréquente chez l'informateur (Kaufmann & Singly, 2016, p. 62) et celle d'enseignante ou de doctorante que nous incarnions pour les étudiants, lesquelles, dans le contexte social tanzanien et plus encore à l'université, impliquent une attitude de déférence. De même, nous tentions d'écarter rapidement la gêne que ressentaient beaucoup d'étudiants lorsque nous leur indiquions que la langue de l'entretien serait l'anglais. Si l'anglais est langue officielle, il reste nettement moins utilisé que le swahili, autre langue officielle, elle majoritairement utilisée. Dès le début des entretiens, nous nous excusons de la mauvaise qualité de notre anglais, et leur disions de ne pas hésiter à nous interrompre. Dans la majorité des cas, ils répondaient que leur niveau n'était pas bon non plus et qu'il ne fallait pas que nous nous inquiétions. Pour rendre l'échange plus sympathique et empêcher la gêne de s'installer du côté de l'interlocuteur lorsqu'il cherchait ses mots ou hésitait nous utilisons aussi quelquefois des termes et expressions en swahili (C : I think mimi nimechoka (*rires*) (je pense que je suis fatiguée) / EFZ5: (*rires*) (EFZ5, l.198-190)). Nous précisons que la mention de notre niveau d'anglais moyen correspond à la réalité et n'était pas qu'une stratégie kaufmanienne ce qui a constitué dans les échanges avec les

responsables de l'université notamment et quelques étudiants l'une des difficultés des enquêtes. Nous avons ainsi réalisé lors de transcriptions que nous n'avions pas saisi toujours correctement le sens de certaines réponses sur lesquelles nous aurions pu rebondir si nous avions eu une compréhension plus fine sur le moment. Notre connaissance du terrain et des comportements de communication dans le contexte de l'OUT a également facilité notre investissement dans les entretiens tel que prescrit par Kaufmann (2016, p. 17) : « l'enquêteur s'engage activement dans les questions, pour provoquer l'engagement de l'enquêté ». Mais elle a probablement pris aussi la forme d'une prise de position inconsciente relative à notre posture de collègue ou d'ex-collègue, faisant alors obstacle à l'engagement personnel de l'informateur (Kaufmann & Singly, 2016, p. 65).

2.3.3.2 Première série d'entretiens (avec les acteurs de l'OUT)

La première série a été réalisée du 14 au 21 mars 2013, deux mois après la première enquête par questionnaires. Les résultats de la première enquête avaient en effet conduit à des interrogations sur les pratiques d'apprentissage des étudiants déclarées par ces derniers ainsi que sur les représentations de leur capacité à prendre en charge leur apprentissage. Nous avons interrogé 10 étudiantes et 13 étudiants de première année inscrits dans différentes facultés, et trois enseignants privés. Car l'évocation de ces derniers par des étudiants dans les réponses du questionnaire, posait la question de leur rôle dans l'apprentissage des étudiants et de leur positionnement vis à vis de l'institution.

Répondants	F/H	Facultés
E1	H	Arts and Social Sciences (FASS)
E2	H	Business Management (FBM)
E3	F	FBM
E4	H	FBM
E5	F	Education (FED)
E6	H	FED
E7	F	FBM
E8	H	Law (FLAW)
E9	H	FASS
E10	H	FBM
E11	F	FBM
E12	H	FBM
E13	H	FED

E14	H	FLAW
E15	H	FLAW
E16	F	FED
E17	H	FBM
E18	H	FASS
E19	F	FLAW
E20	F	FASS
E21	F	FASS
E22	F	FBM
E23	F	FBM

Tableau 5 : étudiants de première année de l'OUT.

Répondants	F/H	Facultés
EP1	H	FLAW
EP2	H	FASS
EP3	H	FASS

Tableau 6 : enseignants privés (non employés par l'OUT).

Le guide d'entretien (cf. annexe) pour les étudiants⁹⁷ comportait sept questions : quatre visant à approfondir les premiers résultats collectés au cours de la première enquête concernant les pratiques d'apprentissage, une cinquième portant sur les attentes des étudiants vis-à-vis de leurs enseignants, une sixième sur leur représentation de l'enseignement-apprentissage en ligne et, une dernière question sur ce qu'ils pensaient de l'OUT. Les entretiens ont été enregistrés sur le campus de Dar es Salaam où les étudiants ont l'habitude de venir travailler, dans des salles inoccupées et quelques-uns dans le bureau de français (ce choix est inhérent aux problèmes que posaient les enregistrements extérieurs. Cf. Un terrain difficileUn terrain difficile à traiter). Les entretiens d'une durée de 20 à 30 minutes ont été réalisés avec un dictaphone, auquel nous avons ajouté un micro, puis avec un micro-cravate et enfin directement sur un ordinateur portable avec le logiciel Audacity. Nous y ferons référence sous la forme « E + numéro de l'interrogé », pour les étudiants, et « EP + numéro de l'interrogé » pour les enseignants privés. Nous nous désignons avec la lettre « C » et ce, pour l'ensemble des transcriptions d'enquêtes. L'échantillon étudiantin comprend 10 étudiantes et 13 étudiants de toutes les facultés (hormis celles de sciences qui compte peu d'inscrits) : 10 en Commerce et Management, cinq en Arts et

⁹⁷ Nous avons choisi de ne pas utiliser les 14 entretiens conduits auprès des enseignants durant cette même période.

Sciences sociales, quatre en Éducation, et quatre en Droit. Sur la totalité des répondants, sept étudiants avaient un emploi. L'échantillon devait être constitué selon une démarche qui se rapproche de celle de la méthode des quotas, puisqu'il s'agissait autant que possible d'interroger des étudiants et des enseignants de toutes les facultés et ce en lien avec la proportion d'étudiants inscrits dans chacune d'elles. Toutefois, de manière générale, il s'est surtout agi de s'adapter aux réalités du terrain, difficiles puisqu'il fallait surtout réussir à trouver des répondants. Les enregistrements effectués avec le dictaphone ont ensuite été transférés sur un ordinateur. Les entretiens ont donné lieu à une transcription partielle sous forme de tableau afin de procéder à un premier classement. La très mauvaise qualité des enregistrements (même après des nombreuses tentatives de corrections effectuées avec le logiciel Audacity), ne permettait en effet pas une transcription complète de chacun des entretiens. C'est pourquoi nous proposons en plus des extraits transcrits, l'intégralité du corpus dans le cédérom. A la fin de chaque journée, nous en écrivions le déroulé avec le nombre d'interviewés, le nombre de refus, certaines informations observées sur le terrain et collectées lors de rencontres et d'échanges non enregistrés que nous jugions intéressantes. Nous notions également les réponses qui se répétaient, les difficultés de compréhension des étudiants face à certaines questions.

2.3.3.3 Seconde série d'entretiens (avec des étudiants de l'OUT)

La deuxième série d'entretiens a été réalisée à distance sur Skype d'août à octobre 2013. L'objectif de cette petite enquête auprès de sept étudiants, visait à approfondir la question de la pratique d'apprentissage des « groupes de discussion » (« *discussion group* ») à l'OUT, mise au jour lors des investigations précédentes. Pour trouver des répondants susceptibles d'accepter de répondre à des questions en webconférence, nous avons d'abord envoyé un mail à tous les étudiants de licence (undergraduate) grâce à une adresse que nous avons obtenue lors de notre terrain précédent auprès de l'administration. Toutefois, trois entretiens seulement ont été obtenus grâce à ce procédé. Nous avons ensuite demandé par mail à un enseignant privé, rencontré lors de notre premier terrain et avec lequel nous avons sympathisé de nous aider à trouver des étudiants. Malheureusement, un seul entretien s'est avéré audible. Les interviews s'étant tenues du côté des étudiants sur le campus de l'université et donc à l'extérieur, elles se sont avérées inexploitable. Puis nous avons sollicité une collègue, qui a réussi à obtenir l'accord de trois étudiantes. Elles se trouvaient dans le bureau et face à l'ordinateur de notre collègue. Dans les transcriptions, les répondants sont désignés par « Skype + numéro de l'interrogé ». De manière générale, la connexion et le son ont été des obstacles et toutes les transcriptions comprennent donc des mots et des phrases inaudibles. L'un des entretiens a d'ailleurs été fait sous la forme de tchat écrit, le répondant n'ayant plus de microphone. Les entretiens avaient

aussi tendance à être plus directifs que semi-directifs en raison de la tension générée par la précarité du moyen de communication. Nous craignons, en effet, beaucoup une rupture totale de connexion et nous faisons en sorte que les échanges ne soient pas trop longs. Le guide d'entretien (cf. annexe) comportait trois ou quatre questions en fonction des réponses des étudiants. Après avoir posé des questions sur leur âge et année de licence, nous leur demandions s'ils avaient un groupe de discussion et, dans ce cas, comment l'apprentissage s'organisait dans ce cadre, s'ils avaient recours à un enseignant privé, et leur avis sur l'origine des groupes de discussions.

Répondants	F/H	Année de cursus
Skype1	H	2 (mass communication)
Skype2	F	3
Skype3	H	3 (faculty of education)
Skype4	H	2 (faculty of law)
Skype5	H	2 (political sciences)
Skype6	F	master (faculty of sciences)
Skype7	F	3 (tourism)

Tableau 7 : étudiants de l'OUT interrogés en webconférence.

2.3.3.4 Troisième série d'entretiens (avec les acteurs du dispositif de français)

La dernière série d'entretiens a été réalisée en avril et mai 2015. Cette enquête avait pour objectif principal de collecter des données, premièrement, sur les conceptions des enseignants-tuteurs et des étudiants de français, respectivement, sur l'enseignement-apprentissage du français langue étrangère et l'apprentissage d'une langue étrangère, secondement, se rattachant aux points de vue de ces acteurs sur le dispositif hybride et plus spécifiquement sur le cours en ligne. Cela devait ainsi nous permettre d'envisager les divergences entre le prescrit (mis au jour dans l'analyse des documents de travail relatifs au dispositif) et les pratiques et conceptions déclarées des acteurs du dispositif de français.

En avril, l'enquête a été faite sur douze jours, d'abord sur l'île principale de Zanzibar, Unguja, puis sur le campus de l'université OUT à Dar es Salaam. Du 18 au 20 avril, la première série d'entretiens semi-directifs a été donc réalisée à Zanzibar où se trouve un centre de l'OUT équipé de postes, qui avait permis la mise en place d'un cours de français durant l'année universitaire 2013-2014. Le cours ne s'est pas poursuivi l'année suivante. Nous avons donc interrogé dix étudiants et l'enseignant-tuteur chargé de l'accompagnement de ces derniers durant cette période. Les entretiens enregistrés sur notre ordinateur grâce au logiciel Audacity se sont déroulés pendant le week-end, car la plupart des étudiants travaillaient pendant la semaine. Le samedi matin, nous nous sommes entretenue avec 5 étudiants dans une salle du centre de l'OUT,

où l'enseignant-tuteur leur avait donné rendez-vous. L'après-midi, nous nous sommes rendue dans la vieille ville pour rencontrer un étudiant qui travaillait dans une petite boutique d'objets touristiques. L'entretien s'est effectué dans la rue, la chaleur et l'exiguïté du magasin de même que l'obligation de rester à proximité pour le répondant n'offrant pas d'autres solutions. La suite des entretiens avec les étudiants s'est organisée le dimanche matin dans la salle de classe de l'enseignant-tuteur à l'université d'Etat de Zanzibar (SUZA), excepté pour un dernier étudiant que nous avons interrogé dans un couloir de la Guest house où nous logions. Celui-ci travaillait en ville et il avait trouvé plus pratique de nous retrouver en ce lieu. Nous sommes repartie le lendemain pour nous rendre à Dar es Salaam où nous n'avons pu interroger que cinq étudiants de français, l'effectif du dispositif de français s'étant réduit de manière importante au cours de l'année de l'entretien (laquelle s'est d'ailleurs avérée être aussi l'ultime année d'activité du dispositif de français). Les rencontres se sont déroulées sur une période de cinq jours, impliquant beaucoup de temps d'attente et d'annulations comme nous le verrons dans la partie relative au terrain. Trois entretiens se sont déroulés dans les deux bureaux de français également dédiés aux apprenants à la fois pour les séances en présentiel et d'apprentissage en ligne sur les ordinateurs des enseignants, un à l'extérieur sur le campus et un dernier avec un étudiant devant les portes des bureaux de français car nous n'avions pas les clés et les enseignants n'étaient pas présents. Nous ne prendrons cependant appui pour l'analyse que sur neuf entretiens, trois effectués à Dar es Salaam et six à Zanzibar. Nous avons en effet choisi de ne pas retenir trois entretiens conduits à Zanzibar et un à Dar es Salaam pour la raison que ces étudiants avaient rapidement abandonné les cours de français, en conservant néanmoins le témoignage de deux autres répondants dans cette situation (afin de prendre aussi en compte les déclarations d'étudiants qui avaient relativement peu expérimenté le cours de français). Les deux autres entretiens ont été écartés car l'un (de Zanzibar) s'est avéré, à l'écoute, dans sa quasi-totalité, inaudible, et l'autre de Dar es Salaam, peu exploitable car assez mal conduit (l'attente interminable nous ayant manifestement usée) et de surcroît n'apportant qu'une information (le face à face comme étant la meilleure façon d'apprendre une langue étrangère) déjà mentionnée par les autres répondants. Dans les transcriptions, les étudiants de Zanzibar sont désignés par « EFZ + numéro de l'interrogé », ceux de Dar es Salaam par « EFD + numéro de l'interrogé ».

Répondants	F/H	Age	Année de français	Certificat ⁹⁸ ou étudiant de l'OUT
EFZ1	H	32	2 ^{ème}	Etudiant OUT (tourism)
EFZ2	H	34	1 ^{ère}	Etudiant OUT (International relation)
EFZ3	H	34	1 ^{ère}	Etudiant OUT (tourism)
EFZ4	F	36	1 ^{ère}	Etudiante OUT (International relation)
EFZ5	F	37	1 ^{ère}	Etudiante OUT (tourism)
EFZ6	H	50	1 ^{ère}	Etudiant OUT(tourism)

Tableau 8 : étudiants de français de Zanzibar de l'année 2013-2014.

Répondants	F/H	Age	Année de français	Niveau d'inscription	Certificat ou étudiant de l'OUT
EFD7	F	24	2 ^{ème}	A1/A2	Etudiante OUT (business and managment)
EFD8	H	34	2 ^{ème}	A2	Certificat
Félix	29	29	3 ^{ème}	B1	Etudiant OUT (Art et social science)

Tableau 9 : étudiants de Dar es Salaam de l'année 2014-2015.

Nous avons également interrogé les trois enseignants-tuteurs, celui de Zanzibar (correspondant à « TF3 ») et les deux membres de l'équipe enseignante de Dar es Salaam, le coordinateur du programme, également enseignant-tuteur (TF2), et une enseignante-tutrice (TF1) aussi chargée de la conception des contenus de cours sur la plateforme. Ils ont été interrogés pour le premier chez lui, les deux autres dans leur bureau. Ces derniers ont été interrogés deux fois, le premier entretien avait pour motif explicite de collecter des données d'ordre organisationnel et matériel. Mais tacitement, il visait, d'une part, à rassurer les répondants, en tant qu'ex-collègues, sur les futurs entretiens individuels que nous leur avons demandés, et, d'autre part, à tenter de d'obtenir quelques réponses sur leurs conceptions du cours en ligne.

Notre dernier terrain a donc permis de constituer un corpus de 12 entretiens auprès de neuf étudiants de français et trois enseignants-tuteurs. Les guides d'entretiens étaient semblables pour les étudiants et enseignants-tuteurs, avec une distinction concernant la question sur leur conception de l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère, plus axée sur l'enseignement chez les enseignants-tuteurs, et sur l'apprentissage pour les étudiants. Les avis sur le dispositif hybride et plus particulièrement sur les cours en ligne ont été sollicités sensiblement de la même manière.

⁹⁸ Les étudiants « de certificat » s'inscrivent au cours de français indépendamment de leur formation à l'OUT.

2.3.3.5 Dernière série d'entretien (avec les responsables institutionnels de l'OUT)

Les derniers entretiens ont été conduits en mai 2015 à l'occasion d'une formation que nous proposons à l'OUT du 11 au 22 mai 2015. En raison du peu de temps dont nous disposions, nous avons projeté de rencontrer les responsables institutionnels qui avaient été les plus directement concernés par la mise en œuvre du dispositif : le Vice Chancellor (cf. annexes : transcription « VC ») et le Doyen de la faculté (cf. annexes : transcription « Doyen ») dont dépendait le programme de français, ainsi qu'une technicienne et responsable des formations pour l'utilisation de Moodle auprès des enseignants (cf. annexes : transcription « TMoodle »). Une observation de classe était également prévue mais n'a pu se faire en raison des absences répétées des enseignants-tuteurs (cf. 2.5 Un terrain difficile à traiter). Le 16 avril 2015, nous avons eu un premier entretien avec l'ex-Vice Chancellor de l'OUT, arrivé au terme de son contrat au début du même mois, après onze années passées dans l'institution, un an en tant que DVC academic et dix ans comme Vice Chancellor. Nous avons précédemment échangés par courriel pour convenir d'un rendez-vous et nous sommes rendue chez lui un samedi matin accompagnée du président des étudiants de l'OUT, avec lequel nous avons pu nous mettre en contact grâce à un étudiant de Zanzibar. Nous avons convenu de nous retrouver le matin à l'OUT avant de partir ensemble, avec 45 minutes de retard (cf. annexes : notes de terrain), en badjaj (pousse-pousse à moteur) à Kimara dans la banlieue ouest de Dar es Salaam. L'interview s'est déroulée à l'extérieur sur une terrasse, ce qui a quelque peu nui à la qualité de l'enregistrement. L'entretien a également été interrompu car le professeur s'occupait dans le même temps de faire réparer son poste de télévision. Il se présente donc en deux temps, l'un d'une durée d'environ trois minutes, le second de 22 minutes mais avec une longue parenthèse et un passage très mauvais du fait de l'éloignement du professeur qui avait, semble-t-il, oublié qu'il était enregistré. Quatre questions principales ont orienté l'entretien :

- sa définition de « open » dans « Open University of Tanzania » afin de compléter les données collectées dans les questionnaires sur la formation ouverte à l'OUT ;
- sa position par rapport à l'apprentissage en ligne et à distance à l'université ;
- son avis sur le fait que les étudiants de français n'utilisent pas les contenus en ligne ;
- son explication sur la pratique des groupes de discussion.

Nous nous sommes ensuite entretenue avec le doyen de la faculté d'Arts and social sciences le mardi 19 mai, après notre journée de formation, dans son bureau. L'entretien semi-directif a duré environ 30 minutes et nos questions étaient sensiblement les mêmes que celles qui avaient été adressées au *Vice Chancellor*. Nous avons complété ces deux principaux entretiens avec celui

d'une technicienne (employée par l'OUT depuis 2009), également responsable de sessions de formations à l'utilisation de Moodle pour les enseignants de l'OUT. L'objectif de notre rencontre visait à avoir son point de vue sur le développement de l'enseignement-apprentissage en ligne sur la plateforme à l'OUT à l'université. Notre échange a duré environ 17 minutes et s'est déroulé dans une salle à proximité de son bureau.

Nous ajoutons que nous nous référerons parfois au cours de l'analyse à nos notes de terrain, notamment celles portant sur la première et dernière enquêtes (cf. annexes : Notes de terrain).

2.3.4 Récapitulatif des enquêtes (tableau)

Périodes	Lieux	Principaux questionnements	Modalités	Répondants
Du 16 décembre 2012 au 2 janvier 2013	Dar es Salaam (campus) et en ligne	L'autoformation à l'OUT : conception et pratiques des acteurs	Questionnaires	34 enseignants 54 étudiants
14 mars au 21 mars 2013 (de 7 à 14 entretiens par jour)	Campus de l'université (Dar es Salaam)	L'autoformation à l'OUT : conception et pratiques des étudiants	Entretiens semi directifs	23 étudiants : travailleurs et étudiants sans emploi, toutes facultés confondues 3 enseignants privés
Du 14 août au 9 septembre 2013	A distance	Origine des groupes de discussion	Entretiens plutôt directifs (oraux et écrits (tchat))	7 étudiants de l'OUT toutes disciplines confondues
Du 18 avril au 19 avril et du 20 avril au 25 avril 2015	Zanzibar (salle de classe principalement) et Dar es Salaam (campus)	Conceptions des enseignants-tuteurs et des étudiants de français de l'enseignement et de l'apprentissage d'une L2 ; points de vue et utilisation du cours en ligne par les acteurs du dispositif	Recueils de données sur la plateforme Questionnaires et entretiens semi directifs	9 étudiants de français : 6 de Zanzibar, 3 de Dar es Salaam 3 enseignants - tuteurs : 1 de Zanzibar, 2 de Dar es Salaam
Du 11 au 22 mai 2015	Dar es Salaam	Obtenir des avis sur le dispositif de français	Entretiens semi directifs	Vice Chancellor Doyen de la faculté (FASS) Une technicienne Moodle

Tableau 10 : récapitulatif des enquêtes

2.4 Traitement des données

2.4.1 Une approche essentiellement qualitative

Hormis pour ce qui concerne la première enquête à caractère exploratoire, avec pour l'amorcer, l'administration de questionnaires, et obtenir ainsi quelques premières données sur les conceptions et les pratiques des acteurs de l'OUT, notre approche est essentiellement qualitative. Elle se rattache d'ailleurs plus généralement à une recherche de type qualitatif, renvoyant aux critères présentés par Miles et al. (2007, p. 21) :

- La recherche qualitative se conduit par un contact prolongé et/ou intense avec un terrain ou une situation de vie [...].
- Le rôle du chercheur est d'atteindre une compréhension « holistique » (systémique, globale, intégrée) du contexte de l'étude : sa logique, ses arrangements, ses règles implicites et explicites.
- Le chercheur essaie de capter des données sur les perceptions d'acteurs locaux « de l'intérieur », à l'aide d'un processus d'attention approfondie, de compréhension empathique et de préconception mise en suspens ou entre parenthèses sur les sujets abordés. [...]
- Relativement peu d'instrumentation standardisée et utilisée au départ. Le chercheur est essentiellement l'outil principal de l'étude.
- La majeure partie de l'analyse est réalisée à l'aide de mots. Les mots peuvent être assemblés, regroupés ou répartis dans des segments sémiotiques. Ils peuvent être organisés de façon à permettre au chercheur de contraster, de comparer, d'analyser et d'établir des modèles.

Au plan de la méthode pour conduire l'analyse des données, nous nous sommes le plus souvent centrée sur les contenus en procédant selon les étapes suivantes :

- lecture ou écoute « balayage » (Traverso, 2003, p. 27) afin de sélectionner les parties des entretiens correspondant à des thèmes que nous privilégions dans le cadre de notre analyse ;
- relevé des éléments relatifs au thème sélectionné dans chacune des réponses des informateurs, et regroupement de ces éléments en catégories sous la forme d'un tableau (Excel ou manuscrit). Dans le cas des questionnaires, nous avons ainsi codé les réponses dans un fichier Excel. Les catégories ont aussi été la plupart du temps affinées en sous-catégories souvent illustrées par des occurrences, ceci afin de maintenir autant que possible la richesse du matériau (Dumez, 2016, p. 75). Dans un cas, nous avons aussi établi une correspondance avec une grille fondée sur des critères déjà présentés par des chercheurs (cf. Figure 11 : avantages des groupes de discussion pour les étudiants de l'OUT (n=23) classés en fonction des éléments cités par Johnson et Jonhson) ;

- comptage des correspondances entre les éléments de réponse des répondants se rapportant à chacune des catégories, ce qui, dans le cas des questionnaires, a donné lieu à des graphiques générés par un GoogleSheet ou, plus fréquemment, identification de phrases ou contenus similaires, et de différences au regard des occurrences majoritaires ;
- puis analyse plus approfondie de chacune des occurrences.

2.4.2 Les transcriptions des entretiens

Nos choix concernant la manière dont nous avons transcrit les interviews coïncident avec les deux principaux aspects ou « arrières plans » qui déterminent la transcription dont parle Traverso (2002, p. 79-80) :

le fait qu'elle [la transcription] cherche à proposer une représentation fidèle, une sorte de reflet. Dans cette perspective, et pour la composante verbo-vocale des interactions, la transcription consiste à opérer un transfert d'un code dans un autre (oral/écrit) ;

le fait qu'elle constitue une pré-analyse, un formatage et un cadrage [...] qui s'effectuent sur la base de choix théoriques, et pour répondre à des questions de recherche précises ayant orienté la collecte des données ou s'étant formulées à partir des données.

C'est pourquoi nous avons opté pour ce qui concerne le premier aspect pour « une écriture orthographique proche de la langue parlée » ou « adaptée » (Traverso, 2002, p. 88) afin « de donner au lecteur une idée de ce qui est réellement prononcé » (Traverso, 2002, p. 89). Nous avons tenté, autant que possible, de transcrire les mots tels qu'ils étaient formulés au cours de l'entretien.

Ce choix d'une écriture la plus proche possible de l'oralité a également déterminé l'absence de ponctuation, seules les majuscules aux noms propres ont été conservées. Les indications prosodiques (interrogations, exclamations, pauses, silences) correspondent néanmoins à des marqueurs lisibles, c'est-à-dire proches de la langue écrite tels que cela apparaît dans le tableau suivant :

Éléments à transcrire	Modalité de transcriptions
Les tours de parole	numérotés
Les bruits alentour	(bruit de marteau) (sonnerie de téléphone)
Le non-verbal	(<i>toux</i>) (<i>rire</i>)

Mots/paroles inaudibles	[inaudible]
Courtes pauses	..
Silences	[...]
Montée de la voix : exclamation	!
Montée de la voix : question	?
Débit lorsqu'il est très remarquable, lorsqu'il modifie un rythme initial	(débit rapide) (débit lent)
Mots accentués /qui font l'objet d'insistance	it's very very important I really don't think that ..
Chevauchements	Entre parenthèses 1. « ça veut dire que tout ça les activités les euh les exercices for more practice les forums les outils et les outils grammaticaux tout ça c'est c'est pour réaliser la tâche 2. mm 3. et et les (chevauchement) 4. la tâche c'est
Interruption de transcription	##### + indication du temps d'arrêt et de reprise
Enquêtrice	C
Etudiants de première année de l'OUT	E+ n
Etudiants de l'OUT interrogés via Skype	Skype + n
Enseignant à l'OUT	T+ n
Enseignant privé	PT + n
Enseignant-tuteur de français	TF + n
Etudiant(e) de français à Dar es Salaam	EFD + n
Etudiant(e) de français à Zanzibar	EFZ + n
Vice Chancellor	VC
Doyen de la faculté de Arts et social sciences	Doyen
Technicienne Moodle à l'OUT	TMoodle

Tableau 11 : codage utilisé pour la transcription.

Enfin, nous précisons que, dans l'analyse, lorsque nous citons des échanges que nous avons eu avec les répondants, nous remplaçons nos interventions qui ne sont que des acquiescements (mm ; d'accord, oui, ok, yeah) par #, ceci afin de pas surcharger notre texte.

2.5 Un terrain difficile à traiter

Le fait d'être déjà depuis presque un an assistant lecturer à l'OUT au début de la recherche a, comme nous l'avons indiqué, certes facilité la mise en œuvre des enquêtes. Nous connaissons

quelques habitudes au niveau des relations interpersonnelles et des codes sociaux. Nous savions, par exemple, que toute interaction devait être amorcée par des salutations particulières ou encore qu'une réponse par l'affirmative ne signifiait pas un véritable accord, mais aussi que le temps était extensible. Et nous étions familière des lieux et d'un certain nombre de personnes employées dans l'institution. Toutefois, malgré cette position privilégiée, il serait inexact de parler d'un terrain « facile ». Notre intention n'est pas de rendre compte de manière exhaustive des résistances et obstacles auxquels nous avons fait face, mais plutôt de donner un aperçu des difficultés que le chercheur / la chercheuse est susceptible de rencontrer dans ce contexte.

2.5.1 Le rapport aux autorités

« Naturellement aucune recherche sur le terrain ne pourrait sérieusement prétendre faire fi de l'autorité centrale comme locale », comme l'indique Wane (1970, p. 385). Cette question est d'autant plus délicate que le pouvoir des responsables à l'OUT se manifestait de manière assez diffuse. C'est du moins ce que nous avons perçu lors de la demande d'autorisation d'enquête que nous avons effectuée au début de notre recherche en 2012. Nous avons en effet éprouvé de la méfiance de la part des responsables mais aussi des employés administratifs à l'égard de notre demande, comme nous l'avions écrit dans notre journal « Il me semble ressentir une certaine suspicion à l'égard de ma démarche. Un collègue tanzanien du programme de français m'explique entre temps que l'on se méfie de toute procédure d'investigation car cela pourrait mettre la Tanzanie en danger » (Croze, 2013, p. 1). Et au-delà de la demande d'autorisation qui a demandé un certain temps, la recherche de contacts pour envoyer ou soumettre le questionnaire aux étudiants⁹⁹ et aux enseignants a été un vrai parcours du combattant nous renvoyant vainement de bureau en bureau. Plus tard, alors que nous avons envoyé une demande par mail à tous les étudiants de licence afin de les solliciter pour un entretien, nous avons immédiatement reçu un message du Vice Chancelor nous indiquant que, pour faire cette demande, nous devons nous adresser à une personne précise. Notre statut d'étrangère suscitait probablement de la méfiance de la part des responsables. Toutefois, la difficulté que nous éprouvions à obtenir des informations relevait aussi en partie de questions d'ordre culturel au niveau institutionnel (pour

⁹⁹ Nous avons finalement trouvé les étudiants de première année en interrogeant ceux qui se trouvaient sur le campus et qui travaillaient en groupe. Ces derniers inscrits soit en 2^{ème} ou 3^{ème} année nous ont indiqué de chercher dans des endroits peu visibles du campus et je trouve en effet des groupes d'étudiants de 1^{ère} année « derrière la bibliothèque, dissimulés dans un endroit qui me semble bien moins confortable (odeur de toilette et cuisine car proche de la cantine). Là, je trouve cinq étudiants qui acceptent de remplir les questionnaires » (Croze, 2013, p. 2).

ce qui concerne les modalités de fonctionnement) et social (tel que le rapport à la temporalité, par exemple).

2.5.2 Le rapport au temps

Le rapport au temps, en Tanzanie se conjugue difficilement avec celui que l'on adopte en France pour planifier une enquête. Nous le savions mais nous étions toutefois aussi confrontée aux contraintes de notre durée de séjour. Pour donner une idée de la conception du temps en Tanzanie, l'expression « sasa hivi » en swahili signifie littéralement « tout de suite / maintenant », or elle ne correspond, dans la réalité, jamais à l'immédiateté suggérée mais à un espace temporel qui peut s'étendre de trente minutes à deux heures. Nombreuses sont les évocations de l'attente dans nos notes de terrain à l'instar de cet extrait de carnet rédigé au cours de la première partie d'enquête effectuée à Zanzibar en avril 2015 : « les interviews devaient commencer à 9 heures. [...] J'attends. Il faut être armé de patience ici. Toujours. Les obstacles de tous ordres sont chose commune et le temps relatif ou élastique » (cf. annexes : Notes de terrain). Nos propres contraintes temporelles ont, de leur côté, eut une incidence sur la qualité des entretiens. Nous n'avions, en général, que très peu de jours pour réaliser le plus de rencontres possible et il fallait donc les enchaîner les uns derrière les autres, ainsi que je le note dans le carnet de la dernière enquête. Un grand nombre d'étudiants avaient été conviés en même temps par l'enseignant-tuteur de français de Zanzibar dans une des salles du centre d'OUT. Et je devais donc tous les recevoir sans trop les retenir : « Début entretiens 9h30 – fin 13h30 - Les entretiens étaient top rapprochés les uns des autres. J'ai du mal à rester concentrée surtout avec l'anglais. L'un des étudiants avec l'accent américain me déstabilisait. C'est difficile !! » (cf. annexes : Notes de terrain).

2.5.3 La langue de l'entretien

L'anglais a été choisie, d'une part, car nous ne maîtrisons pas assez le swahili et, d'autre part, parce que nous ne pouvions pas nous permettre de payer un traducteur (en plus des frais de voyages). Ce choix constituait aussi parfois un inconvénient pour les échanges avec certains étudiants qui ne se sentaient pas très à l'aise avec cette langue, et pour moi, avec certains interlocuteurs. Ce fut le cas avec quelques étudiants comme celui mentionné plus haut mais

surtout avec certains enseignants et les responsables qui parlaient rapidement et de surcroît avec un poste de télévision allumé.¹⁰⁰ Or, nous n'osions guère trop leur faire répéter comme leur demander d'éteindre leur poste.

2.5.4 Les conditions matérielles liées au contexte

La qualité des enregistrements était souvent très mauvaise. Cela tient au fait que les entretiens avec les étudiants se tenaient soit à l'extérieur puisqu'il n'y a quasiment pas de salle de classe à l'OUT, soit avec les enseignants dans des bureaux étroits et mal isolés avec des passages ou interruptions fréquentes ou dans des salles ouvertes mais souvent utilisées car dédiées aux corrections. Les enregistrements comportent quasiment tous un arrière fond de bruits de travaux, de ventilateur ou de climatisation, de voix, de sonnerie de téléphone, etc. Lors d'un entretien, nous avons une fois été pétrifiée par les hurlements répétés d'une jeune fille, qui, selon notre interlocutrice, se débarrassait d'un mauvais esprit. Il était exceptionnel d'inviter les répondants dans une salle ou un bureau afin de ne pas les mettre mal à l'aise. Nombre d'entretiens ont donc été réalisés dans les bureaux pour ce qui concerne les enseignants, parfois chez eux et sur le campus à l'extérieur. Nous avions au départ un dictaphone muni d'un micro extérieur puis nous avons essayé un micro-cravate, mais les deux outils se sont avérés désastreux avec des enregistrements de très mauvaise qualité (cf. fichiers cédérom). Nous avons finalement opté pour notre ordinateur portable avec le logiciel Audacity, ce qui n'était pas très pratique lorsque nous devions enregistrer dans la rue, lorsque nous nous rendions sur les lieux de travail des étudiants ou de rendez-vous à l'extérieur du campus. La mauvaise qualité des enregistrements a eu des conséquences sur le travail d'écoute et de transcription qui a été très long et difficile. A cela s'ajoute l'absence d'électricité dans certains lieux qui nous contraignait à abréger les entretiens ou à chercher une boutique équipée d'un générateur pour faire des photocopies et, plus généralement, les spécificités liées au contexte de Dar es Salaam. A titre d'exemple, il nous a fallu trois heures de route au total pour nous rendre chez le Vice Chancelor, fortement cahotée dans un « badjaj » sur des chemins défoncés par les torrents de pluie de saison (cf. annexes : Notes de terrain).

¹⁰⁰ Les Doyens ainsi que tous les responsables situés au-dessus hiérarchiquement ont un poste de télévision dans leur bureau constamment allumé.

2.5.5 La recherche et l'accord des répondants

Trouver les étudiants qui n'ont pas d'adresse mail dans une université à distance n'est pas simple, comme nous l'avons brièvement évoqué plus haut. Cela illustre aussi, de manière générale, l'incertitude qui se rattachait à la recherche de répondants, qu'elle résultât de :

- l'organisation institutionnelle qui ne possédait guère les moyens de contacter les étudiants si ce n'était pas voie postale ou téléphonique comme pour le français, et où il était difficile d'obtenir les contacts des enseignants :

Je m'entretiens donc avec la directrice du département de sociologie avec laquelle j'avais eu l'occasion de discuter les jours précédents. Elle m'indique que je pourrais obtenir les contacts des enseignants au bureau qui s'occupe de la diffusion des informations sur la plateforme de l'université. Je n'y trouve quasiment personne, un employé me renvoie (affirmant que je ne pourrais obtenir ces informations dans ce service) au bureau du professeur W., responsable du personnel (je crois !), il n'est pas là non plus. De là, avec les différentes informations glanées sur mon chemin, je me rends dans différents bureaux et enfin au bureau du Dean of students, j'obtiens une adresse mail collective pour tous les étudiants de première année !¹⁰¹ Pour ce qui est du personnel, les secrétaires du Dean et monsieur W. me disent qu'il faut aller dans chaque faculté pour obtenir les contacts des enseignants. Je précise qu'à chaque demande je dois me présenter comme membre de l'OUT, montrer mon autorisation d'enquête et expliquer mon projet de recherche. Je poursuis donc ma quête d'information en allant finalement (sur le conseil du Vice Chancellor dans un mail), au bureau du professeur V. directeur du service DVC Learning Technologies and Regional Services (cf. annexes : Notes de terrain)

- de l'absence de lieu où rencontrer les étudiants, ce qui impliquait de longues journées sur le campus afin de glaner des informations souvent incertaines au gré des rencontres, comme nous l'écrivions dans notre journal : « Rendez-vous à Kinondoni centre où une étudiante vue hier m'a dit que je devrais y trouver une vingtaine d'étudiants de première année : il n'y a personne ... » (cf. annexes : Notes de terrain) ;
- de comportements sociaux puisque nous obtenions toujours l'accord des personnes sans savoir si la réponse serait effective ;
- du comportement des enseignants de français. Pour préparer nos enquêtes sur le terrain, nous devons en effet compter sur le soutien de nos ex-collègues pour informer les

¹⁰¹ Ce qui ne me servit à rien car la plupart des étudiants de première année n'avaient pas d'ordinateur ni de boîte mail.

étudiants de français de notre venue et de notre demande d'entretien. Comme la plupart des nouveaux étudiants ne nous connaissaient pas et que nous n'avions pas leur adresse électronique, nous dépendions totalement de leur appui. Sur ce point, l'exemple de notre dernière enquête dont l'objectif était d'interroger les étudiants de français de l'OUT à Zanzibar puis à Dar es Salaam est assez représentatif. En deux jours, nous avons conduit à Zanzibar 11 entretiens (10 avec les étudiants et un avec l'enseignant-tuteur). Celui-ci, avec lequel nous correspondions, nous avait tenue informée de l'organisation, avait contacté et convié les étudiants à des heures et lieux précis. Arrivée à Dar es Salaam, en revanche, nous ne savions pas s'il serait possible d'avoir des entretiens, nos anciens collègues nous ayant informée par mail de leur difficulté à joindre les étudiants (ce qui était surprenant dans la mesure où ils ne proposaient plus que des cours en présentiel avec eux). Cette dernière période d'enquête fut particulièrement éprouvante car nous n'avons cessé de chercher, de contacter et d'attendre de possibles répondants jusqu'au jour de notre départ, comme l'indique cet extrait de notes de terrain un jour avant le départ : « Il faut leur courir après pour les enquêtes ... je trouve que c'est lourd. Tout prend du temps ici, il faut chercher les gens, c'est compliqué » (cf. : annexes : Notes de terrain). Obtenir les accords de nos anciens collègues de français à Dar es Salaam a été aussi parfois délicat, notamment pour le nouveau coordinateur avec lequel nous avons eu des différends lorsque nous étions coordinatrice. Nous avons craint qu'il refuse un entretien, car il repoussait sans cesse le moment lorsque nous le lui demandions. L'autre ex-collègue a, de même, reporté l'observation de classe que nous souhaitions faire au point qu'elle n'eut jamais lieu. Notre position délicate d'insider est probablement en cause, d'autant que nous étions pour l'un un mauvais souvenir en tant que coordinatrice, et probablement pour les deux déjà lorsque nous collaborions, une collègue mais étrangère, dérogeant à certains codes¹⁰² et donc peut-être un peu crainte dans cette situation de questionnement.

¹⁰² Nous nous sommes beaucoup démenée pour le projet, bousculant le rythme et la manière de travailler de nos collègues.

2.6 Éléments de synthèse

Nous avons d'abord présenté des éléments d'ordre contextuel afin de situer notre objet d'étude. Partant d'un niveau macro, relatif à l'histoire tanzanienne mais aussi au cadre politique franco-tanzanien dans lequel le projet a été envisagé, pour aller vers le niveau de l'institution d'accueil, l'Open University of Tanzania (OUT), qui accueille notre objet d'étude, le dispositif d'enseignement-apprentissage du français. Dans ce premier cadre, nous avons également proposé des éléments de réflexion, permettant d'interroger les effets possibles de l'ambivalence de notre position (en tant que missionnée par l'ambassade et recrutée par l'OUT) sur le dispositif et notre double posture (reliée à l'objet en tant qu'actrice et face à l'objet en tant que chercheuse) sur la conduite de notre recherche. De ce rapport au terrain, découle aussi notre perspective d'analyse, que nous avons développée dans la partie suivante. Proche d'une approche de type systémique ou globale, elle est, pour le moins, présentée comme une analyse visant la prise en compte de différents niveaux, du macro (contexte social et politique) au micro (les utilisateurs du dispositif de formation de français), dans lesquels s'inscrivent les textes et les paroles des acteurs. Dans cette continuité, la troisième partie expose les modalités d'enquête, le corpus constitué et le traitement des données. Enfin, comme un retour au contexte, nous nous sommes attachée à présenter quelques spécificités du terrain qui ont eu une incidence sur la conduite de nos enquêtes.

3 Analyses

Notre analyse se décline en trois parties qui visent à répondre à nos questions de recherche. La première, dans laquelle nous examinons à travers les déclarations des acteurs, des responsables institutionnels aux étudiants, le fonctionnement du dispositif d'autoformation de l'OUT, permettra d'envisager dans quelle mesure le dispositif de français converge ou diverge de celui de l'OUT (ce qui serait alors susceptible d'expliquer le déclin du dispositif de français). La seconde porte sur l'analyse des différents éléments constitutifs du dispositif de français des textes aux pratiques déclarées des acteurs, cela afin d'en mettre au jour la cohérence ou l'incohérence, ce qui, dans ce dernier cas, serait également susceptible d'éclairer l'éphémérité du dispositif. Enfin, la troisième partie propose une mise en regard des principaux résultats d'analyse relatifs à chacune des situations de l'OUT et du dispositif de français, afin de vérifier l'hypothèse que les divergences entre les deux fonctionnements des dispositifs permettent d'expliquer le déclin de celui de français. Nous précisons que l'utilisation du terme dispositif renvoie lorsque nous nous référons au fonctionnement de l'OUT davantage à une organisation, un agencement d'éléments résultant d'une « intention » (Peeters & Charlier, 1999, p. 17), celle des responsables institutionnels, et moins à un dispositif de formation en tant que « conception rationnelle finalisée, orientée par un projet d'action et un ensemble cohérent de buts et d'objectifs ; une combinaison adaptée de moyens matériels et humains, hétérogènes mais cohérents » (Albero, 2010b, p. 50), comme dans le cas du français.

3.1 Des discours aux pratiques déclarées : le dispositif de l'OUT

Le dispositif d'enseignement-apprentissage du français à distance et en ligne étant situé dans un contexte institutionnel proposant des formations à distance, celui de l'Open University of Tanzania (OUT), il est apparu nécessaire, dans un premier temps, de mettre au jour le fonctionnement du dispositif de l'OUT. Pour ce faire, nous nous attacherons aux déclarations des enseignants, des étudiants et des responsables institutionnels qui se rapportent, premièrement, plutôt au « dispositif fonctionnel de référence », en tant que « projet opérationnel », tel qu'il se dit dans les textes et discours officiels (Albero, 2010a, p. 70), secondement, aux déclarations des étudiants concernant leur manière d'étudier à l'OUT. Ceci nous permettra d'envisager, d'une part, le degré de cohérence des conceptions entre et chez les acteurs et, d'autre part, l'ensemble du système selon deux principales perspectives, du prescrit, attendu au niveau institutionnel et du « dispositif vécu » à travers les déclarations des étudiants.

3.1.1 Le dispositif de référence ou le point de vue institutionnel

3.1.1.1 Conception de l'ouverture chez les enseignants, les étudiants et les responsables

Notre analyse vise, dans cette première partie, à mettre en lumière quelques-uns des aspects relatifs au fonctionnement du dispositif de l'OUT à travers les conceptions de l'ouverture (en lien avec le terme utilisé pour désigner l'institution, « open » dans « Open University of Tanzania) des enseignants, des étudiants et du principal responsable de l'université, le Vice Chancellor.

Pour envisager cette question, nous prenons appui sur les résultats de notre première enquête par questionnaires, administrés à 34 enseignants (T+n) et 54 étudiants (S+n) de l'OUT, toutes disciplines confondues, et sur un entretien semi directif conduit auprès du Vice Chancellor. Le questionnaire comprenait deux questions, une fermée et une ouverte visant à appréhender le sens de « open » dans « Open University of Tanzania », et une troisième semi ouverte demandant de sélectionner quatre éléments parmi neuf qui se rapportaient à « open » dans l'expression « Open and distance Learning ».

Les résultats de la première question, (« According to you the adjective « open » used in the name of the Open University of Tanzania should be understood more as: - a method, - a philosophy ») et ce, bien qu'elle nous soit apparue discutable au niveau du choix des termes (notamment pour ce qui concerne celui de « method » que nous aurions dû remplacer par « teaching and learning mode »), ont toutefois révélé deux grandes tendances. La première plus

abstraite, mais aussi plus diffuse si l'on se réfère à Perraton (2007, p. 10), se situe du côté des enseignants, qui, pour plus de la moitié (55,9 %), choisissent d'associer « open » à une « philosophy », la seconde, plus tangible puisqu'elle connote « une manière de faire », apparaît dans les résultats des étudiants, qui ont majoritairement (64,8%) choisi le terme « method ».

Les résultats de la seconde question ouverte (« If you were asked what « open » means in the phrase Open University of Tanzania, what would be your answer? »), permettent de préciser ces tendances. Pour plus de la moitié (17) des enseignants qui ont répondu (30), « open » renvoie, d'abord, à une flexibilité au niveau des conditions d'admission, et, pour 12 d'entre eux, soit plus d'un tiers, uniquement à cet aspect,

No restrictions in admission process. For one to join the open university, you dont need to have formal qualifications. Even those who have never gone to class, may be allowed to join the Open University (T3) ; « an institution that encourages more people to enroll regardless of their qualifications » (T7) ; An education system that is open to everyone (T12) ; It means education for all (T29).¹⁰³

Pour les cinq enseignants restant (sur les 17), « open » se réfère à la fois à la souplesse du système d'admission et à celle qui relève des conditions spatio-temporelles de la formation à distance (« Education system that is open to everyone, in terms of space, time, age and even qualifications to join...! » (T4)). La prédominance de ce choix pourrait ainsi faire écho au résultat de la première question (« philosophy ») où l'ouverture renverrait plutôt à une philosophie, dans le sens d'une idée, d'une manière d'envisager l'éducation, laquelle devrait être accessible au plus grand nombre. On y retrouverait, ainsi, le sens anglo-saxon de l'ouverture tel qu'il s'illustre dans le cas de l'OU du Royaume-Uni et est défini par Marot et Darnige, (1996) comme « une volonté d'élargir l'accès au savoir à la fois matériellement, grâce aux différents réseaux d'enseignement à distance et institutionnellement [...] grâce à toute absence de sélection liée à des pré-requis en termes de qualifications ou de diplômes» (cités par Glikman, (2002, p. 50)).

Les autres réponses ne permettent pas de relever d'autres orientations notables. Pour cinq enseignants, « open » renvoie à la souplesse du système en ce qu'il permet aux étudiants de gérer l'ensemble de leur formation (« Is the adjective that indicates that learning time, timetable is flexible some how as compared to conventional Universities, a student can join in, study for some time, if she/he gets something more agent as far as life is concerned, she/he go for it and

¹⁰³ Nous signalons que les réponses sont rapportées dans leur forme originale, sans la moindre correction.

then come-back to finish studies. Also tuition fee is lower compared to conventional universities » (T6)) et, pour trois répondants, il donne la possibilité à l'étudiant d'apprendre à son rythme : « it means the mode of study whereby a student is able to study at his/her own pace » (T28).

Et quatre enseignants définissent « open » uniquement comme une modalité d'enseignement-apprentissage à distance, et ce, soit en référence à l'absence de cours en présentiel (« No class sessions » (T33)), ou de face à face (« Instruction delivery relying on methods other than traditional teacher dominated face-to-face transmission of instructions » (T20) soit en lien avec la possibilité d'étudier à partir de lieux éloignés (« for the students who are at distant places »(T15)) ou de pouvoir combiner travail et formation (« It means a way of education delivery whereby students stay at home and or work enrolls and studies »(T8)).

Bien qu'éparses, il est toutefois possible de faire le constat que ces réponses, dans leur ensemble, d'une part, renvoient bien à la notion d'ouverture, dans la mesure où elles s'attachent majoritairement à la définir en lien avec l'idée de flexibilité, et, d'autre part, qu'elles ne se réfèrent pour la caractériser qu'à des éléments qui désignent des conditions d'ordre « spatio-temporel », telles qu'elles sont présentées dans la grille GEODE de Jézégou (2010a, p. 88-89). Les réponses des enseignants se rapportent, en effet, à la souplesse du système, soit au niveau de l'accès aux formations, soit au niveau du choix du lieu, du temps ou du rythme d'apprentissage, et non à des aspects liés à des possibilités de choix offertes par le dispositif pédagogique (choix des « objectifs à atteindre », de « cheminement d'apprentissage », de « méthodes pédagogiques », de « contenus » etc.) ou qui relèveraient de « la communication éducative médiatisée » (dans le choix des supports d'apprentissage, des outils de communication, et des personnes ressources) (Jézégou, 2010a, p. 88). Seul un enseignant évoque un aspect qui relève de l'organisation pédagogique, celui de la possibilité pour les étudiants de choisir leurs « méthodes » d'apprentissage : « learning system that provides the learner freedom to choose what to learn where to learn and how to learn » (T23).

Du côté des étudiants (avec 48 réponses sur 54), pour plus de la moitié, (33 sur 48) « open » dans « The Open University of Tanzania », doit être entendu dans le sens d'une formation à distance. Plus précisément, 21 étudiants mentionnent explicitement la modalité à distance : « It means distance learning system » (S2) ; « open means a long distance training » (S15) ; « Studying remotely with minimum contact with the lecturers » (S41). Et sept répondants y font référence en évoquant un type de formation qui permet d'étudier quel que soit le lieu où l'on se trouve « Attainment of education wherever you residence is » (S38) et le moment que l'on

choisit : « open means no fixed time for completion of the programme also you can study while you are at home » (S13).

Ensuite, pour un quart des étudiants (12), l'ouverture renvoie à une flexibilité d'accès (« It's open to all people » (S10) ; « a training institution open to all » (T24)). Puis suivent d'autres résultats épars, comme dans le cas des enseignants, avec cependant contrairement aux réponses de ces derniers, des éléments qui se rattacheraient plutôt à des aspects pédagogiques tels que proposés par Jézégou, dans la mesure où ils renvoient à l'autonomie de l'apprenant. Trois étudiants relient « open » à l'auto-apprentissage (« a training organisation open to all people with self driven learning » (S17), « open means free and distance learning students study on their own » (S16)) ou à la liberté de choix dans la façon d'étudier (« No limitations on access of study material or on how to study » (S53)). Pour deux autres, l'ouverture correspond à un mode d'apprentissage qui implique la capacité de l'apprenant à travailler dans différentes situations (« a method that can be [illisible] by any learner who is able to learn in different situations » (S35)) ou à chercher du matériel d'apprentissage (« Open University of Tanzania is a distance learning university in Tanzania, through this student are able to search materials on their own from different resources » (S4)).

L'ouverture apparaît donc envisagée non pas seulement en lien avec la souplesse en termes de temps, de lieu et d'accès mais aussi (et ce, même si c'est dans une moindre mesure) en relation avec l'idée de liberté au niveau de la direction de l'apprentissage par l'apprenant (qui peut notamment choisir sa manière de travailler et ses contenus). On remarquera toutefois, que si la référence à la grille de Jézégou permet de proposer une première perspective d'analyse (fondée sur des catégories ou composantes d'un système/dispositif d'enseignement-apprentissage : « conditions spatio-temporelles des apprentissages », « aspects purement pédagogiques » et aspects relevant de la « communication éducative médiatisée »), elle ne renvoie de fait qu'à des éléments ressortissant au système en tant que tel. L'intérêt de la grille réside, en effet, dans le fait de présenter des aspects susceptibles d'être pris en compte au niveau de l'ingénierie des dispositifs afin d'évaluer l'ouverture du dispositif, et non la liberté dont dispose l'apprenant dans la réalité. Comme nous l'avons fait remarquer dans la partie théorique, un dispositif peut être estimé très ouvert mais au niveau des possibilités de choix du côté de l'apprenant peu ouvert, en raison de conditions qui relèvent de l'environnement d'apprentissage (une insuffisance de matériel par exemple) ou plus simplement parce que les éléments présentés dans la grille n'ont pas été pris en compte par les concepteurs. A ce titre, on peut faire remarquer que les étudiants ne relient pas l'autoapprentissage ou la question des contenus d'apprentissage aux possibilités offertes par le dispositif mais plutôt aux capacités de l'apprenant. Du côté des étudiants, « open »

renvoie, en effet, à une formation « avec » (« with self driven learning » (S17)), où l'apprenant « est capable de » (« who is able to learn in different situations » (S35) ; « [is] able to search materials on their own » (S4)) et non à un système qui permettrait « d'apprendre à » prendre en charge son apprentissage ou à chercher des ressources d'apprentissage.

D'ailleurs, la liberté ou l'ouverture reliée à la question des contenus apparait controversée, car si, pour certains, elle se pose tacitement à travers la notion de ressources en libre accès sur Internet (« Free education in case of class attendance but also studies through distance learning most by using internet and free sources of materials » (S40) ; « No limitations on access of study material or on how to study » (S53)), pour un autre, elle relève plutôt d'une défectuosité du système : « It is not a distance learning because they don't provide [us with ?] material and those material are shallow » (S42). A la potentialité offerte par Internet fait ainsi écho la nécessité, pour l'apprenant, d'être capable de chercher des ressources par ce moyen et, au niveau du dispositif, aux conditions qui devraient permettre le développement de cette aptitude, lesquelles n'apparaissent, même implicitement, nullement mentionnées dans les réponses des étudiants.

Les résultats de la troisième question semi-ouverte (dans laquelle il était demandé de relier quatre items parmi neuf à « Open » dans « Open and Distance Learning»¹⁰⁴) font apparaitre une forte convergence au niveau du premier critère sélectionné, puisque 73,5 % des enseignants et 71,9% des étudiants choisissent d'abord de relier « open » à un « apprentissage autonome » (« Self-driven learning »). Sans remettre en question ce résultat, il nous semble cependant important de rappeler qu'il doit être aussi apprécié (de même que ceux concernant les autres items) en tenant compte du caractère orienté de cette troisième question portant sur l'ouverture, dans le sens où elle propose une série d'items représentatifs d'une sélection réfléchie menée en amont. Les résultats suivants montrent que plus de la moitié des étudiants (63%) définissent ensuite « open » en lien avec la formation à distance (A distance learning training instance), puis à valeurs égales (43,7%) avec « Learning systems designed to develop learner autonomy » ; « Learning situations designed to cater for different learning modes ». Du côté des enseignants, pour plus de la moitié d'entre eux (58,8%), l'ouverture est secondement

¹⁰⁴ Please tick a maximum of 4 statements you would relate to « Open» in « Open and Distance Learning» : A training organisation open to all; A distance learning training instance; An extensive spectrum of training ; Minimal training constraints in terms of space, time and rhythm; Training sessions empowered by appropriate resources ; Self-driven learning ; Training based on a prerequisite of autonomy; Learning systems designed to develop learner autonomy ; Learning situations designed to cater for different learning modes; Other (please specify)

liée à l'idée d'une éducation ouverte au plus grand nombre (« A training organisation open to all»), puis à la formation à distance (52,2%), et à « Learning situations designed to cater for different learning modes » (50%).

Si deux choix d'item semblent converger avec les résultats de la question précédente, la formation à distance du côté des étudiants et l'ouverture en termes d'admission pour les enseignants, les valeurs associées aux autres items ne permettent guère d'établir d'autres correspondances. Ceci peut être lié, comme nous l'avons évoqué, à la présélection des neuf critères proposés, et par conséquent à leur insuffisance puisque la perspective offerte relève plutôt de l'organisation d'un système fondée uniquement sur des éléments théoriques (dans lequel il serait demandé de désigner quelques-uns des aspects privilégiés).

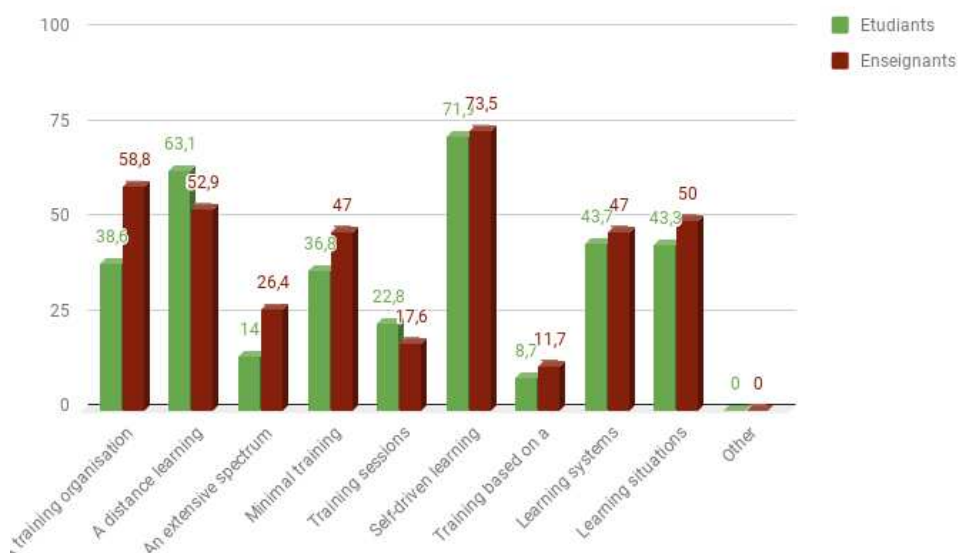


Figure 4 : sens de « open » dans « open and Distance Learning » pour les enseignants et les étudiants de l'OUT.

Pour tenter d'approfondir un peu ces derniers résultats, il nous a semblé intéressant d'ajouter ceux de la quatrième question (ouverte) adressée aux enseignants, dans laquelle il leur était demandé de donner leur avis sur les principales différences au niveau de l'enseignement, entre une université ouverte et une université traditionnelle : « In your opinion what are the major differences in terms of teaching, between an open university and a traditional university? ».

Sur les 32 réponses, pour près des deux tiers des enseignants (19), la distinction au niveau de l'enseignement entre une université ouverte et une université traditionnelle relève de la distance physique entre l'enseignant et l'apprenant, soit énoncée comme telle (« No physical contact between a trainee and trainer » (T11)), soit en lien avec l'absence de présentiel (« the only difference is the need for a teacher standing behind the board, facing students and

providing lecture in conventional university » (T20)) soit reliée à la distance en termes de temps et de lieu (« In the traditional university the student is supposed to be in the same place, at the same time before a teacher but Open University it is its opposite » (T30)). A cela s'ajoute que pour deux répondants, la distance est associée à un niveau d'interaction minimale entre les enseignants et les étudiants : « Teacher student interaction is minimal » (T14), « In open university there is minimal interaction between students and lecturers in terms of face to face but learning is sufficient » (T27).

Il apparaît ainsi intéressant de relever que, lorsqu'il s'agit d'apprécier l'ouverture selon une perspective plus concrète, celle de l'enseignement, les enseignants évoquent majoritairement la distance physique entre eux et les apprenants et ce, à l'instar de ces derniers. Car, pour la majorité des étudiants, l'ouverture se rapportait aussi (dans la question ouverte) principalement à l'idée de distance physique (et interactionnelle pour certains) entre l'enseignant et l'apprenant (« Studying remotely with minimum contact with the lecturers » (S41)).

De même, le second résultat se révèle encore assez proche de celui de la question ouverte posée aux étudiants (qui, pour un quart, associaient secondement l'ouverture à la flexibilité d'admission). Car 12 enseignants sur 32 considèrent que la différence au niveau de l'enseignement entre une université ouverte et une université traditionnelle est à relier à la flexibilité du système en termes de temps, de lieu (« A traditional needs to stay in campus, no flexibility of time, space and location » (T17)), de rythme d'apprentissage (« Students do not have to follow a time table designed for them They study at their own convenient time. They study at their own pace. Fast learners spend short time while slow learners take long to graduate » (T23)) et, pour l'un d'entre eux, à la souplesse en termes d'admission (« OUT isn't limited in terms of number of students to enroll »(T25)), et pour un autre autre, au niveau de l'enseignement et de l'apprentissage « In open learning, there is greater flexibility in teaching and learning style, exams, etc » (T19).

A ces premières convergences, il est aussi possible d'ajouter un rapprochement entre les réponses des enseignants et des étudiants (dans la question ouverte) concernant la manière dont ils envisagent l'apprentissage en lien avec la question de l'ouverture. Car, pour les enseignants (presque un tiers), ce qui distingue une université ouverte d'une université traditionnelle (après la notion de distance physique) se rapporte à l'autonomie d'apprentissage, mais celle-ci envisagée plutôt comme une disposition ou prédisposition de l'apprenant et non « comme une modalité de formation à part entière » (Albero, 2003c, p. 140). L'autonomie apparaît, en effet, plutôt présentée comme une condition de l'apprentissage située du côté de l'apprenant (« There is learner autonomy in ODL which is lacking in traditional settings » (T6) ;

« In an Open University emphasis is on learning on your own » (T22) ; « self-driven learning for ODL » (T14)) et non comme une possibilité offerte par le dispositif. Pour l'un des répondants, l'autoapprentissage renvoie d'ailleurs à la volonté de l'étudiant « No Spoon feeding. Students personal efforts and self-learning required more » (T34).

Ces réponses comme celles des étudiants (« No limitations on access of study material or on how to study » (S53) ; « Open University of Tanzania is a distance learning university in Tanzania, through this student are able to search materials on their own from different resources » (S4)) convergeraient, ainsi, vers une conception de l'autonomie comme « qualité intrinsèque de l'individu [qui] ne peut pas concerner le dispositif de formation » (Albero, 2003c, p. 140).

Les autres éléments de distinction rapportés par les enseignants, au niveau de l'enseignement dans une université ouverte et dans une université traditionnelle, concernent d'abord (pour sept d'entre eux) l'utilisation de différents médias, soit pour communiquer (« Technology use and communication is a necessity » (T6)) ou pour faciliter l'apprentissage (« Learner and Teacher are both at distance and the learning mode is facilitated by Technology » (T24)), soit pour diffuser des instructions aux apprenants (« One, is the way instructions are delivered to the learners, i.e. through different media » (T33)) ou pour enseigner et étudier (« teaching and learning process is conducted through various media such as print, electronic (computer, tv) and other correspondance »(T26)).

Enfin, quatre répondants évoquent des éléments de distinction qui renvoient au changement de statut des enseignants et des apprenants dans une université ouverte ainsi qu'au rôle de l'enseignant vis-à-vis de l'étudiant. Cependant, si l'expression « learner centered » est mentionnée par deux enseignants (« Teaching in Open university is purely learner centered » (T7) ; « open is learner's centred » (T12)), elle ne fait l'objet d'aucun développement sur les implications de cette différence de statut (au regard nous le supposons de la « centration » sur l'enseignement dans une université traditionnelle). De plus, si les deux autres enseignants font référence au rôle de l'enseignant dans une université ouverte, ils présentent des conceptions opposées. Pour le premier, l'ouverture serait à mettre en relation avec une attention (qui supposerait un investissement même minimal de l'agent éducatif) portée aux conditions d'apprentissage en lien avec les besoins de l'apprenant et donc explicitement avec un enseignement centré sur l'apprenant :

Open University relies on learning situations catering for different modes and learner needs as opposed to traditional universities which basically rely on transmittal face-to-face encounters between lecturers and students with minimal considerations of individual students' needs and interests (T21).

Le second en revanche, considère plutôt l'ouverture comme un obstacle au bon suivi de l'apprenant :

There is close monitoring of students in traditional university in terms of checking students attendance, providing assignments discovering learning problems due to instant feedback hence the teacher can readily take corrective measures for any deviant learning behaviour but this is not possible with open learning mode (T31).

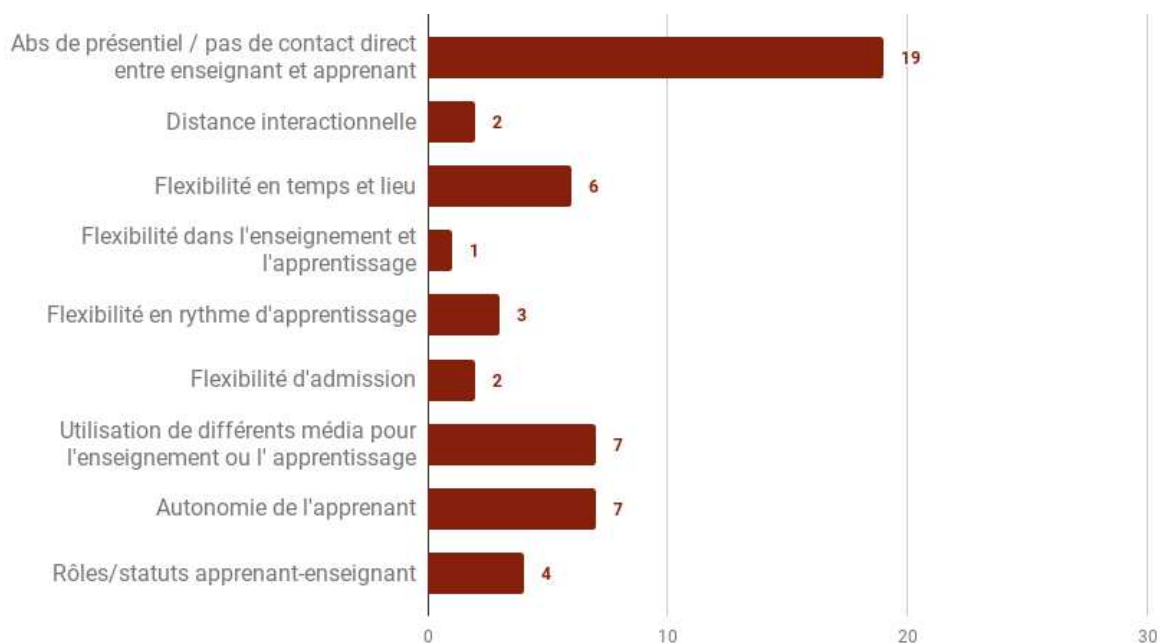


Figure 5 : principales différences en termes d'enseignement entre une université ouverte et une université traditionnelle, selon les enseignants.

Enfin, l'ensemble de ces réponses peut être complété par la conception du Vice Chancellor que nous avons interrogé sur le sens à donner à « open », lors d'un entretien réalisé en mai 2015. Pour le responsable de l'université, l'ouverture renvoie à la flexibilité en termes d'accès : « open .. euh system it refers to a system of education that has a very high degree of flexibility so you look at openness of the educational offers in terms of entry qualifications » (VC, l.12). Cette conception est donc très proche du sens anglo-saxon de l'ouverture qui renvoie surtout à une plus grande facilité d'accès aux formations à l'instar de l'OU de Grande Bretagne (cf. 1.2.3.2.1 La notion d'ouverture). Le VC (l.12) se réfère, d'ailleurs, explicitement à cette institution lorsqu'il commente les conditions d'admission de l'OUT, un peu moins flexibles, d'après lui, que celles de l'OU, « not that open like the Open University of UK because we follow the regulations here of Tanzania commission for universities for most of our admissions ».

Globalement, ce que nous montrent ces résultats, c'est d'abord, du côté des enseignants, une faible cohésion de l'ensemble de leurs réponses, ce qui pourrait renvoyer en premier lieu à la difficulté à définir l'ouverture ainsi que l'envisage Perraton (« the term "open learning", with its

ambiguïtés about the meanings of the term “open” has led some of its protagonists to shy away from defining it, labelling it a philosophy rather than a method, as it that were an excuse for vagueness » (2007, p. 10)), mais peut être aussi à une indétermination sémantique qui pourrait résulter d’une confusion ou d’un amalgame entre ouverture et distance. C’est ce que pourrait illustrer les réponses des enseignants, lorsqu’il s’est agi de définir l’ouverture du point de vue de l’enseignement, laquelle était majoritairement reliée à la distance physique.

Cependant, ces divergences peuvent être aussi interprétées en lien avec les réponses des étudiants et du Vice Chancellor. La proximité des réponses des enseignants dans la question ouverte (ouverture et flexibilité) avec celle du Vice Chancellor pourrait être ainsi envisagée comme une volonté (consciente ou non) pour les premiers, en tant que professionnels de l’OUT, d’être en adéquation avec le discours institutionnel. Tandis que la question sur le lien entre ouverture et enseignement, modifiant la perspective, non plus centrée sur la définition d’un concept mais d’une activité, appellerait des réponses plus personnelles et en lien avec une réalité vécue à l’instar de celles des étudiants. C’est ce qui pourrait expliquer la convergence entre les réponses des étudiants (de fait, peu enclins à s’inscrire dans un discours institutionnel) à la question ouverte sur l’ouverture et celles des enseignants reliant pratiques d’enseignement et ouverture. Les éléments de réponses proposés correspondaient (au niveau de leur degré d’importance et de leurs contenus) à des conceptions proches de l’idée de distance (entre l’enseignant et l’apprenant mais aussi interactionnelle) et de l’autoapprentissage (fondé sur l’autonomie intrinsèque de l’apprenant) dans une université ouverte.

Enfin, nous rappelons que ces dernières convergences ont aussi permis d’observer l’absence ou du moins la faiblesse des références au dispositif d’accompagnement, l’ouverture n’ayant été envisagée, dans l’ensemble, qu’au niveau des conditions spatio-temporelles et non en lien avec une organisation pédagogique « permett[ant] à l’individu de devenir "acteur" de sa formation » (Jézégou, 1998, p. 56).

3.1.1.2 Quelles conceptions de l’auto-apprentissage et de l’autonomie transparaissent dans les discours des responsables et des enseignants ?

Un dispositif ouvert dépend d’abord, comme nous l’avons vu dans la partie théorique, des conceptions premières que les instances décisionnelles ont de l’autonomie, desquelles découleront les objectifs de formation et l’organisation des dispositifs notamment en termes d’accompagnement. Nous nous sommes donc principalement interrogée sur les positions des responsables institutionnels, puis sur celles des enseignants, afin d’envisager leurs conceptions de l’autoapprentissage à l’OUT.

Nous prenons principalement appui sur les discours officiels adressés lors de chaque rentrée universitaire par le VC, le professeur Mbwette, le DVC academic, le professeur Bisanda en charge des études, et les entretiens semi-directifs effectués en 2015 avec le VC et le Doyen de la FASS (Faculty of Arts and social science) à laquelle était rattaché le dispositif de français, ainsi que sur les résultats du questionnaire administré aux enseignants. Notre lecture des discours officiels a d'abord été orientée par deux questions, dans la mesure où elles permettaient de caractériser le système du point de vue de son ouverture et de son corolaire théorique, le dispositif d'accompagnement prévu pour aider l'apprenant à développer son autonomie. Notre analyse s'appuie sur un relevé d'énoncés dans lesquels les responsables présentaient, d'une part, l'apprentissage à l'OUT et, d'autre part, le rôle de l'enseignant. Nous avons aussi souhaité prendre en compte les énoncés concernant la question du matériel d'apprentissage, en raison de son importance dans les discours des responsables (au niveau des occurrences et des caractérisations rhétoriques dont il fait l'objet), mais aussi dans les déclarations des étudiants, comme nous le verrons dans la partie suivante.

3.1.1.3 La question de ressources d'apprentissage à l'OUT et des compétences requises pour les utiliser

Nous rappelons d'abord brièvement que la démarche adoptée par l'université consiste essentiellement en une mise à disposition, sur sa plateforme Moodle, de plans détaillés des différentes formations, appelés « *outlines* » (comportant les objectifs à atteindre pour chacun des cours, le descriptif des contenus, les modalités d'évaluation et une bibliographie). Les étudiants ont accès à ces documents d'apprentissage via la plateforme de l'université, et doivent à partir de ces derniers trouver les ressources complémentaires à leurs cours sur Internet : « Students should use course outlines to search for materials from the many electronic resources found in different websites including the OUT Library which has many e-resources. » (Mbwette, 2012, p. 18, 2013a, p. 11, 2014, p. 13). Depuis que les responsables ont décidé d'utiliser Moodle, l'objectif est toutefois aussi de développer des cours sur la plateforme, mais cela prend du temps. Les principales raisons invoquées sont la résistance des enseignants et les problèmes de connexion, selon le Doyen (l.70-78) de la faculté dont dépendait le dispositif de français :

even the number of courses that are running through Moodle in my faculty which has the highest number [has?] still not been used by students so for post graduate programmes we have two masters programmes out of 17 masters programmes that we offer only two are running through Moodle even with the Moodle platform we are facing difficulties resistance from academic staff are not happy with the Moodle platform maybe see they are shying away from when anything is online it's Internet-based they say no this is not elaborable [...] somewhere some of our Internet cuts off and [...] any short internet connect disconnectivity is very very frustrating.

De même, selon les enseignants de français, comme nous le verrons, la plateforme reste peu utilisée par les enseignants de l'OUT qui résistent également aux formations, pourtant rémunérées, proposées par l'institution. Ainsi que pourrait l'illustrer l'extrait d'entretien ci-dessous, conduit (en mai 2015) auprès d'une technicienne (en partie responsable de la plateforme) (TMoodle, l. 68-79). Après qu'elle eut expliqué que les enseignants ne venaient pas ou ne restaient pas aux formations, je lui demandai :

C: so according to you they are not interested in that way of teaching and way of learning or what ?

TMoodle: euh they are not use to it [...] like the old men there are not interested ..they see like this is something new

C: too different

TMoodle: yes too different yeah ..but .. may be I can put like this (*gloussement*) they are not interested in .. they don't want .. I think they they they are looking for something that can pay ...much more ... if they are doing extra job they think also I should get something in my pocket at the end of the day.

Il nous apparaît intéressant de relever dans ce témoignage, deux éléments que nous avons envisagés dans la partie théorique concernant les obstacles potentiels à l'utilisation des TICE. Le premier correspond à la difficulté pour les enseignants d'accepter le changement, dans ce cas lié à l'usage de la plateforme, et ce en dépit de l'accompagnement institutionnel proposé. Le second rejoint la question du « gain » (Mangenot, 2000, p. 41) dans le sens où l'investissement des enseignants dans de nouvelles pratiques doit être motivé par des avantages (pédagogiques ou personnels). Or, comme le suggère la technicienne, la rémunération (de 40 000 shillings tanzaniens (TMoodle, l. 24-28), soit environ 15,50 euros) attribuée pour participer aux formations ne semble pas constituer un gain suffisant, ou trop peu élevé en comparaison de ceux auxquels les enseignants peuvent accéder avec d'autres emplois (ce qui est une pratique courante en Tanzanie mais aussi en Afrique subsaharienne au regard de la faible rémunération des enseignants). La technicienne reconnaît, d'ailleurs, un peu après cette première déclaration la faiblesse de l'offre : « if it is to learn here the money is small » (TMoodle, l.83).

En attendant des améliorations, que le VC prévoyait effectives trois années après notre entretien de mai 2015 (« well I think it should not take more than let's say no more than three years. In this two three year time it will be OK because lecturers have also to be very content and then the

students will automatically be very content with the system» (VC, l.58)), les ressources sur Internet devaient être, selon les responsables institutionnels, exploitées par les étudiants.

Dans les discours de rentrée adressés aux étudiants (notamment ceux de 2012 à 2014), elles sont alors présentées avec emphase, comme étant à la fois prolifiques et disponibles (« Open Educational Resources (OERs) that are available in the web and Portals of AVU¹⁰⁵, MIT and TESSA Courseware¹⁰⁶ which have links in the OUT's website » (Bisanda, 2012, p. 3). Comme le dit le DVC academic ce « Cyber world [is] rich with many open education resources that you can access freely» (Bisanda, 2015, p. 3). Or, il apparaît aussi que, pour les responsables, l'accès à ces informations suffit en soi. La question du matériel d'apprentissage ne semble, en effet, s'énoncer que dans un discours e-optimiste, où le potentiel informationnel de l'Internet paraît gommer du même coup tout aspect didactique.

It is evident that the development and use of Open Educational Resources (OERs) such as Massive Open Online Courses (MOOCs) in ODL have a great potential in enhancing flexibility and quality of higher education (Mbwette, 2013b, p. 2). you will realize the immense and unlimited potential of our mode of delivery which is closest to the futur of learning (Mbwette, 2012, 2013a, 2014).

Le choix de ne présenter la question des ressources et de l'apprentissage que selon cette perspective, pourrait, en effet, conduire à envisager que le seul accès aux informations du Web permettrait l'appropriation des connaissances et le développement des compétences informationnelles et cognitives (compréhension, repérage, analyse, etc.) qu'elle sous-tend. Dans cette continuité, il apparaît aussi que la spécificité de l'apprentissage en ligne ou sur tout autre support numérique est invoquée : « books are static in knowledge, and we want you to start learning using dynamic knowledge sources, such as e-learning, and e-resources such as CD-ROMS, internet, MP3's, Open Education resources, etc. » (Bisanda, 2013: 3). Mais elle l'est sans faire l'objet d'un prolongement ou commentaire concernant la possibilité pour les étudiants, grâce à l'institution d'apprendre à développer les « nouvelles stratégies » ou « opérations mentales » (Barbot & Camatarri, 2015, p. 94) requises par cette modalité d'apprentissage.

Le VC signale toutefois aux étudiants le défi que représente cette nouvelle modalité d'apprentissage qui relève d'un système « which is very competitive » (Mbwette, 2012, p. 3)

¹⁰⁵ AVU désigne l'African Virtual University, dont le siège social se situe au Kenya

¹⁰⁶ Il s'agit des publications en ligne des cours du Massachusetts Institute of Technology (MIT)

dans lequel l'apprenant doit être compétent, et ce en premier lieu techniquement. Le VC et le DVC apparaissent en effet inflexibles sur ce point : « I wish to emphasize that all students must ensure they are ICT literate within a short time » (Mbwette, 2012, p. 11) ; «It is not expected therefore, that anyone amongst you will be computer illiterate » (Bisanda, 2012, p. 3). Et, comme l'indiquait le VC lors d'un entretien, si les étudiants ne s'adaptent pas, il leur revient de trouver d'autres solutions : « we never spend any time to discuss whether we are offering printed material they now all know that material are very good [...] how you want to get it is up to you » (VC, l.52).

La question de l'aide au développement de nouvelles compétences et notamment de type technique et informationnel, ou plus simplement de l'accompagnement au changement, particulièrement cruciale pour les étudiants qui se retrouvent dans un contexte autoformatif sans l'avoir demandé¹⁰⁷, ne semble, en effet, pas se poser à l'OUT, du moins en ces termes.

Pour le VC (l.54), que nous avons interrogé sur cet aspect, trois éléments permettront l'adaptation des étudiants mais aussi des enseignants au nouveau système de l'OUT et la familiarisation avec les technologies : le temps :

it requires a catchable change of both the lecturers as well as the students so it will take a little bit of time but I think right now about one third of the students are comfortable using e-learning but I guess in the next two three years this will become the norm and then you know nobody will shy away from using e-learning.

Puis, le changement de mentalité, lié au premier tel que cela apparait lors de notre échange :

VC: yes it's time but also mindsets the change of mindsets

C: yeah but how a change of mindsets?

VC: well I think it should not take more than let's say no more than three years. In this two three year time it will be ok because lecturers have also to be very content and then the students will automatically be very content with the system.

Enfin, la fermeté devrait contribuer au changement de pratiques, ainsi qu'il l'indiquait alors que l'avons questionné sur l'utilisation ou plutôt l'absence d'utilisation des cours en ligne par les enseignants de français : « the University has to be firm at it and ultimately it will take roots » (VC, l.62).

¹⁰⁷ Comme nous l'avons indiqué dans la partie théorique sur l'autoformation, c'est la *Tanzania Commission for Universities* qui se charge de la répartition des étudiants dans les diverses institutions d'enseignement supérieur du pays.

3.1.1.4 L'accompagnement des étudiants

Ce changement qui ne peut se produire qu'avec le temps est assez représentatif de cette « sorte de vide » (pour reprendre le terme de Tremblay (2003, p. 64)) qui semble s'appliquer au rôle de l'enseignant à l'OUT, tel que cela apparaît dans les résultats d'enquête auprès des enseignants et des étudiants (comme nous le verrons dans la partie suivante pour ce qui concerne les étudiants) et dans les discours officiels.

La lecture de l'ensemble des discours montre, d'une part, que les responsables font très peu référence au rôle de l'enseignant vis à vis des étudiants. Sur les 20 pages des discours du VC (Mbwette, 2012, 2013a, 2014), et sur les sept de celui du DVC (Bisanda, 2012), une seule assertion dans chacun des textes se rapporte à l'enseignant. D'autre part, lorsqu'ils y font référence, il semble que ce soit plutôt pour souligner (de nouveau) l'intérêt pour les étudiants d'utiliser Internet. Les propos mettent, en effet, en évidence le fait que l'enseignant ne dispose pas d'autant de savoir que ce qui est disponible sur Internet. Ainsi que le déclare le DVC academic (Bisanda, 2012, p. 3) lors d'un traditionnel discours de rentrée :

I wish to remind you that learning at this level in the 21st century, is no longer driven by the teacher. With so much information around, which is available easily through the internet and other ICT systems, you will soon discover that most teachers are more ignorant than their own students.

La masse de ressources en libre accès dont peuvent disposer les étudiants rend ainsi l'enseignant obsolète, lequel ne semble ici envisagé de surcroît qu'en tant que source de savoir.

La même observation peut être appliquée à l'assertion du VC (Mbwette, 2012, p. 4, 2013a, p. 4, 2014, p. 4), bien que sa conception apparaisse plus nuancée avec l'évocation des « learning facilitators » :

Soon, university lecturers will be replaced by "learning facilitators" and not even teachers. Gone are days of centralized teaching timetables or roll calls in university classrooms since so much knowledge is not even known by lecturers or teachers anyway nowadays. Proven research has confirmed that the best learning is achieved when learner – centered learning is embraced by universities.

Cependant bien qu'il prône l'émergence des « learning facilitators » et le déclin de l'enseignant « source de savoir », il ne renseigne guère son auditoire sur les activités qui se rapportent à cette nouvelle figure. De plus, l'utilisation même du terme « facilitator », si l'on se réfère notamment à la méthode andragogique de Knowles (1975), pourrait être interprétée dans le même sens que les observations précédentes (relatives à la faible représentation de l'enseignant dans les discours et au niveau de son rôle auprès des étudiants).

Un peu plus tard cependant, à la rentrée 2015, le soutien des enseignants auprès des étudiants sera évoqué non seulement en tant que responsabilité institutionnelle par le DVC académique (Bisanda, 2015, p. 4) mais aussi en termes de fonction :

In Open and distance learning, due to the distance between the learner and teacher, it is important that we provide adequate student support, and in particular, these counselling services, to guide and assist you when you encounter any challenges.

Et la figure de l'enseignant « dépassé » (« more ignorant than their own students ») qui tendait à se dissoudre dans celle, imprécise du « facilitateur », paraît ainsi se dessiner plus clairement, notamment avec les termes se rapportant à deux des postures tutorales attendues dans la formation à distance : celle du guide et du conseiller.

Enfin, la mise en regard des déclarations officielles et des réponses des enseignants dans notre enquête avant cette rentrée pourrait se révéler cohérente. Car, si pour les enseignants la capacité des étudiants à prendre en charge leur apprentissage¹⁰⁸ apparaît plutôt basse, comme le montre le graphique ci-dessous, huit enseignants seulement sur 34 évaluent la nécessité d'un suivi des étudiants de première année, comme très haute.

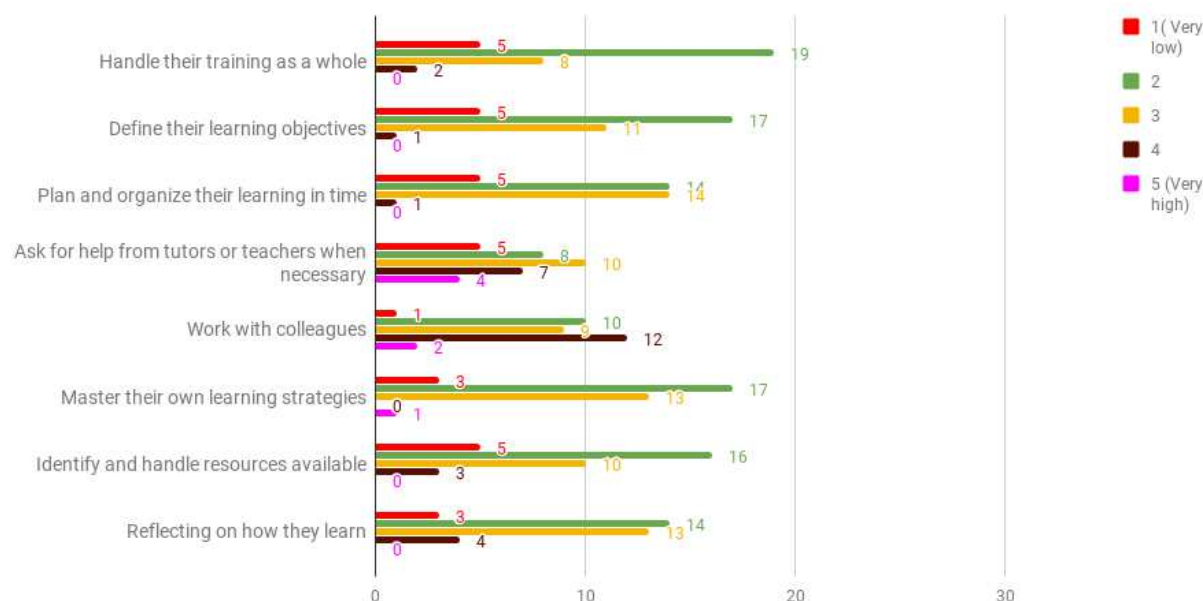


Figure 6 : estimation par les enseignants de l'OUT de la capacité des étudiants de première année à

¹⁰⁸ La question était «How would you grade the coaching requirements for first-year students in their learning ? et comportait une échelle de valeurs allant de 0 (très basse) à 5 (très haute).

prendre en charge leur apprentissage.

Il semblerait que l'accompagnement des étudiants ne soit pas considéré comme une priorité, cela en dépit de leurs besoins pourtant manifestes au regard des résultats d'enquête menée auprès des enseignants (où par exemple, plus de la moitié de ces derniers situent la capacité des étudiants à prendre en charge l'ensemble de leur apprentissage (« handle their training as a whole ») au niveau 2, renvoyant à « bas »). C'est, d'ailleurs, ce que confirme une étude conduite sur le soutien des enseignants à l'OUT, par Mavoia (2014, p. 8)

It was revealed further that learners' support provided by the Open University of Tanzania did not satisfy students' needs. [...] The study recommends the following: The Open University of Tanzania should provide adequate and appropriate Learning support that should enhance SDL [Self Directed Learning]. Students and lecturers should be trained on SDL skills; increase number of lecturers and tutors at the Director of Regional Centres' offices; and there should be display of proper organization of student support.

Ce qui apparaît être au cœur du dispositif de l'institution semble alors bien se situer du côté des étudiants, auxquels il incombe de prendre en charge leur apprentissage et de développer leur autonomie d'apprentissage, comme le rappelle le VC (Mbwette, 2012, 2013a, 2014) lors de chacun de ses discours en début d'année :

To ensure success, it requires students to be very disciplined in terms of own time management, to work very hard and generally to do a lot of self-thinking and learning as well as undertaking lots of academic research and analysis to guarantee that you understand well the learning objectives and the learning outcomes instead of simply cramming or "rot learning". Moreover, you have to be aware that this system is heavily underpinned by a very high level of self-discipline of the student as well as the determination to succeed in the shortest possible duration.

Les exigences des responsables vis-à-vis des étudiants, en termes de compétences à développer pour conduire leur apprentissage, sont donc élevées mais également relativement étendues. Car cinq des sept « domaines d'application de l'autonomie dans les activités de l'apprenant »¹⁰⁹ présentés par Alberio (2003c, p. 145) apparaissent dans les discours du VC et du DVC academic (seules les catégories qui relèvent des domaines psycho-affectif et social ne sont pas évoquées). Les étudiants doivent en effet faire preuve d'autonomie aux niveaux :

¹⁰⁹ « Technique, informationnel, méthodologique, social, cognitif, métacognitif et psycho-affectif » (2003c, p. 145).

- technique puisque « it is not expected [...], that anyone amongst you will be computer illiterate » (Bisanda, 2012, p. 2) ;
- informationnel car il est du ressort des étudiants de chercher des ressources (« undertaking lots of academic research » (Mbwette, 2012, 2013a, 2014)) ;
- méthodologique, comme l'indique le VC (Mbwette, 2012, 2013a, 2014), notamment au niveau de la gestion du temps : « it requires students to be very disciplined in terms of own time management » ;
- et cognitif « to do a lot of self-thinking » (Mbwette, 2012, 2013a, 2014). Ainsi que le rappelle également le DVC academic (Bisanda, 2012, p. 3) aux étudiants : « you must be able to realise tangible learning outcomes, acquire certain knowledge and understanding, cognitive skills, practical skills, and transferable skills ».

Il ressort aussi de ces discours que ces compétences ne peuvent se développer sans la condition première d'un « a very high level of self discipline » et « dedication/determination » de l'étudiant (Bisanda, 2012, p. 3; Mbwette, 2012, p. 4).

La mise en œuvre du principe d'ouverture au niveau du dispositif de l'OUT semblerait donc s'établir sur le principe d'un engagement volontaire de l'apprenant, et donc d'une motivation intrinsèque comme « condition nécessaire et suffisante de l'apprentissage auto-dirigé » (Carré, 2010, p. 125). Cette position institutionnelle permettrait d'expliquer, au moins en partie, la faiblesse de l'intervention éducative en termes d'accompagnement.

Corollairement, il ne paraît guère possible de caractériser le dispositif d'apprentissage de l'OUT comme relevant de l'autodirection tel que décrit par Carton (2011, p. 2), dans la mesure où l'autoapprentissage bien que situé en contexte éducatif, n'apparaît pas « organisé pour être "accompagné" » Albero (2003c, p. 140). Il conviendrait donc plutôt, en ce cas, de parler d'un apprentissage autodirigé imposé.

Ceci renverrait alors aussi plus généralement à rapprocher le système de l'OUT de l'un des exemples (le « pire ») évoqué par Albero (2003b, p. 18), où « l'intégralité de la responsabilité de la formation (et éventuellement de son coût) [reposerait] sur la personne elle-même », l'institution « ne prenant en charge que les aspects de médiatisation et de validation ».

3.1.2 Le dispositif vécu ou le point de vue des étudiants

3.1.2.1 Quelles modalités d'autonomie des étudiants transparaissent dans leurs déclarations sur leurs pratiques d'apprentissage ?

Face à ce système où l'autonomie de l'apprenant est imposée, nous nous sommes intéressée au vécu des étudiants, en nous attachant d'abord à leurs conceptions de l'apprentissage à l'OUT, puis à la manière dont ils étudiaient.

3.1.2.1.1 Ce que disent les étudiants sur leur capacité à gérer leur apprentissage

Les résultats du questionnaire concernant l'estimation par les étudiants de leur capacité à prendre en charge leur apprentissage révèlent une moyenne qui apparaît élevée, et ce, particulièrement pour des étudiants de première année.

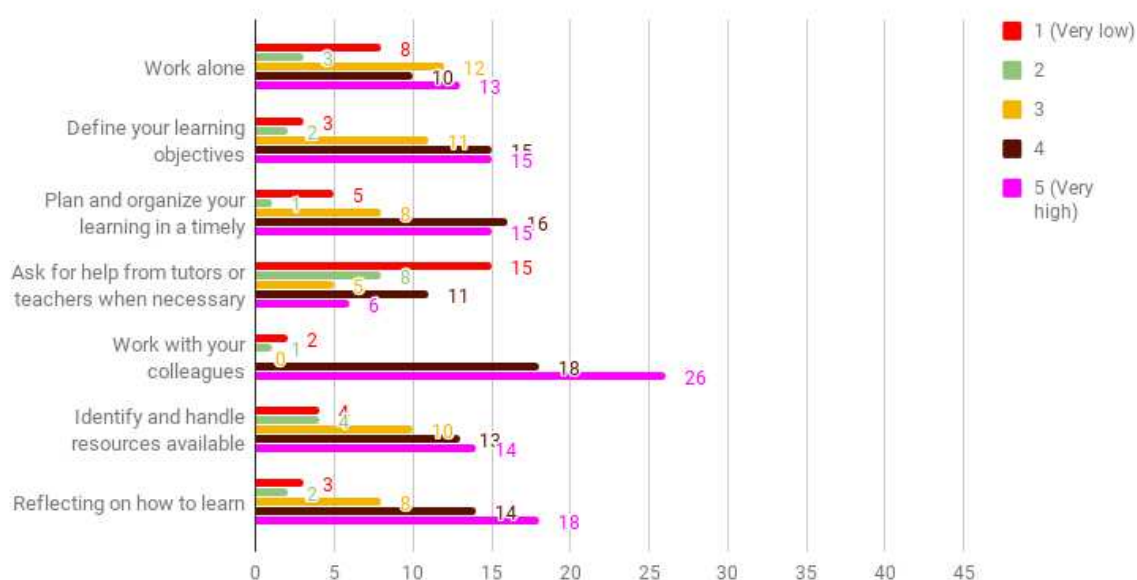


Figure 7 : estimation des étudiants de première année de leur capacité à prendre en charge leur apprentissage

Il apparaît, en effet, nettement que sur les sept habiletés proposées, cinq (« travailler seul », « définir ses objectifs d'apprentissage », « étudier avec ses pairs », « identifier et gérer les ressources disponibles » et « réfléchir sur sa façon d'apprendre ») présentent les valeurs les plus élevées, une assez élevée (« la planification et l'organisation de l'apprentissage dans le temps ») se situant toutefois au niveau 4 qui ne dépasse que d'une réponse le niveau 5. En revanche, la compétence la plus basse concerne « la capacité à demander de l'aide au tuteur en cas de nécessité », ce qui corrobore les résultats des analyses précédentes sur l'absence d'accompagnement des enseignants. Cette correspondance pose aussi la question d'un possible

effet de renforcement des éléments, selon le principe de « boucle rétroactive », « où l'effet revient de façon causale sur la cause qui le produit » (Morin, 1988, p. 7). Car de l'absence de demande d'accompagnement des étudiants, découlerait l'absence d'accompagnement des enseignants, ce qui n'inciterait pas les étudiants à demander de l'aide, etc. Cette possible interprétation trouve d'ailleurs écho dans quelques-unes des réponses des étudiants (que nous évoquerons plus loin), pour lesquels finalement la question du soutien des enseignants à l'OUT ne se pose pas. Ainsi que le suggère cette étudiante (E20, 8'20 à 8'44) « the way I understand or the way I understood open university is that euh ..there are no lecturers [...] that's what I understood ».

Il s'avère aussi que les résultats des entretiens conduits auprès de 23 autres étudiants (E+n) inscrits en première année de licence font écho à ces premiers résultats d'enquête. Nous avons demandé aux étudiants en fin d'entretien s'ils recommanderaient l'OUT à un ami, et en ce cas, pour quelles raisons (« Would you recommend university to your friend? »). Les répondants ont non seulement tous déclaré qu'ils recommanderaient l'OUT à un ami, et ce, sans réserve ni jamais faire mention de l'absence d'accompagnement. Mais ils ont aussi présenté le développement de l'autonomie d'apprentissage comme principal argument en faveur de l'OUT à côté de celui concernant l'intérêt de la flexibilité, ainsi que l'illustre le cet extrait (E20, 12'20 à 13'44) :

ehm flexibility [...] to pass your exam and to graduate [...] you have to want to study you have to search for material [...] it's more challenging and it's more euh helpful to a student to .. to try to find your own way to study and and getting material and getting knowledge and you can get more competences.

Mais ce qui nous est apparu surtout remarquable dans ces résultats d'entretien est qu'ils renvoient, (même de manière minimale) aux compétences du questionnaire de notre première enquête, et plus précisément aux compétences des autodidactes ou « bons apprenants » tels que définis dans les recherches (Albero, 2000; Tremblay, 1996). On y retrouve en effet, comme le montrent le classement¹¹⁰ des réponses des étudiants lors des entretiens semi-directifs dans la Figure 8 : les capacités d'action et d'implication dans l'apprentissage (apprendre à se débrouiller

¹¹⁰ Il s'agit ici des intitulés de classement que nous avons choisis pour catégoriser les énoncés des étudiants. Nous les avons notés en français pour les rendre plus lisibles.

seul, à devenir autonome, être son propre enseignant) et les capacités cognitive et métacognitive (développer ses capacités de compréhension et de réflexion et apprendre à s'organiser).

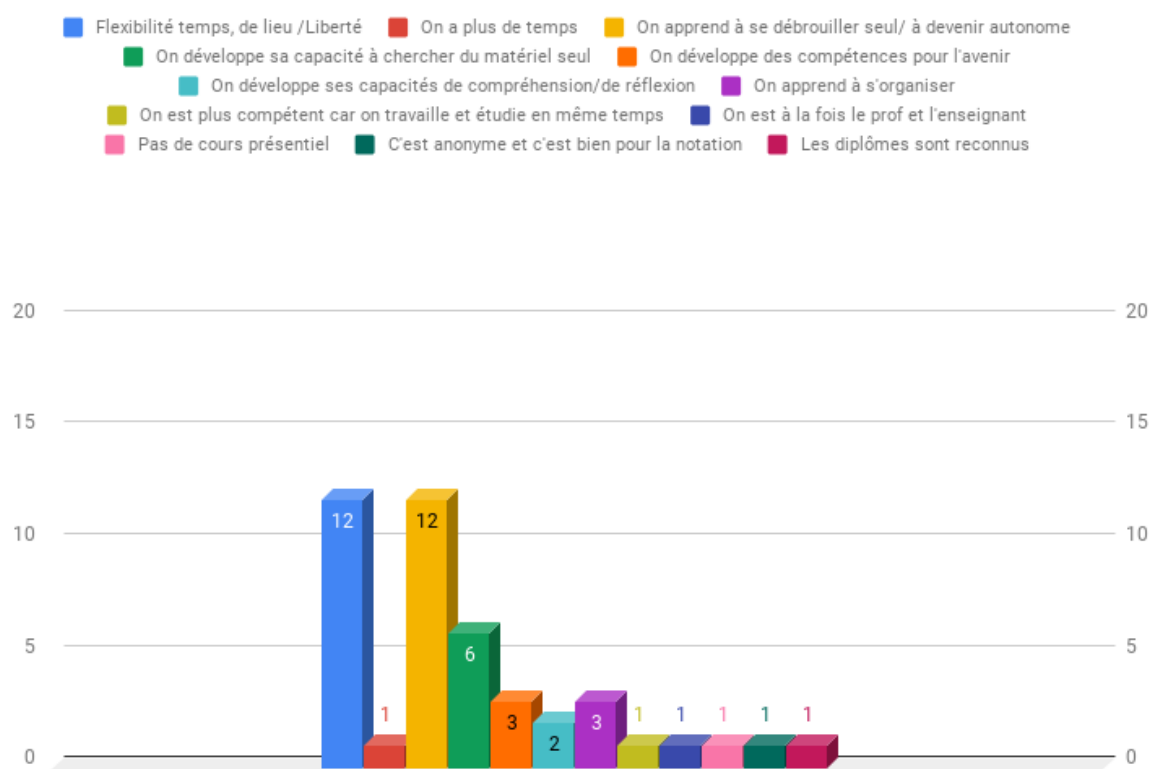


Figure 8 : réponses des étudiants (n = 23) à la question « Pourquoi recommanderiez-vous l'O'UT à un ami ? ».

Voici quelques extraits qui permettent d'illustrer les résultats de la figure 6:

yes ..because it's quite different from the other universities ..they provide something for you ...it's ready made .. but in here you need to think where you are going to find the right proper material for you course [...] I need to perform no one to guide me [...] if you can manage yourself here I understand that you can manage yourself everywhere (E7, 8'30 à 9'20).

it's good because it's lead me to be creative .. to find the material [...] I know now how to find the material I know how how to study myself I know now how to organize myself (E16, 12'47 à 13'20).

because you manage something by yourself at the same time you can be a teacher and you can be a student [...] you are teaching yourself [...] that's the a good way of learning (E18, 9'27 à 10'49).

at first it's hard but [as you ?] go it's ok yes I can yes I can advise to my fellow student to come and study because you can work and you can study and **also** another importance of open university it makes a student to find mat material to do research on your own (E19, 13'40 à 13'59).

Les témoignages des étudiants font également apparaître la plupart des caractéristiques individuelles susceptibles de contribuer à la réussite d'un apprentissage en autonomie mentionnées par Mompean (2013, p. 145) : « le goût d'apprendre » (« it makes you to be sharp .. competent » (E9, 10'30) ; « you can be a teacher and you can be a student .. you are teaching yourself .. that's the a good way of learning » (E18, 9'27 à 10'49)) ; « le sentiment d'efficacité personnelle », (« If you can study on your own then .. you can do anything » (E21, 12'11), « la créativité » (« it's lead me to be creative » (E16, 12:47)) ; « l'initiative dans l'apprentissage » (« it's more challenging and it's more euh helpful to a student to .. to try to find your own way to study and and getting material and getting knowledge and you can get more competences [...] there is no specific timetable but it's helps to be personally organized ..you plan your own timetable » E20, 13'12)), et « l'acceptation de sa responsabilité dans l'apprentissage » (« You are very free if you decide to work and study at the same time it's your own decision .. no one is pushing you » (E21, 11'51).

Au regard de l'ensemble de ces résultats, d'une part la haute estimation des apprenants quant à leur capacité à prendre en charge leur apprentissage et, d'autre part, la formulation des habiletés renvoyant au profil des « bons apprenants », se pose nécessairement la question de ce qui permet l'émergence d'une image positive de soi ou, du moins, d'un sentiment de confiance suffisant pour s'autoévaluer de manière aussi favorable, de même que pour développer les compétences permettant la prise en charge de l'apprentissage, notamment cognitives et métacognitives.

Or, comme nous l'avons vu (dans la partie théorique), l'image de soi comme le développement des capacités nécessaires au développement de l'autonomie d'apprentissage sont en grande partie liés à l'environnement et plus particulièrement à la capacité d'interagir avec autrui et à créer du lien social. La perception de soi, le sentiment de confiance dépendent en grande partie des interactions avec l'environnement, lesquelles joueraient un rôle essentiel dans le développement des capacités de l'apprenant à prendre en charge son apprentissage, non seulement au plan psycho-affectif (Barbot, 2000, p. 109), mais aussi aux plans cognitifs et métacognitifs (Poteaux, 2003b, p. 134). Nous nous sommes donc interrogée sur la capacité des étudiants à « cré[er] des alliances avec différentes ressources et [à] procéd[er] à divers échanges de savoir pour assurer [eux]-même[s] [leur] formation » (Tremblay, 1996, cité par Alberio 2000, p. 67). La réponse se profile déjà dans la première enquête par questionnaire puisque la valeur correspondant à « la capacité à travailler avec ses pairs » est majoritairement la plus élevée, mais elle se dessine aussi assez nettement dans les résultats suivants, issus de l'enquête par entretiens.

Nous avons demandé aux étudiants qu’elles étaient, selon eux, les compétences nécessaires pour réussir sa première année à l’OUT (According to you which habilities or competences are necessary to pass the first year at OUT?). Comme l’indique la figure ci-dessous, 69,57% des étudiants (16 sur 23) ont mentionné la nécessité de « se socialiser/ ne pas rester seul » (« you have to have ..to organize a group discussion [...] to socialize with you fellow students (E13, 16’50 à 17’40) ; « to read hard ... to keep up your timetable [...] and an other thing is to to cooperate with your fellows yes we are distance we have this distance learning but ones should come to the OUT euh to the campus and should cooperate with others » (S19, 10: 42 à 11:15)).

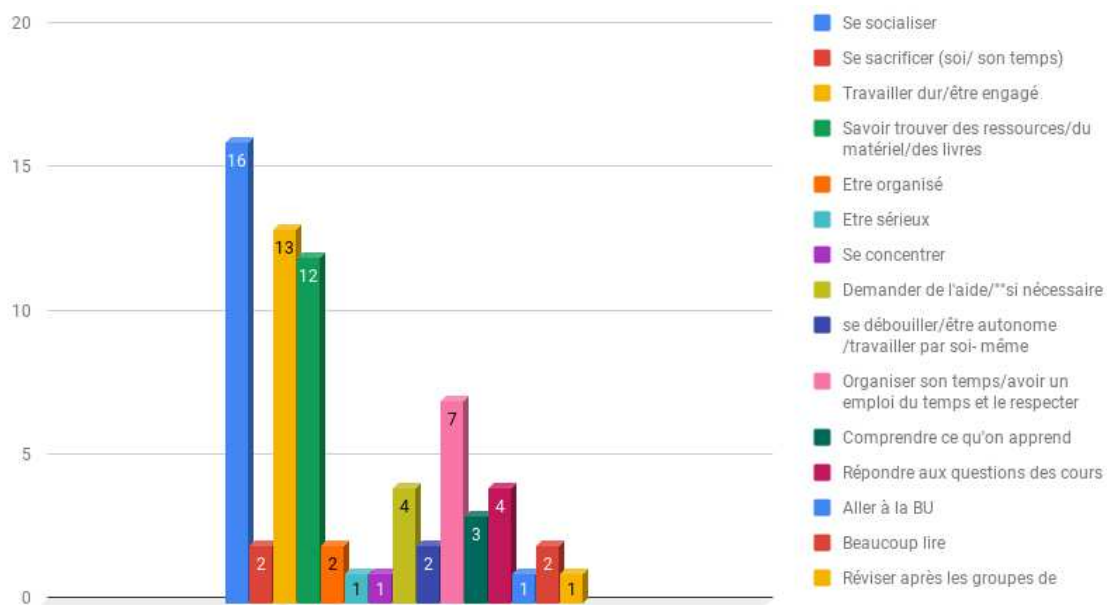


Figure 9 : savoir-faire nécessaires pour réussir sa première année à l’OUT selon les étudiants (n=23)

Or, cette condition qui relève à la fois d’une caractéristique individuelle (à l’instar de l’engagement, du sérieux, de la concentration et de l’aptitude à être organisé) et d’un savoir-apprendre en autoformation, apparaît d’autant plus notable qu’elle va se révéler être le fondement même d’un système d’apprentissage informel¹¹¹ organisé par les étudiants.

¹¹¹ Nous entendons par « informel », un apprentissage « intentionnel ou volontaire mais non institutionnalisé [...] moins organisé et moins structuré que l’enseignement formel [...]. L’apprentissage informel peut comprendre des activités d’apprentissage se déroulant dans la famille, dans le lieu de travail, dans la communauté locale et dans la vie quotidienne, sur une base autodirigée ou dirigée par la famille ou par la société » (Glossaire - Institut des statistiques de l’UNESCO, 2019).

3.1.2.1.2 Comment les étudiants travaillent-ils à l'OUT ?

Les résultats concernant la manière de travailler des étudiants à l'OUT (il s'agissait de la première question que nous posons aux étudiants lors des entretiens : « What is your learning method? / How do you organize your learning at the OUT? ») font en effet nettement ressortir l'importance que semble avoir la dimension sociale et relationnelle dans leur apprentissage mais aussi une modalité d'apprentissage, paradoxale dans ce contexte institutionnel, puisque 22 étudiants sur 23 déclarent venir tous les jours sur le campus pour étudier.

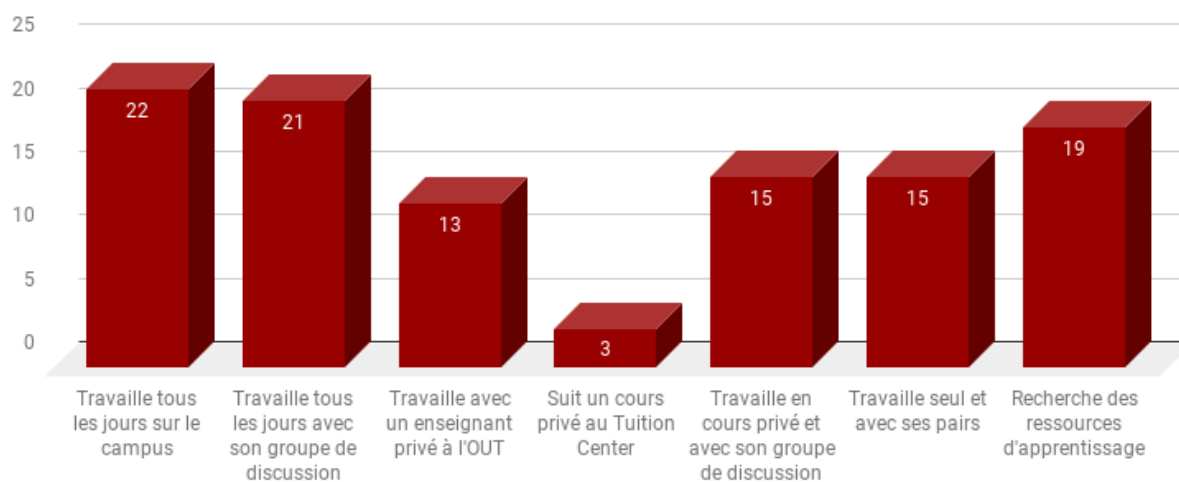


Figure 10 : réponses des étudiants (n=23) concernant leurs méthodes d'apprentissage à l'OUT.

C'est sur le campus que la presque totalité des répondants déclarent venir travailler tous les jours avec leur groupe de discussion, de même que pour 13 d'entre eux avec un enseignant privé. Nous précisons qu'une seule étudiante travaille seule en attendant de trouver un groupe de discussion (E5, 0:30 : « I am still looking for group discussion ») et que trois déclarent suivre des cours privés au Tuition Center (centre de cours privés à proximité de l'université créé par des anciens étudiants de l'OUT) et une autre seulement avec un enseignant privé (E16).

Si les résultats concernant la recherche de matériel ne surprennent guère puisque celle-ci correspond aux prescriptions institutionnelles, la présence des étudiants sur le campus et le travail avec les pairs en face à face dans des groupes de discussion, de même que dans le cadre d'un enseignement privé semblent aller à l'encontre du dispositif institutionnel. La prise de position institutionnelle, qui nous semblait plutôt proche d'une conception de l'autoapprentissage sous-tendue par un modèle nord-américain axé sur l'individu apparaît alors totalement remise en question. Non seulement parce que les pratiques estudiantines s'inscrivent, au moins partiellement, dans un apprentissage de type hétérodirigé, mais aussi et

surtout pour la raison que ces pratiques informelles sont connues des enseignants et des responsables institutionnels. Les deux tiers des 29 enseignants qui ont répondu à la question portant sur les pratiques estudiantines à l'OUT¹¹² déclarent que les étudiants travaillent en groupe (T19 : « Group work is part of learning style ») et six mentionnent le recours à un enseignant privé : « They form own (unofficial) discussion groups and then have private instructors for tuition especially for harder courses to pass » (T15). Le VC a également confirmé l'organisation des groupes de travail par les étudiants, lors de l'entretien de mai 2015 « in university .. you you find the organisation of the groups .. two or three very few students study on their own » (Mbwette, l. 24).

Ces résultats pourraient ainsi illustrer l'importance des stratégies de soutien (ou indirectes) dans un contexte d'autoformation, évoquée par Candas et Eneau (2010, p. 144), et plus précisément celle de la stratégie « sociale » comme point d'ancrage pour « la construction de compétences plus larges et [le] renforcement des stratégies [cognitives] d'apprentissage ». Car la création de ces dispositifs informels au sein de l'OUT relèvent bien d'une organisation spécifique créée par les étudiants de l'OUT visant à chercher des ressources humaines pour soutenir l'apprentissage et rechercher de l'aide ou du soutien face aux difficultés comme l'avait écrit T35 : « students rely on self-initiated tutoring services, mainly private supplemental tutoring, and peer tutoring ». Et il revient ainsi à chaque étudiant de manière individuelle, de mettre en oeuvre cette première stratégie comme l'indique cette étudiante que nous avons questionnée sur la façon dont on constituait son groupe de discussion à l'OUT :

C : how do you meet how do you euh you form your discussion group because you don't know .. maybe you know someone but some student they know no one at OUT so ..

Skype6 : first you we have we use the telephone for example mobile phone [...] for example I have one my friend who taking that one I know then I told that if he knows somebody else then please send this message to somebody else so the message goes like that one around [...] the second one is [inaudible] face to face [...] programme so for that time we write on the noticeboard "please for this course we want to [inaudible] contact with this one and then we do like that one [...] yeah we write on the noticeboard we write something we look for ...».
(Skype6, l. 37 à 52).

Incidentement, la question de l'importance de cette stratégie peut être posée premièrement au niveau de l'influence qu'elle pourrait avoir sur le développement des compétences

¹¹² What are the students' learning practices in your university?

d'apprentissage chez les apprenants de l'OUT, secondement, en lien avec l'environnement socio-culturel, dans la mesure où cette stratégie ne procède pas des dispositifs d'accompagnement formel (celui de l'OUT) et informel (celui des étudiants), mais relève d'une stratégie individuelle, puisqu'il s'agit pour chaque étudiant de trouver son groupe.

3.1.2.2 L'accompagnement par les pairs à l'OUT

Nous nous sommes attachée aux deux principales modalités d'apprentissage organisées par les étudiants de l'OUT, afin d'en envisager les possibles apports aux niveaux du processus d'apprentissage et du développement de l'autodirection des apprenants.

3.1.2.2.1 Le soutien des plus « anciens »

Le recours à l'enseignement privé est assez important à l'OUT puisqu'il concerne, comme nous l'avons vu, plus de la moitié des étudiants interrogés. Cependant, nous ne présenterons pas dans cette partie d'analyse approfondie, dans la mesure où notre corpus n'est pas très étendu (comme nous l'avons dit dans la partie méthodologie, ces premiers entretiens avaient plutôt un caractère exploratoire et un fondement théorique encore trop faible en cette première année de recherche). Il s'agit plutôt pour nous de mettre au jour à travers quelques témoignages d'étudiants et de trois enseignants privés interrogés (et ce, de manière assez informelle et indéterminée, puisque nous n'avions découvert ce mode de soutien qu'au cours des entretiens conduits auprès des étudiants) quelques éléments saillants permettant de mieux comprendre l'influence de ces enseignants sur le processus d'apprentissage des étudiants.

En premier lieu, les résultats d'analyses révèlent que les enseignants privés (« private teacher ») à l'OUT sont majoritairement des étudiants de troisième année, à l'instar des trois enseignants privés interrogés et comme l'indiquent les étudiants qui y ont recours (« he's a third year student » (E16, 1'50) ; « we've got a certain teacher but it's not a professional teacher he's just a third ..he normally help us to do [inaudible] some task some material [...]so we use him as our tutor » (E14, 1'00 à 1'30).

Ce type d'accompagnement se caractérise donc par un degré de proximité élevé entre les acteurs et renvoie à ce que Papi (2013) désigne comme « le tutorat des pairs ». Plus précisément, ces enseignants privés correspondraient aux figures des pairs « étudiants avancés » ou « anciens » (Jacquinot-Delaunay, 2013, p. 10). Ce statut présente donc l'avantage d'une plus grande proximité entre les acteurs, ce qui constituerait notamment, selon Devilliers et Romainville (2013, p. 25), grâce au processus d'identification qui opèrerait de manière inconsciente entre

l'étudiant-tuteur et le tutoré, l'un des ressorts essentiels de l'apprentissage. C'est de fait ce que pourrait illustrer le témoignage de cette étudiante interrogée (E20, 7'10 à 8'02) :

E20 : I do need him

C : Why ?

E20 : Well (rires) he studied here before [...] he knows how euh the sytem works here in Open .. here in school and he has ... knowledge of the subject I am studying now [...] I am learning what .. he knows, you know. I am just using that on top of what I am learning and and get more knowledge and ... basically just understanding how the school works how the system works how to tackle my subject.

Ces étudiants avancés semblent aussi participer d'un système, compte tenu du nombre d'étudiants de première année qui déclarent y avoir recours et, comme semble le confirmer ce que dit cet enseignant privé (EP2 : 1'50) :

C : when you were in a first year did you ask for private teacher ?

EP2 : yes i asked.

Il serait alors possible de rapprocher cette forme de soutien de l'enseignement mutuel dont parle Albero (2003a, p. 4) et qu'elle relie à la théorie de Mauss (1950, 1966) du don/contre don, en tant que système de réciprocité. C'est, en effet, ce que pourraient laisser entendre les deux extraits suivants, car le premier (EP3, 30'13 à 30'56) renvoie à cette stratégie sociale à laquelle nous faisons référence plus haut et qui se manifeste déjà au niveau du secondaire :

as for me and some of us ..the the primary school I came from [...] I I I discipline myself into self-studies much that someone [inaudible] teaching because sometimes in secondary school we didn't have enough teachers [inaudible] maybe asking a brother at the next level to come and teach [...] then when he has taught you you go you go through just ..to give you the concept ...

Et le second (EP1, 6'20 à 6'28) fait entendre une conception du savoir qui se partage :

something like knowledge .. if you keep it to yourself it doesn't help you [inaudible] but if you share it help you so much.

Toutefois, à l'exception de cet enseignant (EP1), qui déclarait ne pas s'attendre à être payé quand il a commencé à proposer son aide (5'10 à 5'16), les pairs « étudiants avancés » de l'OUT sont généralement rémunérés, c'est d'ailleurs ce qui empêche un certain nombre d'apprenants d'accéder à cette forme de soutien ainsi que le déclarent deux étudiants (E1 et E9).

Sur la question du statut, il nous est apparu également intéressant de relever la confusion que certains étudiants faisaient entre le lecturer de l'OUT et le « private teacher » comme le montre cet extrait où nous demandions à l'étudiant (E17, 1'45 à 2'14) s'il faisait appel au lecturer de

l'OUT (« What do you expect from your OUT teachers? Do you communicate with yours teachers? »):

E17 : I have three teachers I see them [...] Monday up to Friday

C : euh but OUT teacher or private teacher ?

E17 : oh ok about the one he works here.

Cette première référence spontanée aux enseignants privés plutôt qu'aux enseignants de l'OUT (comme c'est le cas pour deux autres étudiants, E9 et E16), rejoindrait ainsi ce que nous évoquions plus haut, concernant le fait que le soutien de l'enseignant ne se pose même pas pour certains étudiants, comme s'il ne faisait quasiment pas partie du système. Comme l'indiquait E13 (21'00 à 21'10), «the nature of open university for students for all students ..they are not .. they are not depending on lecturers ... they depend on themselves in study ».

L'étudiant de troisième année semble ainsi se substituer au lecturer de l'OUT (« private teacher is the best because you can get them at any time [...] because he can assist you (E4, 1'14 à 1'30)), jouant à la fois le rôle d'un enseignant et d'un tuteur.

Car l'étudiant avancé propose un soutien au niveau des contenus, soit sous la forme d'un cours traditionnel, comme cela transparait dans cet extrait (EP1, 5'53 à 6'17) :

C : How do you organize it?

EP1 : I I basically try to instil discipline because when you are in class there is no receiving phone calls we have to make it a class ... everyone has to have a manual [...] and for the weaker students I assured that .. and maybe give them an assignment to go and work on ..

Soit, et ce, de façon plus générale semblerait-il (bien que ce point devrait être confirmé par d'autres enquêtes), sous la forme d'un accompagnement comme le montre cet autre extrait (EP2, 3'07 à 3'41) :

EP2 : I give advice to them first you need to study on your own, when you are stuck, you come and ask .. you need to go to library [...] to study many books (inaudible) everyday, and also to use internet [...] try to find out others things in internet [...] to know many things on the topics you want to study and not got only one book, study only one book, to make you see other things [...]

C : And they know how to find material ? You show them how to find ..

EP2 : Yes I show them [...] or books I can give them.

En conséquence, l'étudiant avancé de l'OUT semble se présenter, dans ce cas mais aussi d'après les déclarations des deux autres répondants (EP1 ; EP3), comme un auxiliaire, d'abord sur un plan *informatif* (Devilliers & Romainville, 2013, p. 26), puisqu'il transmet des savoirs en cas de besoin (« when you are stuck »), et des savoir-faire, en conseillant l'apprenant sur la manière d'organiser son apprentissage (étudier seul, aller à la bibliothèque, lire plusieurs livres tous les

jours, utiliser Internet pour trouver des ressources complémentaires). Mais il semble également apporter un soutien d'ordre socio-affectif, ou si l'on se réfère aux types d'intervention proposé par Devilliers et Romainville (2013, p. 27), un soutien *émotionnel*, mais aussi *matériel*. Car ainsi que le déclarent les enseignants interrogés, ils essaient, d'une part, de donner confiance aux étudiants (« how to get confident » (EP2, 2'10)) ainsi que l'illustre notamment cet extrait (en plus du soutien méthodologique) (EP3, 17'20 à 17'47) :

I want to teach them how to apply this device operate this device so that it may benefit them because ... sometimes in the future you will have to write your research so you will need it so you need to be confident.

Et, d'autre part, ils leur prêtent des livres (ainsi que le dit EP2 plus haut « books I can give them ») ou des documents : « another thing that have I have to do is when I come through any piece of [inaudible] I think is good I make copies and I come with them to my class » (EP1, 10'30 à 11'00).

Au regard de ces quelques éléments, il semblerait donc bien que l'accompagnement dans le système de tutorat organisé par les étudiants contribue au moins pour une part au développement des compétences des étudiants de premier cycle à prendre en charge leur apprentissage. D'ailleurs, l'un des enseignants privé (EP3 : 32 :19 à 33 : 07), déclare que trois mois de soutien suffirait pour autonomiser certains étudiants :

EP3 : when they have done the first exam ... they cop now with the environment I can study for myself
C : means three months it's ok after three months they can manage
EP3 : eh some of them.

Enfin, ces résultats permettent de confirmer que le système de soutien pris en charge par les étudiants de l'OUT au moins partiellement, supplée le dispositif de tutorat que l'institution devrait proposer ainsi que nous le rappelions à cette répondante :

C : it should be the role of lecturer to provide you what you need to to help you to learn to support you in your learning ..you know and so it's just i just wonder (rires)
E20: ehm the way I understand or the way I understood open university is that euh ..there are no lecturers [...] that's what I understood (E20, 8'20 à 8'44).

L'adaptation au système d'autoformation de l'OUT semble donc s'opérer, pour une partie des étudiants de première année, grâce au soutien d'étudiants expérimentés, permettant ainsi de répondre au besoin des nouveaux inscrits « celui d'acquérir des compétences à apprendre dans cette nouvelle modalité de formation » (Albero, 2000, p. 23).

Cependant, si, pour un peu plus de la moitié des étudiants de l'OUT, le recours aux étudiants avancés constitue une solution de soutien à l'apprentissage, pour la quasi-totalité des répondants, le groupe de discussion en est une autre qui semble s'avérer fondamentale.

3.1.2.2.2 Les groupes de discussion

Sur la totalité des étudiants interrogés, 21 déclaraient rejoindre chaque jour leur groupe de discussions (cf. figure 8), et cela généralement, après avoir étudié ou cherché du matériel d'apprentissage. L'extrait suivant (E1, 1'00 à 2'00) est assez représentatif de la manière dont les étudiants déclarent organiser leur journée :

E1 : I come here every day to study
C : yeah from morning?
E1 : to evening
C : ok how many hours per day?
E1 : six hours
C : six hours
E1: when I come here i go to library
C : yeah
E1: I study
C : yeah
E1: I [start?] a book .. after [studying ?] the book I go out to make discussion with my fellow students
C : yeah
E1 : of the same course after that I am going out to find tuition tuition centre.

Aussi, au regard des résultats des contributions scientifiques concernant les apports de l'apprentissage conjoint à l'apprentissage (Henri & Lundgren-Cayrol, 2001; Johnson & Johnson, 1994; Lewis, 1998; Tiberghien & de Vries, 1997), notamment en contexte d'autoformation, nous avons interrogé les étudiants sur ce que leur apportait cette pratique. Pour en présenter les résultats, nous nous sommes essentiellement appuyée sur le travail de Johnson et Johnson (1994, p. 2-3) dans lequel sont présentées les conditions clés qui permettent d'envisager l'apprentissage coopératif en termes de bénéfices. Car nous souhaitons considérer dans quelle mesure ces conditions, qui devraient être développées par un accompagnant dans le contexte d'une classe, étaient susceptibles de se manifester dans un système d'apprentissage collaboratif informel organisé par les étudiants. A cela s'ajoute que quatre des éléments présentés par les chercheurs sont, comme nous l'avons vu dans le cadre, particulièrement intéressants pour notre analyse puisqu'ils correspondent à des compétences et attitudes qu'il convient de développer dans une situation d'apprentissage autodirigée.

Les résultats des entretiens (nous avons demandé aux étudiants qui avaient un groupe de discussion, quels en étaient selon eux les avantages) mis en correspondance avec les différents

éléments propres à favoriser le travail en coopération selon Johnson et Johnson (1994) montrent que, pour les étudiants de l'OUT, le travail en groupe permet par l'encouragement mutuel, l'entraide, le partage des connaissances et la confrontation des points de vue et des expériences antérieures de chacun, de faciliter l'apprentissage.

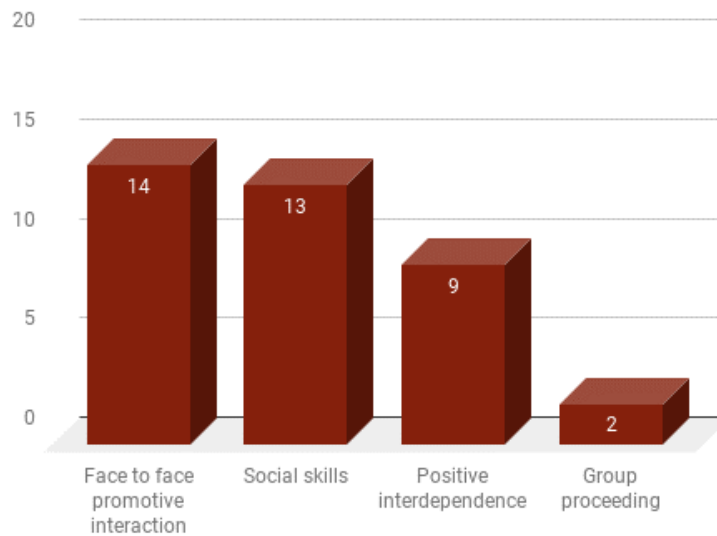


Figure 11 : avantages des groupes de discussion pour les étudiants de l'OUT (n=23) classés en fonction des éléments cités par Johnson et Johnson.

La plus haute des valeurs (14 étudiants sur 23) se rapportent aux données classées dans ce que Johnson et Johnson nomment « *Face to face promotive interaction* ». Les réponses des étudiants renvoient d'abord au partage des connaissances ainsi que l'illustrent ces deux exemples :

C : what are the advantages to work together?

E1: the advantages of working together with my fellow students .. I learn what I don' know

C : mm

E1: and I [inaudible] new new point from what I I haven't read in the books .. you know every students have his own knowledge when we met together we share ..

C : mm

E1: me I know this come and see i know this then we combine the knowledge [...] so the advantages are I acquire the new point which i don't have (E1, 2'30 à 3'20)

C : What are the advantages to work with your colleagues?

E20: of euh mainly sharing ideas knowing what someone else is thinking knowing how to euhm see euhm the subject or the topic from different sides (E20, 2'40 à 3'00).

Puis elles concernent (pour 6 étudiants) l'avantage que constituent les différences au niveau des individualités et au niveau des expériences et des capacités de chacun :

the group discussion is the best way to learn because .. we are different» (E15, 9'20 à 9'30)

you know human being ... for us human being we are we don't have the same understanding capacity .. other do understand much better and another is lower » (E18, 3'00 à 3'45)

unity makes perfect .. because when you learn with others you cooperate [...] you do discussion you ask question .. here you don't know can you tell me can you be specific? so .. there are some some students that ..who did diploma who they have diploma they have certificate of low and other faculties so they can help you (E19, 12'00 à 12'30)

those students who have got intellectual abilities they share with their fellow students because he ..they do that because there is no instructor (E13, 22'50).

Quant aux compétences sociales, bien qu'il soit quelque peu artificiel de les traiter ici puisqu'elles sont à l'origine du groupe de discussion, elles apparaissent dans 13 déclarations d'étudiant en tant que capacités de négociation, de confrontation d'idées, comme l'illustre l'extrait suivant :

E18 : yeah It's very very important (group discussion)

C : why it's important?

E18 : it's important because you met .. with your colleagues

C : yeah

E18: so you share ideas

C : yeah

E18 : there .. so when you are there .. sitting with your colleagues you can get different ideas so it can make your ideas to grow and to be stronger

C : hein hein

E18 : so at the end of the time you will find yourself getting more and more [inaudible] .. it is another type of learning you see (E18, 3'00 à 3'40).

Neuf réponses se rapportent aussi à « positive interdependence », correspondant à l'idée que la réussite personnelle dépend de la réussite du groupe mais aussi incidemment, à l'engagement de chacun vis-à-vis de ses pairs à apprendre, à apporter sa part d'informations et à exercer un rôle spécifique et complémentaire à ceux des autres membres en vue de la réalisation de la tâche (Johnson et al., 1998, p. 30). Les étudiants évoquent le besoin des autres pour se soutenir (« if you if you stay alone [...] obviously you fail [...] collaboration that the only way » (E2, 6'30 à 6:40)), mais aussi le partage des tâches – pour la lecture d'un livre par exemple (« one can read lecture one, another one lecture two another one lecture seven so .. after that, we combine together the knowledge » (E3, 2'30 à 3'10) et l'entraide lorsque qu'un étudiant prend du retard (« I am always late so [...] I am catching up through group discussion [...] if I miss a group discussion then I feel like I missing something » (E11, 10'00 à 10'30)).

Enfin, la condition qui se rapporte au « group proceeding » au travail de réflexion sur le fonctionnement du groupe et à l'efficacité des actions de chacun (avec l'objectif d'améliorer le travail de coopération) apparait peu, ce qui peut être lié au fait que nous ne nous étions pas

attachée au fonctionnement du groupe lors de cette première enquête exploratoire. Néanmoins, deux déclarations (E2, 4'30 à 4'50 et E14, 2'00 à 2'20) s'y réfèrent puisqu'elles portent sur l'emploi de temps établi avec le groupe : « I have my timetable [...] and we have group timetable sometimes » (E14). De plus, les résultats de notre dernière enquête effectuée auprès des étudiants de l'OUT, et ce bien qu'il s'agisse d'étudiants de deuxième année et plus, permettraient d'étayer ces déclarations. Notre principale question visait alors à obtenir des informations sur l'origine des groupes de discussion, mais au fil des entretiens nous avons aussi parfois interrogé les étudiants (7) sur l'organisation de ces collectifs en termes de répartition des rôles. Or, les réponses ont non seulement fait apparaître une réelle organisation, fondée sur l'investissement de chacun des membres, ainsi que le montrent ces extraits :

no there is euh just there is a full participation of the students (Skype5, l. 83)

ah actually we choose the the topic and then we go .. we give us an assignment to read [inaudible] and then we come back there and we discuss about to how do you .. what do you get from that topic and then we started from there (Skype6, l. 22).

Mais elles ont également révélé (pour un tiers des étudiants) un fonctionnement basé sur la désignation d'un leader de groupe : « we have a leader [...] to organize the group to make sure that we have the material to study ... and management of time » (Skype2, l. 50-54).

Cette mise en perspective de groupes de discussion de l'OUT à travers les conditions clés pour la réussite d'un apprentissage coopératif selon Johnson et Johnson permet de mettre en lumière les apports d'un système informel et intentionnel de soutien à l'apprentissage fondé sur le « lien social » (Albero, 2003c, p. 147). Car les éléments qui émergent à travers les déclarations des étudiants et ce, bien qu'ils demandent à être approfondis, renvoient à des capacités qu'il convient de développer dans le cadre d'un apprentissage auto-dirigé. L'interdépendance positive favorise la responsabilité individuelle (Darnon, 2013, p. 444) et l'apprentissage de l'autonomie. Les interactions positives et les compétences sociales renvoient à la dimension psycho-affective (comme l'illustre par exemple cette déclaration dans laquelle l'étudiant évoque les compétences de ses pairs comme source de motivation : « it makes some influence to myself [...] I want to be like him or her it stimulates my motivation » (E13, 19'00 à 20'00)) et aux capacités de l'apprenant à « cré[er] des alliances avec différentes ressources et [à] procéd[er] à divers échanges de savoir pour assurer lui-même sa formation » (Albero, 2000, p. 67) et à réfléchir sur les savoirs (grâce à l'échange des points de vue).

Or, dans un contexte éducatif d'autoformation, ces aptitudes procèdent généralement d'un objectif institutionnel visant à développer « les modes de régulation et les conditions de

persistance du comportement d'apprentissage auto-dirigé » (Carré, 2010, p. 146), ce qui n'est pas le cas des groupes de discussion puisqu'ils résultent d'une intention estudiantine. C'est en conséquence sur cette dernière question que nous avons souhaité conduire une courte enquête, et ce plus précisément pour envisager dans quelle mesure le phénomène des groupes de discussion à l'OUT pouvait être relié à « des influences sociales, culturelles et historiques » (Butler, 2005, p. 57).

3.1.2.2.3 L'origine des groupes de discussion

Sur les sept étudiants de deuxième, troisième et quatrième années interrogés sur Skype, cinq déclaraient avoir un groupe de discussion : quatre étudiants ne fonctionnaient qu'avec le groupe de discussion et une étudiante en le combinant à un enseignement privé. Les deux étudiants restants déclaraient ne pas avoir de groupe, l'un parce qu'il n'avait pas trouvé d'autres étudiants travaillant sur le même sujet que lui, l'autre faute de temps (il est enseignant). Toutefois, ce dernier (Skype3, l. 40) indiquait qu'il avait eu un groupe de discussion en première année : « I had group discussion but not much concentrated because of being busy working in my job ».

Le recours aux pairs pour soutenir l'apprentissage semble donc perdurer mais dans une moindre mesure, ce qui confirmerait que ces formes d'accompagnement, et plus particulièrement le recours à l'enseignant privé, permettraient le développement des capacités auto-directionnelles des étudiants de première année ou, pour le moins, qu'ils estimeraient avoir suffisamment de compétences pour poursuivre sans.

Concernant les origines de cette pratique, il s'est avéré que les réponses des étudiants correspondent aux principaux axes (hormis celui concernant la question de l'individualité) que nous avons développés (dans la partie théorique sur l'apprentissage) pour envisager ce qui détermine nos manières d'apprendre : les systèmes éducatifs, les contextes sociaux-culturels et les contingences matérielles.

En premier lieu, les résultats ont fait apparaître que l'apprentissage conjoint est une pratique déjà manifeste dans le primaire et le secondaire. Six étudiants (sur sept interrogés) déclaraient travailler en groupe soit dès l'école primaire, soit dans secondaire. Quant au septième, il n'a pas répondu concernant son expérience mais a indiqué que c'était une pratique en usage dans le primaire et secondaire (« this method is used both from primary secondary up to higher levels of learning » (Skype3, l. 48)). Sur l'ensemble des répondants, cinq ont apporté des précisions sur la provenance de cette modalité d'apprentissage dans le cadre éducatif.

Pour deux répondants (Skype3, l. 52 ; Skype6 l. 81-86), cette pratique serait encouragée par les enseignants : « so teachers encourage the the students to use the method for easy leaning and understanding ». Pour un étudiant (Skype4, l. 88-90), elle correspondrait à un besoin des élèves :

Skype4 : it's just .. the students need to study together ..that's it

C : ok so

Skype4 : it's not from the teacher or the school tell to do that no it's just the students [inaudible] need to study together. They help each other with the subjects (Skype1, l. 16 -30).

Pour un autre répondant, l'apprentissage conjoint viendrait à la fois des enseignants et des étudiants (Skype5, l. 34 et l. 61) et, pour le dernier (Skype1, l. 48-52), il serait lié à l'enseignant mais aussi à l'éthique tanzanienne :

Skype1: yes yes yes the nature of the Tanzanian it's like euh with have the African ethic like .. we we believe in unity and sharing and respect for eldest so .. we believe like if I know something I must help a fellow friend a fellow sister or a fellow brother so we have grown with that from our families that we should learn to share stuff

C : mm

Skype1: yeah so with that since we grow up with that and you come to school you given again a group assignment and a group work so it it really made it easy for us and the system to work like that.

Or, il s'avère que cette dernière déclaration, qui illustre l'idée que les groupes de discussions seraient rattachés à un trait immanent à la société tanzanienne, trouve aussi écho dans d'autres réponses estudiantines.

Plus précisément, sur l'ensemble des répondants, pour quatre étudiants cette pratique renvoie explicitement à une origine socioculturelle et pour deux autres (Skype5, l. 59 et 79 ; Skype6, l. 96-98) à une habitude qu'ils ne s'expliquent pas :

I don't know what I am going to say but euh euh (soupir) I don't know where it comes from but what I know is about my on on myself my studies hein ..you see what I see and euh my my my experience about that (Skype5, l. 79).

Pour les quatre étudiants, le principe de coopération sur lequel se fonde le groupe de discussion peut être relié à des normes et valeurs sociales qui se rapporteraient à l'éthique tanzanienne telle qu'elle est définie précédemment (« with have the African ethic like .. we we believe in unity and sharing » Skype1). Ainsi pour une étudiante (Skype7, l. 64-70), cette pratique qu'elle associe dans le même temps à l'interdépendance (« we need to help each other ») relèverait d'une tradition :

Skype7: according to me I think .. when I take the example of Tanzania

C: mm

Skype7: we need to help each other

C : why?

Skype7: ..euh .. I can say maybe because of euh our forefathers who were working together.

Pour deux répondants, elle proviendrait à la fois de coutumes précoloniales et de l'Ujamaa (Skype2, l. 40-42), plus particulièrement pour l'un de ces deux répondants (Skype3, l. 82-89), il conviendrait de rattacher cette pratique à un mode d'éducation antérieur à la colonisation, déjà basé sur le principe de la collaboration mais aussi de l'assistance des aînés (il s'agissait dans ce cas d'un entretien écrit sur Skype, le répondant n'ayant pas de microphone):

C : Ok about the system of learning before colonization You said « Homeschooling Autodidacticism and Youth work »

1) what is Youth work ?

2) what is the link with group discussion / group of students ?

Skype3 : 1. Youth work helps young people learn about themselves, others and society through activities that combine enjoyment, challenge, learning and achievement. It is a developmental process that starts in places and at times when young people themselves are ready to engage, learn and make use of it. The relationship between youth worker and young person is central to this process.

2. When they perform various activities they collaborate on solving

C : And it was before colonization? [...]

Skype3 : It was before colonization. Training and knowledge comes from the elders or adult person to the youngest /When they perform various activities they collaborate on solving

C : It's very interesting! Also do you think there is a link with some principles of Ujamaa and this practice of forming/constituting a group to study?

Skype3 : yes, the principles of Uamaa according to late J. K. Nyerere emphasized education for all, empower families to come together around their collective economic interest as well cooperation at working.

Pour le dernier (Skype1, l. 52-54), les valeurs d'entraide et de partage existaient déjà avant l'Ujamaa qui les aurait renforcées :

Skype1: I think that .. we had that before, before Ujamaa but again when Ujama came it really pushed it further it made it more strong yeah

C : mm

Skype1 : yeah it's just get strength from there so it was there...the commun the communalism system again when [inaudible] came up and Mwalimu Nyerere introduced it, it really helps to bring the bond between Tanzanian and makes easy for them to share stuff.

C'est également l'idée que l'on retrouve dans les propos du VC (l. 124-140), alors que nous l'interrogeons sur l'origine de cette pratique à l'OUT :

C : yeah yeah, yeah I noticed that so euh and do you think it's because of culture before Ujamaa or because of Ujamaa .. I don't know

VC : no I think it's a for us it's traditional way before Ujamaa

C : ok ok

VC : because you know it was normal for example you know in rural areas for men to stay away from the women

C : hmm
 VC : so all the older men the young were staying together you know
 C: hmmm yeah
 VC : so euh the issue of working together is the solution for all of us you know
 C : ok
 VC : so in this case maybe maybe now you are split into groups women working on their own
 C : yeah
 VC : and men also working on their own but as groups
 C : ok
 VC : not as individuals
 C : hmm (chevauchement)
 VC : very very very few people really live in individualistic life.

Pour le VC, cette pratique relève donc d'une manière de faire héritée du passé (« a traditional way »), reposant sur une conception collectiviste de la société tanzanienne (« men working on their own but as groups not as individuals ») dans laquelle « very very very few people really live in individualistic life ». Plus généralement, au vu de ces derniers résultats, il apparaît que la coopération entre les étudiants serait à rattacher à un type de société caractérisée par une conception unitaire du groupe en tant que système (essentiellement fondé sur l'interdépendance).

Il paraît donc, dans un premier temps, envisageable de considérer que ces résultats - la présence du travail conjoint dans le contexte éducatif qu'il soit imposé ou informel, de même que la mise en correspondance de cette pratique, que l'on pourrait d'ailleurs désigner comme *habitus*, avec des croyances et valeurs partagées (unity, sharing) - entrent en résonance avec l'influence que peuvent avoir « [l']histoire, les traditions, les religions, les valeurs patrimoniales et sociales » (Cortier, 2005, p. 478-479) sur les habitudes d'apprentissage.

Cependant, si cette pratique peut être mise en relation avec un trait que l'on pourrait qualifier de culturel, elle apparaît être liée aussi à des paramètres contextuels beaucoup plus concrets, puisqu'ils se rapportent à l'environnement d'apprentissage, en tant « [qu']espace matériel de travail, ses équipements [et] situations » (Blandin, 2008, p. 64).

Quatre étudiants sur sept ajoutent à leur réflexion sur l'origine de l'apprentissage conjoint qu'il convient de prendre en compte l'insuffisance du matériel d'apprentissage ou de l'enseignement pour expliquer la nécessité d'un soutien, formel ou informel. Pour deux des répondants, les élèves ont recours à des cours privés dès le primaire et au groupe de discussion (informel) dans le secondaire, soit parce que les enseignants ne réalisent pas entièrement les programmes (« but sometimes they they can't cover all the topics » (Skype5, l. 48)), soit parce que l'enseignement en classe présente des insuffisances au niveau du suivi individuel (en raison du nombre élevé

d'élèves dans une classe) ou du manque de matériel comme l'indique cette étudiante (Skype4, l. 82 et l.115-117)) :

the primary school .. most of the students use the tuition .. after class teaching .. they go for the tuition, but for secondary school we liked to use discussion because not all the students are able to catch what the teacher taught in the class or during the teaching so when you start you found the discussion groups you [go?] to catch up with the others.

it it's related to the environment [...] the environment of study the lack of enough books for each student, class having so much students at once, so a teacher cannot go through each student to make them understand you know? if you want to go through [inaudible] you have to have other people helping or support you ever through tuition or through group discussion otherwise you might find out yourself lacking behind everyday.

Pour les deux autres étudiants, qui ne se réfèrent qu'aux groupes de discussion à l'OUT, l'apprentissage conjoint serait un moyen de pallier le manque de matériel et d'accompagnement pédagogique :

I think for the OUT it's much more .. like people they really have to discuss for them to pass because with the fact there is no teachers euh no where to .. no class so ... the only thing you can do is just find a group discussion and try to exchange ideas with you fellow students (Skype1, l.16).

C : according to you where does it come from?

Skype1: I think it comes from euh .. euh .. let's say a nature of the distance learning

C : mm

Skype1: it's just because there is no way that you can pass without a group discussion ... fellow student to to discuss ... so with that fact of distance learning and no teachers it brings.. it makes students have that thing that they have to discuss (Skype1, l. 21-24).

most of the time students of Open University [inaudible] use full time together compared to other universities because there they have teachers they teach them but in Open University there are no teacher so they use to study together (Skype2, l. 34).

Il nous semble cependant intéressant de relever que si l'apprentissage conjoint à l'OUT peut, comme aux niveaux primaire et secondaire, correspondre à une pratique « compensatoire », il apparaît, plus prégnant dans ce contexte (« I think for the OUT it's much more » (Skype1, l.16)). En conséquence, il serait aussi possible d'envisager d'abord l'apprentissage conjoint à l'OUT comme un effet lié au changement (ou à la nouveauté). La (re)création de présentiel, comme modalité d'apprentissage se substituant à celle en distanciel souhaitée par les responsables institutionnels (de surcroît faiblement accompagnée), serait ainsi à envisager comme un moyen de faire face ou de résister pour les étudiants à cette nouvelle modalité, en opérant un retour à des pratiques traditionnelles connues. Celles-ci pourraient renvoyer, d'une part, au présentiel de la classe, ainsi que le laisserait entendre la déclaration de l'étudiant Skype2 (« Most of the time

students of Open University [inaudible] use full time together compared to other universities because there they have teachers » (l. 34)) dans le sens où le temps passé avec les pairs se substituerait à celui passé avec l'enseignant en classe. D'autre part, les pratiques connues pourraient aussi correspondre aux groupes de discussions auxquels les étudiants ont déjà eu recours durant leur scolarité.

Secondement, le fait que l'apprentissage conjoint soit plus prégnant à l'OUT pourrait être relié à l'ouverture du dispositif institutionnel, très élevée en termes de liberté laissée à l'apprenant pour conduire son apprentissage, au point même de devenir « contrainte » laissant l'étudiant face à lui-même (ainsi que l'indiquait l'un des répondants (E2, 6'30): « if you if you stay alone .. obviously you fail »). Or, de cette grande ouverture combinée à l'absence ou à l'insuffisance d'accompagnement institutionnel pourrait résulter le besoin de présence sociale manifeste dans les groupes de discussion comme le déclare l'un des répondants (Skype1, l.16) : « the only thing you can do is just find a group discussion and try to exchange ideas with you fellow students ». Les groupes de discussion pourraient être ainsi envisagés comme une réponse au besoin de pallier une absence, et, par conséquent, comme un moyen de réduire la distance transactionnelle imposée par le dispositif institutionnel. Le besoin d'interagir et de travailler avec des pairs à l'OUT serait ainsi à rattacher au degré d'ouverture du dispositif, comme le propose Jézégou (2007, p. 356) : « plus le contrôle pédagogique exercé par le dispositif est faible, plus ce dispositif offre des possibilités de présence sociale, cognitive et éducative ». Selon cette perspective, les groupes de discussion constitueraient, d'une part, un moyen de réduire la distance transactionnelle, trop grande à l'OUT et, d'autre part, en tant que présence interactionnelle, un apport au niveau du développement de l'autonomie d'apprentissage encourageant « chaque apprenant à exercer et à développer son autodirection personnelle » (ainsi que l'illustrent les résultats précédents concernant les avantages de l'apprentissage conjoint pour les étudiants de l'OUT).

En revanche, pour le VC (l. 88-118), si l'environnement explique partiellement ce type d'apprentissage, c'est du côté de son apport qu'il convient de l'envisager. Selon ses propos, l'importance des groupes de discussion à l'OUT serait à mettre en relation en partie avec un trait culturel tanzanien, mais aussi avec la mise à disposition de tables, qui aurait, de façon fortuite, conduit à renforcer l'inclination des étudiants à collaborer

C : I was very surprised about discussion groups

VC : *(rire)* people don't need to be forced to collaborate

C : yeah, exactly [...] so I tried to find the origin of this kind of co-learning

VC : of this culture [...]

VC : yeah, when we had these chairs code Mbvette to .. create the opportunity to work together [...] so I'm in very travel in different parts of the world [inaudible] I could see that some .. we the university that some students were not using the environment as well as they should [...] so I think that that came like an accident because for me the main issue was for me to try and help the students who were not living on the campus [...] to during the euh breaks euh during the lunchtime euh to have somewhere where they can euh seat and do their own self-study [...] and we euh we started by putting those chairs in lot of sh nice shadowed areas [...] with trees within the University of Dar es Salam [...] and that's all that was something utilisation of the environment where but somehow it seems to have encouraged the culture of working euh very closely together in the group so whenever they are sitting they are sitting as groups of people who have some common interest

C : yeah so but before

VC : mm

C : you encouraged euh this this way of learning at the Open University and in Dar es Salam University euh students are used to share like that

VC : they they (chevauchement)

C : or to collaborate like that?

VC : just just only when euh when the lecturer gives them a common theme that's when they use to work together

C : ok

VC : I know that they used to do that in engineering

VC : in [inaudible] science when they are asking euh you to but usually students always study in teams teams of two and three

C : yeah

VC : they don't really study on their own so ..

Cette dernière explication concernant l'origine des groupes de discussion à l'OUT nous semble particulièrement intéressante au regard de ce qu'elle pourrait dire tacitement. Car, en somme, pour le VC, la mise à disposition de tables sur le campus aurait encouragé de façon imprévue (« I think that that came like an accident» (l.92)) une habitude estudiantine déjà connue de ce dernier («usually students always study in teams teams of two and three» (l.116)). D'ailleurs, on pourrait aussi s'interroger sur la mise à disposition de tables pour les étudiants dans une université à distance (« the main issue was for me to try and help the students who were not living on the campus [...] to during the euh breaks euh during the lunchtime euh to have somewhere where they can euh seat and do their own self-study » (l.92)). Cette décision d'aménagement ne pourrait-elle pas alors être plutôt ou aussi interprétée comme une réponse à un besoin perçu par le VC, celui d'apporter du confort aux étudiants déjà présents, c'est-à-dire travaillant peut-être ensemble avant cette initiative comme le révélaient les résultats des enquêtes auprès des étudiants et du VC ?

Nous aurions donc plutôt tendance à envisager cette prise de décision en relation avec son émetteur en tant que sujet social, dans le sens où l'individualité « n'est [...] rien d'autre que du social incorporé » (Lahire, 2004, p. 716)), puisque pour le VC les groupes de discussion

renvoient à cette disposition qu'ont les Tanzaniens « à être ensemble » (pamoja) (« men also working on their own but as groups [...] not as individuals [...] very very very few people really live in individualistic life » (1.136-140)).

Cette interprétation pourrait faire écho à l'ensemble des derniers résultats sur l'origine des groupes de discussion confirmant l'ascendance socio-culturelle de cette pratique, effectivement fondée sur des « croyances et/ou des valeurs partagées ainsi que sur des normes de comportement transmis par un processus de socialisation d'une génération à l'autre »¹¹³ (Johnson & Johnson, 2002, p.3).

3.1.3 Éléments de conclusion

Ce que semblent montrer ces analyses, dans un premier temps, relève d'un écart important entre les déclarations des responsables institutionnels et des enseignants et celles des étudiants mais aussi parfois chez les acteurs. Elles font, en effet, apparaître des conceptions différentes de l'auto-apprentissage, avec d'un côté, celle des responsables, une autodirection imposée, et de l'autre, celle des étudiants, une tendance à l'hétérodirection (notamment pour ce qui concerne les cours privés). De même, si le dispositif de l'OUT est défini en lien avec la distance (par l'ensemble des répondants), il se transforme dans la pratique en mode présentiel (du côté des étudiants).

Finalement, il serait presque envisageable de considérer l'ensemble organisationnel de l'OUT, comme la combinaison de deux dispositifs d'apprentissage, l'un ouvert et à distance, proche de l'autoformation éducative, si l'on excepte le fait que l'autodirection de l'apprentissage est imposée et non accompagnée, l'autre, présentiel et proche de l'autoformation sociale (mais dans un cadre institutionnel). Car, les dispositifs des étudiants et plus spécifiquement celui concernant les groupes de discussion correspondent bien « à des formes d'apprentissage réalisés par les sujets eux-mêmes » (Carré et al., 2002, p. 22), « spontanées ou semi-organisées » et « collectives ou coopératives, donc marquées par le caractère central des rapports sociaux » (Carré et al., 2002, p. 23). De même les pratiques d'apprentissage des étudiants de l'OUT

¹¹³ Nous nous référons à la définition proposée par Johnson & Johnson (2002, p.3): « Generally, culture is viewed as a shared way of life for a group of socially interacting people ». This includes shared knowledge, beliefs, values and meanings, as well as norms of behaviors. Culture is passed through the process of socialization and enculturation from one generation to the next, as long as the members are committed to continue it».

« pos[ent] aussi la question de l'autoformation dans sa dimension plurielle, coopérative ou collective » (Carré et al., 2002, p. 25) et, corollairement, celle de « la manière dont [l']autonomie se construit, dans [ce] processus d'autoformation » (Eneau, 2016, p. 2).

Or, si les résultats témoignent d'une autonomie qui semble se construire par et dans le groupe, ils en révèlent aussi le fondement aux niveaux de la représentation qui s'y rattache en termes de valeur (« unity makes perfect » (E19, 12:00)) et de l'engagement de chacun des membres (« we need to help each other » (Skype7, l. 66)). En ce sens, ces résultats renverraient à la conception socioculturelle et plus générale de l'autonomie en swahili - « uhuru », littéralement « indépendance et liberté » - sur laquelle les principes idéologiques de l'Ujama (« unité et interdépendance ») semblent s'être ancrés durant la période de Nyerere. Nous rappelons (cf. 2.1 Contexte) que, si de l'indépendance aux années 80 le principal objectif de l'éducation était le développement de l'autonomie, il visait l'autonomie sociale, l'accès à la liberté ou à l'indépendance ne devant se réaliser que par le groupe. Ainsi que le déclarait le président Nyerere (1967, p. 6-7) lors de la présentation de son projet éducatif : « The education for self-reliance » :

The education system must promote the social objectives of living together and working together for the common good. It must prepare our young people to play a dynamic and constructive role in the development of a society in which all members share the good or bad fortune of the group [...] Our education must therefore inculcate a sense of commitment to the whole community [...] This means that the educational system of Tanzania must emphasize co-operative endeavour, not individual advancement.

Au final, il serait possible d'envisager l'autoformation sociale à l'OUT comme une composante implicite du système organisationnel de l'OUT. Car, bien que le soutien des pairs soit absent des discours officiels, il n'en demeure pas moins connu des responsables et des enseignants et, par conséquent, inévitablement pris en compte par ces derniers plus ou moins consciemment.

3.2 Des textes aux pratiques déclarées : le dispositif de français

Dans cette seconde partie, consacrée au dispositif de français, notre analyse vise à mettre au jour de possibles tensions entre le prescrit (les usages prévus par le modèle d'enseignement-apprentissage proposé dans le dispositif) et le « dispositif vécu » par les étudiants et les enseignants-tuteurs de français. En cela, nous tendons à inscrire notre analyse dans la démarche proposée par Albero (2010a) pour envisager les dispositifs de formation. Selon cette dernière, « trois dimensions intrinsèques distinctes [sont] constamment à l'œuvre dans tout dispositif qui

implique des humains : l'idéal, le fonctionnel de référence et le vécu (Albero, 2009a) ». Pour notre part, nous nous référons aux relations entre les dimensions fonctionnelle et vécue du dispositif de français. La première renvoie au

dispositif fonctionnel de référence correspond à la mise en actes de l'idéal. C'est le projet opérationnel explicite présenté dans les discours et les documents de travail : définition des contenus, des rôles et des tâches, planification, étapes du développement, contrôle et évaluation. Il matérialise l'architecture, l'ingénierie et le mode d'emploi qui définissent le fonctionnement ordinaire et l'activité de chacun » (Albero, 2010b, p. 51).

La seconde correspond au « *dispositif vécu* par les acteurs dans sa mise en oeuvre effective sur le terrain » et donnant lieu à une « interprétation subjective individuelle liée à leurs dispositions, aspirations et systèmes d'intérêt, mais aussi à leurs intentions et objectifs explicites ou non » (Albero, 2010b, p. 51, 2010a, p. 67). Nous conduirons, dans un premier temps, l'analyse des documents de travail qui se rapportent à la mise en oeuvre du dispositif *OUTFrenchOnline*, afin d'en examiner la cohérence d'ensemble aux niveaux ingénierique et didactique. Puis, nous analyserons les conceptions de l'apprentissage des langues des enseignants-tuteurs et des étudiants de français, leurs pratiques déclarées en tant qu'acteurs du dispositif hybride et leurs positions vis-à-vis de cette modalité d'enseignement et d'apprentissage, cela en les situant par rapport au prescrit et en mettant au jour leur convergence ou divergence. Nous rappelons que les résultats de cette seconde partie nous permettront de mettre en regard, dans une troisième et dernière partie, les résultats relatifs à chacune des deux analyses, susceptibles d'éclairer les difficultés ou limites du dispositif de français.

3.2.1 Du « dispositif fonctionnel de référence » au dispositif réalisé

Pour proposer une première caractérisation du dispositif, à partir des différents documents de travail rédigés avant la réalisation du dispositif et au cours de son développement, nous nous concentrerons sur les éléments qui relèvent, d'une part, de son organisation en tant que type de dispositif d'enseignement-apprentissage en ligne et à distance, et, d'autre part, des principaux éléments didactiques envisagés pour la mise en oeuvre de la formation en français. Nous précisons que les quatre documents de travail relatifs au dispositif renvoient chronologiquement à :

- un premier texte de cadrage (Rubeira, 2010), rédigé en solo par un enseignant francophone de l'OUT, pour présenter le dispositif aux bailleurs de fonds ;
- un rapport (Ollivier, 2010) résumant, d'une part, les décisions concertées entre l'expert missionné par le Centre International d'Etudes Pédagogiques régional de la Réunion et

l'équipe désignée à l'OUT, pour la mise en œuvre du projet et, d'autre part, les constats effectués pendant la mission ;

- deux textes rédigés lors de notre prise en charge du projet, soit un an après les premières propositions, l'un visant à présenter le dispositif aux responsables institutionnels (Croze, 2011a), le second, adressé aux enseignants-tuteurs de français (Croze, 2011b), visant à décrire le fonctionnement du dispositif dans son ensemble et les tâches assignées à ces derniers en ligne et en présentiel.

3.2.1.1 Le dispositif

3.2.1.1.1 Le type de dispositif

Le dispositif *OUTFrenchOnline* est présenté comme un dispositif hybride « combinant les deux modes présentiel et à distance » (Nissen, 2006, p. 44) . L'enseignant de l'OUT (Rubeira, 2010, p. 5) indique dans sa proposition que :

les cours seront essentiellement faits à distance avec un tutorat organisé de manière synchrone et asynchrone, avec à la fin de chaque module un regroupement en présence d'un ou des tuteurs [...] organisé pendant deux heures. Le regroupement est centré sur les activités orales en situation d'interaction et de communication.

Le rapport de l'expert (Ollivier, 2010, p. 9) « prévoit un enseignement hybride alliant à distance et présentiel », avec des regroupements au « début du cours (formation technico-didactique des étudiants à l'utilisation de la plateforme et des ressources d'apprentissage proposées), au « tiers du cours (suivi des étudiants, activités en présentiel... ») et à la « fin du cours (évaluation du cours / de l'outil / des utilisateurs) ». En plus de ces regroupements, il est aussi prévu que « les étudiants pourront travailler en présentiel avec un tuteur aux heures et jours où celui-ci sera présent dans le centre régional auquel ils sont rattachés » (Ollivier, 2010, p. 9). Bien que la répartition du temps dévolu à l'apprentissage en ligne et en présentiel ne soit précisée ni dans le document de l'enseignant ni dans celui de l'expert, l'apprentissage à distance semble privilégié. Les deux premières présentations du cours iraient ainsi dans le sens d'une « autoformation guidée (AFG), qui est une formation s'appuyant sur une plateforme d'apprentissage en ligne, avec un agenda et des interactions en ligne. Les séances en présentiel (ou regroupements) se font selon la disponibilité des participants » (Nissen, 2006, p. 46).

La formation hybride apparaît aussi dans les documents de la coordinatrice avec cependant des modifications qui donnent davantage de poids au présentiel. Car, en plus des trois regroupements proposés en face à face (Croze, 2011a, p. 5-6) selon les conditions décrites dans le rapport de l'expert, des séances de cours et d'accompagnement individualisés sont prévues :

Each 5-week module is offered with 10 complementary face-to-face lessons that will be delivered in 2-hour weekly session. Two sessions - in the first and the last week of a module - are compulsory, the other 3 are optional.

The compulsory sessions aim at developing oral communication competence. The first will also provide an opportunity to precisely define the objectives of the module and present the setup. The fifth session is meant to take stock, evaluate assignments and the degree of task completion for every module. It will also provide the opportunity for collective and/or individual remediation if necessary.

The optional sessions during the three weeks left offer more individualized learning support. Students can access computers and the platform in the regional centres in the time slots scheduled by the tutor. The tutor will be available to support and guide students in their online work and will offer them special help to overcome their difficulties by going through specific aspects of the module, offering complementary activities and exercises and proposing resources accessible in the regional centres.

L'étudiant peut ainsi bénéficier d'un accompagnement individualisé dans le cadre de son travail en ligne de deux heures hebdomadaires, de la deuxième à la quatrième semaine en sus des séances obligatoires consacrées aux activités orales. Cette importance accordée au présentiel (comme à l'accompagnement, comme nous allons le voir), procède, selon nous, de la représentation que nous avons du dispositif, comme élément fondamentalement nouveau, voire innovant, pour les étudiants de l'OUT, comme cela apparaît dans le *Guide du tuteur* où nous présentions (Croze, 2011b, p. 4) l'apprentissage en ligne ainsi que la méthodologie comme un défi :

Le défi, si l'on peut dire, est de taille puisqu'il s'agit de développer à la fois des compétences d'apprentissage méthodologiques d'une langue étrangère nouvelles, [...] mais aussi des compétences d'auto apprentissage en ligne [...]. La nouveauté de la méthode choisie pour l'enseignement / apprentissage du français, se double de celle constituée par l'apprentissage en ligne.

C'est aussi le caractère fondamentalement nouveau en regard du système institutionnel, que nous attribuons à ce dispositif, qui a motivé notre projet de recherche (Croze, 2011c, p. 3) à ces débuts :

Les étudiants inscrits au programme ont un passé scolaire très traditionnel (de type magistral et transmissif) [...]. Ils n'ont jamais suivi de formations en ligne, de même qu'ils ne font guère usage, pour la plupart, d'Internet et de supports relevant du web 2.0. La question de l'appropriation d'un tel dispositif se pose donc en termes de rencontre / confrontation culturelle entre un parcours pédagogique culturellement « marqué » par les modèles du nord, et d'autre part, la culture d'enseignement/apprentissage des utilisateurs.

Selon nous, cette initiative en faveur du présentiel peut être interprétée en lien avec la proposition de Charlier, Deschryver et Peraya (2006) et Depover, Quintin, Braun et al. (2013), qui envisagent le dispositif hybride comme l'une des modalités permettant d'ancrer l'innovation (les méthodes et techniques de l'enseignement à distance) sur des pratiques anciennes. « Le

dispositif hybride caractériserait alors un moment dans l'histoire d'une innovation pédagogique » (Charlier, Deschryver, & Peraya, 2010, p. 481). Dans notre cas, le renforcement du présentiel pourrait être considéré comme une étape pour introduire ce que nous percevons comme innovant, compte tenu du passé de formation transmissif des étudiants. Or si les modifications que nous avons apportées au dispositif allaient en ce sens, elles n'étaient alors nullement fondées sur une réflexion de ce type. Nous en étions encore à ce stade où notre point de vue de professionnelle ne se distinguait guère de celui de la chercheuse, trop impliquée dans notre terrain pour être capable de nous distancier suffisamment de notre objet. Par conséquent, nous n'avions pas non plus envisagé les possibles implications de cette initiative au niveau des représentations des étudiants et des enseignants sur l'organisation du dispositif. Nous n'avions pas envisagé, par exemple, la possibilité d'une évolution du dispositif vers une autoformation de type « complémentaire » ou « intégrée » (la première correspondant à un supplément d'activités offert en ligne en plus du cours, la seconde à un moyen de « diversifier les modalités de l'apprentissage, [...] et [d']assoupli[r] les contraintes du présentiel » (Nissen, 2006, p. 46), telle qu'elle apparaît dans les déclarations des acteurs, comme nous le verrons.

3.2.1.1.2 Un apprentissage hétéro-dirigé

D'après tous les textes de présentation, si l'on excepte l'intitulé du document de la coordinatrice visant à présenter le dispositif aux responsables de l'OUT (et sur lequel nous reviendrons), le dispositif de français est avant tout désigné comme une formation à distance (FAD) (Croze, 2011a, 2011b; Ollivier, 2010) et non comme une FOAD. Il ne s'agit donc pas, comme dans le cas de l'OUT, d'une formation ouverte, dont l'une des finalités (au moins sur un plan théorique) serait, le développement de l'autonomie d'apprentissage. Et, en tant que formation à distance, le dispositif de français renvoie donc à l'un de ces dispositifs dont Tremblay (2003, p. 78) dit qu'ils peuvent « autant favoriser l'hétéroformation que l'autoformation ».

En premier lieu, la présentation d'ensemble de l'*OUTFrenchonline* tend vers un « apprentissage hétéro-dirigé » tel que défini par Carton (2011, p. 2). Il est, en effet, prévu que les apprenants suivent des cours en ligne prédéfinis en termes de contenus et de temps, comme l'indique l'enseignant de français de l'OUT (Rubeira, 2010, p. 5) dans le document de cadrage, avec notamment « une organisation des cours en modules [...] faite par découpage en petites unités hiérarchisées de connaissances », modules que « l'apprenant sera requis de terminer dans le temps imparti à son apprentissage [et à] à l'issue duquel un regroupement en présence d'un ou des tuteurs [sera] organisé ».

Les documents de l'expert (Ollivier, 2010, p. 10) et de la coordinatrice (Croze, 2011a, p. 5, 2011b, p. 5) montrent également que les cours sont structurés en parcours d'apprentissage que les étudiants doivent suivre. La présentation du cours dans le *Guide du tuteur* illustre d'ailleurs particulièrement bien la définition que donne Carton (2011, p. 2) de l'apprentissage hétéro-dirigé, où « le choix des objectifs, des ressources, des processus est déterminé à l'avance par l'enseignant, le concepteur de la méthode ou du logiciel d'apprentissage »

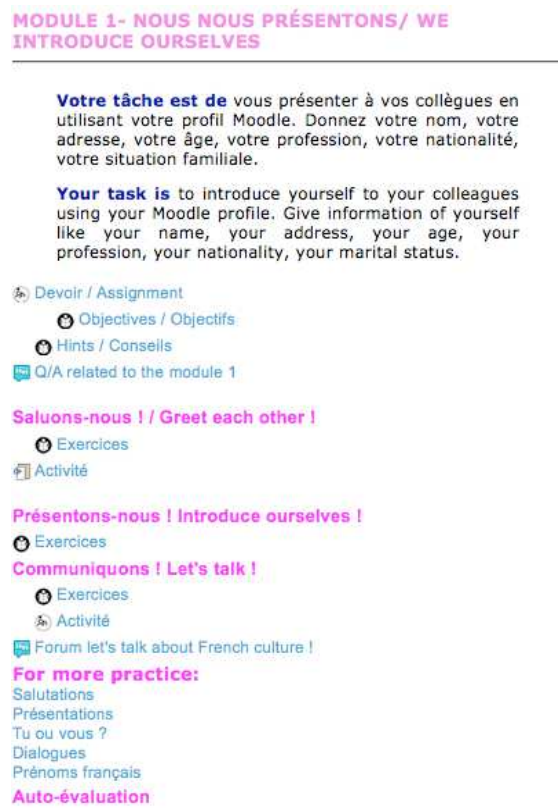


Figure 12: copie d'écran du début du cours A1.

Cependant, le fait que la formation à distance se réfère à des situations dans lesquelles l'apprenant doit travailler sans la présence du formateur et demande, par conséquent, un certain degré d'autonomie de la part de l'apprenant semble aussi pris en compte dans les différents documents de travail. Ceux-ci se réfèrent ainsi à des éléments qui renvoient au développement de l'autodirection de l'apprentissage.

Ainsi, pour l'enseignant de l'OUT (Rubeira, 2010, p. 6), l'*OUTFrenchonline* :

contribuera à valoriser l'autonomie de l'apprenant à travers moult opportunités d'auto-formation et d'auto-évaluation. Cette autonomie sera surtout promue au travers des activités pédagogiques : des puzzles, recherche experte d'information sur le web, TP virtuels,

questions Vrai/Faux, textes à trous, associations d'éléments, QCU, QCM interactifs avec feedback immédiat.

Les activités devront ainsi permettre de développer chez les apprenants surtout une autonomie cognitive et métacognitive. Dans le rapport de l'expert (Ollivier, 2010, p. 9), il est indiqué que « le cours de français favorisera : la prise d'autonomie de la part de l'étudiant » sans toutefois préciser de quelle manière. Mais il est possible d'envisager que les éléments suivants, cités après « la prise d'autonomie », notamment, « les interactions synchrones et asynchrones entre étudiants et entre enseignant (professeur et/ou tuteurs) et étudiants », « l'auto-évaluation et la dimension sociale de l'apprentissage, de la communication et de l'action » y soient associés.

L'auto-évaluation mais aussi les interactions entre étudiants et la dimension sociale de l'apprentissage, puisqu'ils renvoient aux potentialités interactionnelles dans le développement des capacités de l'apprenant à prendre en charge son apprentissage, aux plans psycho-affectif, cognitifs et métacognitifs (Barbot, 2000, p. 109; Mangenot & Develotte, 2004; Poteaux, 2003b, p. 134), devraient ainsi soutenir le développement de l'autonomie d'apprentissage.

En revanche, les éléments de l'expert relatifs à la prise d'autonomie n'apparaissent plus ou pour le moins de manière plus diffuse dans le *Guide du tuteur* (Croze, 2011b, p. 3), où la question de l'autonomisation de l'apprenant renvoie surtout au développement de la capacité des utilisateurs à « utiliser les éléments ressortissant au domaine de l'informatique et de l'Internet ». Il s'agit, en effet, principalement de développer une autonomie de type technique (2011b, p. 6) :

Pour développer l'autoapprentissage en ligne, il s'agit donc pour le tuteur, de guider et d'accompagner l'étudiant dans les parcours d'apprentissage en ligne :

- au niveau des manipulations requises pour réaliser le devoir / assignment ;
- pour la réalisation des activités et exercices.

Il nous semble que ceci peut être rattaché à l'objectif qui détermine la mise en place du dispositif de français mentionné par le chef de projet FSP : « développer l'utilisation des ressources audiovisuelles et multimédias [...] pour développer la formation à distance » (Ahmed Abdi, 2009, p. 10). Il apparaît d'ailleurs dans la présentation de *l'OUTfrenchonline* (Croze, 2011a, p. 4) comme l'un des deux principaux objectifs institutionnels après l'enseignement du français : « promote the development of transferable skills like online self-learning through using ICT ». Selon nous, l'évolution de la conception de l'autonomie (des premiers documents à ceux de la coordinatrice) vers une dimension essentiellement technique procède autant d'une absence de réflexion approfondie sur la question, que de notre position, en tant que chargée de mission par l'ambassade, à répondre (et donc de façon littérale) aux attentes des décideurs français. Cela

rejoint ce que nous évoquions, dans la partie méthodologie, sur les incidences d'une posture plus encline à réaliser le projet de l'ambassade.

3.2.1.1.3 Le rôle du tuteur

Malgré l'absence d'une conception claire de l'autonomie et de la difficulté à préciser et justifier les tâches qui incombaient aux tuteurs pour développer l'autonomie d'apprentissage des apprenants, la coordinatrice présentait néanmoins l'accompagnement de ces derniers comme crucial. Le *Guide du tuteur*, en tant que tel, illustre bien le fait qu'elle ne concevait pas l'apprentissage à distance comme une « soloformation » (Moisan & Kaplan, 2010, p. 219). « Le rôle du tuteur » y est présenté comme « capital », car « le développement des compétences attendues dépendra essentiellement de lui » (Croze, 2011b, p. 3). De plus, les activités qui lui sont assignées¹¹⁴, visent à soutenir, d'une part, l'apprentissage en ligne, puisqu'il est indiqué que lors des séances de tutorat, prévues dans les centres équipés d'ordinateurs, les tuteurs doivent « accompagner les étudiants à la navigation, à l'utilisation de tous les éléments figurant sur l'interface Moodle » en les « interrogeant [...] sur les difficultés rencontrées au cours de leur travail en ligne », et, d'autre part, l'apprentissage de la langue, et ce, notamment de manière

¹¹⁴ Les tâches du tuteur (Croze, 2011b, p. 12) :

En présentiel

Définir lors de la première séance avec les étudiants, les jours et heures des séances hebdomadaires au centre (NB : le samedi semblerait le plus approprié pour des raisons techniques, le serveur de l'université étant moins lent, les problèmes de connexion moins fréquents).

- Donner aussi, lors de la première séance avec les étudiants, vos heures de disponibilité en ligne et téléphoniques, hebdomadaires ;
- Réaliser une fiche de présence des étudiants pour chaque module ;
- Proposer pour la 1^{ère} et la dernière séance de chaque module des activités centrées sur l'oral et de type communicatif (la fréquence de prise de parole doit être élevée)
- Accompagner les étudiants dans leur apprentissage en ligne lors des 2^{ème}, 3^{ème} et 4^{ème} séances au centre, proposer des activités de remédiation et/ou de prolongement individualisées.
- Interroger les étudiants sur les difficultés rencontrées au cours de leur travail en ligne (problèmes de connexion, d'électricité, de téléchargement des fichiers son et vidéo, difficultés liées à la navigation, à l'usage des outils Moodle, à la compréhension des exercices, etc ...)

En ligne

- Suivi des activités et progression des étudiants (attention ils doivent avoir fini le module à la fin de la 5^{ème} semaine)
- Stimuler et suivre les échanges dans les chat et forum
- Répondre aux questions des étudiants
- Faire des heures de permanence en ligne pour répondre aux questions des étudiants, ainsi qu'au téléphone
- Motiver les étudiants, envoyer des messages si les étudiants ne travaillent pas, en étant toujours encourageant et positif
- Renvoyer les devoirs corrigés avant la fin de la 5^{ème} semaine (dernière séance présentielle module).

individualisée lors des séances en présentiel en « propos[ant] des activités de remédiation et/ou de prolongement » (Croze, 2011b, p. 12). Il est aussi indiqué que les tuteurs doivent assurer le « suivi des activités et la progression des étudiants » sur la plateforme, répondre à leurs questions en ligne et au téléphone (car il est demandé aux tuteurs de « donner aussi, lors de la première séance avec les étudiants, [leurs] heures de disponibilité en ligne et téléphoniques, hebdomadaires »), enfin, de « motiver, envoyer des messages si les étudiants ne travaillent pas, en étant toujours encourageant et positif ». L'accompagnement proposé semble ainsi renvoyer à des éléments clés pour soutenir efficacement l'apprentissage à distance, au niveau technique, en les guidant dans l'usage des matériels et des logiciels, au niveau de l'appropriation des connaissances, mais également sur un plan motivationnel et socio-affectif.

Le *Guide du tuteur* apparaît aussi comme une tentative de développement de ce que les documents de travail précédents proposent de manière générale. Dans le premier document, rédigé par l'enseignant de l'OUT, mobilisé pour la mise en œuvre du projet en 2009, le rôle du tuteur consiste à apporter un soutien « *technique* (guider les étudiants dans le site support du cours), *pédagogique* et *social* (mettre en relation les étudiants, créer une communauté de partage d'expérience), *organisationnel* (programmation des événements, accueil des intervenants, planification de certaines tâches), *évaluateur* (du niveau de besoin d'accompagnement de l'étudiant [...]) » (Rubeira, 2010, p. 5). Et le rapport de l'expert, qui renvoie aussi globalement à ces différentes fonctions, indique que le tuteur doit « gérer les besoins et les demandes des étudiants » et assurer le « suivi de l'apprentissage : le tuteur accueille les nouveaux venus, assure le guidage et le suivi des étudiants grâce aux rapports d'activité de Moodle, motive les étudiants... » (Ollivier, 2010, p. 7-8).

3.2.1.2 La formation : approches méthodologiques et évaluation

3.2.1.2.1 L'approche méthodologique

Au niveau de l'organisation modulaire de la formation en ligne, les propositions des différents acteurs (Croze, 2011b; Ollivier, 2010; Rubeira, 2010) concordent. Pour l'enseignant de l'OUT, les cours devraient se présenter sous formes de modules correspondant à « des petites unités hiérarchisées de connaissances » (Rubeira, 2010, p. 5) comprenant « des séquences vidéos, images visuelles, icônes, animations diverses », des exercices auto-correctifs et de simulation (Rubeira, 2010, p. 6), et des ressources pédagogiques sous forme de liens hypertextuels insérés dans ces derniers. L'auteur (Rubeira, 2010, p. 5-6) souligne l'importance de cette multimodalité (inhérente aux modules et aux activités) qui devrait permettre grâce à « la combinaison des médias [de faire] émerger un savoir que l'apprenant s'approprie par reconstruction ». Il indique

également que les cours seront « centrés sur l'apprenant » (Rubeira, 2010, p. 5) et que « la méthode d'enseignement sera essentiellement inductive, et fais[ant] jouer l'intuition de l'apprenant en ligne » (Rubeira, 2010, p. 6). Il semble donc préconiser une approche pédagogique de type constructiviste, voire socio-constructiviste puisqu'il prévoit aussi « un espace d'échange d'informations, de travail collaboratif » (Rubeira, 2010, p. 7) dans le cadre d'une pédagogie de projet. Cette proposition apparaît donc assez ambitieuse en termes de réalisation puisqu'elle implique des acteurs ayant de bonnes compétences au niveau didactique et technique pour la conception. Par ailleurs, si l'approche pédagogique est globalement présentée, rien n'apparaît sur l'approche ou la méthodologie de l'enseignement-apprentissage du français.

Dans le document de l'expert (Ollivier, 2010, p. 4), le cours se présente, en premier lieu, comme « une introduction du français en licence de tourisme ». Le rapport révèle que sa mise en place doit procéder de la définition « du public cible et des objectifs des formations à mettre en place » et de « la didactique des formations en fonction des besoins, du contexte et des ressources » (Ollivier, 2010, p. 4). La proposition concernant la présentation du cours s'inscrit dans la continuité de ce qui avait été proposé dans de le document de l'enseignant de l'OUT :

un ensemble de modules permettant d'acquérir des compétences générales en français afin de pouvoir servir dans les quatre cas mentionnés ci-dessus [tourisme, commerce, « certificate »] pour des personnes désireuses d'acquérir des compétences de base en français. Des activités contextualisées et des modules complémentaires seront prévus pour les licences.

Le niveau visé suggéré, B1+ voire B2 (Ollivier, 2010, p. 5), est envisagé en fonction des besoins du public cible. Au plan méthodologique, la perspective actionnelle de CECRL apparaît privilégiée. Car la formation doit répondre aux besoins des apprenants, ceci afin de leur permettre « de pouvoir communiquer » mais aussi « de travailler en français » (Ollivier, 2010, p. 9) et doit favoriser l'interaction sociale (« la dimension sociale de l'apprentissage, de la communication et de l'action »). Dans cette continuité, chacun des modules propose un parcours d'apprentissage organisé autour d'une tâche impliquant « une intention de communication et une interaction sociale » (Ollivier, 2010, p. 10), ce qui impliquerait que la tâche est surtout envisagée dans sa dimension interactionnelle (dans le sens où elle doit être « interactionnellement justifiée dans la communauté où elle se déroule » (Mangenot & Louveau, 2006, p. 38).

La réalisation de la tâche en ligne (à travers le wiki, forum, blog) peut être préparée par les apprenants grâce à des « activités contextualisées, en liberté surveillée, fai[sant] appel à la

simulation » et des exercices autocorrectifs de types : « QCM, vrai/faux, correspondances, closure, jcross » (Ollivier, 2010, p. 10) :

une tâche à réaliser : « Complétez votre profil et lisez celui des autres pour connaître vos pairs et trouvez ceux qui ont des points communs » ; un exemple d'activité : « Sur le forum: présenter une personne connue et demander « Qui est-ce? » ainsi que des exemples d'exercices (Ollivier, 2010, p. 12) dont l'objectif est de faire travailler, à l'oral et à l'écrit, les notions requises pour réaliser la tâche :

Exercices

Correspondances: photos et présentations (compréhension orale)

Intrus

Grammaire

Exercices sur le masc/féminin

Information

QCM avec des adjectifs de nationalités: je suis rwandais / rwandaise

QCM avec audio

Correspondances: drapeau+personne - « je suis ... »

Ex. de closure: textes à compléter

Idem pour la question: ton/ta et quel/quelle

Conjugaison du verbe être (je suis, tu es, vous êtes)

Correspondances: Faire correspondre sujet et reste de la phrase

QCM: dans un texte, choisir la forme correcte

Closure: texte à compléter

Etc.

Plus précisément, cet extrait montre que la tâche en ligne correspondrait plus à une tâche impliquant des interactions sociales réelles, et par conséquent, de type socio-interactionnelle telle que définie par Pakdel (2011, p. 123) :

[différente] des tâches scolaires (« tâches communicatives scolaires » et « tâches actionnelles scolaires ») dans la mesure où non seulement la communication y est inscrite dans le cadre d'une activité complexe, mais plus encore, cette activité elle-même est inscrite dans un contexte social réel ayant du sens par rapport au contexte social dans lequel se trouve l'apprenant. [Elle] met en jeu des interactions dans le cadre d'une activité authentique et instaure une dynamique sociale basée sur la participation égalitaire, autonome et volontaire des apprenants.

Et lesdites « activités » renverraient plutôt aux tâches de répétition du CECRL (Conseil de l'Europe, 2001, p. 121) et aux « macro-tâches » de Guichon: « des activités de la vie extrascolaire [...] mettant le participant en situation réaliste d'utiliser la L2 » (2006, p. 51, 80). Quant aux exercices, ils pourraient correspondre à la fois à des micro-tâches, telles que qu'envisagées par Guichon (« activité cognitive » permettant de « faire travailler certains aspects précis de la langue »(2006, p. 51, 80)), et à des exercices de systématisation.

Pour clore nos remarques sur le document de l'expert, il nous semble important de préciser que la tâche en ligne apparaît présentée comme centrale comme le montre la configuration des

modules types envisagés par l'expert pour la conception des cours en ligne (Ollivier, 2010, p. 10) :

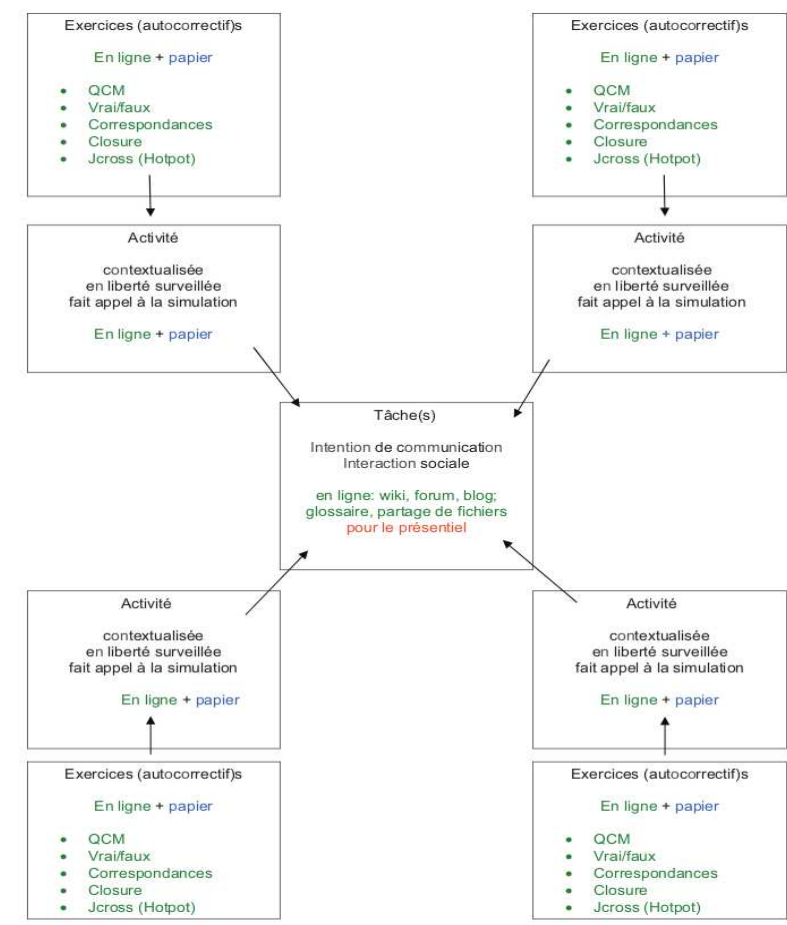


Figure 13 : articulation entre tâches, activités et exercices.

A aucun moment l'expert, ne la désigne comme étant une tâche finale, de même que pour la coordinatrice (2011b, p. 8), dans le *Guide du tuteur*, « la tâche énoncée au début du module est l'élément central du module, c'est l'objectif à atteindre. L'étudiant peut décider de ne réaliser que la tâche s'il estime pouvoir la réaliser sans passer par les modules d'activité ». Si l'on considère cette question relativement aux propositions de Ellis concernant les approches par les tâches (2017), nous pourrions dire que cette manière de situer la tâche, ajoutée au caractère facultatif des activités et exercices, oriente sensiblement la démarche proposée vers une approche de type « task-based language teaching ». Plus précisément, on pourrait dire que l'approche privilégiée, « task-supported language teaching » ou « task-based language teaching », dépendrait théoriquement du choix l'apprenant.

Au niveau de la réalisation, la disposition linéaire imposée par Moodle empêche de placer la tâche au centre, mais elle reste l'élément central en cela qu'elle est présentée comme ce qui est à

réaliser (« votre tâche »). Elle est accompagnée de deux principaux liens (Croze, 2011b, p. 9), l'un intitulé « conseils », « propos[ant] aux étudiants des stratégies pour les aider à réaliser la tâche » (comme, consulter des exemples de réalisation de la tâche sur des sites Internet, réaliser les parcours d'activités proposés, échanger avec ses pairs dans les forums, demander de l'aide au tuteur en cas de besoin, etc.) et « objectifs », « précis[ant] les connaissances et savoir-faire que l'étudiant va acquérir au cours du module », lesquels se déclinent en objectifs communicatifs et objectifs linguistiques.

Du point de vue des utilisateurs cependant, il est possible d'envisager que la relation entre la tâche et ces liens (« conseils » et « objectifs ») ne soient pas suffisamment explicites, car ces derniers ne présentent rien dans leur intitulé qui se rattache à la tâche (comme le montre le document ci-dessous). De plus, la page correspondant aux « objectifs » ne propose aucune introduction qui permettrait de rappeler le lien entre les objectifs visés et la tâche. Enfin, le « devoir/assignment » du fait de sa seconde position juste après la tâche, pourrait être interprété comme aussi important que celle-ci, voire davantage, puisqu'il fait l'objet d'une évaluation par l'enseignant-tuteur (contrairement à la tâche).

MODULE 4 - MES PASSE-TEMPS / MY HOBBIES

Votre tâche : Sur le site busuu.com, vous publierez une présentation de vous-même pour trouver un correspondant francophone. Vous vous présenterez, parlerez de vos habitudes (alimentaires ou autre) et vous parlerez de vos goûts et vos passe-temps.

Your task : On busuu.com, you will publish an introduction of yourself to find a French penfriend, by using linguistic tools that you will acquire in this module.

-  Recherche de correspondants
-  Devoir / Assignment
-  Devoir / Assignment (Groupe Zanzibar)
-  Conseils / Hints
-  Objectifs / Objectives
-  Let's work together in our forum

Exprimer ses goûts / Talking about your tastes

-  Exercices
-  Activité

Parler de ses passe-temps / Talking about your hobbies

-  Exercices
-  Activité

Figure 14 : extrait du cours A1, module 4 (copie d'écran).

Ces quelques aspects conduiraient à un effacement sensible de la tâche lors du passage des textes à la réalisation des cours en ligne, ce qui, comme nous le verrons dans la partie suivante, se poursuivra dans la pratique.

Du côté de la coordinatrice, les niveaux et l'organisation des contenus restent les mêmes (Croze, 2011a, p. 5, 2011b, p. 4) que dans le document de l'expert. Cependant au niveau de la méthodologie, une différence apparaît dans la distinction tâche / activité avec pour celle-ci, une présentation dans le *Guide du tuteur* qui fait explicitement référence à sa visée communicative. La tâche en ligne est présentée comme « une action qui pourrait être réalisée dans la vie » (Croze, 2011b, p. 2), tandis que l'activité, plutôt envisagée comme une micro-tâche, est « une activité qui doit être envisagée comme un entraînement à la réalisation de la tâche du module. Toutes les activités proposées ont en effet un objectif communicatif et se rapproche ainsi de la tâche » (Croze, 2011b, p. 2). Il est aussi précisé qu'en présentiel, les tuteurs doivent mettre en place des activités afin « d'engager le plus fréquemment possible les étudiants à "jouer" des situations de communication en classe en les envisageant comme réalisables dans la vie réelle » (Croze, 2011b, p. 2). Toutefois, au niveau de la réalisation, la moitié des tâches en ligne (cf. tableau ci-dessous) correspondent à des tâches cibles, proches de la vie réelle, voire « ancrée dans la vie réelle » (Ollivier, 2017) à l'exemple de la tâche du module 4 (cf. Figure 14). Sur les cinq tâches restantes, deux sont de type actionnel social (Pakdel, 2011), comme celles des modules 1 et 2. La tâche du module 5 pourrait s'y rattacher si la consigne avait été plus claire et les destinataires mentionnés. Celle du module 3, malgré la dimension sociale (le partage des productions et le vote) reste sur le fond, pédagogique, et celle du module 6 apparaît trop irréaliste.

M1	Votre tâche est de vous présenter à vos collègues en utilisant votre profil Moodle. Donnez votre nom, votre adresse, votre âge, votre profession, votre nationalité, votre situation familiale.
M2	Votre tâche est de présenter votre famille à vos collègues sur le forum.
M3	Votre tâche est de présenter ce qu'est pour vous une journée idéale et une journée horrible en Tanzanie. Dans votre description, vous raconterez le déroulement de cette journée du lever au coucher et les problèmes rencontrés à la maison et au travail. Une fois les descriptions de vos collègues postées sur le forum, votez pour la meilleure et la pire journée !
M4	Votre tâche : Sur le site busuu.com, vous publierez une présentation de vous-même pour trouver un correspondant francophone. Vous vous présenterez, parlerez de vos habitudes (alimentaires ou autre) et vous parlerez de vos goûts et vos passe-temps.
M5	Votre tâche est de proposer un itinéraire pour faire découvrir un site touristique de votre région. Pour cela, formez des groupes de 2 ou 3 avec des étudiants de votre centre de formation. Choisissez un numéro pour votre groupe de travail (Groupe 1, Groupe 2, etc) à communiquer sur le forum. Dans votre message sur le forum, faites une courte présentation du lieu choisi (nom, caractéristiques principales) et expliquez pourquoi vous aimez ce lieu. Enfin, indiquez l'itinéraire pour s'y rendre depuis votre centre de formation

	et les différents moyens de transport utilisés. Nous vous invitons à échanger et participer sur le forum en commentant les productions de vos collègues. Enfin, votez pour la meilleure présentation de site touristique et de son itinéraire.
M6	Votre tâche: Désignez un responsable de votre groupe qui sera chargé de vous transmettre des informations concernant le cours de français (si votre tuteur est absent, s'il y a une réunion spéciale organisée par les enseignants tuteurs, si vous voulez vous retrouver pour travailler ensemble etc). Par groupe de trois, vous l'aidez à proposer son message d'annonce en français sur sa boîte vocale. Puis, enregistrez ce message sur vocaroo, postez-le sur le wiki. Sur le forum, votez pour le meilleur message.

Tableau 12 : tâches du cours A1

Cette présentation permet aussi de relever que la plupart des tâches ne demandent pas de travail collaboratif alors que cette dimension de l'apprentissage est évoquée dans le *Guide du tuteur*. Il est expliqué que le cours doit permettre de développer « des démarches de collaboration, d'échanges [...] pour apprendre de manière collective » ou encore qu'il « s'agit pour l'étudiant de développer des démarches de collaboration » (Croze, 2011b, p. 3). Il semblerait ainsi plutôt que le terme de collaboration soit envisagé de manière plus « extensive » dans le sens où « des situations d'échange d'informations ou de débat par le biais de forums de discussion » s'y rapporteraient (Dejean & Mangenot, 2006, p. 311). Car ce qui apparaît plutôt prévaloir concerne l'interaction, mais de type « spontanée ». Si l'apprentissage est présenté comme étant « fondé sur l'interaction » (Croze, 2011b, p. 3) et qu'il incombe au tuteur de « motiver, surtout au début, l'échange entre apprenants, via les outils proposés [chat, forum cités précédemment] » (Croze, 2011b, p. 3), aucune information qui justifierait l'interaction n'est donnée à celui-ci. Cette dimension de l'apprentissage apparaît, en conséquence, à l'instar de la collaboration, relever davantage d'une intention que d'une réalité. La plupart des tâches y font référence, mais d'une manière peu explicite et surtout peu concrète au niveau de la réalisation, comme le montre cette illustration.

MODULE 2 - PRESENTEZ-LES ! / INTRODUCE THEM !

Votre tâche est de présenter votre famille à l'écrit à vos collègues dans un wiki (vous pouvez utiliser une photo), et à l'oral en classe, à vos collègues et votre tuteur, en utilisant les outils langagiers que vous allez acquérir dans ce module.

Your task is to introduce your family at the written form to your colleagues in a wiki (you can use a picture), and at oral form in class to your colleagues and tutor, by using linguistic tools that you will acquire in this module.

-  Wiki : Ma famille !
-  Devoir / Assignment
-  Devoir / Assignment (Groupe Zanzibar)
-  Objectifs / Objectives
-  Conseils / Hints
-  Let's work together in our forum !

Présenter quelqu'un / To introduce someone

-  Exercices
-  Activité

Figure 15 : la tâche du module 2, cours A1.


Cet extrait de module permet de constater non seulement que l'outil proposé pour la réalisation de la tâche n'est pas pertinent (la présentation de « sa » famille ne demandant aucune « construction » collective), mais aussi qu'aucun espace d'échanges entre apprenants ou tuteur-apprenants n'est associé à la tâche (permettant de soutenir/ guider la réalisation de la tâche). Seul le forum « Lets' work together » (qui apparaît dans tous les modules) permet de le supposer, mais rien dans celui-ci n'est non plus proposé pour encourager sa réalisation (au moyen de discussions orientées par un sujet en lien avec la famille ou pour inviter les étudiants interroger le tuteur ou leurs pairs). Il est, d'ailleurs, intéressant de relever que le forum du module 4, qui a été le seul à proposer une consigne (« Through the forum you can work together from everywhere. So if you have any questions on the module, you can share them with your colleagues ») est également l'unique qui a donné lieu à un échange entre deux étudiants :

what are different between verb AIME,DETESTE

• [Subscribe](#)


Display replies in nested form

Move this discussion to ... [Move](#)

 **what are different between verb AIME,DETESTE**
by [anonfirstname45](#) [anonlastname45](#) - Sunday, 23 March 2014, 8:37 am

Bonjour,
Je m'appelle Akyoo, j'habite à Kikwajuni de Zanzibar, mon profession et homme d'affaire à Forodhani Garden, mon problème et la différence
verb aime et verb deteste

[Edit](#) | [Delete](#) | [Reply](#)

 **Re: what are different between verb AIME,DETESTE**
by [anonfirstname11](#) [anonlastname11](#) - Saturday, 29 March 2014, 1:00 am

The verb AIMER means to love or to like. For example j'aime aller au cinéma. Maana yake mimi napenda kwenda sinema.
Verb DETESTER means to hate. For example je déteste faire le ménage. Maana yake nachukia kufanya kazi za nyumbani.

Bonne chance
Yussuf

[Show parent](#) | [Edit](#) | [Split](#) | [Delete](#) | [Reply](#)

Figure 16 : forum du module 4, cours A1.

Il semble ainsi que, dans le scénario d'ensemble, celui de la communication, c'est-à-dire « 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 » (Nissen, 2006, p. 48) n'ait pas fait l'objet d'une réflexion. Ceci doit être envisagé en lien avec les conditions de mise en œuvre de l'ensemble du projet, celui-ci ayant été pris en charge, après l'intervention de l'expert, dans l'urgence et par des personnes peu expérimentées.

3.2.1.2.2 L'évaluation

Les modalités d'évaluation ne sont pas envisagées de façon détaillées dans les documents préparatoires de l'enseignant de l'OUT et de l'expert. Le premier n'évoque que l'auto-évaluation en tant que moyen pour développer l'autonomie des apprenants (Rubeira, 2010, p. 6). Le second signale, dans une partie consacrée aux « rôles des intervenants », que les professeurs devront « élaborer les examens et les barèmes et procéder à l'évaluation sommative » (Ollivier, 2010, p. 7). De ce manque de précision dans les premiers textes découlent deux principaux éléments susceptibles d'avoir eu une incidence sur la mise en œuvre du dispositif. Le premier renvoie à l'absence de prise en compte au niveau institutionnel de la nécessité de proposer une évaluation en cohérence avec le programme de français, le second à un décalage entre l'approche méthodologique sous-tendue par les propositions d'évaluation et celle des cours.

Dans le premier document visant à proposer une description du dispositif (Croze, 2011a, p. 6), il est précisé que l'évaluation comme le programme se basent sur les indicateurs de niveau et de compétences du CECRL et que cela implique :

- assessing the four skills that should be acquired when students learn a foreign language : aural and written reception, oral and written production.
- offering those students interested the opportunity to pass the international DELF (Diplôme Élémentaire de Langue Française) diploma, which corresponds to the achieved levels in the OUTFrenchOnline program in order to promote the students' competence on the work market.

Cette courte introduction qui, nous le rappelons, s'adresse aux responsables institutionnels et plus particulièrement au VC, ne vise pas seulement à présenter les modalités d'évaluation mais surtout à les justifier afin de préparer l'une des requêtes officielles jointe en annexe du document. Il s'agit alors de sensibiliser les décideurs à la nécessité de proposer des épreuves permettant d'évaluer les compétences orales des apprenants. Nous avons proposé de conformer autant que possible les évaluations de français à celles du système de l'OUT (qui ne propose que des examens écrits dans les centres régionaux), mais en y intégrant, d'une part, la réception orale qui aurait lieu en même temps que l'évaluation des compétences écrites dans les centres d'examen, et, d'autre part, la production orale en « contrôle continu » (Croze, 2011a, p. 6,11). Cette requête n'a jamais été validée par l'institution, et, par conséquent, seuls les étudiants inscrits en « certificat », c'est à dire ayant choisi de suivre les cours de français indépendamment de leur cursus universitaire, ont pu bénéficier d'une évaluation complète, ainsi que le confirme notre entretien de mai 2015 avec les deux enseignants-tuteurs de Dar es Salaam (TF1 et TF2) :

pour le certificat on évalue les quatre compétences [...] mais pour les étudiants de OUT c'est pas possible on évalue seulement deux compétences la compréhension écrite et la production écrite [...] parce que le format de l'examen ne permet pas d'évaluer l'université ne peut pas permettre d'évaluer euh en dehors des heures d'examen (TF1, l.750-754).

On ne peut qu'envisager les incidences de cette absence d'évaluation orale sur l'apprentissage et l'enseignement. Les travaux conduits sur la notion de « backwash » ou « washback », qui désigne les effets (négatifs ou positifs) des évaluations sur les formations (les pratiques des enseignants et des étudiants (Bailey, 1999, p. 17)) ont, en effet, montré que les capacités que l'on souhaite faire travailler doivent être évaluées afin d'en encourager le développement (Hughes, 1989, p. 44-47). Ainsi que l'indique Morrow (1991, p. 111), « tests should reflect and encourage good classroom practice » grâce notamment à « a conscious feedback loop between teaching and testing, in terms of not only content but of approach ».

A cela s'ajoute que si l'évaluation fait l'objet d'une présentation dans le document adressé aux responsables et dans celui proposé aux tuteurs, elle ne concerne que les quatre compétences de l'approche communicative (ni l'interaction, ni la médiation ne sont prises compte en dépit de l'importance que semble revêtir, la première comme nous l'avons vu). Elle ne semble aussi

renvoyer qu'à des épreuves centrées de manière exclusive sur chacune des « compétences » (ainsi que le montre notamment la déclaration de TF1 (I.750-754)) et non à une évaluation fondée sur les tâches (task based language assessment), plus holistique, qui aurait été cohérente avec l'approche sous-tendue par le programme.

Cette conception de l'évaluation apparaît aussi tout au long du cours pour ce qui concerne l'évaluation formative. La réception et production écrites sont évaluées dans le devoir (« assignment ») à la fin de chaque module. Et l'évaluation des compétences de l'oral est prévue durant les séances en présentiel (Croze, 2011b, p. 4)). De surcroît, la tâche en ligne n'est pas évaluée, il est indiqué qu'elle :

ne doit pas donner lieu à une notation [mais que] le tuteur doit veiller à sa réalisation par les étudiants. De même qu'il doit engager et encourager les étudiants à lire les productions de leurs collègues, et de (sic) les commenter, sur le forum, le chat, ou encore le wiki. Le programme vise en effet la mise en place d'une démarche d'évaluation collective, collaborative, entre apprenants.

Il est ainsi probable que l'évaluation de type communicatif ait eu une incidence sur les pratiques des étudiants qui, comme nous le verrons dans les prochaines analyses, semblaient par exemple s'attacher davantage au devoir qu'à la tâche, celui-là étant évalué et préparant probablement mieux au type de productions (écrites) attendues à l'examen final.

3.2.1.3 La question des moyens techniques/matériels

Il nous est apparu important de rapporter quelques éléments relatifs aux ressources matérielles convoquées et/ou attendues et réellement mises à disposition afin d'en envisager les possibles effets sur la mise en œuvre du dispositif de français. Comme nous l'avions mentionné dans le cadre théorique, une analyse des pratiques d'apprentissage doit aussi tenir compte des éléments (« l'espace matériel de travail, ses équipements, les instruments utilisés pour l'apprentissage, la situation, les différents acteurs et rôles » (Blandin, 2008, p. 64)) inclus dans l'environnement d'apprentissage, puisqu'ils participent de ces contextes en tant « qu'ensemble de contraintes qui conditionnent en partie enseignants et apprenants » (Chiss & Cicurel, 2005, p. 5-6). A cela s'ajoute que cet aspect prend davantage de poids dans le cadre d'un projet FSP, dont on peut rappeler qu'il s'agit littéralement d'un « fond de solidarité prioritaire »¹¹⁵, proposé par la France à un pays

¹¹⁵ « Créé en 2000, le Fonds de Solidarité Prioritaire (F.S.P.) permet au Ministère des Affaires étrangères français de financer des projets dans le cadre de la politique d'aide au développement » (Bordereau, 2014, p. 39).

d'Afrique de l'est. Comme l'indiquait le chef de projet (Ahmed Abdi, 2009, p. 11) dans sa conclusion, pour ce qui concernait la mise en œuvre du FSP (« Appui à l'enseignement qualitatif et quantitatif du français en Tanzanie »), le champ éducatif de la Tanzanie en 2009 se caractérise par « un déficit de compétences à tous les niveaux, absence de relais institutionnels, manque crucial de matériel et ressources pédagogiques ».

Nous nous attacherons toutefois ici essentiellement à l'effectivité des conditions matérielles présentée dans les textes, cinq ans après la mise en place du programme, cela afin d'envisager dans la partie suivante, les possibles effets de ces conditions sur les pratiques professionnelles des enseignants-tuteurs et sur les pratiques d'apprentissage des étudiants.

Il est indiqué à la fois dans le document de l'enseignant de français en charge du projet à ses débuts (Rubeira, 2010, p. 14) et dans celui de l'expert du CIEP (Ollivier, 2010, p. 6-7) que les enseignants et tuteurs devaient être équipés d'ordinateurs portables et d'un modem d'Internet mobile, le coordinateur d'un téléphone portable et les enseignants du bureau de français à Dar es Salaam d'une imprimante avec papier et encre et d'un scanner. L'expert (Ollivier, 2010, p. 7) rapportait également la nécessité « pour la vidéo et le son asynchrones, de connexions rapides » en précisant que « les connexions [d'alors] ne permett[ai]ent pas de travailler avec des vidéos et du son ». A cela s'ajoutait d'autres besoins techniques (Ollivier, 2010, p. 6-7) tels que l'équipement des centres régionaux « d'une antenne satellite reliée à un téléviseur sécurisé », de « casques à infrarouge pour permettre aux étudiants de français de regarder des programmes de télévision sans gêner les autres étudiants », « d'un rayonnage français avec des livres, des manuels, des CD et des DVD consultables par les étudiants », et des ordinateurs avec « des lecteurs de CD et DVD et des casques avec microphones » et les logiciels (Realplayer, Quicktime, FlashPlayer etc.) requis pour utiliser les ressources d'apprentissage.

Cinq ans après le début des cours de français, les enseignants-tuteurs de Dar es Salaam (TF1 et TF2) ne disposent que d'un seul ordinateur portable (le second ayant été emporté par l'un des enseignants de français présent au début du projet). Ils ont également à leur disposition une caméra et deux micros-cravates pour réaliser des vidéos, une salle dédiée à l'enseignement du français équipée de cinq ordinateurs et d'un téléviseur, un espace de travail constitué de deux pièces, l'une pour les bureaux, dans laquelle se trouvent une trentaine de méthodes de FLE données par l'ambassade pour l'équipe enseignante (et de trois tables pour les deux enseignants de français et une enseignante de swahili). Cependant, si certaines demandes matérielles ont abouti, leurs apports sont discutables. Les téléviseurs ne fonctionnent pas comme l'indique TF2 (TF1 et TF2, l.231) (« mais ça fait des mois qu'on n'a pas payé des abonnements comme ça on peut pas accéder aux chaînes ») car l'abonnement est trop coûteux pour l'université

(« l'université n'a pas n'a pas d'argent pour ça » (TF1 et TF2, l.247)). La salle équipée de cinq ordinateurs n'est guère utilisée par les enseignants de Dar es Salaam, car investi par un enseignant d'une autre faculté (TF1 et TF2, l. 430-442) :

TF2 : en fait le labo est là pour les étudiants qui apprennent en ligne mais le problème c'est que maintenant euh il est utilisé comme euh bureau des des de quelqu'un # des professeurs c'est-à-dire qu'il y a un professeur qui est là et le labo est son son bureau

C : ah y'a un professeur qui est dans la salle ?

TF2 : oui qui n'a pas n'a pas de bureau alors qu'il est là tout le temps et ça c'est son bureau

C : donc la salle est occupée alors

TF2 : oui elle est occupée et puis euh le labo aussi euh ça veut dire qu'il n'y a pas beaucoup de clé il y a une clé et la personne qui est qui est là elle reçoit et s'en va avec la clé donc quand on veut utiliser la salle au soir c'est quasiment impossible # on n'a pas de clé alors c'est c'est comme euh sa salle personnelle quoi.

De plus, les conditions de connexion Internet en 2015 apparaissent encore bien éloignées « des connexions rapides » (Ollivier, 2010, p. 6), principal besoin présenté par l'expert au VC en 2010 (« Ces besoins ont été présentés au vice-président lors de l'entrevue du samedi 23 janvier 2010 » (Ollivier, 2010, p. 6)). Car si le débit s'est amélioré au fil des années, les coupures demeurent fréquentes selon les enseignants-tuteurs de Dar es Salaam (TF1 et TF2, l.330-351) :

TF1 : ça dépend y'a y'a des moments ou c'est quasiment tous les jours

TF2 : oui c'est tous les jours

TF2 : y'a des moments ou euh on a une coupure d'électricité quasiment toute la journée

C : ah ouaih..

TF1 : ouaih donc euh l'Internet y'a aussi euh des fois y'a pas d'Internet.....donc c'est euh.. et des fois aussi ça marche bien ça peut marcher deux trois jours ça peut marcher ça marche super bien mais après c'est très lent ou pas d'internet !

C : d'accord ah oui donc c'est très c'est très aléatoire en fait vous pouvez pas prévoir

TF1 : ouaih on ne peut pas prévoir parce que les coupures d'électricité ça euh ça coupe

TF2 : à tout moment

TF1 : y'a pas de on prévient pas ça coupe à tout moment et ça revient à tout moment c'est

C : et et et oui donc vous et oui vous pouvez pas savoir en fait euh

TF2 : et ici à l'université on a on a le générateur mais comme parfois y'a des coupures toute la journée on peut pas avoir

C : toute la journée

TF1 : ça coûte cher

TF2 : oui ça coûte cher

C : ah oui donc le générateur ça sera pour quelques heures ou euh

TF2 : quelques heures ou parfois

TF1 : ou quelques bâtiments

TF2 : ou quelques bâtiments on laisse pour l'administration mais tous les bâtiments n'ont pas d'électricité.

Cela est également confirmé par le doyen (Doyen, l.22-24) de la faculté dont dépend le dispositif de français (« there is electricity there is euh some elemental Internet connectivity but it's not

that efficient # the breakdowns that happen here every day are not controlled by OUT »). Face à cet obstacle majeur, on peut d'ailleurs s'interroger sur le fait que l'obtention d'un générateur, pourtant préconisé dans les documents de travail (Ollivier, 2010, p. 6; Rubeira, 2010, p. 5), n'ait pas fait l'objet d'une demande prioritaire de la part du nouveau coordinateur.

Enfin, à cela s'ajoute la pénurie de consommables (papier et encre notamment) qui devaient être pris en charge par l'OUT ainsi que l'indique TF2 (TF1, TF2, l.304 - 308) :

ça traîne beaucoup parce que la dernière fois ça fait ça fait presque une année qu'on n'a pas d'encre ici [...] on a acheté par nos propres moyens mais maintenant on a on a dit que ça suffit hein on a pas assez d'argent pour acheter tous les jours.

Selon ce dernier, cette absence de soutien matériel de la part de l'institution serait à mettre en relation avec, du côté des décideurs de l'OUT, le présupposé d'un soutien pérenne de la part de l'ambassade (TF1 et TF2, l.691-702) :

TF2 : moi je suis certain qu'on peut pas avoir le matériel

C : ah oui ?

TF2 : on peut pas acheter

C : ah tu penses que ça va pas être possible ?

TF2 : non

C : pourquoi ?

TF1 : (toux)

TF2 : euh d'abord normalement ils disent qu'ils n'ont pas d'argent et puis ils savent que nous on a un financement de l'ambassade [...] donc je suis certain que **cent pour cent** qu'on peut pas avoir le matériel [...] donc on a fait ça pour la formalité.

En conséquence, il apparaît que, si l'apport matériel (en termes d'équipement et d'espace de travail) prévu a été globalement effectif, il n'a guère été envisagé, d'une part, en lien avec les contingences liées à l'environnement (notamment concernant la connexion Internet) et, d'autre part, dans le cadre d'une projection sur plusieurs années (cela particulièrement du côté de l'OUT).

Plus généralement, les résultats de cette première partie révèlent que les principales divergences entre les documents de travail portent sur l'organisation du dispositif hybride et l'approche méthodologique préconisée et réalisée. L'articulation présentiel-distanciel dans le document de la coordinatrice évolue vers une importance accrue en faveur du présentiel, avec notamment deux heures supplémentaires hebdomadaires consacrées à l'accompagnement des étudiants dans les espaces dédiés au français (centres équipés d'ordinateurs). L'approche didactique préconisée dans le document de l'expert apparaît moins lisible lorsqu'elle est transposée dans le cours en ligne, avec notamment une présentation équivoque (ou susceptible de l'être) de la tâche comme élément central. A cela s'ajoute la question de l'évaluation qui

n'apparaît que dans les documents de la coordinatrice et n'est pas en cohérence avec l'approche méthodologique des cours. Parallèlement cependant, les textes révèlent des éléments de convergence qui portent essentiellement sur la question de l'autonomie, avec une concordance sur le type d'apprentissage envisagé, principalement hétérodirigé tout en comportant un objectif d'autonomisation, et sur l'accompagnement du tuteur.

Ces quelques éléments mis au jour permettront d'envisager dans quelle mesure ils ont eu un impact sur les déclarations des enseignants et des étudiants concernant leurs conceptions et leurs pratiques.

3.2.2 Du prescrit aux pratiques déclarées

Nous nous intéressons maintenant aux déclarations des enseignants-tuteurs et des étudiants de français. Nous rendrons compte d'abord de leurs conceptions de l'enseignement-apprentissage des langues étrangères, puis de leurs points de vue concernant le dispositif hybride. Cet examen permettra de faire émerger, d'une part, les possibles tensions entre les conceptions et pratiques déclarées des acteurs, et, d'autre part, les décalages ou convergences entre leurs déclarations et le prescrit, les usages prévus par le dispositif d'enseignement-apprentissage de français.

Notre étude se fonde sur 12 entretiens, trois effectués auprès des enseignants-tuteurs (deux à Dar es Salaam et un à Zanzibar), et neuf auprès des étudiants de français (trois à Dar es Salaam et six à Zanzibar). Enfin, avant de rendre compte des résultats, nous précisons aussi qu'il convient de les apprécier en tenant compte de l'impact probable (et parfois avéré, comme nous le verrons) de notre posture d'insider-outsider, plus prégnante lors de ces entretiens (qu'avec ceux conduits auprès des étudiants de l'OUI non-inscrits au cours de français). Car, auprès des enseignants-tuteurs, nous étions à la fois une ex-collègue et plus encore l'ex-coordinatrice du projet (avec des exigences professionnelles qui avaient conduit notamment avec TF2, l'un des enseignants-tuteurs de Dar es Salaam et nouveau coordinateur, à des difficultés des discordes) et une chercheuse (à laquelle des réponses probablement présumées comme attendues et moins relatives aux expériences réelles vécues des enseignants-tuteurs pouvaient être données lors de l'entretien par ces derniers). De même, pour la plupart des étudiants, nous étions liée au dispositif, soit parce que nous avons été présentée auprès des répondants comme ancienne enseignante-tutrice par les membres de l'équipe de français (de Dar es Salaam notamment), soit parce que nous avons eu l'occasion d'échanger avec les étudiants à distance, lorsqu'ils suivaient le cours de français (ce fut notamment le cas avec les étudiants de Zanzibar pour lesquels TF3 avait organisé un échange en visio-conférence en 2014).

3.2.2.1 Les conceptions de l'enseignement apprentissage des langues étrangères des enseignants-tuteurs et des étudiants de français

3.2.2.1.1 Les conceptions des enseignants-tuteurs

Au moment de l'entretien en avril 2015, l'équipe de français compte deux enseignants-tuteurs à Dar es Salaam, dont une chargée également de la conception des contenus d'apprentissage en ligne (TF1) et l'autre de la coordination du programme (TF2) et un à Zanzibar (TF3), principalement enseignant de français à l'université d'Etat de Zanzibar (SUZA) depuis une dizaine d'années (TF3), et engagé un an par l'OUT (en 2013-2014) pour accompagner les étudiants de français résidant sur l'archipel. Les trois enseignants-tuteurs, TF1, TF2 et TF3 (alors respectivement âgés de 45, 36 et 32 ans) ont une assez longue expérience en tant que formateurs de français (plus de dix ans pour TF1 (l.163-165) et TF2 (l.385) à l'Alliance française de Dar es Salaam et environ sept ans pour TF3 (l.397-399)). Les trois répondants ont tous suivi des formations en didactique du français langue étrangère. TF1 et TF3 ont validé un master 2 à distance à l'université de Grenoble et TF2 a suivi conjointement à ses études universitaires en Tanzanie (jusqu'en master 1) des formations ponctuelles, auxquelles s'ajoute, en 2013-2014, une brève expérience (rapidement abandonnée) d'apprentissage à distance dans le cadre d'un master1 en didactique des langues proposé par l'université de la Réunion (dont l'inscription était financée par l'ambassade de France de Tanzanie).

Pour tenter d'appréhender la conception de l'enseignement-apprentissage des enseignants-tuteurs, nous nous sommes d'abord attachée aux déclarations concernant leur démarche d'enseignement.

Sur les trois enseignants-tuteurs, TF1 est la plus anciennement liée au dispositif. TF1 a été recrutée sur le conseil du chef de projet FSP auprès du Vice Chancellor de l'OUT en mai 2011, soit deux mois après notre engagement effectué selon les mêmes modalités, et huit mois avant TF2. Nous avons suivi ensemble un stage de formation de deux semaines (financé par l'ambassade de France en Tanzanie) pour apprendre à concevoir des parcours d'apprentissage sur Moodle au CIEP de la Réunion.

Il n'a pas été simple pour nous d'interroger TF1 sur sa conception de l'enseignement-apprentissage des langues car nous craignons de la mettre dans l'insécurité. Par conséquent nous hésitions dans la formulation de nos questions ainsi que l'illustre cet extrait (TF1, l.172-182):

C : euh est-ce-qu'il y a des choses qui sont prioritaires oui lesquelles et dans l'enseignement d'une langue étrangère en général

TF1 : moi je pense que y'a pas de priorité tout est important

C : mm

TF1 : donc je pense que chaque partie a sa place et devrait être enseignée

C : mm et comment euh toi

TF1 : (*toux*)

C : ta ta ta démarche d'enseignement ta euh méthodologie on va dire tu la définirais comment ta méthode d'enseignement comment tu déroules tes cours comment tu faisais je sais pas si tu as modifié ta façon d'enseigner à l'Alliance Française et ici ou tu tu retrouves euh à peu près le même processus c'est la même démarche.. tu..

TF1 : ...

C : pour être très pratique c'est comment comment tu commences un cours en général que euh comment se déroule un p'tit peu une séquence une séance l'approche que tu as l'approche didactique que tu as ..

En retour, les réponses silencieuses ou imprécises de TF1 pourraient aussi renvoyer au sentiment d'insécurité que nous présumons. Dans la réponse qui fait suite à cet extrait, TF1 semble se montrer prudente, puisqu'elle ne s'engage pas dans la formulation d'une approche mais propose plutôt la description d'une démarche type dans laquelle elle ne s'implique pas personnellement (comme le montre l'emploi du pronom indéfini « on ») (TF1, l.183 – 193) :

en fait ça dépend de c'que tu de c'que tu enseignes mais normalement ton cours doit commencer par euh un document déclencheur ça peut être euh un document oral ça peut être audio ça peut être une vidéo ou ça peut être aussi un document écrit un texte une image ou .. qu'on exploite [...] et après qu'on essaye de au fur et à mesure qu'on avance on essaie de de guider les étudiants de façon que ils trouvent eux-mêmes les règles si c'est la grammaire ou qu'ils trouvent euh qu'ils découvrent eux-mêmes ...que tu que tu viens pas en classe et que tu mets les règles sur le tableau mais que vous découvrez les notions au fur et à mesure [...] ouais et après euh la découverte ils font des exercices de renforcement et de réutilisation [...] comment ils peuvent réutiliser les notions apprises dans une autre situation [...] oui différente de la situation de départ.

TF1 décrit une démarche de type « presentation-practice-production (PPP) » (citée par Ellis (2017, p. 110)), dans laquelle la langue apparaît présentée en situation (« un document oral ça peut être audio ça peut être une vidéo ou ça peut être aussi un document écrit un texte une image ou .. qu'on exploite ») et où l'enseignant prend (au moment de la découverte de nouvelles notions) la posture de guide (« on essaie de de guider les étudiants de façon que ils trouvent eux-mêmes les règles »). Sans la nommer dans sa déclaration, TF1 se réfère cependant à des termes (le « document déclencheur », « renforcement », « réutilisation »), techniques (l'induction, l'apprenant acteur) et démarche type (PPP) assez largement répandues dans la mise en oeuvre de l'approche communicative.

TF1 (l.197-203) ajoute que cette démarche s'aligne sur celle proposée dans le cours en ligne :

parce que les cours en ligne euh ça part aussi d'un document # audio ou et aussi une vidéo ou un texte aussi # et après après ils écoutent ou euh il lit le texte et après y'a des exercices des exercices et après aussi y'a des des on les oriente vers des fiches de grammaire et aussi ils continuent à faire des exercices de de renforcement # oui différents exercices pour pouvoir intégrer les notions.

Le discours de TF1 est ainsi étroitement lié à ce qu'elle entend comme relevant du prescrit (« parce que les cours en ligne euh ça part aussi d'un document »). Sa démarche d'enseignement apparaît se rattacher aux étapes de la conception et aux questions qu'elles sous-tendent. Lorsqu'elle parle en tant que conceptrice de contenus d'apprentissage sur la plateforme, TF1 précise qu'elle élabore les modules à partir des objectifs communicatifs et linguistiques, lesquels représentent également pour TF1 ce que les étudiants doivent « atteindre » (TF1, l.337) :

quand tu fais un module tu t'as des objectifs t'as des objectifs communicatifs t'as des objectifs euh grammaticaux t'as des objectifs en fait tu suis les objectifs et après tu regardes pour atteindre ces objectifs quelles sont **les** notions de grammaire quels quels sont les mots de vocabulaire dont les étudiants ont besoin pour atteindre l'objectif et après tu essaies de concevoir les documents ou de trouver les documents qui permettront d'exploiter ces notions et qui permettront aux étudiants d'atteindre les objectifs.

Cependant, à aucun moment, TF1, ne fait mention de la tâche au cours de ses descriptions jusqu'à ce que nous l'interrogeons (TF1, l.350-352) :

C : et qu'est-ce que tu dans dans les parcours là y'a euh donc euh la tâche au début d'chaque module

TF1 : (*toux*)

C : euh qu'est-ce que tu penses toi euh.. de la tâche donc de de de ce type de progression..euh qu'est-ce que t'en penses ?.. pour l'enseignement-apprentissage.. qu'est-ce que.. qu'est-ce que tu en fais (*rire léger*) d'la tâche d'ailleurs..

TF1 : la tâche c'est important à partir du moment où c'est quelque chose qui aide l'élève à réutiliser les notions qu'il a apprises à autre chose quelque chose qui est réel ou qu'il peut rencontrer dans la vie réelle

C : mm

TF1 : comme ça ça peut.. pour moi ça peut motiver les étudiants parce que il dit par exemple j'ai appris ça mais.. pourquoi .. mais réaliser une tâche ça ça ça lui montre que j'ai appris ça mais ça peut me servir dans dans la vie quotidienne

C : ou.. est-ce que voilà est-ce que tu t'en sers en fait ?

TF1 : oui parce que oui on part des objectifs on essaie et pour voir vraiment que les objectifs ont été atteints donc on on va vers la tâche oui.. la tâche permet de voir que les objectifs ont été atteints ou si les objectifs si les élèves n'arrivent pas à réaliser la tâche c'est à dire que les objectifs n'ont pas été atteints donc il faut il faut euh.. revenir sur des notions qui n'ont pas été comprises.

TF1 ne relie pas immédiatement la tâche à sa démarche d'enseignement (et ce, en dépit de la question : « qu'est-ce que tu en fais » « ça te sert ou pas ? » (C, l.350)) et l'envisage avec une certaine distance (« c'est quelque chose qui » (l. 350) ; « ça peut motiver » (l.351) ; « ça [...]

montre » (l.353)). La rupture de syntaxe dans la première réponse (« à autre chose quelque chose qui est réel ou qu'il peut rencontrer dans la vie réelle » (l.351)) pourrait aussi rendre compte d'une insécurité de TF1 concernant la manière de relier son utilisation de la tâche à une acception théorique (et possiblement envisagée par TF1 comme « attendue » lors de l'entretien). Puis, lorsque nous renouvelons notre question (« est-ce-que tu t'en sers en fait ? » (l.354)), TF1 indique que la tâche sert à vérifier « que les objectifs ont été atteints » (l. 355). La tâche est ainsi envisagée selon une conception applicationniste pour « aid[er] l'élève à **réutiliser** les notions qu'il a apprises » (l. 350) en une dernière étape, et/ou pour évaluer (« la tâche permet de voir que les objectifs ont été atteints » (l.363)).

La prudence de TF1 manifeste dans l'absence de formulation concernant son approche et dans son attachement à une démarche type (qui apparaît dans ses déclarations sur sa manière de conduire son enseignement, de concevoir les contenus en ligne et de situer la tâche) pourrait renvoyer selon nous, à l'insécurité ressentie face à notre posture d'ex-coordinatrice (et prescriptrice de la mise en œuvre d'une approche attendue) et/ou de chercheuse.

De son côté, si le second enseignant-tuteur (TF2) de Dar es Salaam (également coordinateur) mentionne l'approche communicative, il le fait d'abord avec une certaine distance pour répondre à notre question (l.578-582) :

C : est-ce que ça toi dans ta manière d'enseigner ..est-ce que tu as repris des choses dans ton expérience dans tes formations ..euh j'imagine qu'avec l'expérience on a appris ici et là différentes méthodes euh comment tu pourrais définir ta méthode ? toi par rapport à ..par exemple quand tu proposes des cours qu'est-ce qui est important pour toi quand tu fais cours euh dans ta démarche d'enseignement

TF2 : (*raclement de gorge*) euh ..oui c'est vrai que quand on enseigne on a (*raclement de gorge*) on applique beaucoup de de méthode d'enseignement.. et ... en fait maintenant .. la la méthode euh (*raclement de gorge*) .. la méthode qui est proposée c'est l'enseigne .. oui c'est .. la méthode euh ..l'approche communicative # alors on on on a su que (*raclement de gorge*) ..on fait que les étudiants puissent communiquer # ça veut dire que on favorise les échanges.

TF2 ne s'engage pas directement dans sa réponse, et ce, bien que notre question concerne sa pratique (« comment tu pourrais définir ta méthode ? toi par rapport à ..par exemple quand tu proposes des cours qu'est-ce qui est important pour toi quand tu fais cours euh dans ta démarche d'enseignement » (C, l. 578)). L'emploi du pronom généralisant « on », de même que les hésitations et ruptures syntaxiques témoignent en effet d'une certaine prudence et distance par rapport à la mise en œuvre de cette approche. TF2 (l. 585-601) confirme d'ailleurs cette réserve vis-à-vis de l'application de cette approche dans la déclaration qui suit:

.. mais comme j'étais étudiant et je connais la la difficulté de de nos étudiants ici en Tanzanie # je laisse je laisse plus je laisse pas tomber la grammaire .. # (*rire faible*) oui parce que pour

communiquer on a besoin de faire de faire des phrases .. # alors comment est-ce qu'on fait des phrases ? si on maîtrise pas la grammaire ? # alors ça veut dire que je consacre quelques .. séances ..quelques temps ..pendant le cours pour enseigner pour enseigner un peu .. la grammaire mais on voit aussi dans les méthodes aussi ! # on peut avoir un document ça veut dire un document un texte .. # alors on peut lire puis on répond aux questions .. # et puis on peut avoir un document audio mais à la fin euh de chaque de unité il y a aussi euh des notions euh de de grammaire # ça veut dire que ..pour maîtriser .. euh la communication ça veut dire que écrite et orale euh ..on a besoin de maitriser euh .. l'aspect grammatical.

Ainsi, lorsque TF2 s'engage dans son propos (« mais ...je »), il rend compte d'une conception plus « linguistique » que communicative, l'apprentissage d'une langue étrangère renvoyant en premier lieu à la « maitrise de la grammaire ». La dernière phrase de TF2 renvoie directement à la définition de la grammaire traditionnelle qui « repose sur le postulat que connaître la grammaire c'est savoir parler, lire et écrire correctement une langue » (Robert, 2009, p. 100). C'est ce qui justifie, au niveau de sa pratique, le temps, en l'occurrence incertain (« quelques .. séances ..quelques temps .. »), qu'il consacre à la langue en tant que système. TF2 soutient cette position, d'abord en la fondant sur son expérience d'apprenant (« mais comme j'étais étudiant et je connais la la difficulté de de nos étudiants »), puis en se référant aux manuels (« mais on voit aussi dans les méthodes aussi ! »). L'affirmation de TF2 concernant les besoins des étudiants directement reliée à son expérience propre d'apprentissage, pourrait renvoyer à deux possibilités d'interprétation.

La première correspondrait à une volonté de prendre position face à l'approche communicative (et peut-être aussi en tant que nouveau coordinateur face à nous, compte tenu de nos relations antérieures quelques peu houleuses) qu'il considère être celle mise en oeuvre dans les cours en ligne. Sa réponse pourrait être ainsi l'expression d'une forme de résistance à l'approche préconisée que l'on peut rapprocher de celle rapportée par Berger et Brunswic (1981, p. 186) lorsqu'il s'agit d'introduire un changement dans les pratiques enseignantes. Car, selon ces derniers, il serait alors fréquent que les enseignants s'opposent au changement « considér[ant] que leurs pratiques sont les meilleures dans les conditions en vigueur [et] justifient cette conclusion en rappelant qu'ils connaissent leurs élèves et savent ce qui est le mieux pour eux ».

La seconde interprétation pourrait relever de la question de l'influence des modèles intériorisés des enseignants (Cadet & Causa, 2005) sur leurs pratiques et leur conception de l'enseignement-apprentissage. La référence de TF2 à son expérience d'apprenant pourrait en effet résulter de son adhésion (plus ou moins consciente) à un modèle d'enseignement acquis au cours de son expérience scolaire, lequel aurait priorisé la grammaire. La manière dont il se sert du contenu grammatical des « méthodes » pour étayer son propos pourrait aussi, d'ailleurs, assez bien illustrer l'influence toute relative de celles-ci sur les pratiques enseignantes. Car l'importance

que TF2 accorde à l'apprentissage de la grammaire semble aussi conditionner le regard qu'il porte sur les manuels (« mais on voit aussi dans les méthodes aussi ! »). Comme nous l'avions indiqué dans la partie théorique les démarches d'apprentissage suggérées dans les manuels peuvent en effet n'avoir aucun impact sur les pratiques des enseignants, ces derniers ne sélectionnant que les éléments propres à servir leur pédagogie.

Comme TF1, TF2 (l.598 – 609) se réfère aux objectifs des modules pour ses cours en présentiel :

TF2 : et puis on a .. (*raclement de gorge*) on a la plateforme .. euh ça veut dire qu'on a un programme de français ..en ligne qui a ses objectifs ..alors ce que je fais souvent je regarde les objectifs et puis je cherche le matériel ou bien les documents .. dans différents ..différentes méthodes

C : d'accord ..ah oui alors comment est organisé le cours de français en fait ? tu .. euh euh euh ..après on y revient ... donc parce que toi tu organises tes cours ..euh par rapport à ce qui y'a en ligne

TF2 : oui par rapport à c'qui y'a en ligne mais on a on aussi des méthodes on voit qui y'a des objectifs .. qui qui sont liés .. au niveau A1 ou bien A2 ... alors si y'a une activité intéressante ou bien un document intéressant .. on peut on peut utiliser.

TF2 déclare ainsi s'appuyer sur les objectifs pour trouver les contenus de ses séances dans différents manuels. Cette manière de procéder se trouve confirmée dans la déclaration d'un de ses étudiants (EFD8, 345 – 361) :

there are some books [...] so he has given for example like that [...] photocopy so I remember # get his own copy then you euh you study on the topic [...] then you are given euh a devoir # so you you do you submit [...] in the exercises book # when you come you submit the euh response teacher marks.

De même, nous avons eu l'occasion, lorsque nous étions responsable du dispositif à Dar es Salaam, d'observer quelques séances de cours de TF2. Celui-ci faisait alors face aux étudiants qui, tour à tour, devaient donner les réponses orales de chacun des exercices (la plupart de systématisation) figurant sur la photocopie d'un extrait de manuel. Nous avons alors noté dans nos notes personnelles « [f]ait des cours sans interaction, consistant à faire des suites d'exercices sur des photocopies de manuels » (cf. annexes : Notes de terrain »). La mise en œuvre des objectifs des modules semblerait ainsi renvoyer, pour une bonne partie au moins, à un travail centré sur la langue, et ce, selon une modalité d'enseignement-apprentissage assez traditionnelle, le rôle de l'enseignant consistant essentiellement à faire un retour correctif sur les propositions des étudiants (« you submit the euh response teacher marks » (EFD8, l. 345 à 361)).

De plus, comme dans le cas de TF1, aucune mention, dans les déclarations de TF2, n'est faite de la tâche à laquelle se rattachent pourtant les objectifs communicatifs et linguistiques des

modules. Lorsque nous questionnons ce dernier sur la tâche, il ne semble pas avoir d'avis (l.936-939) :

C : d'accord et la tâche est-ce qu'elle était importante pour les étudiants qu'est-ce qu'ils en font de la tâche est-ce qu'ils .. j'sais pas .. qu'est-ce qui font de la tâche (*rires*)?

TF2 : euh..

C : est-ce que toi d'ailleurs tu penses que euh .. qu'est-ce que tu penses de ces tâches

TF2 : (*raclement de gorge*) ...

Et finalement face à notre insistance, TF2 n'en propose, à l'instar de TF1, qu'une définition très générale (l.948-962) :

C : ouais .. et et la tâche pour les étudiants est-ce que est-ce ..à ton avis est-ce que les étudiants comprennent .. la tâche ? ..euuh est-ce que c'est important pour eux ou pas ?

TF2 : .. oui ils comprennent (*raclement de gorge*) ils comprennent parce que chaque tâche a une traduction en anglais

C : mm

TF2 : donc ils voient ce qui est demandé dans ..dans ce module

C : [...] c'était une vraie question j'me disais j'ai l'impression que la tâche c'est enfin ..si tu veux ça fait pas sens pour eux

TF2 : ...

C : euh

TF2 : alors ça ça dépend de l'explication des professeurs

C : mm

TF2 : ça dépend de de l'explication des professeurs

C : mm

TF2 : parce que la tâche c'est ..je dirais c'est ..c'est ... c'est la vie actuelle

C : mm

TF2 : c'est ça qu'on doit faire dans .. dans la vie dans la vie actuelle.

De son côté, lorsque TF3 parle de sa démarche d'enseignement, il se réfère (TF3, l.483) d'emblée à l'approche intégrée qu'il justifie en lien avec le contexte plurilingue zanzibarite : « moi j'essaye de voir comment je peux profiter de leurs premières langues ou de langues connues même partiellement ».

TF3 déclare travailler « surtout la grammaire et la culture » (« je compare surtout la grammaire et la culture » (TF3, l.700)) mais, dans la description de la mise en œuvre de son approche TF3, n'évoque que des exemples qui relèvent d'un travail exclusivement centré sur la grammaire (TF3, l.709-714):

par exemple euh le subjonctif il y avait un problème pour comprendre le subjonctif comment on peut utiliser le subjonctif en swahili ? c'est un truc qui n'existe pas donc ils apprendre quelque chose comme s'il n'existe pas en swahili et c'est pas possible parce que ce sont les deux langues [...] donc ok on a essayé de comparer ..là c'est pour donner un conseil ça c'est pour montrer une obligation mais s'il y a plus de façons on peut utiliser l'impératif l'impératif en swahili.

Il est à noter qu'au moment de l'entretien TF3 vient de soumettre un projet de thèse à l'université d'Aix-Marseille portant sur l'introduction de l'approche intégrée pour l'enseignement-apprentissage du français à Zanzibar. Il est donc très probable qu'il soit à ce moment influencé par la validation de son hypothèse de recherche. Hormis certaines activités comme la chanson (« oui parfois on peut utiliser des chansons mais on doit voir des chansons intéressantes » (l.472)) et le dialogue (l.702), TF3 évoque essentiellement des aspects qui relèvent du fonctionnement de la langue (l.521-537):

par exemple comment utiliser les articles # comment utiliser les pronoms les doubles pronom # ok c'est difficile pour eux ..comment utiliser le subjonctif # même conjuguer le subjonctif # donc il y a des choses qui n'existent pas en swahili la prononciation y'a beaucoup de sons # des voyelles qui n'existent pas en swahili ..il y a des voyelles nasales parfois # ok donc ça dépend normalement ce sont des trucs qui n'existent pas en swahili qui sont très difficiles.

Toutefois, on peut se demander si l'intérêt dominant de TF3 pour la grammaire procède d'un choix délibéré (qui serait liée à l'approche intégrée) ou d'une conception plus personnelle de l'enseignement-apprentissage des langues étrangères. Car la façon dont TF3 envisage l'apprentissage sur la plateforme fait apparaître une conception similaire.

Si, comme TF1 et TF2, TF3 se réfère, en premier lieu, aux objectifs de chacun des modules (« normalement j'introduis le module, l'objectif du module qu'est-ce qu'ils ... les objectifs en fait » (l.597)), il enchaîne ensuite très vite avec la description d'un parcours d'apprentissage exclusivement centré sur la grammaire (l.604-615) :

après moi je regardais des des activités des grammaires qui sont là [...] peut-être regarder objectifs regarder objectifs # c'est ça oui # oui conjuguer les verbes ..et tout ça # donc moi je travaille avec ça normalement # ouais je travaille avec ça et je leur demandais de .. ok on travaille avec ça on cherche des exercices des activités pour comprendre ..ça c'est la grammaire ok pour être capable ok de maîtriser son module en fait # surtout c'est l'objectif # après je je je leur montre comment ils peuvent chercher des notes la grammaire # par exemple comment conjuguer le verbe avec er comment ils peuvent conjuguer ces verbes.

Et, finalement la description de TF3 fait apparaître une conception assez traditionnelle de l'enseignement-apprentissage des langues (l.630-648):

TF3 : donc on va là ok à partir de grammaire tu vas chercher des notes et ça il y a tout [inaudible] sur le Moodle je sais pas .. je pense c'est ici ? ici
C : oui là y'a grammaire
TF3 : oui grammaire
C : y'a les fiches de grammaire
TF3 : ouais je l'amène là-bas et je dis ici tu peux trouver tout # la conjugaison et tous ces machins et après on va chercher un exercice ou une tâche
C : ah d'accord donc dans les exercices par exemple là effectivement y'avait les exercices euh

TF3 : ouais et les activités # il y a ..la tâche finale

C : donc qui correspond aux objectifs en fait

TF3 : oui mais c'est les objectifs qui me guident quelle grammaire ..# ok comment ..je peux travailler avec mes étudiants qu'est-ce que je dois leur montrer à faire # donc si l'objectif me demande me dit qu'il faut aussi maîtriser la futur proche alors je vais leur monter comment ils peuvent trouver le futur proche et la grammaire # et si ils n'arrivent pas à comprendre je leur montrer il y a un dictionnaire comment ils peuvent chercher le sens du mot.

Dans cet entretien, TF3 ne se réfère, comme le montre cet extrait, qu'aux objectifs linguistiques et non aux objectifs communicationnels qui figurent avant les éléments linguistiques sur la plateforme (« donc si l'objectif me demande me dit qu'il faut aussi maîtriser la futur proche alors je vais leur monter comment ils peuvent trouver le futur proche et la grammaire » (l.646)). De plus, TF3 décrit une démarche qui commence avec la découverte de leçons (« oui grammaire [...] ouais je l'amène là-bas et je dis ici tu peux trouver tout » (l.632-634)) pour ensuite aller vers les exercices (« la conjugaison et tous ces machins et après on va chercher un exercice ou une tâche » (l.636)). Les déclarations de TF3 relèvent ainsi (comme dans le cas de TF1) d'une conception de type applicationniste (avec le réinvestissement des notions dans la tâche) qui, dans sa mise en œuvre, fait aussi appel à une technique (la déduction) plutôt traditionnelle. On pourrait dire aussi que la manière de TF3 d'envisager les contenus en ligne (/ce qu'il y voit) pourrait rejoindre, le « processus de projection » opéré par TF2, lorsqu'il soutenait que l'importance qu'il accordait à la grammaire s'accordait avec les contenus des manuels.

Cette conception de l'enseignement-apprentissage des langues axée sur les leçons réapparaît aussi un peu plus tard au cours de l'entretien, lorsque TF3 propose de quelle manière il envisagerait un cours de français à distance. Il évoque, en effet, l'intérêt de fournir aux étudiants un cours sur support papier, qui permettraient de tenir compte des difficultés de connexion, mais aussi de leur « culture » d'apprentissage (« donc des cours papier comme ça les étudiants peuvent aussi travailler avec leur cours .. à la maison au travail il n'y a pas besoin de connexion pas besoin d'internet pas besoin # juste ils ouvrent les livres et c'est la culture ils sont habitués, ils ont habitués à ça » (TF3, l.237-239), et qui comporterait les objectifs du professeur, lesquels renvoient exclusivement dans les déclarations de TF3 à des éléments linguistiques ((TF3, l.559-563) :

c'est bien de avoir aussi un cours papier # qui est ..qui contient tous les objectifs de ..professeur # le professeur veut peut-être que pendant ce semestre je veux que mes étudiants comprennent telle et telle et telle chose le futur proche le présent et tout [inaudible] on met tout ça dans le livre.

Comme ses collègues, TF3 ne parle pas non plus de la tâche. Et lorsque nous l'interrogeons (l.659-682) sur ce point, il évoque, en premier lieu, le « devoir » (« la tâche normalement moi je fais je

faisais travailler le devoir » (l.662)), qu'il semble ensuite ne pas distinguer tout à fait de la tâche (« le devoir la tâche normalement on fait ..c'est comme présentation » (l.682)).

C : qu'est-ce que tu euh qu'est-ce que tu en faisais de la tâche ? qu'est-ce que

TF3 : la la tâche [...] la tâche normalement moi je fais je faisais travailler le devoir # le devoir la tâche normalement on fait ..c'est comme présentation # parce que c'est pour l'imagination c'est pour c'est comme le jeu de rôle # parfois ça dépend des questions ..ça dépend de tâches donc c'est pour eux ..de faire des choses c'est comme si ils sont dans dans le vrai contexte # c'est par exemple euh c'est pour acheter donc on peut imaginer un étudiant [inaudible] et un autre étudiant qui va entrer dans la boutique pour acheter ..des vêtements par exemple # donc après y'a un jeu de rôle on fait comme ça

C : mm tu utilisais les tâches pour faire des jeux de rôle les mettre en situation

TF3 : ouais et pour travailler l'oral [...] et il y a même l'écriture parfois il faut écrire # ça dépend des tâches en fait # parfois on peut même leur demander d'écrire par exemple la présentation présenter votre famille ...

Il est possible que la confusion entre tâche et devoir de TF3 vienne de sa conception de la tâche en ligne qu'il assimile à une production écrite (« on peut même leur demander d'écrire par exemple la présentation présenter votre famille ») et qui pourrait, en effet, tout aussi bien renvoyer à un devoir demandé en classe. Il est ainsi probable que TF3 n'ait pas compris la nature de la tâche en ligne ou qu'il ne soit pas parvenu à la « situer » par rapport à la tâche de type pédagogique communicative, à laquelle il se réfère avec « les jeux de rôle » (l.666), et donc la simulation (« c'est comme si »).

Pour rendre compte de manière plus synthétique des conceptions des enseignants-tuteurs sur l'enseignement-apprentissage des langues étrangères, nous pourrions dire que les déclarations de TF2 et TF3 tendent vers une conception plutôt traditionnelle de l'enseignement-apprentissage des langues avec un intérêt plus marqué pour la compétence linguistique. TF1 semble, de son côté, concevoir l'enseignement-apprentissage d'une langue selon une approche exclusivement communicative. La démarche décrite par TF1 se révèle ainsi être la plus proche de l'approche préconisée dans les documents de travail relatifs au dispositif, notamment dans le *Guide du tuteur*, et ce, bien que ni l'objectif d'interaction ou de communication, ni la tâche ne soient évoqués par TF1. Ce dernier point est, d'ailleurs, aussi commun aux trois enseignants-tuteurs, TF2 et TF3 ne mentionnant guère non plus, dans leurs déclarations, d'activités ou plus généralement d'intérêts relatifs à la compétence de communication. De même, ils n'évoquent uniquement la tâche que lorsqu'ils sont sollicités sur cette question.

L'écart entre le prescrit et sa mise en oeuvre est, en conséquence, concernant ces aspects, manifeste. Nous rappelons en effet, d'une part, que l'objectif de formation mentionné dans le document de l'expert vise explicitement la capacité à « communiquer » et « à travailler en français » des apprenants (Ollivier, 2010, p. 9) et, d'autre part, que l'un des rôles des

enseignants-tuteurs, tel qu'il est formulé dans le *Guide du tuteur* (p2) est de « motiver [les apprenants] à faire usage de la langue autant que possible », de « [les] entraînen[er] à l'utilisation du français dans des situations qui se rapprochent de celle de la vie ». Quant à la tâche, elle apparaît comme un élément central dans l'un et l'autre document (Croze, 2011b, p. 2; Ollivier, 2010, p. 10). Elle est notamment présentée dans le *Guide du tuteur* comme « l'objectif à atteindre. L'étudiant peut décider de ne réaliser que la tâche s'il estime pouvoir la réaliser sans passer par les modules d'activité » (Croze, 2011b, p. 8).

Or, comme nous l'avons évoqué dans la première partie, un changement apparaît déjà entre le projet de conception et sa réalisation sur la plateforme avec l'effacement sensible de la tâche (comme objectif à atteindre) sur le cours en ligne. Il est donc probable que la plus grande proximité avec le cours en ligne – en tant qu'élément de prescription – des enseignants-tuteurs qu'avec les textes (et notamment le *Guide du tuteur*), et ce, de surcroît, combiné à la mise en œuvre des approches propres à chacun d'eux en présentiel, ait accentué la conception d'une tâche plus accessoire que centrale. La principale référence des enseignants-tuteurs pour conduire leur enseignement semble, en effet, plutôt relever de ce qu'ils voient en ligne. Car s'il est bien un point de convergence majeur entre les pratiques déclarées des enseignants-tuteurs, il concerne l'utilisation des objectifs (communicatifs et/ou linguistiques) de chacun des modules. Hormis cela, les descriptions de leurs démarches semblent plutôt correspondre à leurs conceptions respectives de l'enseignement –apprentissage des langues étrangères, lesquelles transparaissent également dans celles qu'ils font des parcours en ligne. Ce dernier constat pourrait ainsi faire écho à ce que rappelait Erlam (2015, p. 4) sur les idées préconçues des enseignants qui font obstacle aux nouvelles informations :

teachers tend to embark on teacher professional development/education programmes with pre-formed ideas about what constitutes best practice and [...] these ideas tend to act as a filter to new information, with the result that beliefs and consequently practice may not be changed.

3.2.2.1.2 Les conceptions des étudiants de français

La moyenne d'âge des neuf étudiants (cinq hommes et quatre femmes) au moment de l'entretien est de 34 ans et demi avec une majorité se situant entre 29 et 40 ans (sept sur neuf). Les étudiants de Zanzibar (notés EFZ+n) sont tous inscrits en licence soit de tourisme (quatre) soit de relations internationales (deux) où le français est obligatoire. Deux des étudiants de Dar es Salaam (notés EFD+n) sont inscrits en licence où le français peut être choisi en option (en Commerce et gestion (EFD7) et Sciences sociales (EFD9)), et un est inscrit uniquement pour l'obtention d'un certificat, c'est-à-dire uniquement au cours de français.

Pour considérer la manière dont les étudiants envisageaient l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère, nous nous sommes essentiellement appuyée sur leurs déclarations concernant leur conception personnelle de l'apprentissage (« what you your personal idea about learning new language what is important for you when you learn a new language how how according to you euh is the best to learn a new language») et, quelquefois, sur celles se rapportant à l'enseignement («si tu devais me donner des conseils euh .. comment euh tu me dirais qu'il faut apprendre une langue étrangère ? »). Nous précisons cependant que nous ne visions, dans ce dernier cas, qu'à préciser notre demande initiale, ce qui n'a pas eu (logiquement) l'effet escompté mais finalement, de façon fortuite, a enrichi l'analyse, comme nous le verrons.

Notre questionnement semble néanmoins avoir été entendu par la majorité des étudiants, car sept répondants sur neuf ont proposé des réponses se rapportant aux procédés personnels, effectifs ou susceptibles de leur permettre d'apprendre une langue étrangère. Trois autres répondants ont cependant répondu en s'attachant à leur préférence en termes de modalités d'enseignement-apprentissage opposant présentiel et distanciel. Ceci pourrait être rattaché au fait que nous étions identifiée comme étant liée au dispositif de français.

Parmi ces derniers répondants, deux, l'un à Zanzibar (EFZ3), le second à Dar es Salaam (EFD7), ont ainsi répondu qu'ils préféreraient le face à face et la troisième (EFZ5) les cours à distance et en ligne.

Les premiers (qui ont tous deux quelque peu expérimenté le cours en ligne, comme nous le verrons) justifient leur inclination pour le présentiel avec le fait de pouvoir d'abord, dans ces conditions, apprendre comment prononcer (« for instance like me enter to the class and to have teacher in the class who will teach us how to pronounce how to ... how to and to to guide us how to use that language » (EFZ3, l.14-16) ; « it is face to face it is good # face to face is to meet with teachers to see how to pronounce it how to the way it is writing» (EFD7, l.148)). Cette aptitude s'avère d'ailleurs essentielle pour cinq étudiants (un à Dar et quatre à Zanzibar (EFZ1, EFZ2, EFZ3, EFZ5, EFD7) sur neuf. Selon nous, cet élément pourrait être rattaché à la technique fréquemment utilisée dans le contexte scolaire tanzanien de la répétition (ainsi que l'avons évoqué dans la partie théorique sur les méthodologies d'enseignement-apprentissage), mais probablement aussi à l'enseignement des cours coraniques sur lequel nous reviendrons. Les arguments portent essentiellement sur les avantages d'une situation de classe permettant une interaction synchrone entre les apprenants et l'enseignant, comme l'illustre la déclaration de EFZ3 citée plus haut (l. 4-16) et celle de EFD7 (l. 149-152) :

face to face it to meet with teachers to see how to pronounce it how to the way it is writing # and it is good [inaudible] to study because you are you have chance to ask if you do not understand someone # but through computer you cannot ask if it why is this and this.

La troisième répondante cependant (EFZ5) se prononce pour le cours en ligne qu'elle rattache essentiellement au bénéfice des vidéos permettant d'écouter la langue en contexte (l.95-104):

cause it gave you a picture maybe euh the video which you show it's it it help you to hear the word direct or sometimes it [inaudible] the word # if you don't hear it so you can see it how # how it is # you can get spelling from it # so that's why it was really helpful for us.

Pour les six autres étudiants (quatre étudiants de Zanzibar et deux de Dar es Salaam), l'apprentissage d'une langue étrangère renvoie de manière prépondérante à l'interaction (« practice communicate with people » (EFZ2, l.288); « the best way # just to communicate » (EFZ4, l.157-159); « discussing like this » (EFZ6, l.371); « for me euh the best way to euh learn foreign language [...] is to [...] to practice » (EFD8, l.4); « apprendre une langue consiste à .. pratiquer » (EFD9, l. 360)), et ce, principalement, hormis pour l'un d'entre eux (EFZ1, l.120-121) qui mentionne d'abord la motivation: « adorer après ça vivre vivre avec tous les jours ».

Le premier des répondants (EFZ1), que nous venons de citer, déclare avoir commencé l'apprentissage du français avant le programme proposé à l'OUT, en cours particulier avec un ami (EFZ1 l.97-101). EFZ1 est l'étudiant qui a le niveau le plus avancé dans le groupe de Zanzibar et est, à ce titre, la personne référente autour de laquelle s'organisaient les groupes de discussion des étudiants, comme nous le verrons. EFZ1 déclare aussi avoir appris l'arabe à l'école (« en premier j'ai commencé avec euh arabe en premier school à l'école et je connais écrire lire et pas à parler parce que y'a pas beaucoup pratique » (EFZ1, l. 108-110)), puis avant, le français, un peu d'italien (« après ça j'ai essayé italien un peu un peu italien # après ça j'aimais bien français » (EFZ1, 112-114)). Pour ce qui concerne l'apprentissage du français, il déclare travailler surtout la nuit individuellement (« au travail parce que j'aime beaucoup travailler au nuit parce que c'est long time je suis libre # aussi [...] à la maison en nuit pour moi c'est bien parce que c'est calme » (EFZ1, l10-12)) et pratiquer la langue le plus possible avec ses amis (« pratique avec euh mon ami Kassim j'ai essayé pratiquer en français au téléphone # c'est bien c'est tous les jours on parle en français (l.83-85) et au travail (« comme au téléphone comme travailler vivre avec la langue » (EFZ1, l.120-121)). L'avis de EFZ1 concernant l'aptitude à privilégier pour apprendre une langue étrangère, l'interaction sociale, semble donc davantage résulter de son expérience personnelle que des techniques expérimentées en classe de langue (pour l'apprentissage de l'arabe par exemple). Et finalement, on pourrait dire en se fondant sur Butler (2005, p. 57), que ce que ce témoignage met en évidence porte surtout sur les stratégies

(sociales) que EFZ1 met en place pour apprendre, celles-ci étant déterminées, selon Butler, par « les connaissances antérieures, les croyances et les conceptions des apprenants (par exemple à propos d'un domaine, d'un sujet, ce qu'est l'apprentissage, eux-mêmes comme apprenants, le travail académique, les tâches, les stratégies » (Butler, 2005, p. 57).

Il apparaît aussi toutefois intéressant de relever que lorsque nous demandons à EFZ1 de développer sa réponse, il recourt à une procédure et à des éléments qui semblent renvoyer, partiellement du moins, à l'enseignement de l'arabe (EFZ1, l.125-126):

C : qu'est-ce qui est important dans l'apprentissage ? qu'est-ce qu'il faut savoir faire ?

EFZ1 : mm savoir faire important phonétique premier la phonétique mmh phonétique a b c
d premier aussi les chiffres .. c'est important en premier ouaih

Cette possible interprétation se fonde, d'une part, sur une convergence de descriptions entre celle de EFZ1 et de EFZ5, une autre étudiante de Zanzibar. Pour tenter de l'orienter vers une conception plus personnelle de l'apprentissage d'une langue étrangère, nous avons demandé à cette étudiante de quelle manière elle nous enseignerait le swahili (et ce, sans alors avoir anticipé le fait que nous l'éloignons plus encore de l'apprentissage, ainsi que nous l'avions évoqué en introduction) : « C :if you you were a teacher mwalimu wa kiswahili for example [...] how would you teach me kiswahili what would be important or what how would you organise your teaching ? » (EFZ5, l.137-319)). EFZ5 propose alors une démarche commençant par la prononciation des lettres et des chiffres (comme EFZ1) pour aller vers la production de mots, qu'elle semble associer à l'expression orale (EFZ5, l.137-319) :

how letters maybe A for what B like # how does it sound first # you'll have to understand we
how to pronounce letters # in swahili euh then maybe I can I can show you numbers how to
count in swahili [...] so if you you understand the letters first so it be easy to conduct and
what # starting to know words

C: ok ok ... ok and what about talking?

EFZ9: mmm I I think

C: when I would be able to talk (chevauchement)

EFZ9: (rire) euh when you pronounce # you have to talk # because I won't say my myself
only # when I say this letter A like this and you you have to say this is letter A # so you will
get # to repeat it # you will get a little bit chance to .. to cope from me # so you get a little bit
you get (*debit rapide*) until you can make your own word.

Bien que ces propositions puissent être rattachées aussi aux procédés utilisés pour l'apprentissage du swahili à l'école primaire, il nous apparaît également possible de considérer l'influence de ceux de l'école coranique (tels que décrits par Komba¹¹⁶ (2015, p. 3) par exemple), et ce, compte tenu de sa fréquentation par quasiment tous les enfants originaires de l'archipel, ainsi qu'en témoignent les propos d'un autre étudiant de Zanzibar, EFZ6 (l. 351-360) :

EFZ6 : I can understand # or if someone write arabic then I euh ah this is but [...] but I know how to to to read arabic and write # but speaking sometime it is a problem
C : where where did you euh how did you learn euh arabic ?
EFZ6 : ah here it is simple it is like in school because euh arabic is learned in Madrasa # Madrasa you learn Quran # so if you learn Quran at the same time you can learn Arabic.

Pour le second étudiant, EFZ2 qui a abandonné assez tôt le français afin de privilégier d'autres cours de licence, l'interaction apparaît également prépondérante dans ses propos (« you have to study understand # and then to speak out # how to speak see how to interact # after practice » (EFZ2, l. 228-234)). Cela, bien que pour EFZ2, apprendre une langue étrangère, relève d'un processus qui part de la compréhension pour aller vers la pratique.

Très proche de la déclaration de EFZ2, celle de EFZ4 présente une conception de l'apprentissage fondée sur les interactions orales en situation, lesquelles constituent, pour elle, et, de manière exclusive, un moyen d'apprentissage efficace (EFZ4, l.165- 187) :

maybe someone saying bonjour and then interpret it to me bonjour it's mean that .. good morning # yeah so that I can I can understand more # than to stay and to read this this would take a lot of time no [...] to communicate every time maybe someone meet me say [...] even euh small I can catch it # but when I take time to read this one this this this is euh or to stay on my computer to [...] no [...] I can I can get even one but not from all books no # for speaking like to communicate # I can get a lot.

Cette façon d'envisager l'apprentissage pourrait faire écho à ce que l'enseignant-tuteur (TF3, l.499 et 555-559) de Zanzibar avait déclaré à propos de ses étudiants de français, lesquels « aim[aient] apprendre le français mais par miracle (*rires*) » :

je leur ai encouragé de venir pour apprendre comment utiliser le Moodle # ouais ... donc ils sont venus mais pas tous ...après euh .. c'qui est facile ... ils aimaient ils aiment (*rires*) ils ont l'intérêt mais comme j'ai dit c'est par miracle # ils attendent le miracle ils n'ont ils n'ont pas **d'effort** ... soit c'est la culture parfois.

¹¹⁶ « they are taught alphabets which are 26 consonants. After mastering the consonants, they are introduced to vowels. After mastering vowels and consonants, a child used his/her skill to read the Quran »

La suggestion de TF3 d'ordre culturel pour expliquer cette représentation pourrait selon nous se rattacher au contexte social de l'archipel, haut lieu d'accueil touristique, où les interactions avec les étrangers sont fréquentes (et nécessaires, la principale ressource économique du pays étant le tourisme).

C'est sur cette situation que se fonde aussi le quatrième étudiant, EFZ6, également Zanzibarite, pour argumenter sur l'efficacité d'un apprentissage plus orienté vers la pratique de l'interaction orale que de l'écrit (EFZ6, l. 439-453) :

discussing just talking like this it is a good way of learning language # yeah # yeah you you see many people here in Zanzibar # they can speak in france # spanish italian but not in the classroom ..just talking in the street # yeah in the street then people there they are catching but that street in the action # in the action # as you see I am riding a bicycle so if you talk in france then I catch more than if I write.

Les interactions entre Zanzibarites et touristes pourraient ainsi être à l'origine, pour certains étudiants (de manière consciente ou non), de l'une des représentations de l'acquisition d'une langue étrangère et par suite de l'apprentissage.

Toutefois, si, pour EFZ6, l'interaction orale est essentielle pour apprendre une langue étrangère, il précise aussi que l'enseignement-apprentissage devrait pouvoir combiner plusieurs techniques et modalités d'apprentissage, « all different ways of learning » (l.422-423). Il évoque ainsi le cours en présentiel avec la mise en oeuvre d'une méthode « using visual », qui s'apparenterait à la méthode directe que l'on retrouve fréquemment dans les classes en Tanzanie :

I think it is euh like other languages .. when you either in the classroom with teachers [...] and also using vi vi visual [...] like to show us thing and then you learn in french [...] to see thing ... those things to see # actually to see # for example like this ... this is (coup sur table) a chair # so if you see and someone speak then you get to know mm it is like this

Il propose aussi une autre possibilité directement issue de sa dernière expérience, le cours de français à distance et en ligne (EFZ6, l.463-471) :

so that is ... another way ...but also for level like us even through online # for example like me that euh ..platform you do # we learnt from there a lot of things i knew # but now me.. most of it I I started ..I I forget it # but some of material there I download in my computer it is there.

La conception de EFZ6 de l'apprentissage d'une langue étrangère semble ainsi plutôt découler d'une réflexion personnelle fondée sur ses expériences d'apprentissage en contexte scolaire (avec la méthode directe notamment, voire celle concernant l'enseignement-apprentissage de

l'arabe qu'il a également expérimenté (cf. citation (EFZ6, l.351-361)) et institutionnel (avec l'OUT) et le contexte touristique zanzibarite.

Quant aux cinquième et sixième étudiants de Dar es Salaam pour lesquels le fait de pratiquer la langue en situation d'interaction orale apparaît essentielle dans l'apprentissage d'une langue étrangère, pour l'un (« for me euh the best way to euh learn foreign language .. is to .. to practice # first one » (EFD8, l.4)), l'importance de cette habilité semble découler essentiellement d'une réflexion personnelle sur son expérience d'apprentissage (l.185-193):

if I if you tell me to write anything a paragraph or e even a page I think I can I can I can write ... what I want in french # I can do that but euh listening euh euh having a conversation so I have to think so if you you you you euh speak to me for example .. sentence I have to to take some time to think then yeah I so if you want euh as to talk euh f f euh fluently that's when it becomes problem [...] actually actually yeah I need to practice and euh and get used to words and sentences .. i think euh if I practice i think if i practice it is a little bit easier.

Pour l'autre, EFD9, le seul à avoir commencé à apprendre le français en contexte scolaire (au niveau secondaire), la pratique de la langue qu'il considère comme essentielle est rattachée à la mise en œuvre de ce qu'il nomme la « situation method » (EFD9, l. 330-346) :

pour moi .. la meilleure méthode d'apprendre la la la langue étrangère # pour moi c'est c'est c'est la méthode euh appelée [...] situation method # situation method # là une personne euh aura besoin donc aura à parler beaucoup à à à propos de à propos de certaines situations dans lesquelles il se trouve et vous savez # donc il se trouvait par exemple disons aller dans à la boutique # parler à propos de ce qui se trouve là ce qui se trouve là donc euh à l'hôpital [...] comme ça au marché comme ça ok dans différentes situations où une personne peut se trouver [...] pour qu'il s'habitue à beaucoup de vocabulaire utilisé dans cette euh situation

Plus proche de l'approche communicative que du Situational method, potentiellement introduite en Tanzanie pour l'enseignement de l'anglais avant l'approche communicative (Eliakimu & Rafiki, 2014; McGregor, 1971; Trappes-Lomax, 1978), avec notamment la mention de situations de communication (et non de situations centrées sur l'apprentissage des structures), cette courte description de EFD9 pourrait se référer à l'approche de son enseignante de français, TF1, mais aussi, et ce probablement de manière complémentaire, à son expérience scolaire. EFD9 étant lycéen en 2001 au moment de l'officialisation dans les programmes scolaires de l'approche communicative, il est, en effet, probable qu'il ait appris le français à travers des techniques, qui, pour certaines, tendaient vers la mise en oeuvre de l'approche communicative. L'apprentissage de la langue en situation à travers les dialogues notamment ainsi que la participation active, semble-t-il, des élèves (« y'avait beaucoup de la coopération entre professeur et élèves euh donc c'est pas le professeur qui dit qui donnait tout simplement exposait la matière tout simplement ») iraient en ce sens :

EFD9 : au commencement le professeur arrivait comme ça il di il disait [...] bonjour alors après ça il commençait à exposer la matière donc euh d'une manière euh d'une façon euh coopérative [...]

C : et comment comment il vous demandait de participer par exemple

EFD9 : yeah là on avait beaucoup de dialogues [...] il n'y avait il y avait beaucoup de chansons [...] oui y'avait (bruit de chaise et toux) euh des textes on lisait comme ça nous sommes habitués à ça

C : mmm et qu'est-ce-que vous aimiez ou qu'est-ce-que vous préféreriez dans les activités?

EFD9 : là euh moi je préférais des dialogues # parce que ça ça me donnait beaucoup d'expériences euh en # pratiques # donc euh parlait ça ça ça facilitait beaucoup

C : mm et c'était des dialogues qui étaient déjà écrits?

EFD9 : yeah y avait ce sont des dialogues écrits # donc c'est le professeur qui recopiait qui qui écrivait au tableau et on recopiait dans nos ..# dans nos cahiers oui ..et après nous étions obligés de mémoriser les dialogues # et les réciter.

L'association de ces techniques avec celles plus traditionnelles de la dictée et de la récitation, par exemple, pourrait relever d'un éclectisme méthodologique choisi ou inconscient de l'enseignant, ou encore découler des contraintes matérielles. Car, comme l'indique EFD9 (l. 282-290):

nous n'avions pas accès aux cd audio # pour écouter donc euh ce qui se trouve ici maintenant # là-bas il y avait tout simplement tout ce qui concerne le français oral écrit comme ça on il n'y a pas écouter il n'y avait pas la façon d'écouter aux cd comme ça # on écoutait d'une autre manière # on écoutait le professeur qui nous donnait des dictées comme ça.

Mais il est également probable que ces deux paramètres soient impliqués simultanément. La chanson, par exemple, appréciée par les étudiants (et les enseignants si l'on se réfère au témoignage de TF3) et fréquemment utilisée dans le primaire et secondaire par les enseignants de langues, est ainsi à la fois perpétuation d'un médium éducatif déjà présent dans l'éducation traditionnelle tanzanienne précoloniale (Mushi, 2009, p. 34) et un moyen de mémoriser le vocabulaire sans support matériel.

Ces résultats révèlent, d'une part, que seul un étudiant sur six, dans sa déclaration, semble rattacher la pratique de la langue (en situation d'interaction) comme étant prioritaire, à une méthodologie d'enseignement-apprentissage. Car, en somme, les autres réponses apparaissent surtout reliées soit à des expériences personnelles d'apprentissage (pour EFZ1 et EFD9,) soit à des situations d'interactions situées dans leur contexte social (interaction touristes – Zanzibarites) (EFZ4, EFZ6). Il serait donc possible de considérer que les dimensions individuelles et socio-culturelles ont eu davantage de portée sur les conceptions (déclarées) de l'apprentissage d'une langue étrangère des étudiants que celles qui procéderaient du système éducatif auquel ils se rattachent. D'autre part, si l'on considère l'ensemble des résultats, il apparaît que les conceptions des étudiants de l'apprentissage d'une langue étrangère ne s'opposent pas, dans leurs déclarations, au prescrit (notamment dans le document de l'expert et

dans le *Guide du tuteur*), et ce, contrairement aux déclarations des enseignants, lesquels, comme nous l'avons mentionné, ne priorisent pas, dans leurs déclarations, l'interaction orale. Bien que les déclarations des étudiants ne renvoient à aucun moment à la tâche de type actionnelle ou à la perspective dans laquelle elle s'inscrit qui envisage la communication non plus comme une fin en soi mais un moyen d'action (Bourguignon, 2006, p. 64), elles se distinguent d'une conception exclusivement linguistique de la langue. Enfin, une mise en regard de ce qui fonde, de manière générale, les conceptions des enseignants et des étudiants, avec d'un côté des déclarations qui semblent circonscrites à ce qui relève quasi exclusivement de modèles d'enseignement, et, de l'autre, des déclarations combinant expériences de vie et expériences scolaires, permettrait de supposer une plus grande facilité des étudiants à s'adapter à de nouvelles approches et modalités d'apprentissage. Les déclarations de ces derniers davantage fondées sur des expériences « dissonantes », et renvoyant alors au processus de dissonances de schèmes (Kaufmann, 2001) permettraient d'en faire l'hypothèse.

3.2.2.2 Les positions des enseignants-tuteurs et des étudiants vis-à-vis du dispositif hybride

3.2.2.2.1 Les positions des enseignants-tuteurs

Nous prenons appui sur les trois entretiens conduits auprès de chacun des enseignants-tuteurs et sur un entretien commun effectué avec les membres de l'équipe de Dar es Salaam (le coordinateur et une enseignante-tutrice conceptrice). Cet échange, visait, d'une part, à rassurer les répondants, ex-collègues, sur les futurs entretiens individuels que nous leur avons proposés, et, d'autre part, à collecter des données d'ordre organisationnel et matériel tout en introduisant quelques questions susceptibles de nous apporter quelques réponses sur leurs conceptions du cours en ligne.

3.2.2.2.1.1 La question de l'effectivité des cours en ligne (ou présentiel vs en ligne)

De prime abord, les avis et les pratiques déclarées concernant les cours en ligne des enseignants-tuteurs divergent. Ainsi pour l'enseignant-tuteur de Zanzibar (TF3), le cours en ligne « ne fonctionnera .. jamais » (l.318), et ce, bien qu'il se soit efforcé de l'intégrer dans ses démarches d'enseignement (TF3, l.329-331) :

donc moi j'ai expliqué j'ai utilisé le projecteur et j'ai dit ça c'est .. comment on peut envoyer le travail, comment on peut participer au forum comment on peut avoir un dictionnaire donc tu vois c'est pour essayer de créer l'autonomie # ok de travailler tout ce ... là il y a le français là le français donc vous pouvez accéder beaucoup d'activités je leur montrais comment on peut faire on l'a fait ensemble.

De manière opposée, les enseignants-tuteurs de Dar es Salaam (TF1 et TF2) ne remettent pas directement en question le dispositif en ligne. TF2 déclare que le cours en ligne « est bien organisé » (« moi je trouve que c'est .. que c'est bien organisé c'est c'est .. c'est bien organisé pour une étudiant qui est sérieux il peut même apprendre tout seul » (TF2, l.941-943)), et TF1 considère qu'en améliorant les contenus, il pourrait fonctionner (TF1, l.499-505) :

je pense que au fur et à mesure ça ça va marcher.[...] ça devrait marcher au si on l'améliore parce que on va l'améliorer on va ajouter des choses on va peut-être corriger des choses qui marchent pas mais tel qu'il est maintenant c'est quand même utilisable # on peut l'utiliser et ça peut amener l'étudiant quelque part.

Or, face à ces déclarations, les données sur la plateforme, correspondant à l'année académique en cours lors de l'entretien (d'octobre 2014 à septembre 2015) montrent une absence totale d'interventions de TF1 et TF2 auprès des étudiants. A cela s'ajoute qu'au cours des entretiens, TF1 et TF2 ne se réfèrent jamais d'eux-mêmes à l'utilisation du cours en ligne dans leurs pratiques d'enseignement (hormis, comme nous l'avons vu, pour ce qui concerne le recours aux objectifs des modules). Il convient, toutefois, aussi de préciser notre difficulté à les solliciter de manière directe sur cette question que nous envisagions encore sensible, compte tenu des discordes qu'elle avait fréquemment occasionnées lorsque nous étions coordinatrice du dispositif. Nous n'avons donc pas su, sur ce sujet, conserver l'équilibre (précaire) de cette posture d'*insider-outsider*, initialement prévue.

Il en découle que la plupart de nos demandes sont, sur cette question, formulées indirectement, ainsi que pourrait l'illustrer cet échange dans lequel nous cherchions à obtenir des réponses de TF1 et TF2 sur l'utilisation du cours en ligne par les étudiants, (TF1, TF2, l.371-378) :

C : mm euh donc euh après avec quels moyens les étudiants travaillent-ils les cours en ligne donc euh où est-ce-que les étudiants travaillent les cours en ligne ?

TF2 : euh..

C : s'ils travaillent les cours en ligne

TF2 : c'est ici

C : d'accord ok

TF2 : en fait ils n'ont pas l'habitude de travailler chez eux y'a très peu qui travaillent chez eux

C : mm

TF2 : mais normalement nous euh on est obligés de de consacrer quelques heures pour travailler en ligne ici.

Or, sans faire fi de l'effet d'induction potentiel de notre difficulté à formuler plus frontalement notre demande (en raison de notre posture d'ex-coordinatrice), il nous paraît envisageable d'interpréter dans cette réponse commune (celle de TF2 et le silence de TF1) une forme d'inconfort qui serait à rattacher à la reconnaissance (vis-à-vis de l'ex-coordinatrice) d'une absence d'utilisation du cours en ligne. L'hésitation de TF2 et son absence de réponse à notre

demande implicite (« s'ils travaillent en ligne ») de même que l'utilisation de l'adverbe « normalement », suivi de l'expression de l'obligation (« on est obligés de »), pourraient en effet suggérer une volonté de contourner la question sensible (au cœur de nos ex-relations interpersonnelles et professionnelles) de l'intégration du cours en ligne dans leurs pratiques.

Cependant, en dépit de l'absence de déclarations claires de la part des enseignants de Dar es Salaam, il semblerait que les cours en ligne soient rarement utilisés par les enseignants-tuteurs de Dar es Salaam durant l'année de l'entretien.

En revanche, les témoignages de TF2 et de l'un des étudiants de Dar es Salaam montrent une utilisation du cours en ligne l'année précédente. EFD8, par exemple, indique avoir utilisé le cours en ligne durant les sessions prévues avec TF2 l'année précédente (« actually we whe when he come to the class they euh they were telling us to maybe exercise euh or activity # euh ... so when we are alone so they are telling us to euh to part through do some revision » (EFD8, l.299-301)), mais ne suivre, au moment de l'entretien, que des cours en présentiel. Cela se trouve également confirmé au cours de l'entretien individuel avec TF2 (l.913-921) :

normalement ils travaillaient ici # pendant .. pendant les cours [...] ils lisaient l'objectif d'apprentissage et pis .. ils vont directement .. aux exercices # donc ils faisaient les exercices ... oui et surtout ça.

En dépit de l'absence de déclarations claires de la part des enseignants de Dar es Salaam concernant notamment l'utilisation des contenus en ligne pendant l'année en cours, ces quelques résultats permettent toutefois d'envisager une évolution du dispositif vers une autoformation de type « complémentaire » ou « intégré » (Nissen, 2006, p. 46). Cette appréciation apparaît, quant à elle, ostensiblement dans les propos de TF1, bien qu'elle ne renvoie pas directement à la conception de l'enseignante sur le cours en ligne (TF1, l.438-443) :

C : quelle représentation ils ont du cours en ligne qu'est-ce que pour eux quel est l'usage du cours en ligne à ton avis ?
TF1 : ils pensent que c'est un complément.

Il serait ainsi possible de faire l'hypothèse que la plus grande importance que nous avons (en tant que coordinatrice) accordée au présentiel dans les textes a pu influencer sur l'évolution du dispositif. Or, cette supposition demeure incertaine, dans la mesure où la prise en compte des textes (notamment du *Guide du tuteur*) comme celle de nos préconisations en tant que coordinatrice auprès des enseignants-tuteurs demeure également tout aussi indéterminée, ainsi que nous l'avons évoqué lors de l'analyse des conceptions de l'enseignement-apprentissage des enseignants-tuteurs et comme pourrait en témoigner cet échange avec le coordinateur (TF2, l.662-671) :

C : c'était la question finale en fait toi si tu devais repenser euh le programme de français c'est-à-dire euh cette forme là euh est-ce que tu euh .. qu'est-ce que tu proposerais euh est-ce que tu proposerais uniquement du face à face est-ce que tu intégrerais du en ligne .. enfin pour toi qu'est-ce qui faudrait faire en ligne et qu'est-ce qui faudrait en face en face ?

TF2 : ...

C : comment tu penses que le programme pourrait bien fonctionner ?

TF2 : ... euh il faut que le programme soit hybride

C : mm

TF2 : parce que avant quand le programme a commencé euh il était censé être 100% en ligne

C : mm

TF2 : mais avec une petite expérience on a constaté que ça c'est pas .. ce n'est pas .. ce n'est pas possible

C : mm

TF2 : donc moi je propose un programme hybride.

Cet extrait permet de mettre l'accent sur la méconnaissance des textes et, plus généralement, des orientations du projet sur lequel TF2 travaille, dans la mesure où il indique, d'une part, que le dispositif ne prévoyait à ces débuts qu'un apprentissage en distanciel et, d'autre part, lorsque nous l'invitons à donner son avis sur un autre type de dispositif, qu'un « dispositif hybride » serait une solution.

Si l'influence que nous avons pu avoir à travers les textes ou notre rôle de coordinatrice sur l'évolution du dispositif s'avère précaire, celle de la conception des enseignants-tuteurs vis-à-vis du cours en ligne pourrait, en revanche, se révéler plus tangible.

Comme nous l'avons évoqué, notre posture d'insider, que nous convoquons involontairement pour notre part et/ou à laquelle nous faisons probablement écho pour nos ex-collègues (de Dar es Salaam notamment), ne nous a pas permis d'accéder à des réponses ostensibles concernant leur avis sur l'organisation du dispositif (tel qu'il était prévu initialement et plus spécifiquement sur l'utilisation du cours en ligne). Nous rapportons, à ce titre, l'un des propos de TF1, émis lors d'un échange amical alors que nous étions revenue à Dar es Salaam en novembre 2015 pour animer une formation à l'Institut of Education of Tanzania et donc quelques mois après notre entretien d'avril. Alors que nous discutons de son travail à l'OUT, TF1 nous avait ainsi déclaré, que « les cours en ligne, c'est pas pour maintenant », ce que nous nous étions empressée de noter.

3.2.2.2.1.2 Les habitudes d'apprentissage des étudiants comme obstacle

Nous proposons de nous attacher maintenant à l'analyse des conceptions des enseignants-tuteurs sur le dispositif en nous fondant sur des éléments d'appréciation, des commentaires qui sont apparus au fil des entretiens, sans être, le plus généralement, reliés à un questionnaire

direct sur la raison qui motivait l'absence d'utilisation du cours en ligne. Les principaux éléments issus de notre « lecture balayage » sont ainsi issus principalement des échanges portant sur :

- la manière dont ils présentaient le cours de français aux étudiants ou comment il était organisé ;
- leur suggestion quant à la mise en oeuvre d'un nouveau dispositif d'enseignement-apprentissage du français ;
- et, quelquefois sur les raisons pour lesquelles les étudiants n'utilisaient pas certains médias d'apprentissage ou ne travaillaient pas sur le cours en ligne.

La question des « habitudes d'apprentissage » en tant qu'obstacle à l'utilisation des contenus sur la plateforme par les étudiants car trop éloignées des pratiques sous-tendues par le dispositif constitue l'argument le plus récurrent des enseignants-tuteurs, invoqué sept fois par TF1 (« ce mode de travail .. travailler en autonomie c'est pas encore euh # oui entré dans les habitudes des étudiants ici » (TF1, l.48-50)), quatre fois par TF2 (« c'est la question de ..c'est la question d'habitude » (TF2, l.643)), et une fois par TF3 mais chez lequel, l'habitude, comme le verrons, se dit plutôt à travers la notion de « culture », invoquée sept fois (« juste ils ouvrent les livres et c'est la culture ils sont habitués, ils ont habitués à ça » (TF3, l.242)).

Pour TF1 (l.243) et TF2 (l.642-649), la notion d'habitude semble surtout renvoyer au mode présentiel du système éducatif dont sont issus les étudiants :

d'abord c'est pas dans leurs habitudes ils ne sont pas habitués à travailler en ligne depuis qu'ils sont à l'école ils n'ont jamais travaillé en autonomie ils ont toujours le professeur devant eux et y'a toujours quelqu'un pour les aider donc c'est pas facile de passer directement de de la méthode euh de méthode face à face et entrer dans des méthodes où ils travaillent tout seul (TF1)

euuh c'est la question de ..c'est la question d'habitude # aussi ça c'est nouveau # c'est nouveau et puis il y a ..aussi ils sont habitués .. de voir un professeur .. oui .. qui est devant la classe # alors s'ils ne voient pas un professeur .. ils ne voient pas .. l'importance d'appr .. ils trouvent que ça va être c'est difficile (TF2).

L'évocation de cette modalité renvoie surtout à la présence de l'enseignant (« le professeur devant eux » (TF1), « voir un professeur [...] qui est devant la classe »(TF2)) et à sa fonction d'aide dans l'apprentissage (« quelqu'un pour aider » (TF1)). Cela fait ainsi émerger, par opposition, une conception du mode distanciel fondée sur l'absence, une absence physique qui semble aussi correspondre à une absence d'accompagnement à l'apprentissage. Car, il s'agit, comme l'indique TF1, d'une situation « où ils travaillent tout seul », comme peut le laisser

supposer implicitement le commentaire de TF2 : « alors s'ils ne voient pas un professeur .. ils ne voient pas .. l'importance d'appr .. ils trouvent que ça va être c'est difficile ».

Plus spécifiquement pour TF1, l'autoformation semble se rattacher à une « soloformation » (Moisan & Kaplan, 2010, p. 219) (« ils n'ont jamais travaillé en autonomie ils ont toujours le professeur devant eux et y'a toujours quelqu'un pour les aider » (TF1, l.153-154)) fondée sur une capacité d'autonomie pré-requise des étudiants (qu'ils n'ont pas). TF1 est la seule des trois enseignants-tuteurs à se référer à l'autonomie et, en cela, se rapproche du prescrit dans le *Guide du tuteur*. Elle convoque également, dans la continuité de ce texte, une conception assez imprécise de l'autonomie plutôt « globalisante » (Albero, 2003c, p. 144) en termes de finalité (« travailler en autonomie c'est apprendre à travailler seul » (TF1, l.156)), et plutôt technique en termes de moyens (TF1, l.156-158) :

c'est difficile pour eux de travailler en autonomie # de travailler seuls c'est pour ça en fait qu'on a mis des séances de face à face et après aussi quand ils sont en cours des fois on les oblige de travailler sur les exercices de la plateforme pour justement qu'ils prennent les habitudes

Pour TF1, le développement de l'autonomie d'apprentissage est, en effet, relié à une autonomie de type technique (la réalisation des exercices autocorrectifs sur la plateforme). Cette conception imprécise de l'autonomie, également présente dans le *Guide du tuteur* renvoie alors aux risques évoqués par Albero (2003c, p. 144) de confusion et d'immobilisme en termes d'intervention éducative, ainsi que l'illustre le moyen proposé par TF1 pour développer l'autonomie des apprenants, consistant à les « obliger » à « travailler sur les exercices de la plateforme pour justement qu'ils prennent les habitudes ». Cette insuffisance de réflexion sur l'autonomie d'apprentissage et ses possibles déclinaisons, telles que suggérées par Albero (2003c, p. 144) par exemple, se lit aussi lorsque TF1 évoque peu après, pour justifier la difficulté des étudiants à travailler sur la plateforme, leur besoin de travailler ensemble : « travailler en autonomie c'est pas .. c'est pas évident pour tous les étudiants donc ils ont besoin de euh .. d'être ensemble de discuter » (TF1, l.48-65). TF1 occulte ainsi totalement la dimension sociale de l'autonomie tout en y faisant référence.

Plus généralement, cette absence de réflexion et d'initiative en termes d'accompagnement apparaît aussi lorsque les enseignants-tuteurs invoquent le manque d'habitude des étudiants à travailler en ligne.

Cet argument qu'ils formulent, tantôt en faisant référence à la faiblesse de la compétence numérique des apprenants (« ils ne savent pas comment utiliser l'ordinateur # pas tous très peu # qui maîtrisent .. » (TF3, l. 455-459)), tantôt en soulignant l'absence de pratiques

d'apprentissage en contexte médiatisé des apprenants (« les étudiants ne se sont pas encore approprié ce mode de travail .. » (TF1, l.48) ; « les étudiants y .. n'ont pas l'habitude de travailler en ligne ça ça pose un peu de problème » (TF2, l.144)) ne fait, en effet, l'objet d'aucun commentaire sur la nécessité d'un accompagnement de leur part ou sur la mise en place de moyens (en ligne ou lors de séances de tutorat, telles qu'elles étaient du reste initialement prévues dans les documents relatifs au dispositif) permettant d'aider les apprenants à développer d'autres pratiques.

Nous l'avons vu avec la proposition de TF1 (l.156) qu'elle expose de nouveau lorsque nous l'interrogeons de façon plus explicite sur cette question (TF1, l.233-234) :

C : mm d'accord et comment euh donc tu les emmènes peu à peu vers l'autonomie [...]

TF1 : euh pour développer l'autonomie c'est juste euh des fois on leur demande même dans un cours en face à face de d'aller sur la plateforme de regarder de faire des exercices et et aussi on peut leur donner des devoirs aussi tu leur dis allez sur la plateforme et faites l'activité telle activité telle autre activité mais justement des fois ils viennent ils vont jamais sur la plateforme.

Il en est de même pour TF2, qui invoque l'absence de compétences techniques des étudiants (« la plupart de .. oui la plupart d'étudiants .. oui ils n'ont pas de compétences .. en informatique » (l. 676)), sans toutefois considérer la nécessité d'accompagner l'autonomisation des apprenants :

TF2 : alors je dis qu'ils viennent en classe et puis tu vas travailler tu vas travailler en ligne tu fais comme ça comme ça c'est déjà compliqué parce que il n'a pas la base la base d'informatique (TF2, l.689)

C : mm d'accord et toi tu les orientais ? tu tu les guidais dans dans ce qu'ils devaient faire ?

TF2 : m ..non (TF2, l.926-927)

La difficulté des étudiants à travailler sur la plateforme ne semble ainsi pas se poser dans une dynamique de changement mais comme un constat et finalement comme un postulat à partir duquel s'énoncent des propositions renvoyant à des pratiques connues : les cours en face à face chez TF1 et TF2, comme nous l'avons vu plus haut, et les supports écrits chez TF3 (l. 227) :

c'est difficile pour eux à cause de leur culture à cause du temps à cause de je sais pas [inaudible] # et aussi ils n'ont pas de connaissances hein ? d'informatique # pas très suffisant et l'autre possibilité à part de Moodle on peut peut-être préparer euh des cours papier (rires) # des cours papier ils préfèrent mieux.

En cela, les déclarations des enseignants-tuteurs pourraient faire écho à l'un des effets possibles d'une exposition à l'introduction d'un nouvel élément dans les pratiques : la résistance des agents éducatifs (Alter, 2002, p. 7; Berger & Brunswic, 1981, p. 186; Cros, 2002, p. 134; Guichon,

2012, p. 17), laquelle prendrait la forme en ce cas, d'une « continuation de l'ancien sous des dehors de rupture » (Fleury, 2016).

Il nous paraît aussi important de préciser que la résistance des étudiants aux cours en ligne, selon les enseignants, ne procèdent pas globalement d'une absence de « culture numérique » des étudiants (s'il est possible de parler de culture numérique (Baron & Bruillard, 2008, p. 2)). Car lorsque nous interrogeons TF2 sur les usages du numérique par les étudiants, il répond spontanément que ses étudiants « sont compétents parce que ils font presque tout euh sur Internet ils téléchargent des documents des vidéos ils utilisent des des choses comme ..facebook euh twitter » (TF2, l.881). TF1 (l.456) précise aussi de son côté que les étudiants utilisent les TIC (TF1, l.454-460) :

i i is vont aussi sur facebook euh.. et comme je t'ai dit c'est un public jeune maintenant # maintenant on a un public jeune donc c'est.. ils sont.. ils utilisent l'ordinateur quand ils communiquent ils envoient des messages aux amis et tout mais # pour justement pour justement utiliser ça pour apprendre # oui ils utilisent ils se servent de l'ordinateur mais pour autre chose pas pour apprendre.

De même, lorsque nous conduisons TF3 à développer sa réponse quant à la réticence prétendue des étudiants vis à vis de l'utilisation de l'ordinateur et de la plateforme, il met davantage en évidence la question que pose l'usage des TIC en contexte éducatif (TF3, l.452-465) :

C : tu penses que c'est vraiment cult.. par exemple je vois tous pratiquement ont des téléphones [...] et toi tu penses que l'ordinateur non ?
TF3 : l'ordinateur ils aiment l'ordinateur le problème c'est pas aimer ou ne pas aimer l'ordinateur les nouvelles technologies mais ..d'abord la connaissance ils ne savent pas comment utiliser l'ordinateur # pas tous très peu # qui maîtrisent ..et y'en a même qui ont appris mais qui n'ont pas maîtrisé ok donc ça c'est le problème la connaissance et l'autre problème même si ils ont l'ordinateur ils peuvent utiliser l'ordinateur ou leur téléphone pour des trucs qui ne sont pas professionnels [...] ils ont des téléphones simples mais ils l'utilisent pour tchater # avec leur amour avec leur amoureux (*rires*) donc le téléphone c'est pour l'amour # aussi s'il y a l'internet c'est pour regarder des informations sportives pour regarder ..pour écouter de la musique ok donc euh c'est pour des choses de ... entertainment on dit en anglais c'est pas pour des choses sérieux # ouais ils n'utilisent pas de téléphone ou d'ordinateur pour des trucs sérieux

Comme TF1 et TF3 l'indiquent, le manque d'habitude relèverait donc davantage de la question des « bonnes pratiques » des TIC en contexte éducatif que d'une méconnaissance des outils numériques. Ce constat, qui ne relève, d'ailleurs, pas d'une spécificité que l'on pourrait rattacher au contexte socio-culturel de notre objet d'étude si l'on se réfère aux études conduites sur cette question dans les contextes européens et nord-américains (Baron & Bruillard, 2008; Dauphin, 2012; Jones, Ramanau, & Healing, 2010; Kirschner & Van Merriënboer, 2013), renvoie ainsi de nouveau à la question de l'accompagnement des enseignants-tuteurs, dont le rôle serait de

guider les étudiants (et en l'occurrence pour une partie d'entre eux, les prétendus « digital natives ») pour leur permettre de développer leurs compétences d'apprentissage en contexte médiatisé.

Enfin, on pourrait se demander si le manque d'habitude des étudiants invoqué par les enseignants-tuteurs ne procéderait pas aussi de l'expérience personnelle de ces derniers.

Nous rappelons que les trois enseignants-tuteurs ont tous suivi un master en didactique du FLE à distance. Pour TF2, l'expérience a néanmoins été de courte durée : « j'étais inscrit à l'université de la Réunion mais j'ai pas fini » (TF2, l.829). TF2 indique avoir abandonné pour deux raisons principales, l'absence de flexibilité (TF2, l.847-849) :

alors parfois on peut passer une semaine on fait des activités nos activités personnelles on n'a pas le temps d'aller .. d'aller sur la plateforme # alors si y'a une une activité qui était prévue ..d'être fait pendant une semaine alors toi tu as raté une semaine ..c'est fini

et « le travail en groupe » (l.863-863) :

ça c'est vraiment compliqué # avec les décalages d'horaires [...] former un groupe ça c'est vraiment ..compliqué # on peut pas travailler comme ça en ligne ! # moi quand je travaille en ligne je préfère des activités individuelles.

Or, ces arguments renvoient aussi à des caractéristiques importantes du cours de français en ligne, puisque chaque module d'une durée d'une semaine nécessite, en relation avec la réalisation de la tâche, échanges et collaboration entre les étudiants. Cette correspondance, entre l'expérience vécue par TF2 en tant qu'apprenant et son positionnement (en tant qu'enseignant-tuteur) vis-à-vis du cours en ligne, peut aussi être envisagée lorsque nous l'interrogeons sur la possibilité d'un travail collaboratif entre les étudiants de français (TF2, l. 864-869) :

C : d'accord .. et est-ce que tu penses que ici en Tanzanie des activités collectives ça peut fonctionner en ligne

TF2 : .. (*raclement de gorge*)

C : par exemple entre des étudiants de différents centres

TF2 : non

C : non ?

TF2 : pas du tout c'est quasiment impossible parce que on n'a pas .. on n'a pas la bonne connexion d'Internet.

Même si TF2 convoque le problème de connexion – avec cependant un temps hésitation – sa position quant au travail collaboratif des étudiants en ligne apparaît aussi catégorique que lorsqu'il se réfère à son expérience propre.

De même, les déclarations de TF1 concernant son expérience de formation à distance en tant qu'étudiante pourraient faire écho à ses positions vis-à-vis du cours de français en ligne (TF1, l. 98-108) :

comme je te disais que ce mode est récent on n'était pas habitués c'est aussi c'est avant que je vienne ici j'ai je savais rien sur l'enseignement à distance # donc on utilisait beaucoup les versions papier # et on allait juste sur la plateforme pour voir les forums .. on nous envoyait des supports papier qu'on imprimait.

TF1 mentionne son « manque l'habitude » et le recours, pour résoudre cette dissonance de pratiques, à une stratégie qui n'est autre qu'un retour à des usages plus traditionnels. On pourrait également ajouter la proximité de ses propos sur l'absence d'utilisation du forum, laquelle renvoie autant à son expérience personnelle (première citation ci-dessous) qu'à celle des étudiants de français (seconde citation) :

j'utilisais pas je les utilisais euh tout d'abord parce que à ce moment là je travaillais à l'Alliance j'étais très occupée avec le travail et aussi les responsabilités de famille (TF1, l.118).

y'a des forums dans les cours on a essayé de créer des forums mais personne ne participe.. je ne sais pas si c'est le niveau de français ou le manque de temps ou cette habitude mais ça.. ça marche pas (TF1, l.318).

Enfin, le même effet de résonance pourrait être appliqué aux propos de TF3 concernant ses pratiques d'apprentissage lorsqu'il étudiait à distance (« ils t'envoyaient des livres en ligne sur ligne donc tu imprimes quoi tu peux imprimer (l.113)) et celles qu'il préconise pour les étudiants de français en vue d'un nouveau dispositif de français (TF3, l.223-239) :

s'il y a la possibilité d'avoir euh deux choses en même temps (rires) # ça sera ça sera mieux [...] deux choses donc ils travaillent sur le Moodle ok ? # ça c'est bien même si c'est difficile pour eux à cause de leur culture à cause du temps à cause de je sais pas # et aussi ils n'ont pas de connaissances hein ? d'informatique # pas très suffisant et l'autre possibilité à part de Moodle on peut peut-être préparer euh des cours papier (rires) # des cours papier ils préfèrent mieux # donc des cours papier comme ça les étudiants peuvent aussi travailler avec leur cours .. à la maison au travail il n'y a pas besoin de connexion pas besoin d'Internet pas besoin # juste ils ouvrent les livres et c'est la culture ils sont habitués, ils ont habitués à ça.

Il est ainsi probable que les expériences vécues des enseignants, qui ne semblent pas avoir fait l'objet d'une réflexion, aient, par un effet de projection, influé sur leurs conceptions de l'utilisation des cours en ligne par les étudiants et leurs comportements en tant que tuteur.

Plus généralement, on pourrait dire que les résultats, concernant les habitudes d'apprentissage des étudiants trop éloignées des pratiques prescrites, se rattachent essentiellement à la question

de l'accompagnement du tuteur, pour non seulement aider les étudiants à passer du face à face au distanciel, de l'hétéroformation à une autoformation guidée, mais aussi, les guider dans l'utilisation des TIC pour apprendre. Mais aussi qu'en cela, ils révèlent un décalage entre les pratiques des enseignants-tuteurs en termes de soutien et le prescrit notamment dans le *Guide du tuteur*. Il est, en effet, indiqué plusieurs fois dans ce texte (Croze, 2011b, p. 3) que le tuteur a pour rôle « de guider et d'accompagner l'étudiant dans les parcours d'apprentissage en ligne [...] de guider l'utilisateur dans l'usage des différents outils de communication de construction collective des savoirs, mis à disposition sur l'interface » (Croze, 2011b, p. 3). Enfin, ils posent nécessairement la question des attentes des étudiants et de la concordance des conceptions des enseignants et des étudiants. C'est ce que nous proposons maintenant d'envisager à travers les déclarations des étudiants.

3.2.2.2.2 Les positions des étudiants

3.2.2.2.2.1 *L'effectivité des cours en ligne (ou présentiel vs en ligne)*

Avant de présenter les résultats des données concernant l'utilisation du cours en ligne par les étudiants, nous tenons à souligner que nous nous sommes essentiellement centrée sur les connexions effectuées hors classe, sans la présence de l'enseignant et, par conséquent, supposées être à l'initiative des étudiants. Ceci afin de considérer dans quelle mesure le discours des enseignants sur l'absence d'utilisation du cours en ligne (indépendamment du contexte de la classe) par les étudiants concordait avec les données collectées sur la plateforme.

Pour ce qui concerne les étudiants de Zanzibar, nous nous sommes donc surtout intéressée aux connexions qui avaient lieu les jours où les étudiants se retrouvaient pour travailler sur les postes du centre régional de l'OUT ainsi qu'à celles qui avaient été effectuées hors week-end (les cours en présentiel étant proposés les samedis et dimanches). Ainsi que l'avait supposé TF3 lorsque nous lui avons demandé où les étudiants travaillaient en ligne (« C : est-ce que est-ce qu'ils travaillaient ...la plupart du temps ils travaillaient où en ligne ? [...] euh donc moi je crois qu'ils travaillent à la salle d'informatique » (TF3, l. 157-166)), ces derniers se retrouvaient au centre régional de l'OUT dans une salle équipée d'ordinateurs deux fois par semaine, les lundis et les jeudis. Cette information (confirmée sur la plateforme) nous a également été communiquée par l'un des étudiants, EFZ1, à l'occasion d'un échange informel.

Quant aux trois étudiants de Dar es Salaam, compte tenu de leurs déclarations concernant leur fréquentation exclusive du cours en présentiel, nous avons simplement cherché de possibles connexions afin de pouvoir considérer dans quelles mesures leur appréciation vis-à-vis de l'apprentissage en contexte médiatisé se fondait sur une expérience vécue. Sur les trois

répondants, deux étudiants ont clairement déclaré ne suivre que les cours en présentiel (« that I've that I've never done I've never done » (EFD8, l. 239) ; « I've not yet not get courses » (EFD9, l. 70)), et une étudiante (alors que nous l'interrogeons sur l'organisation du cours de français) n'évoque que la possibilité de se connecter sur la plateforme le week-end (« euh during the week from monday to friday I have to face to face with madame [TF1] or mister [TF2] # but week end if I get a chance and pass through online to see .. »). Les données collectées sur la plateforme (de septembre 2014 à avril 2015) confirment que EFD8 ne s'est effectivement connecté qu'une fois (15 minutes le 25 janvier 2015) et que EFD7 ne s'est jamais connectée le week-end comme elle aurait pu le suggérer (mais seulement durant les sessions de cours et ce, jusqu'au 11 décembre 2014), quant à EFD9, il n'était pas inscrit au cours en ligne.

En somme, du côté des étudiants de Dar es Salaam, comme l'indique l'un d'entre eux (EFD8, l. 241-251) le cours en ligne semble, cette année-là, totalement déserté :

when you get in this euh in this platform # you might find that there is no one online # for example # you might find no one online so actually people in generally if I I might say euh in general people they euh I mean the student .. they do not visit online courses quite often.

Nous présentons dans le tableau ci-dessous les connexions des étudiants de Zanzibar effectuées de fin janvier 2014 (c'est-à-dire au moment où TF3 a commencé à utiliser le cours en ligne), jusqu'à la fin des cours en mai 2014 (et donc sur une période de quatre mois). Bien que nous ne mettions en évidence que les moments où les étudiants se sont connectés à l'extérieur de la salle de la classe français avec TF3, nous indiquons toutefois aussi en première ligne le nombre total de connexions effectuées durant cette période par chacun des répondants. Nous avons aussi conservé des connexions réalisées quelques samedis et dimanches lorsqu'elles ne correspondaient pas aux heures de cours en présentiel prévues l'après-midi. Enfin, nous tenons à préciser que nous considérons ces données avec prudence n'ayant, en effet, aucune information sur la manière dont les étudiants travaillaient sur la plateforme, seuls ou en binôme (ou plus) par exemple, et ce, quel que soit le contexte au centre régional ou dans d'autres lieux. De même, nous ne savons pas non plus dans quelle mesure des connexions ont été effectuées avec TF3, au regard de la déclaration de ce dernier concernant l'accompagnement individuel parfois proposé aux étudiants dans son bureau (TF3, l.339-343) :

donc j'ai essayé de ..aussi de donner du temps aux élèves aux étudiants de venir à mon bureau # comme ça ils peuvent me voir comme ça personnel personnellement s'ils ont un problème # d'utilisation de ..Moodle ils peuvent venir et moi je peux expliquer comment on peut utiliser le Moodle.

Dates	EFZ1	EFZ2	EFZ3	EFZ4	EFZ5	EFZ6
	(39	(8 connexions)	(11	(3 connexions)	(22	(28

Dates	EFZ1	EFZ2	EFZ3	EFZ4	EFZ5	EFZ6
	connexions) 11 fois seul (cours A1 et A2)	2 fois seul dont 1 fois quelques minutes	connexions) 4 fois seul dont 1 fois 5 m		connexions) 3 fois seule mais 2 fois qq minutes	connexions) 12 fois seul
29/01/ 14 Mer.		5 mn				
03/02/ 14 Lundi		15 mn : « papillon- nage » avec un retour fréquent sur le devoir				
07/02/ 14 Vend.					2 mn	
11/02/ 14 Mardi	A2 : 3mn : devoir, cours					
13/02/ 14 Jeudi					3 mn	
16/02/ 14 Samedi	A2 : 3h30 : objectifs, cours, conseils devoir, 3 forums (vue et 1 post), exercices, self- testing, dictionnaire (à partir de 1h20 du matin)					
17/02/ 14 Lundi	1h30 : cours	1h30 : glossaire et cours			25mn : cours 1 vue forum « une journée idéale », cours	1h : cours, forum journée idéale cours, devoir, conseils, online self evaluation, exercices activité
24/02/ 14 Lundi						1h15 : devoir, conseils, exercices, cours
25/02/ 14 Mardi						2h : cours, devoir, forum, exercices, fiche de vocabulaire et grammaire
27/02/ 14 Jeudi	20mn : cours, objectifs, devoir, forum « vacances »			3 mn	1h : cours, devoir, cours	1h : grammaire, civilisation, cours, devoir, conseils, objectifs,

Dates	EFZ1	EFZ2	EFZ3	EFZ4	EFZ5	EFZ6
						exercices
03/03/14 Lundi						6h : devoir, forum, exercices, activité, cours
04/03/14 Mardi			30 mn : cours			
06/03/14 Jeudi					4 mn cours exercices	
08/03/14 Samedi					1h30 : exercices (à partir de 5h50 le matin)	
10/03/13 Lundi	3 mn					X1h exercices
11/03/14 Mardi			5m			
13/03/14 Jeudi				4 mn	45mn cours exercices	3h : exercices, devoir, wiki (vue), conseils, objectifs, exercices, fiches de vocabulaire (3), fiches de grammaire (6), voter pour la meilleure journée
16/03/14 Dim.	1h40 : devoir et cours (à partir de 6h30 le matin)					
18/03/14 Mardi						1h45 : cours
20/03/14 Jeudi	1h : cours, devoir, forum 1 (vue), cours	1 mn				
21/03/14 Vend.						2h50 : exercices, fiche de vocabulaire
22/03/14 Samedi	1h40 : cours et wiki (vue) (à partir de 6h40 le matin)					
25/03/14 Mardi	2h : devoir, fiches de vocabulaire (2) et de					

Dates	EFZ1	EFZ2	EFZ3	EFZ4	EFZ5	EFZ6
	grammaire (2)					
28/03/14 Vend.						40 mn : cours, exercices, devoir
03/04/14 Jeudi	10 mn : cours, exercices, cours		1h50 : cours, devoir, cours, exercices		1h15 cours exercices	
06/04/14 Jeudi	55mn : fiches de grammaire (5), self testing, exercices					
15/04/14 Mardi						1h30 : cours, devoir, exercices, forum
16/04/14 Mer.			3h : exercices, devoir			
17/04/14 Jeudi	X 2h cours		10mn, cours, self-testing, fiche vocab		1mn	
19/04/14 Samedi	10 mn : forum (vue), cours, devoir (à partir de 2h40 le matin)					
21/04/14 Lundi			22 mn : cours, post sur 1 forum et vue sur 1 autre (sur lequel il a avait posté en cours un message)			
23/04/14 Mer.						1h : cours, exercices fiches de grammaire et de vocabulaire
25/04/14 Vend.						1h : devoir, exercices, fiche de vocabulaire
28/04/14 Lundi	2 mn					
04/05/14 Dim.	2h40 : cours (à partir de 6h47 le matin)					
06/05/14 Mardi						30 mn : exercices
07/05/14	25mn : cours					

Dates	EFZ1	EFZ2	EFZ3	EFZ4	EFZ5	EFZ6
Mer.						
09/05/ 14 Vend.	3h : devoir, fiches de grammaire (1) et de vocabulaire (1), exercices, forum (vue)					

Tableau 13 : connexions des étudiants en dehors des heures de cours en présentiel avec TF3¹¹⁷.

Ces relevés montrent que, sur les six répondants de Zanzibar, :

- un seul étudiant, EFZ4, ne s'est quasiment jamais connecté à la plateforme en dehors des séances en présentiel (avec un total de trois connexions dont deux connexions de quelques minutes lors des sessions organisées à la salle informatique) ;
- un second (EFZ2) s'est connecté huit fois, dont deux fois de manière individuelle avec une connexion de cinq minutes et une autre de 15 minutes (à caractère exploratoire avec plusieurs arrêts sur le devoir/assignment), et deux fois lors des sessions de groupes au centre régional, dont une fois pour une durée d'une heure trente avec une vue du glossaire et du cours (sans ouverture d'activités ou d'exercices) et une seconde fois pour quelques minutes ;
- un troisième, EFZ3, s'est connecté 11 fois, avec trois connexions « individuelle » (une fois pour un bref aperçu (de 5 minutes), une autre de 30 minutes sur le cours, une dernière de 3 heures avec des vues sur le devoir et un travail sur les exercices autocorrectifs. Il s'est aussi connecté trois fois sur la plateforme lors des séances collectives au centre régional pour faire principalement des exercices interactifs, mais aussi consulter le cours et des fiches de vocabulaire, participer à un forum et télécharger le devoir.
- Enfin, trois autres étudiants, EFZ1, EFZ5 et EFZ6, se sont connectés entre 22 et 39 fois sur la plateforme de fin janvier à début mai soit un peu plus de deux fois par semaine. EFZ5 s'est ainsi connectée 22 fois dont deux fois « individuellement », quelques minutes lors d'une première session, puis durant 1 heure 30 lors d'une seconde pour faire des exercices autocorrectifs. Sept connexions ont été réalisées au centre régional (de

¹¹⁷ Les cellules grisées indiquent des jours consacrés (par les étudiants) au travail en ligne au centre régional de l'OUT à Zanzibar.

quelques minutes à 1 heure) et montrent des actions essentiellement centrées sur les exercices autocorrectifs avec néanmoins des vues sur le cours, une sur un forum et une autre sur un devoir. EFZ6 et EFZ1 se sont connectés respectivement 28 et 39 fois, avec neuf connexions « individuelles » pour le premier et 10 pour le second. Sur les huit sessions de travail en ligne au centre régional de l'OUT, EFZ6 y apparaît quatre fois et EFZ1 six fois. Les sessions « individuelles » et au centre régional révèlent des actions centrées sur tous les éléments du cours (devoir, fiches de grammaire, de vocabulaire, de civilisation, exercices autocorrectifs, forum) avec une utilisation importante (contrairement aux autres utilisateurs des fiches proposées dans la « boîte à outils » proposant des fiches centrées sur les notions (culturelle, grammaticales, lexicales) spécifiques à chaque module. EFZ1 a aussi posté des contributions dans deux forums, dans un cas pour répondre à EFZ3, dans l'autre pour décrire un lieu de vacances à visiter (en français).

Nous précisons que EFZ1 était inscrit aux cours A1 et A2 et qu'il est le seul à avoir passé l'examen en fin d'année. Il était également, en tant qu'étudiant le plus avancé, la personne référente lorsque les étudiants de français se réunissaient en groupe de discussion pour travailler le français. Ainsi que l'indique EFZ6 (l.180-186) :

we we meet euh also there then be at the euh University there [...] yeah so because he mister [EFZ1] also he knows much french contact also so we u we used him to euh to cooperate together to answer the question.

Du 29 janvier au 9 mai 2014 (3mois et 11jours) 14 semaines	EFZ1	EFZ2	EFZ3	EFZ4	EFZ5	EFZ6
Total connexions (tous contextes)	39	8	11	3	22	28
Moyenne par semaine	2,7	0,5	0,7	-	1,5	2,07
Connexion au centre régional de l'OUT aux jours dédiés	6	2	2	2	6	4
Connexions hors jours prévus au centre OUT (avec réserve)	11	2	4	0	3	12

Tableau 14 : synthèse des connexions (étudiants de Zanzibar).

Ces résultats révèlent que la fréquentation des cours sur la plateforme par au moins la moitié des étudiants de Zanzibar (EFZ1, EFZ5, EFZ6) est effective. Il apparaît, de plus, intéressant de relever que cinq étudiants sur six sembleraient s'être connectés « seuls », c'est à dire en dehors des heures de classe et des séances prévues au centre régional de l'OUT. Par conséquent, ces premières données remettent partiellement en question les déclarations de TF3 vis-à-vis de l'utilisation du cours en ligne par ses étudiants (« ça marche pas ! les étudiants n'ont pas d'ordinateur n'aiment pas travailler à l'Internet » (TF3, l.421)).

En revanche, pour ce qui concerne les étudiants de Dar es Salaam, la prédominance de la modalité présentielle concorde avec les déclarations de TF1 et TF2. La différence importante en termes d'utilisation de la plateforme entre le groupe de Dar es Salaam et celui de Zanzibar doit toutefois être envisagée, en lien avec le fait qu'il s'agissait à Zanzibar d'une première expérience avec l'*OUTFrenchOnline*, contrairement à Dar es Salaam où le programme avait démarré trois ans plus tôt.

3.2.2.2.2 *Les habitudes d'apprentissage des étudiants comme soutien*

Parallèlement aux sessions de travail en ligne au centre régional de l'OUT, les étudiants de Zanzibar ont également constitué un groupe de discussion.

Sur les six répondants de Zanzibar, cinq ont indiqué y avoir eu recours (EFZ1 (l. 81), EFZ3 (l. 184-188), EFZ5 (l. 196-198) et EFZ6 (l.29-39)), avec toutefois, l'un d'entre eux qui s'y réfère de façon plus réservée (EFZ4 : yeah sometimes / C : for what you remember [...] to do what/ EFZ4 : *(rire)* I didn't remember (EFZ4 (l. 105-107)).

L'habitude des groupes de discussion semble ainsi perdurer dans le cadre d'un cours qui propose pourtant des ressources en ligne et des cours en présentiel. Comme l'indique EFZ1 (l.81) : « c'est comme d'habitude oui..après la leçon dans la salle de classe on on fait réunion ensemble et on discute bien ». Il apparaît également que les groupes de discussion des étudiants soient fondés sur les mêmes objectifs de soutien mutuel et de collaboration que ceux des autres étudiants de l'OUT. Ainsi que l'indique par exemple l'un des étudiants (EFZ3 l. 185-188) :

so because he mister [EFZ1] also he knows much French contact also so we u we used him to euh to cooperate together ..to answer the question sometime and our teacher [TF3] # also he gave some question then to work together.

A cela s'ajoute, dans le cadre plus spécifique de l'apprentissage du français, l'objectif qui vise à pratiquer la langue comme le déclare EFZ5, alors qu'elle racontait de quelles manières ils tentaient d'utiliser le plus possible le français entre eux (EFZ5, l. 196-198) :

we forced ourself not to speak any other language except french the french because we can get practice on it and sometimes we can text through em through our SMS # yeah we used to do it or if we are using discussion if we met I met with my French staff we used to try to do it.

Au niveau de l'organisation du groupe, nous retrouvons également un fonctionnement basé sur la désignation d'un leader, EFZ1, ainsi qu'il apparaît dans les déclarations de EFZ5 (« he mister [EFZ1] also he knows much French contact also so we u we used him to euh to cooperate together » (EFZ5, l. 185) et EFZ6 (« for that time also [EFZ1] it's a student there [EFZ1] he also

helped us » (EFZ6, l.29)), lequel semble, d'ailleurs, aussi endosser le rôle de tuteur « étudiant avancé » ainsi que le suggèrent les propos de EFZ6 (l.29-39) :

EFZ6 : we are thinking starting from next sunday next week # [EFZ1] can start also helping us on on French

C : ah he will help you to continue French next week?

EFZ6 : yeah.

Du côté des étudiants de Dar es Salaam, le recours au groupe de discussion n'apparaît pas dans les propos. Sur les trois répondants un (EFD9) ne se prononce pas et un autre (EFD8) indique travailler seul (C : so you study by yourself / EFD8 : yeah (*rire*) [...] you can say like yeah like yeah (l.29-32) ; « I can read on my own I can [...] if I encounter any problem then I can ask a teacher » (l.153)). Une étudiante exprime qu'elle aurait aimé avoir un groupe de discussion, lequel, comme dans le cas de EFZ5, aurait été une occasion de pratiquer la langue. Cependant, le faible effectif et l'hétérogénéité du groupe d'étudiants de français à Dar es Salaam ne le permet pas (EFD7, l. 300-314) :

EFD7 : no because we are so few # yeah and the other other people are working there they are very busy # you know for french no I did not # yeah but I like if I get I will participate because I like to to talk french yeah

C : mm sasa there are not enough students

EFD7 : yeah no students to discuss with # and euh others are [inaudible] and above.

De plus, si l'on se réfère d'une part, aux propos de TF1 et TF2, d'autre part, à ceux de cette étudiante de l'OUT que nous avons interrogée via Skype dans le cadre de notre question sur l'origine des cours de discussion et qui suivait alors le cours de français, il apparaît que cette habitude semble avoir été effective les années précédentes, et notamment lorsque les étudiants étaient alors plus nombreux. TF1 et TF2 répondent que les étudiants travaillaient ensemble l'année précédant l'entretien (TF1 et TF2, l. 656-668) :

TF2 : ils étaient ici tout le temps alors pour eux c'était possible de travailler en groupe # mais maintenant c'est on a on a le cas un peu différent # on a un groupe de personnes qui travaillent

[...]

TF1 : des fois aussi ils travaillent ensemble pour faire des devoirs # parce que tu as remarqué que quand ils donnent les devoirs les réponses sont presque les mêmes ! (*rires*)

Et voici la réponse de Skype7 (alors étudiante inscrite au niveau A2) lors d'un bref échange via le tchat de Skype en 2013 (Skype7, « Demande complémentaire », l. 10-13) :

C: do you use to study like that for tourism courses or also for french course (of course when you were a french student)?

Skype7: both

C: ok but I mean I know that you had class in french when you said you did have group discussion it's in addition to the the "formal" french class? did you use to see your friends to study french outside the class? if I am not clear just tell me
Skype7: your are very clear madam prof, after french class we use to group discuss because not all student understand in the class and ather understand very fast in the ca in the class.

Enfin plus généralement, ces résultats révèlent un décalage entre les déclarations des enseignants-tuteurs et des étudiants se rapportant à l'autonomie d'apprentissage de ces derniers. Car les premiers estiment que la capacité des étudiants à prendre en charge leur apprentissage est plutôt basse, tandis que les seconds rendent compte de pratiques qui tendent à infirmer cette appréciation, cela si l'on considère notamment le fait que les étudiants de Zanzibar se sont non seulement organisés pour aller ensemble au centre régional de l'OUT afin d'accéder au cours en ligne, mais aussi pour travailler le français dans le cadre d'un groupe de discussion.

3.2.2.2.3 Les conceptions des étudiants sur le cours hybride

Pour tenter d'appréhender la conception des étudiants sur le cours en ligne, nous leur demandions généralement soit ce qu'ils pensaient du cours tel qu'il était proposé, soit la manière dont ils envisageraient un nouveau cours de français de type hybride.

Globalement, quatre étudiants (EFZ1, EFZ2, EFZ5, EFZ6) sur les six de Zanzibar déclarent que le cours tel qu'il est leur convient (on gardera néanmoins à l'esprit que nous étions probablement pour la plupart des répondants partie prenante concernant le dispositif hybride). Parmi les trois étudiants de Dar es Salaam, une étudiante (EFD7) exprime explicitement sa préférence pour un apprentissage uniquement en présentiel et deux (EDF8 et EFD9) évoquent la possibilité d'un cours hybride.

Nous présentons les résultats de manière plus détaillée en commençant par les étudiants qui ont le plus travaillé sur la plateforme, pour aller vers ceux qui n'ont jamais utilisé les cours en ligne.

Les trois premiers étudiants envisagés, EFZ1, EFZ5 et EFZ6, de Zanzibar possèdent un ordinateur personnel. EFZ1 est l'étudiant de Zanzibar qui utilisait le plus le cours en ligne, il est aussi considéré par les autres comme le chef de file du groupe. Lorsque nous invitons EFZ1 à donner son avis sur le cours (EFZ1, l.209-211), il répond (EFZ1, l.212-216) d'abord qu'il le trouve « bien .. mais [qu'] il faut bien beaucoup pratiquer pour les étudiants parce que les étudiants difficile pour lui participer dans le forum », et que les étudiants ont besoin d'être guidés (« il .. besoin .. **direction** »). EFZ1 souligne aussi l'importance des séances en présentiel avec l'enseignant pour préparer le travail en ligne et plus généralement pour interagir

directement avec lui (« face à face oh c'est important aussi pour euh poser les questions au professeur après sur Internet oui c'est important aussi c'est très très important » (EFZ1, l.228).

Enfin pour améliorer le cours en ligne, il suggère plus de vidéos afin d'être davantage exposé à la langue, ce qui concorde avec l'une des conditions (Mangenot, 2000) qui favoriseraient l'intégration des TICE en termes de gain pour l'apprentissage d'une L2 (EFZ1, l. 227-226) :

ok yeah..moi je pense oui c'est bien euh on peut ajouter comme la vidéo comme youtube yeah je pense quelques vidéos so [...] yeah plus de vidéos c'est bien pour euh .. écouter bien la phonétique parce que prononciation c'est important # parce que nous apprenons le cours **en ligne** # so c'est déjà beaucoup possibilités pour comprendre .. grammaire problème pour prononciation # so prononciation vous écoutez bien so pour écouter bien la vidéo je pense il va mieux yeah.

On retrouve cet élément d'appréciation chez EFZ5, la seule parmi l'ensemble des répondants qui se soit clairement positionnée en faveur d'une modalité d'apprentissage en contexte médiatisé pour apprendre une langue étrangère : « online I like it most cause it show you everything there # you get video you get radio you get spelling there » (EFZ5, l.296-298). Dans le cas d'un nouveau dispositif, EFZ5 proposerait toujours une modalité d'apprentissage combinant environ trois heures de présentiel (« two twice a week # twice a week [...] or otherwise if once in a week but we've got maybe three hours [...] and we we've got enough time maybe it's good » (EFZ5, l.315-316)) qui auraient pour fonction principale de soutenir l'apprentissage de la langue et le travail en ligne : « the teacher if you have a class also it helps be because he can show you all the ways # he can try to to euh to make you understand » (EFZ5, l.298-300).

EFZ6 déclare également apprécier le travail proposé en ligne, bien qu'il faille aussi considérer cette réponse en lien avec le fait qu'il s'adresse clairement lors de l'entretien à l'un des acteurs du dispositif : « for me I was thinking # because I learn many many area # this you have prepared it was very very good » (EFZ6, l.157-665). Cela tout en soulignant aussi l'importance des séances en présentiel, qui permettent de soutenir l'apprentissage du français, en raison de sa difficulté : « face to face for open university it is good especially for france because it is this this language which not easy to learn all completely online » (EFZ6, l.693). A cela s'ajoute, qu'il évoque, à l'instar de EFZ1, la nécessité d'être guidé pour apprendre le français en ligne « online france you should have a teacher # teacher should should be there to guide you (rire) » (EFZ6, l.695-697), mais cela, particulièrement dans le cas d'étudiants débutants (« english # yeah that is online it is very easy # but for france i think .. unless if the student they have a basic euh french » (EFZ6, l.711-715)). Car EFZ6 suggère aussi la possibilité d'utiliser le cours sans accompagnement (EFZ6, l.601 – 605) :

yeah for me this was very useful # very very useful and still if it was not closed it would have helped even if there is no teacher because this euh it was very very helpful # yeah you learn like you have euh a teacher # and for other complication you can ask others.

Enfin, EFZ6 est l'un des deux seuls à évoquer (avec EFD7) la difficulté que peut représenter l'accès à Internet (« the problem is connection of Internet but euh I think sometime you can have in in any office or in the SUZA¹¹⁸ sometime » (EFZ6, l.663)).

Parmi les trois étudiants suivants, EFZ3 est le seul qui n'a ni ordinateur personnel, ni facilité d'accès à un poste en dehors des heures de cours et séances prévues au centre régional. EFZ2 possède un ordinateur et EFZ4 travaille avec un poste dans le cadre de son travail. EFZ3 est cependant à la fois celui (parmi ces trois répondants) qui s'est le plus connecté à la plateforme (11 fois) et se positionne (en dépit de cela) le plus explicitement en faveur d'un cours en présentiel (EFZ3, l.314-322 et l.328-332) :

I think it's better to have teacher every centre in order to help the students # to euh know how to pronounce some words in french # but also to have euh good programme of in the week that maybe in our centre we have three days for those students of french # I think this to learn bo will help them to study effectively and to understand well euh # french language.

face to face # it is very important # and I think it is euh best way to help them to know with French.

Il paraît cependant aussi possible d'envisager que ce positionnement est lié, en partie, à la précarité de ce dernier vis-à-vis de l'accès à un poste connecté. Car les déclarations de EFZ3 sur son expérience d'apprentissage en ligne et sur la manière dont il entrevoit d'autres possibilités pour la mise en œuvre d'un nouveau dispositif hybride renvoient à la potentielle valeur ajoutée de l'intégration des TIC (comme « une exposition individuelle plus grande de chaque élève à la L2, un travail d'appropriation langagière plus approfondi, ou bien encore une motivation accrue » (Guichon, 2012, p. 17)¹¹⁹. Lorsqu'il témoigne de son expérience du cours de français en ligne, EFZ3 fait, par exemple référence à la motivation suscitée par certains contenus, notamment les exercices autocorrectifs, qui semblent stimuler la recherche de ressources supplémentaires et le désir de progresser (EFZ3, l.138-148) :

¹¹⁸ SUZA désigne l'université d'Etat de Zanzibar

¹¹⁹ Guichon se réfère ici à la notion de « gain » (qui peut se rattacher à l'intégration des TIC) développée par Mangenot (2000).

me I prefer the euh ... the forum # dictionary # and euh I prefer also exercises because sometime this exercise when we euh do then it make you idea or it motivates you # to find more material in order to really to have good answer so as to answer [...] so through this you expand more your knowledge more # and it will know euh many many vocabulary in french # yeah that's why I prefer it.

De plus, lorsque nous interrogeons EFZ3 sur la manière dont il envisagerait un autre cours de type hybride, il suggère une utilisation exclusive de la plateforme comme espace d'échanges entre les étudiants via les forums, cela afin de les motiver à pratiquer la langue (EFZ3, l.334-344) :

in online maybe ... may put maybe ... forum # in order to organise all students of french inTanzania # in order to have a challenge there may challenge someone there or can rise some question then because I've already studied here # I may also answer through the forum # and also it may help them to be active on and study french # yeah and maybe to have euh to to have someone who will guide them in [...] in the forum for instance maybe in one week

EFZ3 ajoute à cette première proposition, la mise en œuvre d'un programme dédié à la préparation des examens de français (EFZ3, l.346) :

and they have maybe euh one programme for maybe examination like euh introduce yourself write a letter or maybe explain what I may benefit if I come your assign there so this may make them they make challenges them [inaudible] and to study more and to have a good competition.

Quant à EFZ2, qui a rapidement abandonné le cours de français pour la raison invoquée d'un manque de temps, comme nous l'avons indiqué plus haut et ainsi que l'illustre l'absence totale de connexion dès le début du mois de mars, il se prononce plutôt en défaveur du cours en ligne. Sans l'exprimer directement, il fait, en effet, deux fois référence à la difficulté pour des apprenants débutants d'apprendre une L2 selon cette modalité (EFZ2, l.537-540 et l.550-552) :

this online is very good if the people basic idea # of the language [...] is very nice for them but for the first time it's very difficult
but for the first time online is it's quite difficult because it's quite different with euh different euh issues maybe [...] how to pronounce

EFZ2 fonde également cette orientation sur le fait que l'apprentissage en présentiel permet ce qui fait manifestement défaut en ligne, le feedback immédiat de l'enseignant, de même qu'un temps spécifique imposé à l'apprentissage (EFZ2, l.322-332) :

you see euh and euh teacher correct you what is incorrect # if you speak euh something incorrect they correct you this this type # for example to pronounce the word euh vous [...] ah something like that ok so face to face it help but online also if you have it because online you you you must have time you have to spare time to to sit somewhere sss specific place.

Dans cette continuité, EFZ2 n'envisage la possibilité d'un cours en ligne qu'à la condition de bénéficier d'un accompagnement de l'enseignant et de temps spécifiques consacrés à des échanges synchrones avec ce dernier (EFZ2, l.528-534) :

this course euh is nice is good online but euh what to do maybe for me is just euh having a teacher for guideline and then the students will go directly to the online # for practice you see any practice # see? but euh only to study online here was euh is is quite difficult for me [...] the students learn from the teacher and then they go direct to the online.

Enfin, EFZ4 est la seule étudiante de Zanzibar à n'avoir pas travaillé en ligne ainsi qu'elle l'indique (EFZ4, l.17-21). Elle se montre réservée dans ses déclarations et ne prend guère position. Elle finira, d'ailleurs, par indiquer que n'importe quel type de dispositif pourrait lui convenir (EFZ4, l.224-229) :

C : ... what would you like to do online and what to would you like to do during face to face session
EFZ4 : online? # I can know more the spelling the words the difference beet .. but in speaking communication ... is better # yeah for all two things is better for me no problem.

Plus généralement, toutefois, les quelques propos de EFZ4 font transparaître qu'elle ne s'oppose pas à l'utilisation d'un contenu en ligne qui peut s'avérer utile pour accéder à des supports d'apprentissage, mais que l'apprentissage en ligne ne convient pas pour travailler l'oral (EFZ4, l.194-205) :

C : euh ... what what do you think do you think it's a good idea to propose course online? ... for you or ...
[...]
EFZ4 : ah it's better # to provide is better I can read and someo I I can read and someone say also I can take all # but no for communication # voice # euh tune.

Le même commentaire apparaît chez EDF9, étudiant de Dar es Salaam qui n'a jamais utilisé le cours en ligne, (bien qu'il ait un ordinateur personnel). Pour EFD9 (l.356-358), l'apprentissage en ligne ne pourrait concerner que « l'expérience de de d'écrire # ok de de d'avoir les éléments tout ce qui concerne la grammaire » et des séances en présentiel consacrées à l'oral devraient être prévues, « des heures ou un temps supplémentaire où [l'apprenant] peut avoir l'interaction avec son professeur # ou avec ses collègues pour qu'il y ait euh pour faciliter .. la compétence orale » (EFD9, l.368-370).

Quant aux deux autres répondants de Dar es Salaam, EFD7 et EFD8, leurs déclarations en faveur d'un cours en face à face se fondent principalement sur l'absence de feedback synchrone ou d'échange en ligne. EFD7 indique préférer le face à face car le feedback est immédiat (« it is nice ... but true.. it is face to face # because there for face to face if you are make a mistake # professor

they are good and he correcting me yeah » (EFD7, l.330-340)). EFD8 évoque, de son côté, la désertion du cours (« you might find that there is no one online » (EFD8, l.243) qui pourrait justifier tacitement son absence d'intérêt pour l'utilisation du cours en ligne. Plus loin au cours de l'entretien, EFD8 développe ce point en donnant son avis sur les tâches proposées (EFD8 est d'ailleurs le seul à avoir mentionné la tâche en tant qu'élément du cours), dont il n'envisage l'intérêt que dans la mesure où elles permettent une interaction enseignant-apprenant (l.441-476) :

so if you if you ask me tell me about yourself describe out yourself your family I like you ask me and listen yeah # I was speaking to you so je m'appelle Shadrack # yeah je suis né # like that [...] you say ah correct yeah this is correct you you you are there with the teacher.

Pour EFD8, les tâches en ligne perdent en effet leur intérêt sans la présence d'autres utilisateurs en ligne (« I am alone at the home then euh tell us about yourself # that I do not like it » (l.455-457)) et notamment de celle d'un enseignant. D'ailleurs, la proposition de EFD8 vis-à-vis d'un nouveau dispositif hybride fait aussi écho à cette conception d'un enseignement-apprentissage de type transmissif avec une utilisation de la plateforme comme espace dédié à la mise en oeuvre d'une classe virtuelle (EFD8, l.501-555) :

for for example I would say something like this one you organise a a definite date for example on wednesday # from euh from maybe euh euh three o'clock p.m. to six p.m. # we'll be having a live class # online # so make sure everyone is online [...] so everyone is getting prepared so we we will meet online and we discuss several things

[...]

ok so sometimes it is become difficult to control because I write everybody is writing # it is like noise in the class # so so there must be a control # for example everyone euh listen to the teacher for example # euh let us hear from [EFD8] # because you know there is [EFD8] who are in the class ..can you euh euh .. introduce yourself because there are some euh students here who are euh very new to the class and they euh don't know you so can you introduce yourself little bit # then I respond.

Finalement, ces résultats montrent principalement, d'une part, que les deux tiers des répondants (et ce, qu'ils se déclarent davantage en faveur d'un cours uniquement en présentiel ou hybride) expriment la nécessité d'une présence en ligne : celle de l'enseignant, que ce soit pour guider l'apprentissage (pour un tiers des répondants, EFZ1 ,EFZ2, EFZ6) et/ou pour interagir avec les apprenants (EFZ3, EFD7, EFD8) ; celle des pairs ainsi que l'indiquent EDF8 (l.243), lorsqu'il invoque l'absence d'utilisateurs en ligne pour justifier partiellement sa préférence pour le cours qu'il suit en face à face, EFZ2 et EFZ3 (ce dernier ayant utilisé les forums en dépit de l'absence de retours mais envisageant leur utilisation pour stimuler l'apprentissage et pratiquer) qui envisagent des sessions tutorées ou non, dédiées à l'interaction entre pairs, enfin EFZ6 qui évoque même la possibilité d'un cours non tutoré fondé sur l'entraide des pairs (EFZ6, l.601-

605). D'autre part, les cinq répondants (sur neuf) qui adhèrent à ou entrevoient la possibilité d'un cours hybride soulignent l'importance de séances en présentiel afin de travailler spécifiquement l'oral (pour EFZ4 et EFD9) ou plus généralement pour soutenir l'apprentissage (EFZ1, EFZ5, EFZ6).

3.2.3 Des textes aux conceptions et pratiques déclarées : quelles conclusions ?

Pour clore cette partie, nous proposons une synthèse des résultats d'analyse en les croisant de manière à mettre en évidence les principaux éléments de divergence entre le « prescrit » ou « dispositif de référence » et le « dispositif vécu » à travers les conceptions et pratiques déclarées des acteurs.

3.2.3.1 De l'approche prescrite aux conceptions de l'enseignement-apprentissage des langues des acteurs

L'approche méthodologique envisagée dans les documents de travail (relatifs au dispositif), de type actionnelle, est, nous l'avons vu, globalement cohérente (avec une seule variation portant sur l'activité, qui, dans un cas, correspondrait plutôt à une tâche de type actionnel, et dans l'autre, à une micro-tâche). La principale divergence concerne l'évaluation, qui n'apparaît guère dans le document cadre du projet et dans celui de l'expert et surtout qui ne correspond pas à l'approche préconisée dans les documents de l'expert et de la coordinatrice. Elle renvoie, en effet, à une approche de type communicatif, centrée sur les quatre compétences et non à une démarche plus holistique fondée sur les tâches (et mettant en œuvre des activités langagières). Nous avons relevé que la lisibilité de la tâche en tant qu'élément central pouvait être mise en cause, du fait principalement de sa grande proximité avec le devoir et de l'absence d'intitulés clairs pour ce qui concerne les aides – conseils, objectifs – s'y rapportant. De cela découle potentiellement, ainsi que nous l'avons envisagé lors de l'analyse des déclarations des enseignants-tuteurs, l'absence de prise en compte de la tâche, contrairement au devoir, lequel, en plus du fait d'être obligatoire et évalué contrairement à la tâche, serait plus susceptible d'intérêt car plus en cohérence avec l'examen.

Au niveau des déclarations des enseignants-tuteurs et des étudiants se rapportant respectivement à l'enseignement-apprentissage du français et à l'apprentissage d'une langue étrangère, nous avons également relevé que les conceptions des étudiants se révélaient plus proches du prescrit que celles des enseignants-tuteurs. L'analyse des déclarations de ces derniers rendait compte d'une approche plutôt centrée sur la dimension linguistique de la langue (au moins pour TF2 et TF3) où l'interaction orale était (dans les déclarations) quasiment absente, tandis que celle des étudiants (pour les deux tiers d'entre eux) révélait que l'interaction

orale apparaissait essentielle pour apprendre une langue étrangère. En cela, les conceptions des étudiants se rapprochent donc de l'objectif de formation mentionné dans les documents de l'expert et de la coordinatrice, correspondant respectivement au développement de la capacité des étudiants à « communiquer » et « à travailler en français » (Ollivier, 2010, p. 9), et au niveau de sa mise en œuvre, aux comportements attendus de la part des enseignants : « motiver [les apprenants] à faire usage de la langue autant que possible » (Croze, 2011b, p. 2).

3.2.3.2 Du dispositif de référence au dispositif réalisé ou souhaité

Les déclarations des acteurs sur le dispositif hybride et notamment sur le cours en ligne font apparaître plusieurs points de divergence entre, d'une part, leurs avis respectifs sur le programme hybride, de même que leurs manières d'envisager l'autoformation et l'autonomie d'apprentissage, d'autre part, leurs déclarations et le prescrit, le dispositif tel qu'il était prévu initialement.

En premier lieu, les résultats ont révélé que l'autoformation renvoyait plutôt, du côté des enseignants-tuteurs, à une soloformation et, corrélairement, à l'idée que l'absence de capacité chez les étudiants à travailler seuls ne permettait pas la mise en œuvre du dispositif (tel qu'il était prévu initialement). Tandis que, du côté des étudiants, les déclarations portant sur leurs pratiques faisaient apparaître (pour ce qui concerne les étudiants de Zanzibar) une autoformation de type sociale, ou pour le moins, un apprentissage fondé sur la mise en œuvre d'une autonomie sociale (correspondant plus précisément aux compétences relatives à ce domaine proposées par Albero (2003c, p. 145) : « Communiquer pour apprendre ; Faire des situations d'échange des occasions d'apprentissage, si l'imitation et la comparaison avec autrui est vécue comme une source positive d'apprentissage ; Coopérer, échanger, partager l'information ; Se construire un réseau de personnes-ressources ; Demander et obtenir de l'aide [...] »). Quant au prescrit, il renvoie à l'autoformation « éducative » (en tant qu'« ensemble de pratiques éducatives visant à développer et faciliter les apprentissages autonomes » (Carré et al., 2002, p. 22), ainsi qu'en atteste l'importance accordée à l'accompagnement par le tuteur pour soutenir, guider et motiver l'apprentissage et, de fait, se distingue des conceptions des enseignants-tuteurs.

Les résultats ont également fait ressortir des conceptions distinctes au niveau de l'accompagnement en ligne par les enseignants-tuteurs, avec, pour ces derniers, une absence de prise en compte de cet aspect et, pour les étudiants (pour les deux tiers des répondants), au contraire, des déclarations portant sur la nécessité d'une présence en ligne (de l'enseignant mais aussi des pairs) pour guider et soutenir l'apprentissage. Ceci renvoie non seulement à

l'opposition évoquée précédemment, dans la mesure où les étudiants ne semblent pas envisager l'autoformation comme une soloformation, à l'instar des enseignants-tuteurs, mais aussi à deux manières d'envisager l'autonomie d'apprentissage. Celle-ci semble plutôt envisagée comme un pré-requis par les enseignants-tuteurs (d'où l'absence d'accompagnement, cf. les habitudes d'apprentissage comme obstacle), tandis qu'elle est considérée, par les étudiants, comme un processus de développement effectif, ainsi que l'illustre notamment l'organisation des étudiants de Zanzibar (cf. les habitudes d'apprentissage comme soutien), et/ou suggéré dans les déclarations des étudiants.

Enfin, au niveau du dispositif et de son organisation, nous rappelons que cinq répondants sur neuf adhéraient à ou envisageaient la possibilité d'un cours hybride et que ces derniers soulignaient aussi l'importance de séances en présentiel, afin de travailler spécifiquement l'oral. Or, cela ne concorde pas avec les résultats des déclarations des enseignants-tuteurs, lesquelles révélaient des prises de position opposées, fondées sur l'idée que le dispositif tel qu'il était prévu initialement n'était pas adapté aux étudiants, car trop éloigné de leurs habitudes d'apprentissage (cf. la question de l'effectivité des cours en ligne).

3.2.3.3 Pour conclure

Ces résultats montrent un écart entre les conceptions et pratiques déclarées des enseignants-tuteurs et des étudiants de français, mais aussi des éléments de convergence entre le prescrit, le dispositif de référence et les déclarations des étudiants. En conséquence, il semblerait que l'infléchissement effectif ou souhaité du dispositif vers une modalité principalement présentielle, où les cours en ligne sont ou seraient envisagés comme un supplément (ou complément), résulte davantage d'une prise de position des enseignants-tuteurs que d'une revendication (même tacite) estudiantine. De plus, il apparaît que cette orientation des enseignants-tuteurs est peu justifiée, ainsi qu'en attestent les déclarations (parfois contradictoires) de ces derniers sur les « habitudes » des étudiants, qui, globalement, ont en soi valeur d'argument et ne suscitent pas de réflexion. Ceci montre corolairement une absence de prise en compte des pratiques des étudiants, lesquelles révèlent pourtant, à l'instar de celles des étudiants de l'OUT, des aptitudes à prendre en charge leur apprentissage (en ligne et en présentiel) et probablement aussi à s'adapter (compte tenu de leurs expériences d'apprentissage « dissonantes »).

3.3 Bilan pour une mise en perspective du déclin du dispositif de français

Dans cette dernière partie, nous proposons de mettre en perspective les principaux résultats d'analyse qui ont émergé au cours de l'étude de chacun des dispositifs afin d'envisager dans

quelle mesure les fonctionnements relatifs à chacun des dispositifs et les conceptions et pratiques déclarées des acteurs de l'OUT et de français permettraient d'éclairer le déclin progressif de ce dernier.

3.3.1 Mise en regard de deux dispositifs d'autoformation

Avant d'examiner de manière plus approfondie ce qui renvoie aux différences entre les dispositifs, nous proposons d'en rappeler les fonctionnements respectifs. Car les dispositifs d'enseignement-apprentissage à distance de l'OUT et de français correspondent d'abord à deux types d'organisation. La première, comme nous l'avons vu (cf. 3.1.1.1 Conception de l'ouverture chez les enseignants, les étudiants et les responsables), est officiellement présentée comme une formation ouverte et à distance. Cependant, les déclarations des responsables et des enseignants ont révélé une conception de l'ouverture proche de celle de la distance, envisagée au niveau des conditions spatio-temporelles et non en tant que système qui permettrait aux étudiants d'apprendre à prendre en charge leur apprentissage ou à chercher des ressources d'apprentissage. Nous avons aussi montré qu'au niveau de son fonctionnement, le dispositif d'autoformation de l'OUT se fondait sur l'autodétermination des étudiants comme « condition suffisante de l'apprentissage auto-dirigé » (Carré, 2010, p. 125) et ce, de surcroît, dans un environnement très faiblement pourvu en supports et ressources d'apprentissage. De cela découlait l'absence d'accompagnement des étudiants par les enseignants et la mise en œuvre, par les étudiants, d'un système de soutien à l'apprentissage par les pairs, les cours privés et les groupes de discussion.

Du côté du dispositif de français, nous avons mis en évidence le fait que la formation hybride prescrite impliquait un apprentissage de type hétérodirigé, avec, d'une part, des cours en ligne conçus sous la forme de parcours et tutorés et, d'autre part, des séances en présentiel consacrées à l'oral. A cela s'ajoutait toutefois une prise en compte de l'autonomisation des apprenants avec notamment l'accompagnement par des tuteurs en ligne et en présentiel, lors des séances d'accompagnement prévues dans les espaces équipés. Au niveau du « dispositif vécu », l'analyse des déclarations des enseignants-tuteurs a révélé qu'ils avaient modifié ou qu'ils suggéraient de modifier l'organisation du dispositif en privilégiant une modalité de type présentiel, cela pour la raison que les étudiants ne possédaient pas les aptitudes requises pour travailler en ligne. Les déclarations des enseignants-tuteurs faisaient apparaître une conception de l'autonomie plutôt « globalisante » et intrinsèque à l'individu, ce qui semblait justifier l'absence d'accompagnement ou de suivi pour aider les étudiants à travailler en ligne.

Les deux dispositifs de référence prévoient aussi l'utilisation de la plateforme Moodle sur laquelle les enseignants doivent proposer leurs cours, ce qui, comme nous l'avons montré, à travers les pratiques déclarées des acteurs, ne s'avère pas effectif, ou pour le moins, n'évolue pas en ce sens.

De façon plus synthétique, l'évolution de chacun des dispositifs pourrait être caractérisée sous la forme des tableaux que nous présentons ci-dessous :

Niveaux	Type	Conception de l'autonomie	Dispositif d'autonomisation	Ouvert vs fermé	Apprentissage autodirigé / hétérodirigé
Fonctionnel de référence /Prescrit	Hybride (avec cependant une articulation distanciel/présentiel privilégiant la distance, cf. 2.1.2.1)	Décrétée qualité intrinsèque de l'individu	Non	Plutôt ouvert	Autodirigé imposé
Effectif	Présentiel	A acquérir, objectif de formation	Oui mais informel	Plutôt ouvert mais ouverture contrainte	Hétérodirigé et autodirigé

Tableau 15 : tendances évolutives du dispositif de l'OUT.

Niveaux	Type	Conception de l'autonomie	Dispositif d'autonomisation	Ouvert vs fermé	Apprentissage autodirigé / hétérodirigé
Fonctionnel de référence /Prescrit	Hybride	A acquérir, objectif de formation	Oui	Plutôt fermé	Plutôt hétérodirigé
Effectif	Présentiel	Qualité intrinsèque de l'individu	Non	Plutôt fermé	Hétérodirigé

Tableau 16 : tendances évolutives du dispositif de français.

Si l'on considère chacun des dispositifs dans leur ensemble, du prescrit au réalisé, deux phénomènes apparaissent particulièrement remarquables. Le premier renvoie à une évolution ou tendance évolutive similaire des formations de l'OUT et de français, vers une modalité d'enseignement-apprentissage et d'apprentissage présentielle et, implicitement vers une mise à l'écart des TICE. Le second, en revanche, rend compte d'un phénomène distinct au sein des dispositifs puisque celui de l'OUT fait apparaître la mise en place d'un dispositif d'autonomisation et celui de français la disparition de l'accompagnement prévu pour autonomiser les apprenants. Il s'agit donc maintenant de chercher à comprendre à travers l'analyse de ces principales convergences, si ou dans quelle mesure les écarts constatés entre les

conceptions et pratiques des acteurs au sein de chacun des systèmes permettent d'expliquer les difficultés relatives au dispositif de français.

3.3.2 Le développement du présentiel : des déterminants aux enjeux

3.3.2.1 Le présentiel comme modalité d'apprentissage hétérodirigé ou autodirigé

Pour approfondir ces premiers résultats, nous proposons de mettre en regard, d'une part, ce qui a conduit, dans chacun des cas, à l'infléchissement des formations hybrides vers des modalités essentiellement présentiels, d'autre part, à la mise en œuvre d'un dispositif d'autonomisation, dans un cas, et à sa disparition dans l'autre.

Une première distinction peut être envisagée concernant les acteurs directement à l'origine de cette évolution vers le présentiel, puisque, d'un côté, elle se rapporte à une entreprise estudiantine avec la mise en œuvre de classes et groupes de discussion sur le campus de l'OUT, et, de l'autre, aux prises de décisions des enseignants-tuteurs de français. Le présentiel en tant que modalité principale d'enseignement-apprentissage, qu'il soit réalisé ou préconisé (comme le manifestent les déclarations de l'enseignant-tuteur de Zanzibar, TF3) se rapporte, en effet, au choix des enseignants-tuteurs de français. En conséquence, on pourrait dire que ces derniers, directement impliqués dans l'infléchissement du dispositif vers une modalité distincte de celle qui est préconisée à l'OUT, s'éloignent du dispositif de référence de l'OUT.

De plus, il s'avère que le positionnement non officialisé (considérant que le choix de ne pas agir relève aussi d'une décision) des enseignants de l'OUT participe finalement, comme nous l'avons montré (cf. 3.1.2.1.2 Comment les étudiants travaillent-ils à l'OUT ?), d'un système d'autoapprentissage. C'est en effet de l'absence d'engagement de ces derniers auprès des étudiants que résulte la mise en œuvre d'un dispositif permettant le développement de l'autonomie d'apprentissage des étudiants. Comme nous l'avons montré (cf. 3.1.2.2.1 Le soutien des plus « anciens »), le recours de ces derniers aux pairs « étudiants avancés », renvoyant davantage à l'hétérodirection, aurait aussi pour fonction d'autonomiser progressivement les étudiants de première année, lesquels sembleraient privilégier les années suivantes le groupe de discussion. Or, dans le cas du dispositif de français, la formation en présentiel, qui ne renvoie plus qu'à des séances de face à face avec l'enseignant et, en somme, à un apprentissage essentiellement hétérodirigé tel qu'il apparaît notamment pour les étudiants de français de Dar es Salaam, résulte d'une prise de position officialisée et mise en œuvre par les enseignants-tuteurs. Cela notamment à Dar es Salaam, car, bien que l'enseignant de Zanzibar préconise une formation en présentiel, il ne l'a pas mise en place immédiatement à l'instar des enseignants-

tuteurs de Dar es Salaam. Nous rappelons toutefois concernant ce point que la formation à Zanzibar n'a pas été reconduite, ce qui n'a pas permis d'en considérer l'évolution.

Il nous semble également intéressant de mettre en lumière ce qui fonde ces prises de positions, et ce particulièrement dans la mesure où elles procèdent d'une conception proche de l'autonomie des étudiants. Du côté des déclarations des enseignants de l'OUT (cf. L'autonomie des étudiants selon les responsables et les enseignants), elle apparaît comme « une qualité intrinsèque de l'individu » et, à ce titre, « ne peut pas concerner le dispositif de formation » (Albero, 2003c, p. 140) bien qu'elle soit décrétée nécessaire pour conduire sa formation. Du côté des enseignants-tuteurs de français, bien qu'elle soit considérée comme un objectif de formation dans le dispositif de référence, elle renvoie dans les déclarations des enseignants-tuteurs à la même conception. Car, pour ces derniers, c'est bien l'absence ou la faible capacité des étudiants à prendre en charge leur formation, de fait envisagée comme une aptitude intrinsèque, qui justifie le recours à une situation d'hétéroformation.

Cependant, comme nous l'avons relevé aussi (cf. 3.2.2.2.1.2 Les habitudes d'apprentissage des étudiants comme obstacle), l'autonomie dans les déclarations des enseignants-tuteurs s'entend comme une aptitude à apprendre seul, une « soloformation » (Moisan & Kaplan, 2010, p. 219), ce qui ne transparait pas dans celles des enseignants de l'OUT. Nous rappelons, d'une part (cf. 3.1.2.1.2 Comment les étudiants travaillent-ils à l'OUT ?), que deux tiers des 29 enseignants de l'OUT qui ont répondu à la question portant sur les pratiques estudiantines à l'OUT¹²⁰ ont déclaré que les étudiants travaillaient en groupe. D'autre part, nous avons montré, à travers notre analyse portant sur le fonctionnement de l'OUT, que les groupes de discussion ainsi que les cours privés étaient tacitement acceptés par les enseignants et les responsables institutionnels et ce, comme composante d'un système (le présentiel reconstitué à travers le soutien des pairs lequel se substitue à celui des enseignants). En conséquence, ceci nous conduit à envisager une autre conception possible de l'autonomie comme « qualité intrinsèque » du côté des enseignants de l'OUT. Elle pourrait, en effet, peut être aussi renvoyer implicitement – du fait de son rattachement à l'histoire sociale et culturelle de la Tanzanie¹²¹ – à une autonomie de type

¹²⁰ What are the students' learning practices in your university?

¹²¹ Nous avons en effet relié cette autonomie « qui semble se construire par et dans le groupe » à l'OUT (cf. 3.1.3 Eléments de conclusion) aux valeurs et principes diffusés durant la longue période de gouvernance de Nyerere.

social, ou du moins, à la capacité des étudiants à faire appel à leurs pairs pour mener à bien leur formation. En revanche, du côté des enseignants-tuteurs, l'autonomie comme capacité à agir seul, ferait davantage écho à la conception étatsunienne de l'autonomie inhérente à la représentation de « l'individu considéré comme un agent automotivé » (Ehrenberg, 2014, p. 110) et qui tend à se diffuser notamment en France (cf. 1.2.1.3 Circulation des concepts). Ceci poserait d'ailleurs la question de son origine. Procèderait-elle, en effet, du dispositif de français, comme produit importé d'un contexte où l'autonomie serait envisagée par les enseignants-tuteurs en lien avec les valeurs ressortissant à l'individualisme ou d'une inclinaison à la facilité, une absence de réflexion ?

Néanmoins, au-delà de ces hypothèses, ce qui nous apparaît assez remarquable est cette distinction entre les attitudes des enseignants de l'OUT et de français qui révèlent, respectivement, une prise en compte (tacite mais aussi admise dans les déclarations) des pratiques d'apprentissage des étudiants et, en somme, de leur disposition à apprendre à apprendre avec leurs pairs, et, à l'opposé, une sorte d'indifférence ou pour le moins une absence de considération de ces pratiques, comme si, pour les enseignants-tuteurs de français, la potentialité « des influences sociales, culturelles et historiques sur les individus qui agissent en contexte » (Butler, 2005, p. 57) était oblitérée (de manière consciente ou non).

En revanche, ceci ne semble pas être le cas pour les étudiants de français de Zanzibar qui poursuivent les pratiques des étudiants de l'OUT à travers la mise en œuvre d'une même stratégie sociale d'apprentissage (Cf. 3.2.2.2.1.2 Les habitudes d'apprentissage des étudiants comme obstacle).

3.3.2.2 Le présentiel comme révélateur d'un processus de changement

Cette similarité de pratique renvoyant aux regroupements étudiants en présentiel que l'on retrouve dans les différents contextes de formation, de l'OUT et de français, pose cependant question. Si, à l'OUT, les groupes de discussion ont pour fonction de suppléer l'accompagnement des enseignants et de partager des ressources pour l'apprentissage, ils n'apparaissent guère justifiés dans la seconde situation (compte tenu des contenus en ligne et des séances en présentiel).

Les résultats relatifs aux déclarations des étudiants de français ne permettent pas, à l'instar de ceux des étudiants de l'OUT (cf. 3.1.2.2.2 Les groupes de discussion), de considérer de manière approfondie les déterminants et les enjeux des groupes de discussion dans le cas du français. Néanmoins, il paraît possible d'envisager, comme l'indiquait l'un des étudiants (EFZ1, l.81), que « c'est comme [une] habitude oui.. après la leçon dans la salle de classe on on fait réunion

ensemble et on discute bien ». Les groupes de discussion relèveraient ainsi d'un transfert de pratiques que l'on pourrait relier à des habitudes plus anciennes et consolidées dans le contexte de l'OUT (ainsi que notre analyse le montrait, cf. 3.1.2.2.3 L'origine des groupes de discussion). D'ailleurs, le groupe de discussion ne semble pas être le seul élément qui permettrait de faire cette hypothèse. Car, comme le suggère TF1 (TF1 et TF2, l. 46-53), certains étudiants de français appréhendent le fonctionnement du dispositif de français comme celui de l'OUT, en ayant, par exemple, recours à des enseignants privés afin de se préparer aux examens de français :

TF1 : des fois on a des étudiants qui font l'examen mais qu'on ne voit jamais ou qu'on ne connaît pas mais après on a les examens à corriger

C : ah..

TF1 : mais on n'sait pas c'est peut être euh...l'habitude des étudiants d'ici parce que ils ont l'habitude de travailler à la maison ou aller chercher des professeurs ailleurs ils s'inscrivent dans un cours après ils cherchent des professeurs à l'extérieur le jour de l'examen ils viennent s'inscrivent ils font l'examen

C : ah y'a déjà eu ça et donc euh .. y'a depuis que vous avez commencé le programme les souvent euh enfin est-ce-que vous avez souvent eu c'cas là où vous voyez pas les étudiants et finalement euh .. découverte à l'examen ils sont v'nus quoi ?..

TF1 : oui

TF2 : *(rire bref)*

C : et ils réussissent les examens ?

TF1 : bon y'a y'a y'en a qui réussissent et y'en a qui réussissent pas.

Ainsi, bien que le groupe de discussion de français ne puisse faire l'objet d'une analyse plus approfondie, sa présence dans ce contexte témoigne non seulement d'une aptitude des étudiants à prendre en charge leur apprentissage, mais aussi à s'adapter à de nouvelles situations d'enseignement-apprentissage. Ces derniers ont, en effet, ajusté successivement leurs pratiques d'apprentissage au système de l'OUT, lequel renvoie à un apprentissage autodirigé imposé (cf. L'autonomie des étudiants selon les responsables et les enseignants), puis à celui hybride du français. Dans ce dernier cas, les comportements des étudiants de français démontrent, en effet, une capacité d'adaptation puisqu'ils se sont aussi organisés pour aller travailler ensemble les cours en ligne (au centre de l'OUT). Il nous semble aussi intéressant de mettre en lumière que ces ajustements coïncident au moins avec deux compétences clés de l'apprenant autodidacte ou de l'apprenant efficace : « établir un réseau de ressources » en créant des alliances et en réalisant des échanges de savoir pour assurer sa formation (Albero, 2000, p. 67) et « tolérer l'incertitude » (Albero, 2000, p. 67) ou « accept[er] le risque, l'ambiguïté, la complexité » (Carré, 1993).

Aussi, compte tenu de cela et en particulier de cette dernière compétence, on pourrait dire que les étudiants se révèlent être davantage dans une dynamique de changement que les enseignants, cela au regard des positions de ces derniers (relatives à l'inaction et à un retour à

des pratiques connues). L'immobilisme ou la passivité des enseignants de l'OUT de même que les déclarations des enseignants-tuteurs de français sur l'enseignement-apprentissage des langues aux niveaux méthodologique et de ses modalités face aux stratégies d'apprentissage des étudiants iraient en ce sens. Ce qui ressort des pratiques d'apprentissage des étudiants de français renvoie ainsi à un processus de changement prenant appui sur des pratiques connues, le recours aux pairs ou aux aînées (ou « étudiants avancés ») (c'est ce que l'on retrouve notamment avec EFZ1, étudiant de français chef de file ou personne référente du groupe), processus qui fait écho à la dynamique des « conflits de schèmes » de Kaufmann (2001, p. 162). Appliquée à l'apprentissage, cette dynamique relative à ce qui fonde l'individualité de chacun (du conflit de schèmes à « l'initiative du sujet » (Kaufmann, 2001, p. 162)), pourrait en effet correspondre à ce processus de

co-construction [...] entre un « programme institutionnel » intériorisé mais interprété et réaménagé par les individus en fonction de leur parcours, des alternatives de vie qui se présentent, de la pluralité des modèles culturels qui s'offrent à eux, de leurs rencontres et de leurs interactions avec les autres (Bertrand, 2012, p. 23).

Enfin, ce que montrent les pratiques d'apprentissage des étudiants est que ces derniers se rattacheraient plutôt à une culture d'apprentissage « à faible dépendance contextuelle » (si l'on se réfère au tableau de Morse sur les différentes pratiques d'apprentissage relevant de l'un ou l'autre de ces cultures, à faible ou forte dépendance contextuelle, cf. Tableau 1), tandis que les enseignants, notamment ceux de français, font apparaître à travers leurs déclarations, des conceptions qui se rapportent plutôt à une culture à forte dépendance contextuelle. Les déclarations des premiers révèlent, par exemple, une attitude active, le développement de compétences transversales, une « relation informelle entre l'étudiant et l'enseignant [qui] est un guide, un facilitateur, un mentor dans le processus d'apprentissage »¹²² (Morse, 2003, p. 42-43), tandis que les déclarations des seconds (les enseignants-tuteurs de français) témoignent plutôt d'une « centration sur l'enseignement, sur le contenu et les savoirs » en accordant « peu d'importance aux compétences transversales et individuelles » et envisageant « l'effort » comme condition exclusive de réussite (cf. 3.2.2.1.1 Les conceptions des enseignants-tuteurs).

¹²² « Contrasting Learning Behaviors » (Morse, 2003, p. 42-43), traduit par (Germain-Rutherford et al., 2007, p. 24)

Cette mise en question du présentiel dans les deux dispositifs de l'OUT et de français permet ainsi de révéler, d'une part, que ce qui relève de l'autoformation éducative, la mise en place d'un système « visant à développer et faciliter les apprentissages autonomes » (Carré et al., 2002, p. 22) procède dans les deux situations des étudiants et non des enseignants. D'autre part, cette étude montre que, s'il y a un décalage ou une divergence à relever, celui-ci / celle-ci se situe moins au niveau des fonctionnements de chacune des situations de l'OUT et de français qu'aux niveaux des conceptions et des pratiques des enseignants et des étudiants, renvoyant plutôt à une opposition entre culture d'enseignement et culture d'apprentissage.

3.3.3 L'objet technique : de l'exclusion à l'émergence ?

Dans les deux situations, l'utilisation des TIC et plus spécifiquement celle de la plateforme Moodle, qui apparaissait au niveau des dispositifs « fonctionnels de référence », disparaît ou tend à disparaître dans le « dispositif réalisé ». Il s'agit, comme nous l'avons indiqué d'une convergence, toutefois, comme dans la partie précédente, nous souhaitons approfondir cette question afin de faire émerger des éléments susceptibles d'éclairer les limites ou difficultés relatives au dispositif de français.

3.3.3.1 Les résistances des enseignants : de l'objet technique à l'outil

Du côté du dispositif institutionnel, comme nous l'avons montré, peu de cours sont développés sur la plateforme en ligne, et ce, en dépit des directives institutionnelles. Ainsi que l'indique le doyen de la faculté dont dépend le dispositif de français : (Doyen, l. 22-28)

we have e-learning platform Moodle which is supposed to be used by all academic staff and all undergraduate programs so that supposed to be under Moodle platform [...] most of the materials are online but not all courses are online [...] in my faculty for example [...] less than half which are seen in the Moodle platform..# even those which are seen they are stagnant ..lecturers are not going into there students are not applying there.

C'est également ce que confirme les enseignants-tuteurs de français de Dar es Salaam, TF1 (« y'a plein de cours qui ne sont pas sur la plateforme jusqu'à présent » (l.62)) et TF2 (l. 215-217) :

TF2 : mais il y'a très peu de cours qui sont déjà en ligne

C : mm d'accord

TF2 : alors je dirais que euh .. le cours de français a bien avancé par rapport aux autres cours.

Or, comme l'indique TF2, l'absence de contenu ne concerne pas le cours de français, ce qui n'empêche pas une mise à l'écart de l'usage de la plateforme par les enseignants-tuteurs de français, et ce, sans que cela n'apparaisse explicitement justifié dans leurs déclarations (dans lesquelles nous avons relevé des contradictions et plus généralement une absence de réflexion).

Cela nous conduit à envisager la question d'une potentielle résistance du côté des enseignants de français que l'on pourrait relier à celle des enseignants de l'OUT. Du côté de ces derniers, nous avons mis au jour (Cf. 3.1.1.3 La question de ressources d'apprentissage à l'OUT et des compétences requises pour les utiliser) une opposition vis-à-vis de l'utilisation de la plateforme, qui se manifestait notamment par l'absence aux formations prévues par l'OUT pour former les enseignants. Nous l'avons illustré avec les déclarations de la technicienne et formatrice (« they are not interested » (l.75)) qui révélaient que les enseignants de l'OUT ne venaient pas aux formations proposées par l'OUT pour apprendre à utiliser la plateforme, et ce, malgré la rémunération qui leur était proposée. Selon la répondante, les raisons en cause pouvaient se rapporter au caractère nouveau de l'outil (notamment pour les enseignants plus âgés) et à la trop faible rémunération proposée par l'université aux enseignants pour suivre la formation. La question de la nouveauté relative à la plateforme Moodle apparaît, d'ailleurs, également dans les commentaires des enseignants-tuteurs de français de Dar es Salaam (TF2, 158-176 ; TF1, 156-60) :

TF2 : [...] parce que la dernière fois c'était le mois de ... oui début début janvier # y'avait une formation de Moodle # et on a annoncé ..mais y'avait ... il y avait .. huit participants

C : sur combien de ...y'a combien d'enseignants à peu près..à l'université de professeurs de ..

TF2 : il y a 350 [...] et ça c'est lié peut-être à l'âge parce que il y a des professeurs qui sont âgés il y a des docteurs qui sont âgés # donc pour eux ..l'informatique (*raclement de gorge*) ..c'est la nouveauté # donc euh ils ne voient pas ..ils ne se forcent pas d'apprendre des choses des choses modernes.

TF1 : en fait moi c'que je trouve c'est pas un mode récent pour les étudiants seulement mais aussi pour les professeurs parce que tu trouves euh par exemple certains cours qui ne sont pas sur la plateforme [...] oui donc les professeurs aussi n'ont n'ont pas ne sont pas habitués à travailler à ce type de travail.

Il en est de même dans les propos du doyen de la faculté dont dépend le dispositif de français, qui élargit la perspective en se référant à tout ce qui serait à rattacher à l'utilisation d'Internet (Doyen, l.44) :

with the Moodle platform we are facing difficulties resistance from the academic staff ..I am not happy with the Moodle platform maybe see ..they are shying away from ..when everything is online is internet based they said no no this not [reliable?].

Il est aussi probable que cette résistance soit fondée sur une représentation des TICE, lesquelles feraient l'objet d'un discrédit en Tanzanie, cela à l'instar d'autres pays d'Afrique, comme le révèle l'étude de Collin et Karsenti (2011, p. 511) sur les formations ouvertes et à distance en contexte africain. Ainsi que l'indique le doyen (l.89-91) :

online pure online programs have a very bad reputation in Tanzania # assessment online they .. like no no no no people say no I want to be tested while I'm being supervised I don't want someone to say it was a fake program.

Or, ainsi que pourrait en témoigner l'appréciation de TF2 vis-à-vis de ses collègues de l'OUT ((TF2, 158-176), la nouveauté inhérente à Moodle dans le contexte de l'OUT ne semble pas concerner les enseignants-tuteurs de français. Ces derniers ont tous été formés à son utilisation ainsi qu'ils le révèlent au cours des entretiens. TF2, qui a été formé au tutorat et à la conception lors de son arrivée dans l'équipe, déclare qu'il « maîtrise bien .. la plateforme » (l.783), qu'il est « à l'aise » (l.801), ce qui transparait aussi lorsqu'il commente l'absence de compétence de ses collègues (TF2 l.205-213):

TF2 : mais normalement ils devraient mettre le contenu des cours sur sur sur la le site
C : en pdf quoi ?

TF2 : oui parce que c'était prévu comme ça # et ça c'est pas compliqué # (*rires*) oui alors au niveau technique c'est pas difficile.

De même, TF3, qui a été formé avant de commencer à utiliser les cours en ligne, précise qu'il connaissait Moodle avant le début du cours de français pour l'avoir utilisée lorsqu'il était étudiant en master à distance (TF3, l.80-86) :

heureusement moi j'ai fait mes études de M1 et M2 à distance donc je connais comment travailler avec le Moodle # donc ça n'était pas très difficile pour moi # y'avait des trucs je connaissais déjà # et des nouveaux trucs ... après comme étudiant je savais comment j'peux utiliser le forum.

Enfin TF1, qui a suivi une formation spécifique pour concevoir les modules de FLE sur la plateforme Moodle auprès de l'expert du CIEP, est la seule à signaler que sa formation devrait être approfondie (TF1, l.286-288) :

c'était plutôt la conception des exercices et des parcours en ligne # on n'a pas justement eu cette occasion de d'approfondir et de voir comment faire le suivi comment euh pour maîtriser un peu la plateforme.

Cette dernière remarque, concernant notamment la question du suivi, permettrait d'envisager la résistance des enseignants-tuteurs de français vis-à-vis de l'utilisation des cours en ligne en lien non pas avec un sentiment d'insécurité technique, mais plutôt en relation avec une formation insuffisante en termes de tutorat.

Au cours de l'entretien, TF3 ne s'interroge pas, ou pour le moins (pour préserver la face ?) ne laisse entrevoir aucun questionnement sur l'utilisation de Moodle à des fins didactiques et ce, malgré son absence d'accompagnement en ligne auprès des étudiants. De même, les

connaissances et savoir-faire de TF2 apparaissent davantage relever du domaine technique, ainsi que le montre par exemple cet échange (TF2, l.772 -801) :

TF2 : ... euh oui en fait maintenant je maîtrise.. je maîtrise bien .. la plateforme # oui en fait avec les messages tchat wiki oui ce n'est pas difficile # oui c'est pas compliqué

C : et euh est-ce que .. quels sont ceux que tu trouves les plus intéressants sur le plan de l'apprentissage ?

TF2 : ...

C : qui peuvent selon toi être intéressants pour les étudiants pour les enseignants les enseignants et les étudiants .. mais d'abord pour l'apprentissage peut-être ..

TF2 : euh ... c'est-à-dire euh ..

[...]

C : est-ce qui y'en a que tu trouves plus intéressants que d'autres pour aider les étudiants dans leur apprentissage

TF2 : ... oui en fait ce que je trouve intéressant moi c'est les wiki

C : mm

TF2 :.. oui en fait les wiki peut (il tousse) permettre d'appliquer ce qu'on a ..on a appris # (long silence de 10 secondes) aussi y'a des forums aussi qui permettent des échanges .. ça veut dire qu'on peut échanger .. c'est vraiment intéressant .. parce que on voit ce qui été fait par d'autres.

TF2 sait utiliser les différentes fonctionnalités de la plateforme mais ne semble avoir mené aucune réflexion au niveau didactique, comme l'illustrent ses hésitations, silences et réponses (notamment concernant le wiki, qui se prête classiquement, comme son nom l'indique, à des activités de co-construction des connaissances ou pour le moins collaboratives, et qui renvoie chez TF2 de manière très imprécise à un exercice de restitution des connaissances).

Il est donc possible d'envisager que la formation des enseignants-tuteurs en tant que tuteur, comme principal auxiliaire au développement de nouvelles compétences, telle qu'elle a été proposée sous la forme de formation (auprès de l'expert missionné par le CIEP de la Réunion) ou de suivi lorsque nous étions coordinatrice, mais aussi à travers le *Guide du tuteur*, n'ait pas été suffisante. De fait, elle pourrait se révéler être l'une des pierres d'achoppement du dispositif. Cependant, qu'elle soit signalée (TF1) ou qu'elle transparaisse à travers les déclarations (TF2) ou les silences (TF3), cette question de la formation indigente ne peut que convoquer aussi, au regard de la préparation et du suivi dont ont bénéficié les enseignants-tuteurs, ce que Barbot (2000, p. 97) et Rivens Mompean (2013, p. 152) considèrent comme primordial chez les formateurs : l'autonomie, comme aptitude à faire des choix, et à s'engager dans la compréhension de la « la complexité inhérente aux dispositifs de formation » (Barbot, 2000, p. 97). Pour Rivens Mompean (2013, p. 152), c'est d'abord, en effet, cette autonomie *de pensée* qui permettrait d'éviter « résistance au changement et incompréhension des enjeux réels ».

3.3.3.2 La question du gain ?

La question de l'absence d'utilisation des cours en ligne par les enseignants pourrait être envisagée en lien avec la question du « gain » (Mangenot, 2000, p. 41). Comme nous l'avons évoqué dans le cas de l'OUT, le délaissement de la plateforme pourrait être relié à la perception par les enseignants d'un gain trop faible au regard de l'investissement attendu aux niveaux pédagogique et personnel. Rien ne se rapporte directement à cela dans les déclarations des enseignants-tuteurs de français, mais ce qui transparait dans les propos de TF2 et de TF3 pourraient renvoyer à une faible motivation.

Les commentaires de TF2 sur le manque de compétences de ses collègues de l'OUT vis-à-vis de l'utilisation de Moodle et sur le cours de français (« alors je dirais que euh .. le cours de français a bien avancé par rapport aux autres cours » (TF2 l.217)) pourraient être interprété dans le sens où la situation considérée comme suffisamment satisfaisante ne nécessite pas davantage d'engagement et de changement. C'est aussi, d'ailleurs, ce que révèlent les déclarations des principaux acteurs du dispositif de français, les enseignants-tuteurs de Dar es Salaam, lesquels comme nous l'avons relevé, estiment que le cours de français est « bien organisé » (TF2, l.941) et que le cours en ligne est « quand même utilisable [qu']on peut l'utiliser et [que] ça peut amener l'étudiant quelque part » (TF1, l.504-505). En somme, compte tenu des compétences techniques des enseignants-tuteurs et de l'avancée des cours de français en ligne, considérées comme potentiellement satisfaisantes, « pourquoi s'engagerai[ent-ils] dans des situations à risque, alors qu'ils dispos[ent] d'avantages substantiels dans une situation établie ? » (Alter, 2002, p. 7).

En ce sens, les propos de TF3, lorsqu'il évoque la résistance des enseignants de l'université d'Etat de Zanzibar vis-à-vis de l'introduction de Moodle, illustrent probablement mieux ce qui ne se dit pas ou ce qui ne pouvait se dire au cours des entretiens (notamment avec l'ancienne coordinatrice du programme) (TF3, l.423-425) :

(en riant) ça marche pas ! les étudiants n'ont pas d'ordinateur n'aiment pas travailler à l'internet et les professeurs aussi étaient ..moi aussi j'étais un petit peu occupé donc euh c'est c'est le choix quand tu as des ord des alternatives quand tu as des options c'est un petit peu problématique # parce que tu vas choisir une **option qui est plus facile**.

Le fait de choisir ce « qui est plus facile » n'est d'ailleurs pas exclusif aux enseignants tanzaniens si l'on se réfère, par exemple, à l'étude de Guichon (2012, p. 17) sur l'intégration des TIC dans l'enseignement des langues. Les questions rhétoriques de ce dernier pourraient faire écho aux propos et aux attitudes des enseignants-tuteurs de français :

Quand un enseignant peut raisonnablement faire sans technologie pour enseigner une L2, pourquoi devrait-il impérativement se compliquer la tâche ? Devrait-il utiliser les TIC pour

enseigner juste pour parce que cela est devenu possible ou parce que cela répond à une injonction institutionnelle ou s'inscrit dans l'air du temps ? Devrait-il enfin utiliser des applications technologiques avancées quand une solution plus simple est disponible ?

3.3.3.3 De l'utilisation de la plateforme comme percée

Face à la résistance des enseignants, l'utilisation de la plateforme par les étudiants, comme dans le cas de ceux du cours de français à Zanzibar, mais aussi d'autres étudiants de l'OUT, peut toutefois aussi être envisagée comme un processus lent mais effectif.

Deux cours en licence et en master ont été développés, tous dans la faculté à laquelle est rattaché le projet de français (Arts et sciences sociales) :

for graduate programs it's only two programs that are offered # through Moodle platform and I happen to be one of the instructors of one of the programs and unfortunately both are in my facultythe other faculties have not gone into Moodle (Doyen, l. 38-40).

we offer only two are running through Moodle.. [...] so we started and we managed to go through it and students are happy one [inaudible] is when you see they are discussing through Moodle (Doyen, l.44).

Comme l'indique la technicienne, ces deux cours de master en Social work sont suivis par les enseignants (l.101-107) :

you know like you we have ... a programme in our Moodle social work euh master programme # and it is **very** active # because of the tutors # because the tutors can make the learners to participate online.

Des cours en ligne semblent ainsi se développer progressivement à l'OUT grâce à l'engagement de quelques enseignants de la faculté des Arts et Sciences sociales et de son doyen. C'est ce qui apparaît aussi lorsque ce dernier évoque les difficultés relatives aux déconnexions d'Internet auxquelles il tente de faire face en cherchant des solutions pour rester en contact avec les étudiants et pour qu'ils puissent communiquer entre eux (Doyen L.46-62) :

somewhere somehow Internet cuts off and we have students [...] deep in the villages ..any short internet disconnectivity is very very frustrating.. so we decided to go and use euh g euh gougo gougo euh that open Google facilities ... [...] we have also connected students to WhatsApp # if there is anything # students normally do communicate [...] we have two groups of students.. we have two students leaders # who normally do communicate with their colleagues euh through Whatsapp and alternative email # if there is **any** problem with Internet.

De cette percée lente mais effective, on pourrait dire qu'elle fait écho à la déclaration du VC (l.54), qui considère que l'intégration des TIC dans le contexte de l'OUT est à considérer en relation avec le temps, le temps qu'il faut pour changer les mentalités (« the change of mindsets » (l.54)) et pour s'adapter (« it requires a catchable change of both the lecturers as well

as the students so it will take a little bit of time» (l.54)). C'est également l'une des conditions qui participe du processus d'intégration selon Guichon (« l'intégration nécessite du temps pour que les enseignants puissent construire des usages pédagogiques autour des TIC » (2012, p. 15)). Toutefois, ce temps n'aura pas été accordé au dispositif de français, qui, après le départ du chef de projet FSP fin 2013, sera suivi un an et demi plus tard de celui de TF1, arrivée au terme de son contrat, et de la réaffectation, en 2016, de TF2 à un poste d'assistant lecturer en littérature (à temps partiel) et au « contrôle qualité » (du matériel sur Moodle).

3.3.4 Conclusion

En conclusion, ce que fait globalement ressortir cette mise en regard des différents résultats de notre recherche relève d'abord d'une convergence entre les deux situations de l'OUT et de français, cela dans la mesure où elle révèle un même écart entre enseignants et étudiants au niveau de leur disposition ou propension à modifier leurs pratiques. Du côté des enseignants, le changement apparaît, en effet, plus long et plus coûteux, tandis que du côté des étudiants il se manifeste dans la dynamique des pratiques d'apprentissage autant dans la situation de l'OUT que de celle du français. Toutefois, cet écart (qui transparaît dans les déclarations des enseignants et des étudiants) a aussi permis de mettre au jour deux prises de position distinctes de la part des enseignants qui influent de manière différente sur les formations. Dans un cas, celui du dispositif de français, la divergence de conceptions et de pratiques entre enseignants et étudiants conduit à une prise de position forte et actée qui se manifeste dans l'infléchissement du dispositif vers une modalité de formation exclusivement présentielle. En revanche, dans l'autre cas, celui de l'OUT, cette opposition de conceptions ne renvoie qu'à elle-même, c'est-à-dire qu'à un constat puisqu'elle n'entraîne pas de résistance concrète chez les enseignants, et, au final, à une adhésion tacite à ce qui n'était pas prévu, ou pour le moins souhaité dans le dispositif initial (et tel qu'il transparaît dans les discours officiels des responsables de l'OUT). En conséquence, il serait possible d'envisager que les tensions potentiellement fatales pour un dispositif se situent moins dans une opposition des cultures d'enseignement-apprentissage que dans la disposition des instances éducatives à accepter d'autres formes d'apprentissage que celles qui étaient prévues initialement.

4 Conclusion générale

La disparition d'un dispositif de français en ligne et à distance de même que sa mutation vers un modèle de cours en présentiel ne peuvent qu'interroger quand elles ont lieu dans le contexte d'une université ouverte. C'est de cette interrogation que partait la présente thèse dont l'objectif initial était de réaliser l'analyse du déclin du dispositif pour essayer d'en comprendre les raisons. Pour cela, nous avons fondé notre analyse sur deux principales hypothèses. La première portait sur la possibilité d'un décalage trop important entre les fonctionnements respectifs de l'OUT et du programme de français, aux niveaux des conceptions et des pratiques relatives à l'enseignement et à l'apprentissage dans ces contextes qui relèvent de l'autoformation. Se posait, en effet, la question d'un possible conflit issu de la rencontre entre une culture pédagogique du Nord et la culture d'apprentissage des étudiants tanzaniens inscrits à l'OUT puisque le dispositif, soutenu par la hiérarchie de son université d'implantation (l'OUT) et destiné à un public tanzanien, avait été conçu et réalisé par des personnes toutes formées en didactique à un moment ou un autre en France et avait bénéficié d'un soutien important de la coopération française.

A côté de cela, il n'était pas possible non plus d'oblitérer la question de divergences potentiellement fatales au sein même du dispositif de français, renvoyant à un possible décalage entre les conceptions des acteurs (concepteurs, enseignants et étudiants) pour ce qui concerne l'enseignement et l'apprentissage des langues mais aussi l'apprentissage médiatisé par les technologies.

Les analyses n'ont pas permis de valider de façon univoque les hypothèses de départ. En revanche, elles ont conduit à la mise au jour de principes organisationnels distincts au sein de chacune des situations de formation, lesquels ont permis en retour d'apporter un nouvel éclairage sur les enjeux susceptibles de contribuer à l'échec d'un dispositif tel que celui analysé.

Dans le premier cas, l'analyse a révélé que le principe d'une « autonomie décrétée » au fondement du dispositif d'autoformation de l'OUT entraînait une prise en charge de l'apprentissage par les étudiants, sous la forme de tutorat avec un étudiant avancé et d'apprentissage conjoint (les groupes de discussion). Le croisement des réponses des étudiants avec, d'une part, celles des responsables de l'OUT émises lors des entretiens semi-directifs et, d'autre part, le discours officiel de ces mêmes décideurs a permis de découvrir, chez les étudiants, des pratiques originales marquées par la culture (d'apprentissage) tanzanienne. L'analyse montre comment les étudiants reconstituent du présentiel au sein d'une université ouverte qui prône l'autoformation et propose des enseignements exclusivement à distance. L'organisation estudiantine permet non seulement de suppléer l'absence d'accompagnement des enseignants et de partager des ressources mais aussi de favoriser l'autonomie d'apprentissage des étudiants. En ce sens, le dispositif estudiantin peut être considéré comme une composante du système de l'OUT. L'université soutient, d'ailleurs, partiellement les pratiques de son public en créant les conditions matérielles favorisant le présentiel reconstruit par les étudiants, lequel devient ainsi tacitement le cœur même du dispositif institutionnel.

Ce fonctionnement implicite que nous avons tenté de comprendre en relation avec une conception « tanzanienne » de l'autonomie (qui semble se construire par et dans le groupe) demeure néanmoins toujours en questionnement. Doit-il, en effet, être envisagé en relation avec la situation extrême (cf. ouverture et autodirection) dont parle Albero (2003b, p. 18), celle où l'autonomie générale comme condition suffisante pour conduire l'apprentissage serait un prétexte au désinvestissement de l'instance éducative ? Ou correspond-il à une réelle volonté d'adaptation de la part de l'institution permettant de construire une culture commune ?

Dans le second cas, celui de l'analyse du dispositif de français en soi, de fortes convergences sont apparues entre, d'une part, le dispositif tel qu'il avait été pensé initialement et, d'autre part, les pratiques estudiantines en général et les attentes des étudiants de français à l'égard d'un dispositif d'enseignement-apprentissage des langues. Ces résultats ont permis de comprendre que l'infléchissement de la formation à Dar es Salaam vers une modalité présentielle se fondait, en partie, sur une conception de l'autonomie « globalisante » (Albero, 2003c, p. 144) chez les enseignants-tuteurs de français. L'étude a également révélé une non prise en compte par ces derniers des pratiques d'apprentissage des étudiants, lesquelles témoignaient pourtant d'une forme d'autonomie, comme on a pu le voir à travers les déclarations des étudiants de Zanzibar.

Au niveau de l'enseignement-apprentissage des langues, l'analyse a fait apparaître que les conceptions des étudiants ne s'opposaient pas totalement à celles des concepteurs (tout en ne correspondant pas toutefois à l'approche de type actionnelle prescrite). Du côté des enseignants-

tuteurs, en revanche, l'écart entre leurs conceptions relevant d'une méthodologie plutôt traditionnelle de l'enseignement-apprentissage des langues et l'approche préconisée dans les textes s'est avéré manifeste/plus tangible. Mais les tensions se sont révélées particulièrement fortes et finalement funestes pour le dispositif quand il s'est agi d'envisager le numérique dans la formation en français. L'analyse a, en effet, mis en lumière que ce sont les expériences personnelles et les conceptions négatives des enseignants au regard du numérique en éducation qui ont conduit à l'abandon du dispositif en ligne au profit d'un enseignement en présentiel. Elle a aussi montré que les enseignants ne prenaient pas en compte les attentes de leur public, notamment pour ce qui est d'un enseignement-apprentissage tutoré en ligne. De surcoût, par un effet d'inversion des perspectives, les enseignants invoquent une culture d'apprentissage supposée des étudiants pour justifier l'échec du dispositif.

Cette étude montre, au final, que c'est au niveau micro des conceptions et de l'adhésion des acteurs que se situent les réels enjeux. On observe ainsi, d'un côté, une intégration, certes non officielle, mais effective des pratiques estudiantines qui permet au dispositif de fonctionner et, de l'autre, un rejet de ces pratiques, qui conduit à un dispositif dont la survie ne dépend plus que d'une seule modalité d'enseignement-apprentissage. Notre travail met ainsi au jour que, tout au moins dans le cas étudié, les tensions potentiellement fatales pour un dispositif ne se situent pas dans la discordance entre les cultures d'enseignement-apprentissage si, comme le montre l'adaptation du fonctionnement de l'OUT aux pratiques effectives des étudiants, une volonté d'adaptation ou pour le moins une disposition à s'adapter est présente permettant d'aller vers une culture commune. Les difficultés apparaissent lorsque les cultures d'apprentissage et les pratiques sont imaginées et/ou projetées à partir d'expériences personnelles et que la mise en avant de ces cultures et pratiques ou non-pratiques imaginées conduit à l'imposition du dispositif qu'un groupe d'acteurs disposant d'un certain pouvoir entend privilégier.

Ces éléments de conclusion demanderaient cependant à être approfondis à travers une analyse plus précise des données, celle-ci n'ayant pu, dans le cadre limité de ce travail, qu'être parcellaire au vu de la somme de données recueillies. Notre recherche a ainsi fait émerger des questionnements qui invitent à mener des recherches complémentaires pour apporter de nouveaux éclairages sur le dispositif de français.

Il nous semblerait intéressant, dans un premier temps, de signaler le manque de visibilité du programme de français dans le contexte organisationnel de l'OUT, renvoyant notamment au positionnement imprécis du dispositif dans l'organigramme de l'institution. Nous rappelons, en effet, que la formation en français proposée principalement à des étudiants inscrits en licence de tourisme (et donc inscrits dans le département correspondant) dépendait du département de

linguistique et d'études littéraires. Cette absence de visibilité a également été signalée par les enseignants-tuteurs de français de Dar es Salaam au cours des entretiens (« on n'est pas visible » (TF1 et TF2, l. 789)) de même que ses répercussions sur les inscriptions.

Corollairement, ce constat conduit à questionner la place du dispositif de français dans son institution d'implantation de même que la position et la nature de l'adhésion des responsables institutionnels à son égard. Le choix de la langue française pour rédiger le document de cadrage (Rubeira, 2010), qui aurait dû pouvoir être adressé à l'ensemble des responsables du partenariat, notamment les décideurs anglophones de l'OUT, de même que notre recrutement, puis ceux de TF1 et TF2 également recommandés par l'ambassade de France (via le chef de projet FSP), notre posture vis-à-vis de l'ambassade, enfin la communication directe dont nous bénéficions avec le VC sans passer par la procédure que le système hiérarchique imposait (cf. 2.1.3 Notre double posture), pourraient aller en ce sens. Le projet n'était-il pas, dès son amorce, enclavé et envisagé comme éphémère ?

On peut, en effet, se demander si l'accord de l'OUT vis-à-vis de l'implantation d'un dispositif, qui a été motivé, soutenu et mis en oeuvre partiellement par des instances extérieures à l'institution, ne correspondait pas plutôt à un accord de façade. Ce qui renverrait à la question qui se pose en creux lors de l'implantation de projets déterminés par les organisations internationales et les pays les plus riches dans les contextes des pays en développement. Selon Alzouma (2012, p. 166) :

La plupart des idées et concepts qui ont trait au développement [...] trouvent leurs origines dans des préoccupations et des débats ayant cours en Occident. [...] elles finissent presque toujours par échouer, par être abandonnées ou condamnées à ne jamais dépasser le stade expérimental, anecdotique ou, au mieux, par se réduire à des activités qui se poursuivent au long de plusieurs décennies sans pouvoir gagner une adhésion suffisamment large pour être considérées comme une composante significative du système d'ensemble.

5 Références bibliographiques

Abdallah-Pretceille, M. (2008). *Communication interculturelle, apprentissage du divers et de l'alterité*. Présenté à Congrès international: Année européenne du dialogue interculturel: communiquer avec les langues-cultures, Thessalonique. Consulté à l'adresse <http://frl.web.auth.gr/sites/congres/Interventions/FR/Abdalah-pretceille.pdf>

Adler, P. A., & Adler, P. (1987). *Membership roles in field research*. Newbury Park, Calif.: Sage Publications.

Ahmed Abdi, M. A. (2009). *Note sur la situation du Français en Tanzanie - Appui au développement quantitatif et qualitatif de l'apprentissage du français en Tanzanie* » Ambassade de France en Tanzanie – Dar-Es-Salaam. Chef de projet FSP 2007-15 - Ambassade de France en Tanzanie.

Albero. (2003a). Autoformation et contextes institutionnels : Une approche socio-historique. In *Autoformation et enseignement supérieur* (Hermès Science / Lavoisier, p. 37-67). Paris.

Albero, B. (2000). *L'autoformation en contexte institutionnel – Du paradigme de l'instruction au paradigme de l'autonomie* (L'Harmattan). Paris.

Albero, B. (2003b). *Autoformation et enseignement supérieur*. Paris: Hermès / Lavoisier.

Albero, B. (2003c). L'autoformation dans les dispositifs de formation ouverte et à distance : Instrumenter le développement de l'autonomie dans les apprentissages. *Les TIC au cœur de l'enseignement supérieur*, 139-159. Paris.

Albero, B. (2010a). De l'idéal au vécu : le dispositif confronté à ses pratiques. In B. Albero & N. Poteaux (Éd.), *Enjeux et dilemmes de l'autonomie, Une expérience d'autoformation à l'université* (Editions de la Maison des sciences de l'homme, p. 68-94). Paris.

Albero, B. (2010b). La formation en tant que dispositif : du terme au concept.. In B. Charlier & F. Henri (Éd.), *La technologie de l'éducation : recherches, pratiques et perspectives* (Presses Universitaires de France, p. 47-59).

Allen, K. (2008). Primary school teachers and the problems faced with teaching the English language. *Community on Forum of Practice of Learner Centred*. Présenté à Kurasini. Kurasini.

Alter, N. (2002). *Les logiques de l'innovation: Approche pluridisciplinaire*. Paris: Éditions La Découverte.

Alzouma, G. (2012). Technologies éducatives et développement: une brève histoire de la télévision scolaire au Niger. *Les TICs dans les pays du Sud*, 5(2-3). Consulté à l'adresse <http://ticetsociete.revues.org/1025>

Amanda. (2013). Tired of Being Mzungu in Tanzania. Consulté à l'adresse Pink pangea. the Community for women who love to travel website: <http://www.pinkpangea.com/2013/01/tired-of-being-mzungu-in-tanzania/>

Association for the Development of Education in Africa. (2002). *Distance Education and Open Learning In Sub-Saharan Africa A Literature Survey On Policy And Practice*. Consulté à l'adresse Association for the Development of Education in Africa (ADEA) website: http://oasis.col.org/bitstream/handle/11599/183/02DEinSSA_LiteratureSurvey.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Austin, J. L. (1962). *How to do things with words*. New York: Oxford University Press.

Bailey, K. M. (1999). *Washback in Language Testing* (TOEFL ® Monograph Series N° 15). Consulté à l'adresse Educational Testing Service website: <https://pdfs.semanticscholar.org/f65c/44aac764b40fb5b2be7b62c4708faf23978a.pdf>

Barasa, F. S. (2011). *Promoting Open and Distance Learning In Africa: A Critical Reflection on Rhetoric, Real and Ideal*. Présenté à Strengthening the Space of Higher Education in Africa, Stellenbosch. Consulté à l'adresse http://events.aau.org/userfiles/file/corevip11/papers/fred_barasa_Promoting_ODL.pdf

Barbot, M.-J. (2000). *Les auto-apprentissages*. Paris: Clé international.

Barbot, M.-J., & Camatarri, G. (2015). *Autonomie et apprentissage*. P.U.F.

Barbot, M.-J., & Jacquinot-Delaunay, G. (2008). Des ressources pédagogiques aux usages : vers l'autonomisation de l'étudiant ? In *L'université et les TIC - Chronique d'une innovation annoncée* (De Boeck, p. 143-222).

Baron, G. L., & Bruillard, E. (2008). Technologies de l'information et de la communication et indigènes numériques : quelle situation ? *Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation et la Formation*, 15. Consulté à l'adresse <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00696420>

Bécharde, J.-P. (2001). *L'enseignement supérieur et les innovations pédagogiques: une recension des écrits*. 27(2), 257-281.

Béché, E. (2016a). État des lieux de la recherche sur les formations ouvertes et à distance en Afrique subsaharienne francophone. *Distances et médiations des savoirs. Distance and Mediation of Knowledge*, (14). <https://doi.org/10.4000/dms.1401>

Béché, E. (2016b). *Etats des lieux de la recherche sur les formations ouvertes et à distance en Afrique subsaharienne francophone*. (14). Consulté à l'adresse <https://dms.revues.org/1401#text>

Beckers, J. (2006). *Enseignants en Communauté française de Belgique: Mieux comprendre le système, ses institutions et ses politiques éducatives pour mieux situer son action*. Bruxelles: De Boeck Université.

- Behrens, M. (2007). *La qualité en éducation pour réfléchir à la formation de demain*. Consulté à l'adresse <http://public.ebib.com/choice/publicfullrecord.aspx?p=600075>
- Beillerot, J. (1996). L'analyse des pratiques professionnelles pourquoi cette expression ? *Les Cahiers pédagogiques*, (416). Consulté à l'adresse <http://www.cahiers-pedagogiques.com/L-analyse-des-pratiques-professionnelles-pourquoi-cette-expression>
- Benson, P. (2007). Autonomy in language teaching and learning. *Language Teaching*, 40(1), 21-40.
- Bérard, E. (1991). *L'approche communicative: Théorie et pratiques*. Paris: CLE International.
- Berger, G., & Brunswic, E. (1981). *L'éducateur et l'approche systémique Manuel pour améliorer la pratique de l'éducation*. Consulté à l'adresse <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001378/137882fo.pdf>
- Bertrand, O. (Éd.). (2012). *Diversités culturelles et apprentissage du français: [Approche interculturelle et problématiques linguistiques]*. Palaiseau: Les Éditions de l'École polytechnique.
- Besse, H. (1985). *Méthodes et pratiques des manuels de langue*. Paris: Didier - Crédif.
- Bisanda, E. (2012, novembre). *Orientation message from orientation day for academic year 2012/2013*. Consulté à l'adresse <http://www.out.ac.tz/>
- Bisanda, E. (2015, novembre). *The speech of the vice chancellor prof Elifas Bisanda at the Orientation day*. Consulté à l'adresse <https://www.out.ac.tz/page.php?m=200>
- Blandin, B. (2008). *Les environnements d'apprentissage*. Paris: L'Harmattan.
- Boahen, A. A. (1989). *Histoire générale de l'Afrique*. (Vol. 7). Paris: Presence africaine : Edicef : Unesco.
- Bonini, N., & Suleman, S. (2012). Le système éducatif de la Tanzanie continentale. *Enseignement et littérature dans le monde*, (61), 18-25.
- Bonvalot, G. (1995). Pour une autoformation 'permanente' des adultes. *Education permanente*, (122), 139-146.
- Bordereau, C. (2014). *Conception et mise en place d'un diplôme de Master en français : le cas de l'université de Dar es Salaam – Tanzanie*. Université de Bourgogne.
- Bouquet, C. (2007). La mondialisation est-elle le stade suprême de la colonisation? Le transfert des modèles mondialisés dans les pays pauvres. *Presses universitaires de Bordeaux*, (238), 185-202.
- Bourguignon, C. (2006). *De l'approche communicative à l' « approche communic-actionnelle » : une rupture épistémologique en didactique des langues-cultures*. (1), 58-73.
- Boutin, G. (2004). *L'approche par compétences en éducation : un amalgame paradigmatique*. 1(81), 21-41.
- Bouvier, B. (2003). *Chinois et français : quand les habitudes Culturelles d'apprentissage s'opposent*. 4(132), 399-414.

Breen, M. P., & Candlin, C. N. (1981). The essentials of a communicative curriculum in language teaching. *Applied Linguistics*, 1(2), 89-112.

Butler, D. (2005). *L'autorégulation de l'apprentissage et la collaboration dans le développement professionnel des enseignants*. 31(1), 55-78.

Cadet, L., & Causa, M. (2005). Culture(s) éducative(s) et construction d'un répertoire didactique en formation initiale. In *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues* (Puf, p. 159-181). Paris.

Canale, M., Swain, M., Ontario Institute for Studies in Education, & Centre de recherches en éducation franco-ontarienne. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching & testing. *Applied Linguistics*, 1(1).

Candas, P., & Eneau, J. (2010). Autonomie de l'apprenant et dimensions affectives. In *TICs. Enjeux et dilemmes de l'autonomie. Une expérience d'autoformation à l'université*. (Editions de la Maison des sciences de l'homme, p. 141-167).

Carré, P. (1993). L'apprentissage autodirigé dans la recherche nord-américaine. *Revue française de pédagogie*, 102, 17-22.

Carré, P. (1997). Trois approches de l'autoformation. In *L'autoformation. Psychopédagogie. Ingénierie. Sociologie* (Presse Universitaire de France, p. 1-40). Paris.

Carré, P. (2003a). La Double Dimension de l'apprentissage autodirigé. Contribution à une théorie du sujet social apprenant. *La Revue canadienne pour l'étude de l'éducation des adultes des adultes*, 17(1), 66-91.

Carré, P. (2003b). Regards croisés sur une notion plurielle. In *L'autoformation dans l'enseignement supérieur* (p. 27-36). Paris 3: Lavoisier.

Carré, P. (2010). L'autodirection des apprentissages. In *L'autoformation. Perspectives de recherche* (Presses Universitaires de France, p. 117-168). Paris.

Carré, P., Moisan, A., & Poisson, D. (2002). *L'autoformation Psychopédagogie Ingénierie Sociologie* (PUF). Paris.

Carré, P., Moisan, A., & Poisson, D. (2010). *L'autoformation Perspectives de recherche* (PUF). Paris.

Carton, F. (2011). *L'autonomie : un objectif de formation*. Consulté à l'adresse <http://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00576652>

Casalfiore, S., Bertone, S., & Durand, M. (2003). *L'enseignement scolaire - Une articulation signifiante d'activités dans la classe*. (42), 87-98.

Castelloti, V., & Moore, D. (2002). *Représentation sociale des langues et enseignements - Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe - De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*. Consulté à l'adresse <http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/castellottimoorefr.pdf>

Castellotti, V., & Chalabi, H. (2011). *Le français langue étrangère et seconde: Des paysages didactiques en contexte*. Paris: L'Harmattan.

Castellotti, V., & Moore, D. (2008). Contextualisation et universalisme. Quelle didactique des langues pour le 21ème siècle ? In *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée* (Perspectives pour une didactique des langues contextualisée, p. 183-203). Consulté à l'adresse http://www.bibliotheque.auf.org/doc_num.php?explnum_id=875

Catterick, D. (2007). Do the philosophical foundations of online learning disadvantage non-Western students? In *Globalized E-Learning Cultural Challenges* (p. 116-129). Hershey, PA: Information Science.

Charaudeau, P. (2005). L'identité culturelle entre soi et l'autre. *Actes du colloque de Louvain-la-Neuve en 2005*. Consulté à l'adresse <http://www.patrick-charaudeau.com/L-identite-culturelle-entre-soi-et.html>

Charlier, B. (2011). *Évolution des pratiques numériques en enseignement supérieur et recherches: Quelles perspectives?* 8(1,2), 28-36.

Charlier, B., Deschryver, N., & Peraya, D. (2006). Apprendre en présence et à distance. Une définition des dispositifs hybrides. *Distances et savoirs*, 4, 469-496.

Charlier, B., Deschryver, N., & Peraya, D. (2010). *Apprendre en présence et à distance A la recherche des effets Des dispositifs hybrides*. Consulté à l'adresse http://tecfa.unige.ch/tecfa/maltt/comel2/0910/ressources/dispositifs_hybrides_REF-Charlier.pdf

Chirac, J., Raffarin, J.-P., Fillon, F., Breton, T., Dutreil, R., Bussereau, D., & Girardin, B. (2005). *Dispositions relatives au personnel enseignant*. Consulté à l'adresse <http://www.education.gouv.fr/bo/2005/18/MENX0400282L.htm>

Chiss, J.-L., & Cicurel, F. (2005). Cultures linguistiques, éducatives et didactiques. In *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues* (PUG, p. 1-9). Paris.

Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, Mass.: The M.I.T. press.

Ciekanski, M. (2011). L'analyse ergonomique du travail d'accompagnement du conseiller dans les systèmes d'apprentissage autodirigé. *Pratiques d'accompagnement(s) des apprenants en présentiel et à distance*, (32). Consulté à l'adresse <http://www.atilf.fr/spip.php?rubrique599>

Ciekanski, M. (2014). Accompagner l'apprentissage des langues à l'heure du numérique – Évolution des problématiques et diversité des pratiques. *Alsic*, 17. Consulté à l'adresse <http://alsic.revues.org/2762>

Clot, Y., & Faïta, D. (2000). THEORIE - Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes. *Travailler*, (4), 7-42.

Coïaniz, A. (2000). Méthodologie de l'enseignement du français et conceptions de l'homme. *Trema*, (17), 3-26. <https://doi.org/10.4000/trema.1659>

Collectif de Chasseneuil. (2000). *Formations Ouvertes et à Distance - L'accompagnement pédagogique et organisationnel*. Consulté à l'adresse www.centre-inffo.fr/IMG/pdf/chasseneuil

- Conrad, A. W., Fishman, J. A., & Rubal-Lopez, A. (2011). *Post-Imperial English: Status Change in Former British and American Colonies, 1940-1990*. Consulté à l'adresse <https://doi.org/10.1515/9783110872187>
- Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*. Paris: Didier.
- Copans, J., & Singly, F. de. (2011). *L'enquête ethnologique de terrain*. Paris: A. Colin.
- Corbin Dwyer, S., & Buckle, J. (2009). *The Space Between: On Being an Insider-Outsider in Qualitative Research*. 8(1).
- Cortier, C. (2005). Cultures d'enseignement/cultures d'apprentissage : contact, confrontation et co-construction entre langues-cultures. *Etudes de linguistique appliquée*, 4(140), 475-489.
- Coste, D. (1970). Le renouvellement méthodologique dans l'enseignement du français langue étrangère : remarques sur les années 1955-1970. *Apprentissage du français langue étrangère*, (8), 7-23.
- Coste, D. (1978). Lecture et compétence de communication. *Le Français dans le Monde*, (141), 25-34.
- Coste, D. (2013). *L'évolution du Fle et de la didactique en France et en Europe*. Université de Poitiers.
- Coste, D., de Pietro, J.-F., & Moore, D. (2012). Hymes et le palimpseste de la compétence de communication Tours, détours et retours en didactique des langues. *Langage et société*, 1(139), 103-123.
- Coulombel, J. (2014). La politique linguistique de l'Allemagne dans ses colonies africaines (1884-1919). *La Clé des Langues*.
- Council of Europe, Council for Cultural Co-operation, & Modern Languages Division. (2001). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Courtillon, J. (2006). Les conditions d'application de l'Approche communicative. *Études francophones*, 1(1), 12-32.
- Cros, F. (2002). L'innovation en éducation et en formation: topiques et enjeux. In *Les logiques de l'innovation: approche pluridisciplinaire* (Editions La Découverte, p. 213-240). Paris.
- Cros, F., De Ketele, J.-M., Dembélé, M., Develay, M., Gauthier, R.-F., Lenoir, Y., ... Tehio, V. (2010). *Les réformes curriculaires par l'approche par compétences en Afrique*. Consulté à l'adresse <http://www.afd.fr/webdav/site/afd/shared/PUBLICATIONS/RECHERCHE/Scientifiques/Documents-de-travail/097-document-travail.pdf>
- Croze, E. (2011a, juin). *Open and Distance Learning of French language*.
- Croze, E. (2011b, septembre). *Guide du tuteur*.
- Croze, E. (2011c, décembre). *Projet de thèse*.

- Croze, E. (2013). *Annexe : Première enquête : procédure pour l'administration des questionnaires*.
- Crozon, A., & Polomack, A. (1992). *Parlons swahili: Langue et culture*. Paris: L'Harmattan.
- Cuq, J.-P., & Gruca, I. (2017). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Press Universitaire de Grenoble.
- Cyrot, P. (2010). Aux racines de l'autoformation : l'autodidaxie. In *L'autoformation. Perspectives de recherche*. (Presse Universitaires de France, p. 79-115). Paris.
- Dahmani, A. (2005). Les TIC : une chance pour l'Afrique ? In *Sociétés numériques et développement en Afrique* (Khartala, p. 13-34). Paris.
- Dalgalian, G., Lieutaud, S., & Weiss, F. (1981). *Pour un nouvel enseignement des langues et une nouvelle formation des enseignants*. Paris: CLE international.
- Darnon, C. (2013). Education. In *Traité de psychologie sociale* (p. 436-454). Bruxelles: De Boeck.
- Dauphin, F. (2012). Culture et pratiques numériques juvéniles : Quels usages pour quelles compétences ? *Des usages des TIC à la certification des compétences numériques : quels processus de formation et de validation ?*, 7(17). Consulté à l'adresse <http://questionsvives.revues.org/988>
- De Bouttemont, C. (2004). *Le système éducatif belge*. Consulté à l'adresse <http://ries.revues.org/1466>
- De Sutter, P. (2013). *Cultures et mentalités*. (16), 46-51.
- Dejean, C., & Mangenot, F. (2006). Tâches et scénario de communication dans les classes virtuelles. *Les Cahiers de l'Asdifle*, (17), 310--321.
- Demaizière, F. (2000). Autoformation et individualisation. *Une pédagogie renouvelée par l'autoformation et l'autoévaluation*, 15-30. Consulté à l'adresse <http://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00000378>
- Demaizière, F. (2007). *Didactique des langues et TIC: Les aides à l'apprentissage* (Vol. 10). Consulté à l'adresse <http://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00142149>
- Demaizière, F., & Narcy-Combes, J.-P. (2005). Méthodologie de la recherche didactique : nativisation, tâches et TIC. *ALSIC [En ligne]*, 8(1), 45-64.
- Depover, C., & Orivel, F. (2012). *Les pays en développement à l'ère du E-Learning*. Consulté à l'adresse <http://hdl.handle.net/2013/UMONS-DI:oai:di.umons.ac.be:15160>
- Depover, C., & Quintin, J.-J. (2013). Tutorat et modèles de formation à distance. In *Le tutorat en formation à distance* (De Boeck, p. 15-27). Bruxelles.
- Devilliers, M., & Romainville, M. (2013). Le tutorat de transition. Un soutien social adapté pour un enrichissement mutuel des acteurs. In *Le tutorat de pairs dans l'enseignement supérieur* (L'Harmattan, p. 23-36). Paris.
- Dillenbourg, P., Baker, P., Blake, M., & O'Malley, C. (1996). The evolution of research on collaborative learning. In *Learning in Humans and Machine: Towards an interdisciplinary learning science* (Spada & P. Reiman, p. 189-211).

Dortier, J.-F. (2012). *Les mythes fondateurs de la culture américaine*. Consulté à l'adresse https://www.scienceshumaines.com/les-mythes-fondateurs-de-la-culture-americaine_fr_29456.html

Draelants, H. (2006). "Identités organisationnelles et établissements scolaires. Pertinence et conditions d'un transfert conceptuel". (30). Consulté à l'adresse <http://communicationorganisation.revues.org/3471>

Dreyer, S. (2005). Apprenants taiwanais de langues étrangères et enseignants occidentaux : une relation complexe. In *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues* (PUG, p. 225-244). Paris.

Dumez, H. (2016). *Méthodologie de la recherche qualitative: Les 10 questions clés de la démarche compréhensive*.

Durkheim, É. (1922). *Education et sociologie*. Consulté à l'adresse http://classiques.uqac.ca/classiques/Durkheim_emile/education_socio/education_socio.html

Dyegula, B. (2009). *Study on the teaching and learning of language subjects in inclusive public primary schools in Tanzania: The case of Kinondoni District - Unpublished M.A. Dissertation*. University of Dar es Salaam, Tanzania.

Education nationale, Jeunesse et Sports : bureau DLC 17. (1990). *Circulaire no 90-108*. Consulté à l'adresse http://circulaire.legifrance.gouv.fr/pdf/2009/04/cir_875.pdf

Ehrenberg, A. (2014). Faire société à travers l'autonomie. *Recherche & formation*, 76(2), 107-118.

Eleuthera, S. (2007). *Language Policy for Education and Development in Tanzania* (Linguistics). Swarthmore College, Swarthmore.

Eliakimu, S., & Rafiki, Y. S. (2014). Suitability of Communicative Approach in Teaching English Language in Tanzania Secondary Schools. *Arts and Social Sciences Journal*, 5(2). Consulté à l'adresse http://astonjournals.com/manuscripts/Vol_5_2014/ASSJ_Vol5_2_suitability-of-communicative-approach-in-teaching-english-language-in-tanzania-secondary-schools-2151-6200.100074.pdf

Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford [u.a.: Oxford Univ. Press.

Ellis, R. (2017). Task-based language teaching. In S. Loewen & M. Sato (Éd.), *The Routledge handbook of instructed second language acquisition* (p. 108-125). New York, N.Y: Routledge, Taylor & Francis Group.

Eneau, J. (2016). Formation d'adultes et dispositifs hybrides : comment « faire confiance à distance. In *La confiance en questions* (L'Harmattan, p. 143-164). Consulté à l'adresse <http://www.se-uns67.net/wp-content/uploads/2015/09/JE-Chapitre-Confiance.pdf>

Eneau, J., & Tremblay, N. (2006). Sujet(s), société(s) et autoformation. *Education permanente*, (168), 75-88.

Erlam, R. (2015). I'm still not sure what a task is': Teachers designing language tasks. *Language Teaching Research*, 20(3), 279-299.

Ess, C. (2009). When the solution becomes the problem: Cultures and Individuals as obstacles to online learning. In *Learning Cultures in Online Education* (p. 15-29). London; New York: Continuum International Pub. Group.

Estermann, T., Nokkala, T., & Steinel, M. (2011). *L'autonomie universitaire en Europe II - Tableau de bord*. Consulté à l'adresse http://www.eua.be/Libraries/Publications_homepage_list/L_Autonomie_Universitaire_en_Europe_II_-_Tableau_de_Bord.sflb.ashx

European Commission. (2007). *Lisbon declaration-Europe's Universities beyond 2010: Diversity with a common purpose*. Consulté à l'adresse http://www.eua.be/fileadmin/user_upload/files/Lisbon_Convention/Lisbon_Declaration.pdf

Fay, B. (1996). *Contemporary Philosophy of Social Science: A Multicultural Approach*. Wiley.

Fischesser, O., Icord, I., Luquet, B., Maquart, B., Papavoine, A., & Romain, P. (2014). *Missions - Haut Conseil de l'Education*. Consulté à l'adresse http://www.hce.education.fr/index.php?p=3&art_id=

Fleury, C. (2016). L'innovation peut-elle s'assimiler au non changement s'inscrire dans un ordre conservateur ? *Imaginaire, industrie et innovation*. Présenté à Colloque de Cerisy, Paris. Consulté à l'adresse <http://www.unicaen.fr/recherche/mrsh/forge/3638>

Fouéré, M.-A. (2011). Tanzanie : la nation à l'épreuve du postsocialisme. *La Tunisie en révolution ?*, 1(121), 69-85.

Fries, C. (1945). *Teaching and Learning English: As a Foreign Language*. Rexdale: University of Michigan Press.

Frisby, A. W. (1957). *Teaching English notes and comments on Teaching English Overseas*. London: Longman.

Galvani, P. (2010). L'exploration réflexive et dialogique de l'autoformation existentielle. In *L'autoformation. Perspectives de recherche* (Presses Universitaires de France, p. 269-312). Paris.

Garrison, D. R., & Anderson, T. (2003). *E-learning in the 21st century: A framework for research and practice*. London; New York: RoutledgeFalmer.

Geertz, C., & Lemoine, D. (1996). *Ici et Là-bas: L'anthropologue comme auteur*. Paris: Editions Métailié.

Germain, C. (1991). *Le point sur l'approche communicative en didactique des langues* (Centre Educatif et Culturel). Montréal.

Germain, C. (1993). *Évolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire*. Paris: CLE International.

Germain-Rutherford, A., Kerr, B., Charlier, B., Moura, A., Mvoto Meyong, C., & Villa, G. (2007). *Une conception inclusive d'environnements d'apprentissage en ligne: modèles et ressources*. 4(3). Consulté à l'adresse <http://www.ritpu.org/spip.php?article139>

- Gil-Jaurena, I. (2013). Openness in higher education. *Open Praxis Openness in higher education*, 5(1), 3-5.
- Glikman, V. (2002). *Des cours par correspondance au e-learning: Panorama des formations ouvertes et à distance*. Paris: Presses universitaires de France.
- Glikman, V. (2013). Tuteur à distance : une fonction, un métier, une identité? In *Le tutorat en formation à distance* (De Boeck, p. 137-158). Bruxelles.
- Glossaire - Institut des statistiques de l'UNESCO. (2019). *Apprentissage informel*. Consulté à l'adresse <http://uis.unesco.org/fr/glossary-term/apprentissage-informel>
- Gonthier-Maurin, B. (2012). *Le métier d'enseignant au coeur d'une ambition émancipatrice* (N° 601). Consulté à l'adresse http://www.senat.fr/rap/r11-601/r11-601_mono.html#toc12
- Goodfellow, R., & Lamy, M.-N. (2009). *Learning cultures in online education*. Consulté à l'adresse <http://public.eblib.com/EBLPublic/PublicView.do?ptiID=472760>
- Gouin, F. (1986). *Art of teaching and studying languages*. London: Georges Philip & Son.
- Grosbois, M. (2012). *Didactique des langues et technologies: De l'EAO aux réseaux sociaux*. Paris: Presses de l'Université Paris-Sorbonne.
- Guberina, P. (1984). Bases théoriques de la méthode audiovisuelle structuro-globale (méthode Saint-Cloud-Zagreb). Une linguistique de la parole. In *Aspects d'une politique de diffusion du français langue étrangère depuis 1945. Matériaux pour une histoire* (Hatier, p. 85-98). Paris: Hatier.
- Guichon, N. (2006). *Langues et TICE: Méthodologie de conception multimédia*. Paris: Ophrys.
- Guichon, N. (2012). *Vers l'intégration des TIC dans l'enseignement des langues*. [Paris]: Didier.
- Guidon, J., & Wallet, J. (2007). *Formation à distance en Afrique subsaharienne : Études comparées* (UNESCO).
- Gunawardena, C., Idrissi Alami, A., Jayatilleke, G., & Bouachrine, F. (2009). Identity, gender and language in synchronous cybercultures: A cross-cultural study. In *Learning Cultures in Online Education* (p. 30-51). London; New York: Continuum International Pub. Group.
- Hall, E. T. (1976). *Beyond culture*. Garden City, N.Y.: Anchor Press.
- Henri, F., & Lundgren-Cayrol, K. (2001). *Apprentissage collaboratif à distance*. Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Hewling, A. (2009). Technology as a « cultural player » in online learning environments. In *Learning Cultures in Online Education* (p. 113-130). London; New York: Continuum International Pub. Group.
- Hirsch, F., & Lolonga, D. (2007). *Le concept d'autonomie de la personne à l'épreuve de la culture africaine*. 9(2).
- Hofstede, G. H., Hofstede, G. J., & Minkov, M. (2010). *Cultures et organisations : Comprendre nos programmations mentales*. Paris: Pearson.

Holec, H. (1991). *Autonomie de l'apprenant : de l'enseignement à l'apprentissage*. (107). Consulté à l'adresse http://www.epc.univ-nancy2.fr/EPCT_F/pdf/Autonomie.pdf

Hornby, A. S. (1950). The Situational Approach in Language Teaching. *ELT J ELT Journal*, 4(4), 98-103.

Hornby, Albert Sydney. (1954). *A guide to patterns and usage in English*. Consulté à l'adresse <http://www.worldcat.org/title/guide-to-patterns-and-usage-in-english/oclc/807679110?referer=br&ht=edition>

Howatt, A. P. R., & Widdowson, H. G. (2004). *A history of English language teaching*. Oxford; New York: Oxford University Press.

Hughes, A. (1989). *Testing for language teachers* (Cambridge University Press). Consulté à l'adresse <http://www.worldcat.org/title/testing-for-language-teachers/oclc/939716842?referer=br&ht=edition>

Hymes, D. H. (1972). On Communicative Competence. In *Sociolinguistics. On communicative competence* (p. 269-293). Consulté à l'adresse <http://www.homes.uni-bielefeld.de/sgramley/Hymes-2.pdf>

Hymes, D. H. (1991). *Vers la compétence de communication* (D. Coste, Éd.; F. Mugler, Trad.). Paris: Didier.

Jacquinet-Delaunay, G. (2013). Préface. In *Le tutorat de pairs dans l'enseignement supérieur: enjeux institutionnels, technopédagogiques, psychosociaux et communicationnels*. Paris: L'Harmattan.

Jakobovits, L. A. (1968). Physiology and Psychology of Second Language Learning. *The Britannica Review of Foreign Language Instruction*, 1.

Jennings, M., & Mercer, C. (2011). Réhabiliter les nationalismes : convivialité et conscience nationale en Tanzanie post-coloniale. *La Tunisie en révolution ?*, (121), 87-106.

Jézégou, A. (1998). *La formation à distance : enjeux, perspectives et limites de l'individualisation* (L'Harmattan). Paris.

Jézégou, A. (2002). *Formations ouvertes et autodirection: pour une articulation entre libertés de choix et engagement cognitif de l'apprenant*. 3(152), 43-54.

Jézégou, A. (2007). La distance en formation. Premier jalon pour une opérationnalisation de la théorie de la distance transactionnelle. *Distances et savoirs*, 5(3), 341-366.

Jézégou, A. (2010a). Le dispositif GEODE pour évaluer l'ouverture d'un environnement éducatif. *Journal of Distance Education*, 24(2), 83-108.

Jézégou, A. (2010b). Se former à distance : regard sur les stratégies d'autorégulation environnementale d'étudiants adultes. *Savoirs*, 3(24), 79-99.

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1994). An Overview of Cooperative Learning. In *Creativity and Collaborative Learning: A Practical Guide to Empowering Students and Teachers* (Brookes Press). Consulté à l'adresse

http://clearspecs.com/joomla15/downloads/ClearSpecs69V01_Overview%20of%20Cooperative%20Learning.pdf

Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Smith, K. A. (1998). *Cooperative Learning Returns To College: What Evidence Is There That It Works?* 27-35.

Jones, C., Ramanau, R., & Healing, S. C. and G. (2010). Net generation or Digital Natives: Is there a distinct new generation entering university? *Computers & Education*, 3(54), 22–732.

Kafyulilo, A. C., Ikupa, M., & Rugambuka, I. B. (2012). The implementation of competency based teaching approaches in Tanzania: The case of pre-service teachers at Morogoro teacher training college. *Universal Journal of Education and General Studies*, 1(11), 339-347.

Kane, O. (2008). *La FAD en Afrique francophone : éléments historiques et enjeux récents*. (6), 69-82.

Karsenti, T. (2006). *Comment favoriser la réussite des étudiants d'Afrique dans les formations ouvertes et à distance (foad) : principes pédagogiques*. Consulté à l'adresse <https://depot.erudit.org/id/003324dd>

Karsenti, T., & Collin, S. (2011). *Les formations ouvertes à distance, leur dynamique et leur contribution en contexte africain*. 9(4), 493-514.

Karsenti, T., Collin, S., & Harper-Merrett, T. (2011). *Intégration pédagogique des TIC : Succès et défis de 100+ écoles africaines*. Consulté à l'adresse <http://www.ernwaca.org/panaf/IMG/pdf/integration-TIC-Afrique-succes-defis-100-ecoles-seconde-edition.pdf>

Kaufmann, J.-C. (2001). *Ego pour une sociologie de l'individu*. Paris: Nathan.

Kaufmann, J.-C., & Singly, F. de. (2016). *L'entretien compréhensif*. Paris: Armand Colin.

Kirschner, P. A., & Van Merriënboer, J. J. G. (2013). *Do Learners Really Know Best? Urban Legends in Education*. 48(3), 169-183.

Knowles, M. S. (1975). *Self-directed learning: A guide for learners and teachers*. New York: Association Press.

Komba, D., Mlama, P., Msangi, J., Philippson, G., Mbise, I., Moderne, F., ... Wangwe, S. (1989). *Tanzanie L'ujamaa face aux réalités* (Editions Recherche sur les civilisations; H. Batibo & D. Martin, Éd.). Paris: Editions Recherches sur les civilisations.

Komba, S. C. C. C., & Daimana, J. (2015). Investigation of Pupils' English Language Abilities in Tanzania: The Case of English Medium Primary Schools. *World Journal of English Language*, 5(1). Consulté à l'adresse <http://dx.doi.org/10.5430/wjel.v5n1p56>

Komba, Sotco Claudius, & Mwandangi, M. (2015). Reflections on the Implementation of Competence Based Curriculum in Tanzanian Secondary Schools. *Journal of Education and Learning*, 4(2), 73-80.

Komba, Stanslaus Clemence. (2015). The Beginnings and Development of Islam and Quranic Schools in East Africa. *Journal of Philosophy, Culture and Religion*, 6. Consulté à l'adresse <https://www.iiste.org/Journals/index.php/JPCR/article/viewFile/20843/21103>

Kurtz, L. S. (1972). *An African education. The social revolution in Tanzania ...* Brooklyn [N.Y.: Pageant-Poseidon.

L. Butler, D. (2005). L'autorégulation de l'apprentissage et la collaboration dans le développement professionnel des enseignants. *Le développement professionnel des enseignants*, 31(1), 55-78.

Lahire, Bernard. (2004). *La culture des individus: Dissonances culturelles et distinction de soi*. Paris: La Découverte.

Lapassade, G. (1991). *L'ethnosociologie: Les sources anglo-saxonnes*. Paris: Méridiens Klincksieck.

Laplantine, F., & Singly, F. de. (1996). *La description ethnographique*. Paris: Nathan.

Le Meur, G. (1998). *Les nouveaux autodidactes: Néo-autodidaxie et formation*. Sainte-Foy, Québec; Lyon: Presses de l'Université Laval ; Chronique sociale.

Leclerc, G., & et al. (1988). *Manuel explicatif de la grille d'évaluation du niveau d'individualisation des programmes*. Université de Tours.

Leplat, J. (2008). *Repères pour l'analyse de l'activité de travail* (Presses universitaires de France). Paris: Presses universitaires de France.

Lévi-Strauss, C. (1958). *Anthropologie structurale*. Paris: Plon.

Lewis, R. (1998). Apprendre conjointement : une analyse, quelques expériences et un cadre de travail. In *Hypermédiats et apprentissages* (Maison des Sciences de l'Homme et de la Société, p. 11-28). Poitiers.

Linard, M. (2003). *Autoformation, éthique et technologies : enjeux et paradoxes de l'autonomie*. (148), 241-263.

Linard, M. (2010). Réflexions après une visite. In *TICs. Enjeux et dilemmes de l'autonomie. Une expérience d'autoformation à l'université*. (Editions de la Maison des sciences de l'homme, p. 27-39). France.

Lindeman, E. (1926). *The meaning of adult education*. New York: New Republic.

Liu, Y. (2007). Designing quality online education to promote cross-cultural understanding. In *Globalized E-Learning Cultural Challenges* (Information Science, p. 35-59). Hershey, PA.

Loiret, P.-J. (Éd.). (2013). *Un détour par le futur. Les formations ouvertes et à distance à l'Agence universitaire de la francophonie 1992-2012*. Paris.

Long, M. H. (1985). A role for instruction. In K. Hyltenstam, *Modelling and assessing second language acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters.

Long, M. H. (2015). *Second language acquisition and task-based language teaching*.

- Long, M. H., & Crookes, G. (1991). Three approaches to task-based syllabus design. *University of Hawaii Working Papers in ESL*, 10(1), 1-36.
- Lyimo, D. H., & Mapunda, G. (2016). Do Tanzanian Secondary School Teachers of English Use the Communicative Approach as Required? Lessons from Kilimanjaro Region. *Journal of Linguistics and Language in Education*, 10(2), 73-92.
- Mahenge, C. A. (2011). *Teachers' Perceptions towards CLT Teachers' Perceptions towards Communicative Language Teaching (CLT): A Study of Dodoma Region Secondary Schools*. University of Dodoma (MA Dissertation).
- Makokha, G. L., & Mutisya, D. N. (2016). Status of E-Learning in Public Universities in Kenya. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 17(3).
- Mangenot, F. (1994). Informatique et autonomie dans l'apprentissage des langues. *Enseignement Public et Informatique*, 121-131.
- Mangenot, F. (2000). L'intégration des TIC dans une perspective systémique. *Les nouveaux dispositifs d'apprentissage des langues vivantes*, (3), 38-44.
- Mangenot, F. (2002). L'intégration pédagogique et institutionnelle des TIC. In *Psychologie des apprentissages et multimédia* (Armand Colin, p. 169-184).
- Mangenot, F., & Develotte, C. (2004). Tutorat et communauté dans un campus numérique non collaboratif. *Distances et savoirs*, 2(2-3), 309-333.
- Mangenot, F., & Louveau, E. (2006). *Internet et la classe de langue*. Paris: CLE international.
- Mangenot, F., & Soubrié, T. (2010). Classer des cybertâches : quels critères ? Quels obstacles ? *Ela. Études de linguistique appliquée*, 4(160), 433-443.
- Mangenot, F., & Tanaka, S. (2008). *Les coordonnateurs comme médiateurs entre deux cultures dans les interactions en ligne : le cas d'un échange franco-japonais*. 11(1). Consulté à l'adresse <http://alsic.revues.org/472> ; DOI : 10.4000/alsic.472
- Markus, H. R., & Kitayama, S. (1991). Culture and the self: Implications for cognition, emotion, and motivation. *Psychological Review*, 98(2), 224-253.
- Martin, D. (1988). *Tanzanie: L'invention d'une culture politique*. Paris: Presses de la Fondation nationale des sciences politiques : Karthala.
- Martinez, P. (1996). *La didactique des langues étrangères*. Paris: Presses universitaires de France.
- Materu, P. (2004). *Open Source Courseware: A Baseline Study*. Consulté à l'adresse https://www.researchgate.net/publication/255581805_Open_Source_Courseware_A_Baseline_Study
- Mavoa, E. P. (2014). *Assessment of learner support system (LSS) for self-directed learning (SDL) at Open University of Tanzania - A dissertation submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree of master of distance education of the Open University of Tanzania*. Consulté à l'adresse http://repository.out.ac.tz/536/1/ASSESSMENT_OF_LEARNER_SUPPORT_SYSTEM_-_Mavoa_Elias_Paulo_-_FINAL.pdf

Mbwette, T. S. A. (2012). *Statement to new and continuing OUT students by the Vice Chancellor Prof. Tolly S.A. Mbwette during orientation for academic year 2012/13*. Consulté à l'adresse <http://www.out.ac.tz/>

Mbwette, T. S. A. (2013a). *Statement to new and continuing OUT students by the Vice Chancellor Prof. Tolly S.A. Mbwette during orientation for academic year 2013/14*. Consulté à l'adresse <https://www.out.ac.tz/>

Mbwette, T. S. A. (2013b). *The potentials of exploitation of Massive Open Online Courses (MOOCs) in Open and Distance Learning (ODL) in Africa*. Présenté à The 25th International Council for Distance Education (ICDE) world conference in china on, China. Consulté à l'adresse <https://www.out.ac.tz/page.php?m=183>

Mbwette, T. S. A. (2014). *Statement to new and continuing students by the Vice Chancellor Prof. Tolly S. A. Mbwette during orientation for the academic year 2014/2015*. Consulté à l'adresse <https://www.out.ac.tz/page.php?m=200>

McGregor, G. P. (1971). *English in Africa: A Guide to the Teaching of English as a Second Language* (Cox & Wyman Ltd). Consulté à l'adresse <http://unesdoc.unesco.org/images/0000/000031/003189eo.pdf>

Messaoudi, A. (2013). Progrès de la science, développement de l'enseignement secondaire et affirmation d'une « méthode directe » (1871-1930). In *Conférences et Études. Manuels d'arabe d'hier et d'aujourd'hui* (p. 79-104). Consulté à l'adresse <http://books.openedition.org/editionsbnf/247?lang=fr>

Miles, M., Huberman, A. M., & Hlady-Rispal, M. (2007). *Analyse des données qualitatives*. Bruxelles: De Boeck Université.

Ministère de l'Education et de la formation. (2002). *La nouvelle réforme du système éducatif tunisien - Programme pour la mise en oeuvre du projet " Ecole de demain " (2002 - 2007)*. Consulté à l'adresse http://www.edunet.tn/ressources/site_etab/regional/association/doc_ref/doc_list.htm

Mkumbo, K. (2014). *Teaching Effectiveness in Primary and Secondary Schools in Tanzania*. Consulté à l'adresse HakiElimu website: www.hakielimu.org

Moirand, S. (1982). *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Paris: Hachette.

Moisan, A., & Kaplan, J. (2010). Les formes collectives et organisationnelles de l'autoformation. In *L'autoformation. Perspectives de recherche*. (p. 219-265). Paris.

Morin, E. (1988). *Le défi de la complexité*. (5/6). Consulté à l'adresse http://www.revue-chimeres.fr/drupal_chimeres/files/05chi05.pdf

Morrow, K. (1991). Evaluating communicative tests. *Current developments in language testing*, (25), 111-118.

Morse, K. (2003). *Does one size fit all? Exploring asynchronous learning in a multicultural environment*. 7(1), 37-55.

- Muhirwa, J.-M. (2009). *Teaching and Learning Against all Odds: A Video-Based Study of Learner-to-Instructor Interaction in International Distance Education*. 10(4). Consulté à l'adresse <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/628>
- Muianga, X., Hansson, H., Nilsson, A., Mondlane, A., & Mutimucuo, I. (2013). *ICT in Education in Africa - Myth or Reality: A Case Study of Mozambican Higher Education Institutions*. 5(3), 104-117.
- Mulinda, A. (2015). Le français au sein du multilinguisme tanzanien : défis et perspectives. *Synergies Afrique des Grands Lacs*, (4), 117-127.
- Mungala, A. S. (1982). L'éducation traditionnelle en Afrique et ses valeurs fondamentales. *Ethiopiennes*, (29). Consulté à l'adresse <http://ethiopiennes.refer.sn/spip.php?article838>
- Mushi, P. A. K. (2009). *History and development of education in Tanzania*. Dar es Salaam, Tanzania: Dar es Salaam University Press.
- Ndulila, E. S., & Msuya, E. A. (2017). Tanzanian EFL Teachers' Perceptions and Attitudes towards Communicative Language Teaching (CLT): A Case Study of Secondary Schools in Morogoro Municipality, Tanzania. *International Journal on Studies in English Language and Literature*, 5(9), 60-69.
- Nissen, E. (2006). Scénarios de communication en ligne dans des formations hybrides. *Les échanges en ligne dans l'apprentissage et la formation*, 44-58.
- Nunan, D. (2001). Aspects of Task-Based Syllabus Design. *Karen's Linguistics Issues*. Consulté à l'adresse <http://www3.telus.net/linguisticsissues/syllabusdesign.html>
- Nunan, D. (2004). *Task-based language teaching*. Cambridge, UK; New York, NY, USA: Cambridge University Press.
- Nyerere, J. K. (1967). *Education for self-reliance*. Consulté à l'adresse <http://www.juliusnyerere.info/index.php/resources/speeches/>
- Nyinondi, O. S., Mhandeni, A. S., & Mohamed, H. I. (2016). The use of communicative language teaching approach in the teaching of communication skills courses in Tanzanian universities. *International Journal of Research Studies in Language Learning*, 6(3), 89-99.
- Olaniran, B. (2007). Challenges to implementing e-learning in lesser-developed countries. In *Globalized E-Learning Cultural Challenges* (Information Sciences Publishing, p. 18-34). Hershey, PA.
- Ollivier, C. (2010, février). *Mission d'étude de faisabilité et de mise en place d'un environnement d'enseignement à distance du français langue étrangère à l'Open University of Tanzania*.
- Ollivier, C. (2017). Potentiel du web 2.0 – Vers une double authenticité avec des tâches ancrées dans la vie réelle. *Alsic*. Consulté à l'adresse <http://journals.openedition.org/alsic/3052>
- Ollivier, C. (2019). *Enseigner pour aider à apprendre les langues. Approches et concepts en didactique des langues. Théories et mises en oeuvre*. [Rapport scientifique]. Consulté à l'adresse Conseil national d'évaluation du système scolaire (CNESCO) website: <http://www.cnesco.fr>

Oxford, R. L. (2003). Toward a More Systematic Model of L2 Learner Autonomy. In *Learner Autonomy across Cultures* (Palgrave Macmillan, p. 75-91). London.

Paillé, P., & Mucchielli, A. (2011). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris: Armand Colin.

Pakdel, A. (2011). *De l'activité communicative à l'activité sociale d'apprentissage des langues en ligne : analyse de la dynamique sociale en contexte institutionnel* (Sciences du Langage, Aix-Marseille Université). Consulté à l'adresse <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00637137/document>

Palmer, H. E. (1940). *The teaching of oral english*. London: Longman.

Papi, C. (Éd.). (2013). *Le tutorat de pairs dans l'enseignement supérieur: Enjeux institutionnels, technopédagogiques, psychosociaux et communicationnels*. Paris: L'Harmattan.

Paré Kaboré, A., & Nabaloum-Bakyono, R. (2014). *Socio-psychologie de l'éducation des adultes en Afrique*. Yaoundé: UNESCO & Les Presses universitaires d'Afrique.

Parlamentarischer Rat. (1949). *Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland*. Consulté à l'adresse <https://www.bundestag.de/grundgesetz>

Paul, M. (2009). Autour du mot accompagnement. *Recherche & formation*, (62), 91-108.

Pauzet, A. (2003). *Présentation*. 4(132), 393-397.

Pawlikova-Vilhanova, V. (2009). White Fathers's Linguistic Work and Contribution to the Development of African Languages and Literatures. In *The role of missionaries in the development of African languages* (p. 61-90). Consulté à l'adresse https://www.sav.sk/journals/uploads/091911545_Vilhanova.pdf

Perraton, H. (2007). *Open and distance learning in the developing world*. USA: Routledge Studies in Distance Education.

Peter, S., & Deimann, M. (2013). On the role of openness in education: A historical reconstruction. *Open Praxis Openness in higher education*, 5(1), 7-14.

Pineau, G. (1983). *Produire sa vie: Autoformation et autobiographie*. Montréal [u.a.: Ed. cooperatives Albert Saint-Martin.

Poisson, D. (2003). Modélisation des processus de médiation – médiatisation: vers une biodiversité pédagogique. *Médiation, médiatisation et apprentissages*, (6), 89-101.

Poisson, D. (s. d.). Usages des TICE et perspectives d'une ingénierie des dispositifs à visée autonomisante. *TIC et métiers de l'enseignement supérieur*, 83-98. Nancy: Maison des Sciences de l'Homme Lorraine.

Poteaux, N. (2003a). L'autoformation à l'université: de quelques éléments dialectiques. In *Autoformation et enseignement supérieur* (Hermès Science Lavoisier). Consulté à l'adresse <https://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00137507>

Poteaux, N. (2003b). L'autoformation à l'université: de quelques éléments dialectiques. In *Autoformation et enseignement supérieur* (Hermès Sciences/Lavoisier, p. 131-140). Paris.

- Prabhu, N. (1983). *Procedural Syllabuses*. Présenté à 18th RELC Seminar, Singapore.
- Puren, C. (1988). *Histoire des méthodologies d'enseignement des langues vivantes* (Nathan-CLE international). Nathan-CLE international.
- Puren, C. (1994). *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes. Essai sur l'éclectisme*. Consulté à l'adresse <http://www.aplvlanguagesmodernes.org/spip.php?article1985>
- Puren, C. (2005a). *Interculturalité et interdidacticité dans la relation enseignement-apprentissage en didactique des langues-cultures*. 4(140), 491-512.
- Puren, C. (2005b). L'évolution historique des approches en didactique des langues-cultures, ou comment faire l'unité des "unités didactiques". *Le nouveau bulletin de l'ADEAF*, (89), 40-51.
- Puren, C. (2006). De l'approche communicative à la perspective actionnelle. *Le Français dans le Monde*, (347), 37-40.
- Puren, L., & Maurer, B. (2018). *La crise de l'apprentissage en Afrique francophone subsaharienne - Regards croisés sur la didactique des langues et les pratiques enseignantes* (PETER LANG). Bruxelles.
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (1986). *Approaches and methods in language teaching: A description and analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rinaudo, J.-L. (2011). *TIC, éducation et psychanalyse*. Paris: Harmattan.
- Rivens Mompean, A. (2013). *Le Centre de ressources en langues vers la modélisation du dispositif d'apprentissage*. Villeneuve d'Ascq: Presses universitaires du Septentrion.
- Robert, J.-P. (2009). *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*. Paris: Éditions Ophrys.
- Robin, J.-Y. (2003). L'autoformation : d'une histoire sociale au développement de la personne. In *Autoformation et enseignement supérieur* (Hermès Science / Lavoisier). Consulté à l'adresse <https://halshs.archives-ouvertes.fr/edutice-00137526/document>
- Rocher, G. (1992). Culture, civilisation et idéologie. In *Introduction à la sociologie générale* (Hurtubise, p. 101-127). Montréal.
- Rodet, J. (2013). Formes et modalités de l'aide apportée par le tuteur. In *Le tutorat en formation à distance* (De Boeck, p. 159-170). Bruxelles.
- Rogers, C. R. (1976). *Liberté pour apprendre?* Paris; Montréal: Dunod ; Bordas.
- Rosen, E. (2009). Perspective actionnelle et approche par les tâches en classe de langue. *Le Français dans le monde / Recherches et applications*, (45), 487-498.
- Rubagumya, C. M. (1990a). *Language in education in Africa: A Tanzanian perspective*. Consulté à l'adresse <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&scope=site&db=nlebk&db=nlabk&AN=16757>
- Rubagumya, C. M. (1990b). *Language in education in Africa: A Tanzanian perspective*. Consulté à l'adresse

<http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&scope=site&db=nlebk&db=nlabk&AN=16757>

Rubeira, A. (2010, janvier). *Vers un enseignement à distance du français langue étrangère en Tanzanie*.

Rugemalira, J. M. (2005). Theoretical and practical challenges in a Tanzanian English medium primary school. *Africa & Asia*, (5), 66-84.

Ruwet, N. (1989). *Introduction à la grammaire générative*. Paris: Plon.

Sagaz, M. (2011). *Contextualisation du CECR et pratiques méthodologiques locales : le cas du Japon*. (6), 75-83.

Sagaz, M., & Ducatel, N. (2011). Pourquoi adopter le CECR au Japon ? *Synergie Europe*, (6), 153-163.

Scheerens, J., & Maslowski, R. (2008). Autonomie des établissements scolaires : des moyens à la recherche d'un objectif ? *Revue française de pédagogie*, (164), 27-36.

Searle, J. (1972). *Speech acts : an essay in the philosophy of language* (Cambridge University Press). London.

Shirima, E. D. (2013). *Effectiveness of participatory methods in teaching of english subject in community secondary schools in moshi rural districts: challenges and prospects* (Education in Administration, Planning and Policy Studies). The Open University of Tanzania.

Sidir, M. (2013). E-learning : l'impératif social aux prises avec l'autonomie des étudiants. In *Le tutorat de pairs dans l'enseignement supérieur: Enjeux institutionnels, technopédagogiques, psychosociaux et communicationnels* (L'Harmattan, p. 79-102). Paris.

Singly, F. de. (2005). *Le questionnaire*. Paris: A. Colin.

Soubrié, T. (2013). Former les enseignants à l'intégration pédagogique des TIC : une tâche difficile. *Enseigner et apprendre le français langue étrangère à l'ère du numérique : bilan et perspectives*. Présenté à Réunion. Réunion.

Springer, C. (2009). La dimension sociale dans le CECR : pistes pour scénariser, évaluer et valoriser l'apprentissage collaboratif. *Le Français dans le monde / Recherches et applications*, (45), 25-44.

Strauss, A., & Corbin, J. (1994). Grounded theory methodology: An overview. In N. Denzin & Y. Lincoln, *Handbook of Qualitative Research* (Thousand Oaks : Sage, p. 273-285).

Suzuki, E. (2005). La « réserve » : une catégorie de la culture d'apprentissage japonaise. In *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues* (Puf, p. 206-223). Paris.

Swart, P., & Mwiyeria Wachira, E. (2010). *Tanzanie : les TIC en milieu éducatif analyse de la situation*. Consulté à l'adresse GESCI website: <http://www.gesci.org/assets/files/Knowledge%20Centre/french/Tanzanie-analyse-situation.pdf>

The Open University. (2018). Consulté à l'adresse About The Open University website: <http://www.open.ac.uk/about/main/>

The Open University of Tanzania. (2016). *Welcome to Open University of Tanzania*. Consulté à l'adresse <http://www.out.ac.tz/page.php?m=x01&p=352>

The OU story. (2017). Consulté à l'adresse <http://www.open.ac.uk/about/main/strategy/ou-story>

Tholé, M.-G., & Mosconi, N. (2013). *Les filles à l'école au Mali: Langage, représentations et interactions*. Paris: l'Harmattan.

Thomas, C., Servin, C., Morris, G., Harari, C., Stucke, P., Rodwell, J., & Bick, M. (s. d.). *General Education Practices for Teaching in Tanzania*. Consulté à l'adresse Peace Corps Volunteers website: <http://danmcintyre.net/vst/gtp-v1.pdf>

Tiberghien, A., & de Vries, E. (1997). Relating characteristics of teaching situations to learner activities. *Journal of Computer Assisted Learning*, 13(3), 163-174.

Tonye, E. (2016). *Modélisation d'un dispositif pour la formation ouverte et à distance dans les pays africains subsahariens*. (2), 72-85.

Toohey, K., & Norton, B. (2003). Learner Autonomy as Agency in Sociocultural Settings. In *Learner Autonomy across Cultures* (Palgrave Macmillan, p. 58-72). London.

Topping, K. J. (1996). The effectiveness of peer tutoring in further and higher education: A typology and review of the literature. *Higher Education*, 32(3), 321-345.

Trappes-Lomax, H. R. (1978). *English language teaching*. Présenté à Colloquium of the Institut of Education, Dar Es Salaam, Tanzania.

Traverso, V. (2002). Transcription et traduction des interactions en langue étrangère. *Cahiers de praxématique*, (39), 77-99.

Traverso, V. (2003). *Analyse des interactions : questions sur la pratique*. Université Lumière Lyon 2.

Tréfault, T. (2001). Bambara et français à l'école malienne : la recherche de la complémentarité. In *Langues et développement. Les langues dans l'espace francophone : de la coexistence au partenariat* (L'Harmattan, p. 227-257).

Tremblay, N. (1996). Quatre compétences-clés pour l'autoformation. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, (39), 153-176.

Tremblay, N. (2003). *L'autoformation: Pour apprendre autrement*. Montréal: Presses de l'Université de Montréal.

Tsafak, G. (2008). *L'enseignement universitaire à distance en Afrique subsaharienne* (L'Harmattan). Paris.

Unesco Institute for Statistics. (2012). *School and teaching resources in sub-Saharan Africa* (N° 9). Consulté à l'adresse <http://www.uis.unesco.org/Library/Documents/ib9-school-teaching-resources-sub-saharan-africa-education-2012-en.pdf>

- Valérien, J., Guidon, J., Wallet, J., & Brunswic, E. (2003). *Enseignement à distance et apprentissage libre en Afrique subsaharienne Etat des lieux dans les pays francophones fin 2001* (ADEA). Paris.
- Van der Maren, J.-M. (2003). *La recherche appliquée en pédagogie: Des modèles pour l'enseignement*. Bruxelles: De Boeck.
- Wane, Y. (1970). Réflexions sur la recherche sociologique en milieu africain. *Cahiers d'études africaines*, 10(39), 384-406.
- Weaver, N. E. (2011). *Educational policy in Tanzania from independence to the present: continuity and transformation* (Philosophy in International and Area Studies). University of Pittsburgh.
- Widdowson, H. (1979). The communicative approach and its applications. *Explorations in Applied Linguistics*.
- Zarate, G., & Liddicoat, A. (2009). La circulation internationale des idées en didactique des langues. *Le Français dans le Monde*, (46). Consulté à l'adresse http://fipf.org/sites/fipf.org/files/09037118_001-008.pdf
- Zomahoun, T. (2016). *Opening Plenary of 11th International Conference on ICT for Development, Education & Training*.

Index des figures

Figure 1 : influences susceptibles de s'exercer sur les pratiques/habitudes d'apprentissage.....	26
Figure 2 : conceptual representations of the self (A : Independent construal. B : Interdependent construal) (Markus & Kitayama, 1991, p. 226)	40
Figure 3 : copie d'écran début du cours A1.....	129
Figure 4 : sens de « open » dans « open and Distance Learning » pour les enseignants et les étudiants de l'OUT.	166
Figure 5 : principales différences en termes d'enseignement entre une université ouverte et une université traditionnelle, selon les enseignants.....	169
Figure 6 : estimation par les enseignants de l'OUT de la capacité des étudiants de première année à prendre en charge leur apprentissage.	176
Figure 7 : estimation des étudiants de première année de leur capacité à prendre en charge leur apprentissage	179
Figure 8 : réponses des étudiants (n = 23) à la question « Pourquoi recommanderiez-vous l'OUT à un ami ? ».	181
Figure 9 : savoir-faire nécessaires pour réussir sa première année à l'OUT selon les étudiants (n=23).....	183
Figure 10 : réponses des étudiants (n=23) concernant leurs méthodes d'apprentissage à l'OUT.	184
Figure 11 : avantages des groupes de discussion pour les étudiants de l'OUT (n=23) classés en fonction des éléments cités par Johnson et Jonhson.	191
Figure 12: copie d'écran du début du cours A1.....	207
Figure 13 : articulation entre tâches, activités et exercices.	213
Figure 14 : extrait du cours A1, module 4 (copie d'écran).....	214
Figure 15 : la tâche du module 2, cours A1.	217
Figure 16 : forum du module 4, cours A1.....	218

Index des tableaux

Tableau 1 : « contrasting Learning Behaviors » (Morse, 2003, p. 42-43), traduit par (Germain-Rutherford et al., 2007, p. 24).....	23
Tableau 2 : domaines d'application de l'autonomie dans les activités de l'apprenant (Albero, 2003c, p. 144-145).....	62
Tableau 3 : grille GEODE (Grille d'Évaluation de l'Ouverture D'un Environnement Educatif) (Jézégou, 2010a, p. 88-89).....	69
Tableau 4 : éléments saillant des approches didactiques et de l'histoire de la Tanzanie	121
Tableau 5 : étudiants de première année de l'OUT.....	144
Tableau 6 : enseignants privés (non employés par l'OUT).....	144
Tableau 7 : étudiants de l'OUT interrogés en webconférence.....	146
Tableau 8 : étudiants de français de Zanzibar de l'année 2013-2014.....	148
Tableau 9 : étudiants de Dar es Salaam de l'année 2014-2015.	148
Tableau 10 : récapitulatif des enquêtes.....	150
Tableau 11 : codage utilisé pour la transcription.....	153
Tableau 12 : tâches du cours A1	216
Tableau 13 : connexions des étudiants en dehors des heures de cours en présentiel avec TF3.....	258
Tableau 14 : synthèse des connexions (étudiants de Zanzibar).....	259
Tableau 15 : tendances évolutives du dispositif de l'OUT.....	272
Tableau 16 : tendances évolutives du dispositif de français.....	272