



HAL
open science

Étude des pratiques des apprenants dans un environnement en ligne de l'enseignement-apprentissage du Français Langue Étrangère: le cas du département du français de l'université d'Ilorin, Nigéria

Karine Mosunmola Yusuff

► **To cite this version:**

Karine Mosunmola Yusuff. Étude des pratiques des apprenants dans un environnement en ligne de l'enseignement-apprentissage du Français Langue Étrangère: le cas du département du français de l'université d'Ilorin, Nigéria. Linguistique. Université Paris Cité, 2020. Français. NNT : 2020UNIP7175 . tel-03280752

HAL Id: tel-03280752

<https://theses.hal.science/tel-03280752>

Submitted on 7 Jul 2021

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.

Université de Paris

Ecole doctorale [622]

Laboratoire Education Discours Apprentissage

**Etude des pratiques des apprenants dans un
environnement en ligne de l'enseignement-
apprentissage du Français Langue Etrangère :**

*Le cas du département du français de l'université d'Ilorin,
Nigéria.*

Par [Karine Mosunmola YUSUFF]

Thèse de doctorat de Sciences du langage

Dirigée par Geoffrey SOCKETT

Présentée et soutenue publiquement le [10 décembre 2020]



Except where otherwise noted, this is work licensed under
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/fr/>

Devant un jury composé de :

Mme. Denyze TOFFOLI, Professeur des universités, Université Toulouse 3,
Rapportrice.

M. Geoffrey SOCKETT, Professeur des universités, Université de Paris, Directeur.

Mme. Margaret BENTO, Professeur des universités, Université de Paris,
Présidente.

Mme. Nnenna NWOSU-NWORUH, Professeur des universités, Alex Ekwueme
Federal University Ndufu Alike (AE-FUNAI), Rapportrice.

RÉSUMÉ

Titre

Etude des pratiques des apprenants dans un environnement en ligne de l'enseignement-apprentissage du français langue étrangère : Le cas du département du français de l'université d'Ilorin, Nigeria.

Résumé :

Ce projet de recherche examine les pratiques des apprenants dans un espace pédagogique qui implique l'intégration des technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement. Il s'agit en effet d'un environnement en ligne d'enseignement-apprentissage du français langue étrangère mis en place en tant qu'élément d'accompagnement de cours de FLE dans une université nigériane. Notre étude vient en réponse à un besoin institutionnel dans le cadre des pratiques de FLE en contexte universitaire au Nigeria. Il s'agit, de trouver des moyens pour améliorer la capacité des apprenants inscrits en Français Lettres Modernes à acquérir des compétences leur permettant de mieux s'exprimer en français.

Dans le cadre de cette recherche et afin d'essayer de répondre à ce besoin, nous avons conçu un environnement numérique de l'enseignement-apprentissage du français langue étrangère, basé sur Moodle. Une expérimentation a donc été menée auprès des étudiants. Pour ce faire, deux enquêtes ont été administrées auprès des utilisateurs, c'est-à-dire les étudiants de français inscrits en deuxième année de licence en Français Lettres Modernes : une, au début de l'expérience et une autre après l'expérience. Une démarche d'observation a permis de vérifier leur utilisation de l'environnement en question ainsi que leur réaction par rapport à cette pratique numérique qui leur est nouvelle.

Cette étude cherche à comprendre comment la mise en place d'un complément du cours, sous forme virtuelle, peut améliorer l'acquisition du français des étudiants universitaires du contexte de cette thèse, le Nigeria. Il est également question de voir si ce type de pratiques est compatible avec

l'approche pédagogique qui est en pratique sur place. L'occasion d'avoir accès à une formation complémentaire de français, en plus de leur formation habituelle, permet aux étudiants d'acquérir des compétences dans la langue de leur formation. Ils pourront ainsi améliorer leur capacité à travailler avec efficacité et à être plus productifs dans leur discipline, Français Lettres Modernes.

De plus, le fait d'avoir vécu l'expérience et d'être sensibilisés aux pratiques pédagogiques numériques, aussi bien dans un contexte formel que dans un contexte informel, les étudiants s'engagent désormais dans une démarche pour : améliorer leur acquisition du français grâce à l'accès au complément de cours ; renforcer leur engagement dans leur formation ; se doter de la motivation pour la gestion de problèmes ; améliorer leur autonomie en ce qui concerne la répartition des tâches entre les pairs en cas de travail collaboratif ; augmenter leur détermination pour réussir en se fixant des objectifs pédagogiques personnels en vue de maximiser l'opportunité d'acquérir toutes les compétences nécessaires pour bien s'exprimer en français et ainsi réussir leurs études universitaires.

Mots clefs

Moodle, E-learning, Français langue Etrangère, Stratégies d'apprentissage, Pratiques formelles et informelles

ABSTRACT

Title:

Study of learners' practices in an online teaching-learning environment of French as a foreign language: The case of the French department of the University of Ilorin, Nigeria.

Abstract:

This research examines the practices of learners in an educational space that involves the integration of information and communication technologies for teaching and learning. It is indeed an online environment to learn French as a foreign language. It is designed as a complementary course to the advantage of French students at a Nigerian university. Our study comes in response to an institutional need within the framework of French pedagogical practices in a university context in Nigeria. It is about looking for ways to improve the teaching-learning experience of French through ICT. The study investigates the ability of learners enrolled in French Studies to acquire skills allowing them to better express themselves in French.

As part of this research, two surveys were conducted with French students enrolled in the second year of their undergraduate program: one before the experience and the other after the experience. A Moodle digital environment was designed for teaching and learning French as a foreign language. An experiment was therefore carried out with the students. An observation process made it possible to verify their use of the Moodle environment as well as their reaction to this digital practice, which is new to them.

This study seeks to understand how the implementation of a complementary course, in virtual form, can improve the acquisition of French for university students in the context of this thesis, Nigeria. It seeks to check if this type of practice is compatible with the educational approach that is in practice in Nigerian universities. The opportunity to have access to additional French language competency-focused course, in addition to their usual training, allows students to acquire skills in French. Hopefully, they will also become aware of their ability to work efficiently and be more productive in their discipline.

In addition, having experienced of online learning and being aware of digital practices, both in a formal and an informal context, students are believed to be more committed to: improve their acquisition of French through access to additional courses; strengthen their commitment to their training; foster their motivation to manage problems; improve their autonomy with regard to the distribution of tasks between peers during collaborative work; increase their determination to succeed by setting personal educational goals in order to maximize the opportunity to acquire all the skills necessary to improve their proficiency and mastery of French language and thus succeed in their university studies.

Keywords:

Moodle, E-learning, French as a foreign language, Learning strategies, Formal and informal practices

DEDICACE

A mon créateur pour tout ce qu'il m'a permis d'accomplir.

À ma famille pour sa patience et encouragement.

À ma mère qui a toujours cru en moi jusqu'à son dernier souffle.

Aucun mot ne saurait exprimer le degré de ma profonde reconnaissance.

REMERCIEMENTS

Il me sera très difficile de remercier tout le monde car c'est grâce à l'aide de nombreuses personnes que j'ai pu mener cette thèse à son terme.

Je voudrais tout d'abord remercier grandement mon directeur de thèse, Monsieur Geoffrey SOCKETT, Professeur à l'Université de Paris, pour toute son aide. Il m'a fait partager ses brillantes intuitions. Qu'il soit aussi remercié pour sa gentillesse, sa disponibilité permanente et pour les nombreux encouragements qu'il m'a prodigués. Je suis ravie d'avoir travaillé en sa compagnie car outre son appui scientifique, il a toujours été là pour me soutenir et me conseiller au cours de l'élaboration de cette thèse. Il a toujours fait tout son possible pour m'aider.

Je remercie grandement les étudiants qui ont répondu aux questions posées durant la collecte des données et qui ont participé à notre expérimentation pédagogique par la suite. Un immense merci à l'équipe d'enseignants qui ont encadré le projet au sein de l'université d'accueil, Messieurs Bayo ISA et Segun OYELABI.

Merci à toutes les personnes qui ont donné leur avis pour améliorer le contenu de la thèse.

Mesdames Denyze TOFFOLI et Nnenna NWOSU-NWORUH m'ont fait l'honneur d'être rapporteurs de ma thèse, elles ont pris le temps de lire ma thèse et de me faire part de leurs retours. Leurs remarques m'ont permis d'envisager mon travail sous un autre angle. Pour tout cela, je les remercie.

Je tiens à remercier Madame Margaret BENTO pour avoir accepté de présider mon jury de thèse et pour sa participation scientifique ainsi que le temps qu'elle a consacré à ma recherche.

Je tiens à remercier particulièrement tous les membres du département de la didactique des langues, l'université de Strasbourg ainsi que ceux du laboratoire de recherche EDA – Education, Discours, Apprentissages, l'école doctorale 622 « Sciences du langage » de l'université de Paris pour leurs aides et soutien dans la réalisation de ma recherche.

Il m'est impossible d'oublier Marie-Laure JURADO, Kossi Seto YIBOKOU, Jeremy BEAUDET, Audrey ROUSSEAUD, Muriel DESMAREST & Patricia JULIEN pour leurs aides précieuses de relecture de ma thèse.

L'association « Les Cartésiens » qui regroupe les doctorants et docteurs de Paris m'est très chère. Merci pour toutes les activités destinées aux doctorants dont j'ai pu bénéficier.

Je remercie toutes les personnes dont les amis et collègues avec qui j'ai partagé mes études et notamment ces années de thèse. Qu'ils soient remerciés pour leur écoute, compréhension, patience, soutien et encouragement. J'ai dans mon entourage la meilleure équipe de '*superwomen*' et '*supermen*'.

Mes derniers remerciements vont à ma famille qui a tout fait pour m'aider, qui m'a soutenue et surtout supportée dans tout ce que j'ai entrepris. Un grand merci à mon père, ma sœur et mes frères. Je dis merci infiniment à mon cher mari Sunny SHABA et ma fille Anike SHABA pour leur patience pendant ces années avec mon d'agenda toujours surchargé en raison de la combinaison vie privée, vie professionnelle et vie académique. Qu'ils en soient remerciés.

TABLE DES ABBREVIATIONS

ALSIC	Apprentissage des Langues et Systèmes d'information et de Communication
AOWC	<i>Advance Oral and Written Comprehension</i> – La compréhension avancée de l'oral et de l'écrit du français
ASUU	<i>Academic Staff Union of Universities</i> - Syndicat du personnel académique des universités
AVCNU	<i>Association of Vice Chancellors of Nigerian Universities</i> - Association des vice-chanceliers des universités nigérianes
BMAS	<i>Benchmark Minimum Academic Standard</i> - Norme académique minimale de référence
CALICO	<i>Computer Assisted Language Instruction Consortium</i> - Consortium d'enseignement des langues assistées par ordinateur
CALL	<i>Computer Assisted Language Learning</i> - Apprentissage des langues assisté par ordinateur
CAQDAS	<i>Computer-Assisted Qualitative Data Analysis Software</i> - Logiciel d'analyse qualitative des données assistée par ordinateur
CBT	<i>Computer Based Tests</i> - Tests sur ordinateur
CECRL	Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues
CERN	Centre Européen de Recherche Nucléaire
CMS	<i>Content Management System</i> - Système de gestion de contenu
CNRTL	Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales
COLLES	<i>Constructivist On-Line Learning Environment Survey</i> - Sondage sur l'environnement d'apprentissage en ligne constructiviste
COMSIT	<i>COMputer Services and Information Technology</i> - Services informatiques et technologies de l'information
CRAL	Centre de Ressources et d'Apprentissage des Langues
CREDIF	Centre de Recherche et d'Étude pour la Diffusion du Français
CSV	<i>Comma separated values</i> - Valeurs séparées par des virgules
CTL	<i>Classroom-Trained Learners</i> - Apprenants formés en classe

EAO	Enseignement Assisté par Ordinateur
EIAO	Enseignement Intelligent Assisté par Ordinateur
ENT	Environnement Numérique de Travail
FASILs	<i>Fully autonomous Self-Instructed Learners</i> - Apprenants autodidactes entièrement autonomes
FLE	Français Langue Etrangère
FOU	Français sur Objectif Universitaire
GCE	<i>General Certificate of Education</i> - Certificat général d'éducation
GST	<i>General Studies</i> – Etudes Générales
HADOPI	Haute Autorité pour la Diffusion des Œuvres et la Protection des droits sur Internet
HTML	<i>HyperText Markup Language</i> - Langage Signalétique Hyper Texte
IA	Intelligence Artificielle
ICT	<i>Information and Communications Technology</i>
IJMB	<i>Interim Joint Matriculation Board</i> - Commission mixte d'inscription provisoire
ITU	International Telecommunication Union
JAMB	<i>Interim Joint Matriculation Board</i> - Commission mixte d'inscription provisoire
JPEG	<i>Joint Photographic Experts Group</i> - Groupe conjoint d'experts photographiques
LANRAD	LANGues pour Spécialistes d'Autres Disciplines
LEA	Langues Étrangères Appliquées
LMS	<i>Learning Management System</i> - Apprentissage système de gestion
Moodle	<i>Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment</i>
MOOC	<i>Massive Open Online Course</i> - Cours en ligne ouvert à tous
NCC	<i>Nigerian Communication Commission</i> - Commission nigériane de la communication
NCE	<i>National Certificate in Education</i> - Certificat national en éducation
NECO	<i>National Examinations Council</i> - Conseil national des examens
NOU	<i>National Open University</i> - Université ouverte nationale
NPC	<i>National Population Commission</i> - Commission nationale de la population
NUC	<i>National Universities Commission</i> - Commission nationale des universités
NUT	<i>Nigerian Union of Teachers</i> - Syndicat nigérian des enseignants

ONU	Organisation des Nations Unies
PDF	<i>Portable Document Format</i> – Format portable du document
PERL	Pôle d'Elaboration de Ressources Linguistiques
PNG	<i>Portable Network Graphics</i> – Graphiques du réseau portable
RTF	<i>Rich Text Format</i> – Format du texte riche
SAS	<i>Statistical Analytics Software</i> - Logiciel d'analyse statistique
SGAV	Structuro-Globale Audio-Visuelle
SPSS	<i>Statistical Package for the Social Sciences</i> - Ensemble des programmes statistiques pour les sciences sociales
SSCE	<i>Senior Secondary Certificate of Education</i> - Certificat d'études secondaires du deuxième cycle
TD	Travaux Dirigés
TICE	Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement
TBI	Tableau Blanc Interactif
UBE	<i>Universal Basic Education</i> - Éducation de base universelle
USPC	Université Sorbonne Paris Cité
UTME	<i>Unified Tertiary Matriculation Examination</i> - Examen d'inscription tertiaire unifié
VFN	Village Français du Nigéria
WAEC	<i>West African Examinations Council</i> - Conseil des examens de l'Afrique de l'Ouest
WASSCE	<i>West African Senior School Certificate Examination</i> - Examen de certificat de lycée de l'Afrique de l'Ouest
WMF	<i>Windows Media Format</i> - Format media pour Windows

SOMMAIRE

RÉSUMÉ	1
ABSTRACT	3
DEDICACE	5
REMERCIEMENTS	6
TABLE DES ABBREVIATIONS.....	8
SOMMAIRE	11
INTRODUCTION GENERALE	14
PARTIE 1	23
REVUE DE LA LITTÉRATURE ET CONTEXTE DE L'ÉTUDE	23
Chapitre 1 Education au Nigeria.....	25
1.1 Aperçu historique de l'éducation au Nigeria	25
1.1.1 Politique éducative nationale	29
1.2 Politique linguistique du Nigeria.....	41
1.2.1 Langue officielle et autres langues	45
1.2.2 Langues secondes et étrangères au Nigeria	49
1.2.3 Statut du français au Nigeria.....	55
1.3 Enseignement-apprentissage du français langue étrangère au Nigeria.....	59
1.3.1 Qu'est-ce que l'enseignement-apprentissage ?	59
1.3.2 Curriculum pour l'enseignement-apprentissage du FLE au Nigeria.....	63
1.3.3 Défis liés à l'enseignement-apprentissage du français au Nigeria.....	68
1.3.4 Associations et institutions académiques et culturelles du FLE au Nigeria.....	72
1.4 Méthodologies de l'enseignement-apprentissage du FLE.....	75
1.4.1 Les grands courants méthodologiques en enseignement-apprentissage des langues	76
Chapitre 2 LITTÉRATURE SUR LE NUMÉRIQUE ET L'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DES LANGUES	83
2.1 Évolution des technologies dans la didactique des langues.....	84
2.1.1 Panorama du développement des technologies selon Grosbois (2012)	85
2.2 L'internet et le web 2.0 dans la didactique des langues.....	88
2.2.1 Qu'est-ce que l'internet ?	90
2.2.2 Qu'est-ce que le web ?.....	91
2.2.3 Qu'est-ce que le web social ?	94

2.2.4	Accès à internet et le réseautage social en contexte africain	96
2.3	Enseignement-apprentissage des langues à l'ère du numérique	99
2.3.1	Niveaux d'exploitation des TICE	100
2.3.2	Apprentissage numérique.....	102
2.3.3	Quelques échos en didactique des langues.....	106
2.3.4	TICE et le domaine académique au Nigéria.....	107
2.3.5	Caractéristiques du numérique en enseignement et apprentissage des langues.....	111
2.4	Moodle comme exemple d'environnement en ligne d'enseignement-apprentissage	114
2.4.1	Qu'est-ce que Moodle ?.....	114
2.4.2	Exemples des pratiques numériques en utilisant MOODLE	118
2.4.3	Quelques références africaines.....	123
Chapitre 3	LITTÉRATURE SUR LES PRATIQUES DES APPRENANTS.....	125
3.1	Enseignement-apprentissage mobile	126
3.2	Enseignement-apprentissage formel/informel de langues.....	138
3.2.1	Qu'est-ce que l'apprentissage informel ?.....	139
3.3	Conclusion.....	144
PARTIE 2. DONNÉES DE L'ÉTUDE.....		147
Chapitre 4	Méthodologie du recueil des données	152
4.1	La Recherche-Action.....	152
4.2	Lieu d'enquête et choix de la population cible.....	156
4.2.1	Lieu d'enquête.....	156
4.2.2	Population cible.....	170
4.3	Modes d'investigation et constitution du corpus.....	173
4.3.1	Méthode de collecte des données	173
4.3.2	Outils d'analyse des données.....	175
4.3.3	Questionnaires.....	178
4.3.4	Conception de l'environnement en ligne	181
4.3.5	Observation en situation d'utilisation – carnet de suivi.....	202
4.3.6	Tâches.....	202
4.4	Observations générales sur l'étude menée auprès des étudiants de l'université d'Ilorin	215
4.5	Limitations de la collecte des données.....	215
Chapitre 5	PRESENTATION ET ANALYSE DES DONNEES	219
5.1	Présentation et analyse des données.....	221
5.1.1	Informations sur le profil des étudiants	223

5.1.2	Données sur la possession et la familiarisation des apprenants avec les appareils technologiques.....	235
5.1.3	Données sur la perception des apprenants sur l'utilisation de l'environnement en ligne	250
5.1.4	Données sur les pratiques dans l'environnement en ligne	259
5.1.5	Analyse démographique en croisement avec d'autres éléments.....	263
5.1.6	Evaluation globale de l'expérience.....	274
PARTIE 3. DISCUSSION		284
Chapitre 6 DISCUSSION ET PROPOSITIONS PEDAGOGIQUES DE ETUDE.....		286
6.1	Phase 1. Les phénomènes didactiques et pédagogiques.....	286
6.1.1	Les outils numériques motivent les étudiants	286
6.1.2	L'utilisation de Moodle et d'autres web 2.0 favorisent l'amélioration des pratiques d'enseignement-apprentissage	292
6.1.3	L'autonomie comme compétence indispensable d'apprentissage en contexte nigérian	294
6.2	Phase 2. Apports de la thèse	297
6.2.1	Préconisations	298
6.3	Propositions pédagogiques.....	302
6.3.1	Phase pré-crédation.....	305
6.3.2	Phase création.....	310
6.3.3	Phase post-crédation.....	314
CONCLUSION GENERALE ET PROJECTION DE RECHERCHE.....		317
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES		323
TABLE DES FIGURES ET DES TABLEAUX.....		355
ANNEXES.....		357
1.	Badge délivré aux étudiants après l'expérience.....	358
2.	Carnet de suivi tenu par le chercheur.	358
3.	Echanges avec les étudiants par mail.	359
4.	Echanges sur la messagerie instantanée – WhatsApp.....	361
5.	Fiche de niveau CECRL.	377
6.	Fiches de SUPPORT: Training with Katmos online platform student guide	378
7.	Fiches de SUPPORT: How to do a glossary exercise.....	384
8.	Questionnaire pré-expérience – environnement en ligne d'apprentissage de FLE.	387
9.	Questionnaire post-expérience – environnement en ligne d'apprentissage de FLE.	390

INTRODUCTION GENERALE

ORIGINE ET INTERET DE LA RECHERCHE

Ce travail de recherche s'intéresse à l'intégration des TICE dans l'enseignement-apprentissage du FLE en contexte universitaire Nigérian. Deux enquêtes et une expérimentation dans un environnement pédagogique en ligne ont servi d'appui pour chercher à comprendre comment les pratiques en ligne peuvent faciliter et améliorer l'acquisition du français pour le public universitaire nigérian aujourd'hui.

Notre intérêt pour les TICE s'est développé davantage lors de notre programme de Master en 2013-2014. Celui-ci s'est concrétisé par un mémoire de recherche qui a étudié les perceptions du public universitaire nigérian par rapport à l'apprentissage mobile. En effet, le besoin que nous avons ressenti pour exploiter le numérique et l'enseignement-apprentissage du FLE au Nigeria remonte à 2005, le début de notre programme de Licence à une université nigériane. Nous nous permettons à ce point, de faire référence à un conseil personnel reçu d'un professeur de français de l'université dans laquelle sont inscrits les étudiants qui ont participé à notre étude. Il s'agit en effet de l'université où nous avons fait notre programme de licence. Le professeur en question était au courant que nous avions l'ambition de devenir professeur des universités et que nous nous intéressons à la didactique et à la pédagogie des langues, notamment du Français Langue Etrangère. Lors de notre cérémonie de remise de diplôme en 2009, il nous a appelé discrètement dans son bureau et nous a conseillé comme suite :

« ... j'ai compris que tu veux devenir professeur des universités. Je suis conscient de tes capacités académiques d'y arriver et j'en suis content. En revanche, si je dois te donner un seul conseil, c'est que tu dois tout faire pour acquérir les compétences numériques. Et quand je dis compétences numériques, je me réfère au minimum la manipulation d'un ordinateur fixe et portable, l'utilisation de base du pack office. Comme tu le sais, nous, mes collègues et moi sommes obligés de faire appel à ton camarade de classe que tu connais de nous aider à taper nos documents de quelques pages. Parfois, il n'a pas forcément besoin d'être au courant du contenu de certains documents, mais, c'est obligé car c'est plus facile de lui faire appel que de trouver

d'autres personnes dites professionnelles. C'est donc pour cela que tu dois t'équiper de cette compétence inévitable tout au long de ta carrière en plus de tes capacités académiques... ».

Nous avons mieux compris ce conseil en arrivant en France en 2012. En pratique, tous les devoirs (dossiers) étaient à rendre tapés et envoyés électroniquement. Une bonne partie de ressources destinées aux étudiants étaient en format électronique. Ce décalage d'un système 'analogue' à un système 'digital' nous a été une source d'inspiration pour confirmer notre intérêt pour nous spécialiser dans le domaine de la didactique des langues et le numérique.

L'étude que nous avons menée dans notre mémoire de Master avait mis à jour que les étudiants du français du contexte de ce projet étaient pratiquement novices à l'utilisation des outils techniques pour les activités académiques. En revanche, ces derniers sont bien équipés et ils se servent de leurs outils pour les activités qui relèvent du domaine personnel. Ils s'intéressent à l'opportunité de pouvoir au moins accéder au contenu de leur formation en dehors de la classe. En effet, l'introduction d'une approche qui favorise l'utilisation des technologies pour améliorer les pratiques pédagogiques dans les universités nigérianes pouvait contribuer à une meilleure expérience académique pour les étudiants et les encourager à s'impliquer mieux dans leur formation.

Cette précédente étude réalisée auprès des étudiants de français révèle la présence des outils numériques mobiles telles que le smartphone, l'ordinateur et la tablette auprès de ces derniers (Yusuff, 2014) ainsi que leur intérêt à se servir de ces dispositifs personnels dans le cadre de leur apprentissage de la langue française. Compte tenu du développement croissant en ce qui concerne l'utilisation des nouvelles technologies chez les apprenants des langues au Nigéria, ainsi que l'intérêt pédagogique que cela peut apporter aux pratiques de l'enseignement-apprentissage, nous avons voulu poursuivre notre recherche en nous demandant si l'intégration des TICEs en enseignement-apprentissage du FLE au Nigéria était possible en tant que complément aux formations existantes. Et de voir si celle-ci pouvait réveiller la capacité des étudiants à être autonomes et, si exploitée effectivement, apporter un réel gain, à la fois pour l'enseignant et pour l'apprenant. La présente étude s'est donc intéressée aux pratiques d'apprenants universitaires nigériens dans un environnement en ligne d'apprentissage du FLE. Elle permettra alors de préciser

comment le domaine de la didactique des langues peut exploiter le numérique pour aider les enseignants et les étudiants à mieux gérer leurs pratiques pédagogiques.

Pratiques pédagogiques et TICE

L'un des travaux du Conseil de l'Europe s'inscrit dans l'encouragement de la promotion des modalités d'apprentissage innovantes pour les langues au sein des universités (Mompean, 2014). Quelles sont donc les modalités d'apprentissage innovantes et à quoi servent-elles ? Grâce à la nature omniprésente des dites nouvelles technologies dans le contexte académique, le domaine de l'enseignement-apprentissage des langues connaît de plus en plus de développements innovants (Develotte, 2010 : 446), aussi bien en contexte occidental qu'en contexte africain (Ayanda et al, 2011 : 33). Les acteurs du domaine académique universitaire formel (Bergey, 2015) et informel (Sokkett, 2012) s'intéressent davantage à la matière puisque l'ensemble du contexte académique se voient évoluer et adopter l'utilisation des outils numériques dans leur pratique quotidienne. Les pratiques des apprenants prennent de l'importance dans les réflexions didactiques puisque celles-ci permettent de découvrir les activités sociales pouvant être pertinentes à inclure éventuellement dans des contextes académiques formels.

Les avantages et apports pédagogiques de l'adoption des TICEs se manifestant vivement, notamment en facilitant le processus de l'autonomisation des apprenants (Little, 2015), chaque contexte académique se les approprie. En outre, le degré de l'appropriation est différent dans chaque contexte d'enseignement-apprentissage des langues.

Dans les pays émergents comme le Nigéria, où le nombre d'étudiants inscrits augmente chaque année contrairement à celui des enseignants ou du développement de l'infrastructure nécessaire, il devient urgent de trouver une solution à la problématique de la gestion de classe qu'affrontent les enseignants et qui rendent donc les efforts des acteurs moins productifs. Selon Okojie (2013), il s'agit d'une problématique qui existe depuis plusieurs années.

« Selon la norme minimale de la Commission nationale des universités (NUC), je suis censé enseigner 30 étudiants dans une classe, maintenant j'en enseigne 250. Cela signifie que je fais le travail d'environ 7 professeurs. J'enseigne 250 personnes dans au même endroit où 9 personnes ont eu cours... depuis mon arrivée ici en tant qu'étudiant en 1983, aucune classe

n'a été ajoutée et le nombre d'élèves ne cesse d'augmenter de plus de 100 fois.¹ » (Okojie, 2013 : 1)

Le Nigéria est un pays officiellement anglophone. En revanche, il existe plusieurs centaines de dialectes dans le pays (Omoniyi, 2012). Le Nigéria est également un pays entouré des pays francophones. Ce qui fait que celui-ci ainsi que ses habitants se trouve en contact régulier avec la langue française.



Figure 1 Source : <https://www.nationsonline.org/oneworld/map/nigeria-administrative-map.htm>

Le français est enseigné aux niveaux secondaire et tertiaires, sauf dans les écoles privées où il est enseigné à tous les niveaux : de l'école primaire à l'université. Il devient une matière obligatoire

¹ By the National Universities Commission (NUC) minimum standard, I am supposed to teach 30 students in a class, now I am teaching 250. This means I am doing the work of about 7 lecturers. I teach 250 people place 9 people were taught... since I came here as a student in 1983, no single class has been added and the number of students keeps increasing more than 100 times.

dans plusieurs universités nigérianes aux alentours de 2006 (Ezeh & Okeke, 2011). Ce développement n'est pas sans défi étant donné que les enseignants doutent de leur compétence dans la matière et un manque de pédagogie propre à ce type d'enseignement.

En effet, l'enseignement-apprentissage du français a désormais un double statut à l'université. Le français a un statut de discipline universitaire avec un curriculum défini – programmes de licence en Français Lettres Modernes, Traduction, Littérature Française etc. et/ou master. Son deuxième statut est celui de *General Studies* – études générales, ce qui fait du français une discipline non linguistique à l'université (Mbanefo, 2008 : 62). Le problème de surpopulation est constamment signalé car dans le cas d'une université au sud-est du Nigéria par exemple, un professeur peut se retrouver responsable de 100 à 250 étudiants. Cette situation serait à l'encontre de la préconisation de la Commission Nationale des Universités pour l'étude de la langue. Selon celle-ci, un enseignant de langue ne doit pas s'occuper de plus de 20 étudiants dans une classe (Ibid : 66). De plus, l'auteure estime que les méthodes et manuels utilisés dans des départements permettent de travailler la langue française enseignée certes, mais les objectifs fixés ne sont souvent pas atteints et ne répondent pas forcément aux besoins de ce public souvent hétérogène. Cette situation risque d'entraîner la démotivation de certains étudiants (Araromi, 2013 : 95).

Au regard de ces problèmes, notre problématique consiste à questionner la possibilité d'intégrer les TICs dans l'expérience académique des étudiants, notamment par le biais d'un environnement en ligne qui viendra en parallèle de leur cursus habituel. Notre visé est d'observer les pratiques en ligne des apprenants, c'est-à-dire comment ils s'approprient l'espace en ligne afin d'atteindre chacun leurs objectifs. Ainsi, nous pouvons déterminer suivant les données issues des enquêtes menées et à la base des observations de l'utilisation de l'environnement en ligne par les étudiants, les mesures à mettre en place afin de les accompagner au mieux dans leur acquisition de la langue française.

Les études récentes telles que celles de Kayode, et al. (2015), Oyewusi, Sokoya & Aramide (2016), Agbatogun (2013) et Aralu & Adetimirin (2014) reconnaissent l'importance d'adopter l'utilisation des TICs pour améliorer l'expérience académique dans le contexte nigérian. D'après ces études, l'adoption des technologies dans le contexte académique nigérian permettra l'internationalisation des formations (Aralu & Adetimirin, 2014 : 36). Il pourra aussi favoriser l'occasion d'opérer avec

les approches qui intéressent les étudiants puisque Kayode, et al. (2015 : 9) suggèrent que la collaboration entre les enseignants et les apprenants par le biais des réseaux sociaux.

A notre connaissance, aucun travail n'a abordé comment les TICE peuvent favoriser l'acquisition du français des étudiants inscrits aux universités nigérianes. Notre étude pourra ainsi se centrer sur la facilitation de l'acquisition de la langue française par le biais des pratiques en ligne et par là, identifier les approches techno-pédagogiques permettant d'améliorer l'expérience de l'ensemble de la communauté académique. Toutefois, ces travaux nous servent aussi de fils directeurs pour nous poser des questions pertinentes par rapport à notre présente étude.

QUESTIONS DE RECHERCHE

Question principale de recherche

Comment intégrer les TICEs dans l'enseignement-apprentissage du FLE dans un contexte comme le Nigéria, et ainsi améliorer l'expérience d'acquisition du FLE pour les étudiants universitaires nigériens ?

Sous-questions de recherche

- L'utilisation des TICEs dans le cadre des cours, va-t-elle donner de meilleures perceptions de l'enseignement-apprentissage du FLE au Nigéria ?
- Quelles sont les pratiques en ligne constatées chez les étudiants universitaires nigériens ?
- Quels sont les apports pédagogiques des pratiques de FLE en ligne ?

Hypothèses

- La possibilité de se former à travers un environnement en ligne motive les étudiants.
- Les TICE rendent les étudiants plus actifs et autonomes dans leur pratique du FLE.

DEMARCHE

La présentation va se poursuivre en faisant état du matériel d'étude utilisé et du recrutement des participants.

Matériel d'étude

La présente étude a fait l'objet d'une méthode de collecte par questionnaires et prélèvement des données relatives aux pratiques des utilisateurs de l'environnement en ligne conçu dans le cadre de ce projet. Le processus de l'étude se rapproche de celui qui correspond à la recherche-action étant donné qu'il s'agit d'une étude incluant activement le chercheur et « *tous les participants de la scène éducative* » (Catroux, 2002 : 9) du contexte. L'étude s'est déroulée par différentes étapes nécessaires pour établir la recherche-action comme identifiées par le chercheur précité à savoir « *l'identification du problème, l'établissement d'un plan d'action, la mise en place de l'action et l'évaluation des effets de l'action* » (Idem : 16-17).

Une première phase d'observation a été réalisée sur le terrain afin de découvrir – l'identification du problème – concrètement les pratiques habituelles des enseignants et apprenants. Ensuite, une étape d'échanges informelle avec les enseignants – l'établissement d'un plan d'action – afin de mieux comprendre la situation ainsi que les différentes problématiques auxquelles ils sont confrontés. Un questionnaire a donc été proposé aux étudiants – suite de l'établissement d'un plan d'action et préparation de la mise en place de l'action – pour recueillir les informations sur leur profils personnelles et académiques ; leurs possessions et utilisations des dispositifs mobiles ; leurs pratiques de la langue française en dehors de la classe et/ou en ligne ; leurs perceptions par rapport à l'accès au contenu de cours ainsi qu'à d'autres exercices en ligne et dans la langue française. Un dispositif a par la suite été mis en place – la mise en place de l'action – pour essayer de répondre aux besoins de l'ensemble des participants de la scène académique en question. La partie de l'analyse des données – l'évaluation des effets de l'action – nous permettent de vérifier si la réponse apportée par le biais de la conception et proposition de l'environnement en ligne satisfait aux besoins exprimés et contribue à la résolution des problématiques identifiées au départ.

Recrutement des participants

Pour donner suite à l'observation du terrain réalisée dans deux universités nigérianes, l'une de celle-ci a été sélectionnée pour cette étude. Ce choix a été fait en prenant en compte la faisabilité de l'étude à savoir entre autres l'accès des participants à internet, la disponibilité de l'équipe professorale à la contribution au plan d'action, la disposition des outils mobiles propres aux apprenants, la disponibilité des outils de travail (ordinateurs avec connexion internet en cas de nécessité) au sein de l'établissement universitaire, la disponibilité des apprenants pour participer à

l'expérience. En effet, les problématiques identifiées font écho dans les deux contextes académiques. Ce qui représente la raison d'identifier un moyen d'établir un plan d'action transférable d'un contexte universitaire nigérian à un autre. Cette étude s'est donc inscrite au département de français de l'université d'Ilorin. Les participants recrutés pour participer à l'expérience sont tous inscrits au département du français de l'université. Pour faciliter le processus et étant une première en ce qui concerne l'apprentissage du français par le biais d'un environnement en ligne dans cette université comme la plupart d'universités nigérianes, cette expérience était proposée à l'ensemble d'apprenants d'une promotion.

Descriptif de l'outil de collecte de données

L'objectif de cette recherche est de tester une nouvelle approche d'enseignement-apprentissage propre au contexte dans lequel s'est inscrite cette étude, ayant pour but de contribuer à la recherche d'une solution à la gestion des classes de langues, notamment du FLE ainsi qu'à l'amélioration du processus d'enseignement-apprentissage du FLE au Nigéria. Pour répondre aux questions de recherche qui accompagnent cette étude, notre recherche a fait appel à deux démarches d'investigation complémentaires. La première consiste en une approche interrogatoire, par questionnaire, servant à recueillir et analyser des informations afin de comprendre le profil ainsi que les intérêts des participants à participer à une expérience de l'apprentissage du français en ligne. Les participants ont été interrogés par le biais du questionnaire sur des informations personnelles, académiques et technologiques. Une démarche expérientielle a été effectuée dans un premier temps, de la part du public interrogé (des étudiants) au sein d'un environnement d'apprentissage du Français Langue Etrangère qui serait présenté plus loin. Suivie d'une démarche interprétative dans un deuxième temps de notre part afin de constater et analyser les pratiques des participants.

La réflexion de base de cette recherche étant inspirée par la théorie de l'apprentissage socioconstructiviste, concrètement ce que veut dire ce dernier pour l'apprentissage des langues d'après les théories de Vygotski (cité dans Barnier, date non disponible), identifier le rôle d'interaction en cours d'apprentissage et établir le fait que l'on n'apprend pas tout seul. Ce qui traduirait l'idée qu'une « construction sociale de l'intelligence est prolongée par l'idée d'une auto-socio-construction des connaissances par ceux qui apprennent » ([Idem](#)). Dans le cadre

socioconstructiviste, une place essentielle est réservée à l'implication très active des apprenants car il ne suffit pas d'acquérir des connaissances nouvelles ou structurer des connaissances existantes. Cela sert également à développer plus de capacité à apprendre.

ORGANISATION DE LA THESE

La première partie de la thèse, intitulée « Revue de la littérature et cadre théorique », consiste à aborder les grandes lignes par rapport à l'éducation du Nigeria. Elle permettra de passer en revue de façon historique et compréhensive l'intégration de nouveaux outils technologiques dans les pratiques d'enseignement-apprentissage des langues étrangères, le français en occurrence, dans le monde et spécifiquement en contexte nigérian.

La deuxième partie « Données de l'étude », aborde la méthodologie utilisée pour une approche expérientielle de la compatibilité d'une formation en ligne de français avec le système universitaire nigérian. Le protocole de recherche développé y est détaillé, ainsi que la manière dont les données ont été récupérées dans le but de répondre aux questions de recherche. Cette partie contient également la présentation des données de cette présente étude. Elle propose une analyse descriptive et transversale des données ainsi que les pratiques des étudiants au sein de l'environnement en ligne.

La troisième partie dont le titre est « Discussion », discute les résultats exposés dans la partie précédente et propose d'en faire la synthèse en réponse aux questions de recherche et hypothèses de recherche avancées.

En conclusion, on fera des préconisations pour la formation des professeurs et des étudiants sur la base de nos résultats, puis on s'interrogera sur la contribution de ce travail de recherche à la didactique des langues en termes d'apports et de limites. On ouvrira des perspectives de recherche future.

PARTIE 1

REVUE DE LA LITTÉRATURE ET CONTEXTE DE L'ÉTUDE

Dans cette première partie de la thèse intitulée « revue de la littérature et cadre théorique », nous allons passer en revue la littérature relative aux éléments importants inscrits dans ce projet de recherche c'est-à-dire le contexte nigérian, l'enseignement -apprentissage des langues et les usages du numérique. Il est primordial de s'attarder également sur les actualités numériques ainsi que les contextes académiques nigériens.

En effet, notre projet de recherche a pour objectif d'analyser une étude de cas liée aux pratiques d'apprenants universitaires nigériens dans un environnement en ligne d'enseignement-apprentissage du Français Langue Etrangère - FLE, et ainsi tenter d'identifier comment inciter l'autonomie de ces derniers dans leur acquisition du français. Pour ce faire, il est considérablement utile d'approfondir l'état de l'art sur les questions de l'éducation nigérienne et des outils numériques surtout dans des contextes de l'enseignement-apprentissage du français au milieu universitaire du pays.

Le premier chapitre vise à retracer l'histoire de l'éducation au Nigeria et expliquer comment l'enseignement de la langue française est devenue l'un des domaines d'études en contexte académique Nigérian. Il s'agira de revenir sur la littérature concernant la politique nationale de l'éducation, la politique linguistique nigérienne, l'enseignement supérieur au Nigeria, quelques rappels historiques de l'éducation et l'enseignement du FLE dans les universités nigériennes, ce qui représente un enjeu majeur pour un pays d'une région africaine dont les pays sont souvent sous l'influence de traditions multiples - anglophones et francophones.

Le deuxième chapitre concernera les contextes numériques de l'enseignement-apprentissage des langues et prendra une perspective historique pour décrire comment les plateformes numériques du 21^e siècle se sont développées et généralisées dans les établissements d'enseignement supérieur. Nous nous attarderons expressément sur la plateforme Moodle « *Modular Object-*

Oriented Dynamic Learning Environment » qui a fait l'objet de nombreuses études en didactique des langues et qui a servi d'outil technique pour la recherche présentée dans cette thèse.

Le troisième chapitre s'intéressera notablement aux pratiques en ligne des apprenants dans le sens général, mais également en contextes africains. Notre intérêt se portera également sur les différentes recherches menées depuis une dizaine d'années environ sur la manière dont les outils numériques sont mis en œuvre dans les universités d'Afrique subsaharienne, mettant en lumière les opportunités et difficultés particulières de ces contextes.

La mise en lumière de ces éléments nous permettra d'avancer les questions de recherche qui vont guider nos réflexions tout au long de cette étude de thèse.

CHAPITRE 1 EDUCATION AU NIGERIA

- **Evolution de l'éducation au Nigeria**

Nous commencerons donc par aborder l'évolution de l'éducation au Nigeria : il s'agira d'évoquer les échos concernant l'historique de l'éducation (Fafunwa, 2018 ; Ezeogidi, 2019) ainsi que le système éducatif du pays (Imam, 2012 ; Akanbi & Jekayinfa, 2019). Ensuite, ce chapitre abordera la politique linguistique qui caractérise le Nigeria. Nous expliquerons dans les prochaines lignes les deux périodes coloniales que le Nigeria a traversées. Il s'agira également d'évoquer que le pays se composait simplement de royaumes, d'empires et de chefferies de différentes régions avant la fusion qui a eu lieu en 1914 (Ezeogidi, 2019 : 1). Ensuite, nous ferons le point sur le statut ainsi que l'enseignement-apprentissage des langues étrangères qui sont présentes dans le pays, avant de nous attarder en particulier sur l'enseignement-apprentissage du Français Langue Etrangère.

1.1 Aperçu historique de l'éducation au Nigeria

« L'histoire est pour un peuple ce qu'est la mémoire pour un individu. Un peuple sans la connaissance de son passé souffrirait d'amnésie de manière collective, tâtonnant aveuglément vers l'avenir sans définir un guide pour son parcours. Seule une connaissance approfondie de son héritage lui permettra de prendre les décisions publiques ainsi que les décisions personnelles. Pour une éventuelle réforme de l'éducation, la réflexion sur les événements et politiques antérieurs contribuera considérablement à planifier tout plan d'action futur.² » (Fafunwa, 2018 : 13)

Le premier professeur titulaire d'éducation au Nigeria et un ancien ministre de l'éducation, Fafunwa explique dans le texte que nous venons de citer, l'importance de prendre en compte l'histoire, l'origine, la tradition ainsi que l'héritage d'un contexte afin de pouvoir prendre les

² History is to a people what memory is to the individual. A people with no knowledge of their past would suffer from collective amnesia, groping blindly into the future without guide-posts of precedence to shape their course. Only a thorough awareness of their heritage allows them to make their public decisions as they make their private ones. For possible educational reform, reflection on previous events and policies will assist considerably in planning any future course of action.

décisions appropriées concernant un éventuel futur de celui-ci. Cela veut dire que dans le domaine de l'éducation tout comme d'autres domaines, il est primordial de rappeler les éléments clés dans l'historique de celle-ci dans le contexte concerné, le Nigeria en l'occurrence. Le rappel des éléments clés de l'histoire de l'éducation au Nigeria permettra de constater les bases et les évolutions majeures qui ont eu lieu en termes d'éducation dans le pays. Cela aidera également à mieux comprendre les événements plus récents et contribuera à la compréhension ainsi qu'une meilleure interprétation des résultats de ce présent travail de recherche.

En tant qu'une ancienne colonie, l'aperçu historique du Nigeria fait naturellement échos à la période de la colonisation. Une colonie en français désigne « *un territoire dominé et administré par un pouvoir étranger* » (Le Robert, 2010 : 458). Il en est de même quand il s'agit d'évoquer le début de l'éducation occidentale dans le pays (Ajayi, 2006 : 33) puisque celle-ci est également le fruit de la colonisation. Les échos historiques remontent jusqu'au 14^{ème} siècle, avec le contact des missionnaires chrétiens.

En effet, le Nigeria a connu deux périodes coloniales différentes, d'abord avec l'arrivée des missionnaires portugais au 14^{ème} siècle puis avec celle des britanniques au 19^{ème} siècle. Le début de l'installation des portugais au Nigeria et l'introduction de leur culture se sont faits par le biais du commerce et de la religion (Ajayi, 2006 : 33). Dès leur arrivée, les portugais se sont rapprochés des décideurs locaux. Par conséquent, leur projet a eu de la réussite parmi les citoyens de la famille royale et les bourgeois. Fafunwa explique la relation de ces derniers avec le roi de Benin et évoque leurs activités commerciales et missionnaires.

« Dès 1472, des marchands portugais ont rendu visite à Lagos et le Bénin et ont échangé des salutations avec l'Oba du Bénin... Entre 1515 et 1552, les marchands portugais ont rendu visite à Lagos et le Bénin... Des activités missionnaires spasmodiques ont commencé au Bénin en 1515 lorsque des missionnaires catholiques ont installé une école au palais d'Oba 'le roi' pour ses fils et les fils de ses chefs convertis au christianisme.³ » (Fafunwa, 2018 : 75)

³ As early as 1472, Portuguese merchants visited Lagos and Benin and exchanged greetings with the Oba of Benin... Between 1515 and 1552 the Portuguese merchants visited Lagos and Benin... Spasmodic missionary activities started

L'on constate dans cette citation que l'installation de l'école était exclusivement au service du roi et de ses chefs convertis au christianisme. Cela veut donc dire que la totalité de la population n'a pas pu bénéficier de l'éducation mise en place par les portugais. Par conséquent, la propagation de cette dite colonisation, l'installation des portugais, était limitée puisque l'accès à l'éducation portugaise était réservé aux élites. Les historiens tels que Fafunwa (2018) et Matthews (2002) estiment que la mission portugaise au Nigeria ressemblait à celle d'une relation d'affaires (ce qui impliquait principalement l'esclavage) au départ mais ces derniers – les portugais – comptaient profiter de l'occasion pour y installer leur culture éducative et religieuse. Ils ont eu de l'impact principalement dans deux villes : *Benin* et *Lagos*.

« Les portugais étaient bien sûr principalement intéressés par le commerce, mais ils ont néanmoins réalisé que si les Africains devaient être de bons clients, ils devaient avoir quelques rudiments d'éducation et accepter le christianisme.⁴ » (Fafunwa, 2018 : 75).

« Un désir de gloire et de profit du commerce, du zèle missionnaire et des considérations de stratégie globale ont amené les navigateurs portugais sur la côte ouest-africaine. » (Matthews, 2002 : 95).

Ces paragraphes suggèrent que la mission religieuse et éducative qu'ils ont essayée d'installer n'a pas eu beaucoup de succès puisque la pratique religieuse n'était adoptée que par les rois, l'ensemble de la famille royale, quelques élites et leurs entourages. Les travailleurs des rois et ceux des élites ne l'adoptaient que par respect pour leurs employeurs (Ajayi, 2006 : 34). C'était de même pour l'accès à l'éducation qu'ils ont mise en place. Néanmoins, étant la source du premier contact européen au Nigeria, l'influence de leur présence s'est fait remarquer dans l'adoption du mode de vie européenne de certains Nigériens de l'époque. Historiquement, l'appellation de la ville de *Lagos* est dérivée du mot portugais « *Lago* » qui veut dire « *lagune* ». D'après Fafunwa, l'île nigérienne « *Lagos* » a eu son appellation parce qu'elle a les caractéristiques géographiques

in Benin in 1515 when some catholic missionaries set up a school in Oba's palace for his sons and the sons of his chiefs who were converted to Christianity.

⁴ Portuguese of course were mainly interested in commerce, but they nevertheless realised that if the Africans were to be good customers, they must have some rudiments of education and accept Christianity.

similaires à une île portugaise « *Port Lago* ». Le fait que les deux îles sont entourées par la lagune par exemple.

En revanche, la présence des portugais au Nigeria a duré du 14^{ème} siècle jusqu'au 18^{ème} siècle environ. La domination portugaise a progressivement cessé d'exister à la suite de l'installation des britanniques. Les Britanniques avaient effectivement déplacé les portugais en tant que leaders des affaires liées à l'esclavage d'après le site officiel de '*The Commonwealth*⁵'. Les britanniques ont annoncé leur intention à savoir l'abolition de l'esclavage. Ils cherchaient un moyen d'établir des relations d'affaires légitimes avec le Nigeria plutôt que celles de l'exploitation humaine que les portugais ont mises en place.

Ezeogidi (2019) retrace, dans son article, la conquête britannique, les événements de la colonisation et l'administration nigériane. D'après l'auteur, les activités britanniques se sont introduites progressivement dans tous les aspects du pays, qu'il s'agisse de la politique locale, la législation ou encore l'éducation. Celles-ci ont continué jusqu'à ce que la pénétration britannique soit présente sur l'ensemble des régions nigérianes. L'empire colonial britannique a enfin eu contrôle du pays.

Cependant, Ezeogidi (2019) et d'autres chercheurs tels que Fafunwa (2018) et Onwubiko (1973) suggèrent que l'intervention des britanniques était surtout pour l'intérêt économique de leurs propres citoyens. Ezeogidi l'aborde en citant Onwubiko (1973 : 181) dans ses rapports concernant le rôle du gouvernement britannique dans l'abolition de l'esclavage. En effet, Onwubiko estime que les actions de celui-ci n'était pas inspiré seulement d'un désir philanthropique de détruire les activités de l'esclavage des portugais, mais aussi « *la volonté économique de contrôler le commerce de Lagos à partir de laquelle ils espéraient exploiter les ressources du vaste pays s'étendant vers et au-delà du Niger*⁶ ». (Onwubiko, 1973 : 181, cité dans Ezeogidi, 2019 : 2).

Il est également le point de vue des historiens cités ci-dessus que la colonisation a privé le Nigeria de beaucoup plus qu'elle pourrait lui donner : sa culture, ses valeurs et traditions locales, ses

⁵ Le site officiel de '*The Commonwealth*'. Consulté le 05/10/2020 sur <https://thecommonwealth.org/our-member-countries/nigeria/history>

⁶ The economic desire to control trade of Lagos from which they hoped to exploit the resources of the vast country stretching to and beyond the Niger.

systèmes de gouvernance, son système économique, la cohabitation paisible entre les tribus, le système éducatif locale, les accords et la gestion des désaccords.

« Tout cela a été perturbé par leur contact avec le colonialiste qui les a systématiquement désorganisés et désintégrés et finalement les soumit à une totale maîtrise et les soumit à leur contrôle et à leur gouvernance. En 1914, le gouvernement britannique a terminé sa mission de conquête et est venu avec ce qu'ils ont appelé la fusion du Nigeria⁷ » (Ezeogidi, 2019 : 1).

Comme nous avons annoncé dans la partie introductive de ce chapitre, le Nigeria n'existait pas comme un pays avant la fusion du 1914. Le pays était composé d'empires, de royaumes et de chefferies. La fusion « *Amalgamation of Nigeria*⁸ » (Ezeogidi, 2019 : 1 ; Imam, 2012 : 182) a eu lieu le 1^{er} janvier 1914 et elle a réuni les personnes de différentes cultures et traditions. A la suite de la fusion, il fallait trouver un moyen de gouvernance générale. Ce qui va provoquer quelques besoins de changements dans tous les aspects du pays dont l'éducation. Il y avait le besoin de trouver un moyen d'uniformiser la gestion des sujets relatifs à l'éducation du Nigeria. Nous nous intéresserons à ce sujet dans les prochaines lignes puisqu'il s'agira d'aborder les grands événements liés à l'évolution éducative au Nigeria.

1.1.1 Politique éducative nationale

Qu'est-ce que l'éducation ?

L'éducation peut se définir de différentes manières (Lawal, 2013 : 27). Elle se définit comme « *l'intervention humaine volontaire pour diriger dans un sens moral ou social le développement de l'enfant, de l'adolescent, plus rarement de l'adulte* » (Cuq, 2003 : 79). Cette définition du dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde concerne l'aspect traditionnel de l'éducation, à savoir le fait d'aider un enfant à apprendre les bonnes manières, les normes et principes de la société par exemple. Lawal (2013 : 27) la définit comme le processus d'acquérir

⁷ All these were disrupted by their contact with the Colonialist who systematically disorganized and disintegrated them and finally brought them into total subdue and subjected them to their control and governance. In 1914, the British government completed their assignment of conquest and came up with what they called the Amalgamation of Nigeria.

⁸ La fusion du Nigeria.

« de la connaissance, les aptitudes, les attitudes, les intérêts, les capacités, les compétences et les normes culturelles d'une société... afin d'en transmettre aux générations futures et par conséquent assurer le développement perpétuel de la société ». L'auteur précité porte mention d'un aspect important dans sa définition, il s'agit de l'importance la durabilité et du maintien d'un processus de l'éducation.

L'éducation peut prendre une dimension culturelle, politique, intellectuelle, sociale, civique, fonctionnelle, physique etc. (Cuq, 2003 : 79-80 ; Lawal, 2013 : 27-28). Il nous semble important de mentionner ces dimensions puisque chacune de celles-ci est importante aussi bien dans le développement d'un individu que celle d'une société ou d'une nation au sens large.

La politique nationale pour l'éducation au Nigeria a traversé deux étapes importantes, la période coloniale et l'ère de la postindépendance (Imam, 2012 : 182 ; Lawal, 2013 : 28). Les auteurs n'évoquent que deux périodes alors qu'il y en a trois. Il manque la mention de la période précoloniale puisque l'éducation, bien que traditionnelle, existait avant l'arrivée des maîtres coloniaux au Nigeria.

Le détail de la politique nationale de l'éducation au Nigeria n'échappe pas aux critiques des chercheurs. Fafunwa (2018) a retracé l'histoire de l'éducation au Nigeria et il considère que la politique éducative actuelle est inappropriée par rapport au besoin académique du pays. L'on constate avec les chercheurs comme Fafunwa (2018) par exemple, l'importance de prendre en compte l'époque de l'éducation traditionnelle qui existait dans le pays par rapport à celle de l'éducation issue de l'influence des maîtres colonisateurs. Fafunwa (2018 : 13) a noté que pour comprendre l'histoire de l'éducation en Afrique, il est primordial d'avoir une connaissance adéquate du système éducatif traditionnel et autochtone qui y existait avant l'arrivée de l'islam et du christianisme. Anyanwu (2011 : 1), qui s'est également intéressé à l'histoire de l'éducation au Nigeria depuis 1948 jusqu'aux années 2000, estime que l'accès à l'éducation universitaire au Nigeria était inapproprié pendant la période coloniale. Il explique qu'à cette époque-là, l'accès à l'éducation était quasi impossible pour le peuple non-élite. Asaju (2015 : 168) signale l'incohérence dans l'évolution de la politique de l'éducation depuis plusieurs siècles et cela rend le système éducatif du pays moins productif jusqu'à présent, surtout au niveau pratique.

Cependant, il est toujours possible de trouver un équilibre car selon Fafunwa, le système éducatif nigérian actuel peut apprendre du système éducatif traditionnel (Ibid : 49).

Dans la même optique, Imam souligne que « *la politique éducative britannique ne répondait pas aux aspirations de la population*⁹ » (Imam, 2012 : 181). L'auteur compare deux périodes cruciales en termes du changement lié à l'éducation au Nigeria. Il s'agit de la transition du système éducatif de la période précoloniale à la période coloniale par rapport à celle de la transition du système éducatif de la période coloniale à la période postcoloniale. En effet, Imam se rejoint aux idées de Fafunwa (2018 : 13) « *pour comprendre l'histoire de l'éducation en Afrique, une connaissance adéquate du système éducatif traditionnel ou autochtone qui existait avant l'arrivée de l'islam et du christianisme est nécessaire*¹⁰ ». Il considère que la transition de l'éducation traditionnelle, c'est-à-dire ce qui existait au Nigeria avant la colonisation, à l'introduction de l'éducation occidentale pendant la période coloniale ressemble plutôt à une rupture. Or, le changement lié à la suite donnée aux affaires éducatives après la période coloniale correspond à une évolution, c'est-à-dire l'adaptation du système éducatif mis en place par les britanniques.

Pour comprendre les critiques de ces auteurs, il faudra à présent mettre la situation en perspective.

1.1.1.1 Contexte traditionnelle

En effet d'après Fafunwa, un avenir n'est possible que si le passé du contexte en question est pris en compte. Il estime qu'aucune étude de l'histoire de l'éducation en Afrique n'est complète « *sans la connaissance adéquate du système éducatif traditionnel ou autochtone système répandu en Afrique avant l'arrivée de l'islam et le christianisme.*¹¹ » (Fafunwa, 2018 : 15). Nous constatons avec le chercheur que le système éducatif mis en place au Nigeria aujourd'hui ne prend en compte ni la politique traditionnelle ni la culture éducative existante en période précoloniale.

Pour justifier ses critiques du système éducatif du Nigeria, inspiré d'après l'auteur par l'éducation occidentale, Fafunwa estime qu'il sera primordial d'étudier certains aspects de la trajectoire

⁹ The British educational policy did not address the aspirations of the people.

¹⁰ To understand the history of education in Africa, adequate knowledge of the traditional or indigenous educational system which existed before the arrival of Islam and Christianity is needed.

¹¹ « No study of the history of education in Africa is complete without adequate knowledge of the traditional or indigenous educational system prevalent in Africa before the arrival of Islam and Christianity. »

historique de l'éducation du Nigeria afin de mieux comprendre le contexte et ainsi contribuer à la reconstruction de ce qu'il considère comme une base déjà précaire. Il insiste sur l'étude approfondie de l'éducation africaine traditionnelle.

Historiquement, le Nigeria était composé d'empires, de royaumes et de chefferies. Chaque entité, empire, royaume ou chefferie avait ses propres ordonnances éducatives. Le Nord était caractérisé par la politique éducative basée sur le coran et l'éducation islamique alors que pour la région du Sud, il s'agissait d'une politique éducative basée sur les enseignements de la culture et tradition de chaque royaume ou chefferie (Imam, 2012 : 182).

Le Nigeria a effectivement connu une période dominée par la propagation de l'islam au nord et des pratiques traditionnelles au sud, bien avant l'arrivée des chrétiens (Fafunwa, 2018). L'arrivée des missionnaires a créé une sorte de période de transition ou de cohabitation entre ladite domination de l'islam ainsi que la pénétration de la croyance chrétienne, ce qui influence l'éducation du pays bien évidemment. Celle-ci peut s'expliquer par plus ou moins d'acceptation de différentes croyances au sein des ethnies du pays. Quelques événements notables sont donc à considérer en ce qui concerne l'éducation inspirée par la mission évangélique puisque celle-ci marque le début de l'éducation moderne au Nigeria. Comme nous avons noté plus haut, l'arrivée des missionnaires au Nigeria a connu deux périodes distinctes, c'est-à-dire celle des premiers missionnaires – les portugais et celle des deuxièmes missionnaires – les anglais. L'une des caractéristiques de l'éducation encouragée par les missionnaires est la création des écoles pour faciliter les missions évangéliques, ce qui voulait dire que les étudiants étaient également les croyants ou au moins les fidèles à l'époque.

En outre, à l'arrivée des missionnaires britanniques, l'évangélisation et l'éducation sont devenues inséparables, surtout dès leur installation dans les royaumes du Sud du pays tels que Lagos en 1852, Ibadan en 1853 et Oyo en 1856 (Ajayi, 2006 : 36). Ajayi a noté dans son article que l'activité majeure des missionnaires impliquait l'enseignement de la bible en langues européennes, principalement en anglais et en portugais ainsi que la traduction de celle-ci en langues locales. Le pays a donc commencé à connaître l'établissement des écoles dans lesquelles il était désormais possible d'apprendre à lire et à écrire en anglais, en portugais et occasionnellement en langues locales, à apprendre l'arithmétique etc. Un développement qui a plus à beaucoup de parents.

L'attention s'est tournée vers l'alphabétisation de la population. Le contenu des formations dispensées dans les écoles étaient déterminées par les missionnaires. Ces derniers n'étaient sans doute pas intéressés par la prise en compte de la tradition locale relative à l'éducation ou n'en avaient pas connaissance. Or, cela va à l'encontre de la préconisation des chercheurs locaux tel qu'Omotoyinbo qui souligne que « *l'éducation doit être un moyen de préserver la culture du peuple*¹² » (Omotoyinbo, 2015 : 81).

Notons que pendant les années de colonisation, il n'y a pas eu de politique nationale de l'éducation au Nigeria qui soit clairement définie. En revanche, il y a eu plusieurs ordonnances pédagogiques et des lois régionales. D'après Akanbi & Jekayinfa (2019 : 180), ces ordonnances et lois régionales ont guidé les activités académiques du Nigeria pendant plusieurs années. Il s'agit des ordonnances de 1882, 1887, 1916, 1926, 1948 et 1952 ainsi que les lois régionales du 1954.

En 1946, il y a eu un événement important. Il s'agit de la constitution de Richard « *The Richard's constitution* » qui d'après Osokoya (1987 : 16) a commencé à placer le Nigeria sur la voie de l'indépendance politique. Cette dernière a stipulé la division du Nigeria en trois régions administratives, à savoir l'Ouest, l'Est et le Nord. Ensuite par le biais d'une autre constitution du 1951, c'est-à-dire la constitution de Macpherson « *The Macpherson's constitution* », chaque région a obtenu l'autorisation d'établir les lois concernant les différents aspects de sa gouvernance dont l'éducation, la santé, l'agriculture et le fonctionnement des bureaux municipaux. L'interprétation de cette autorisation suppose que chaque région pouvait établir sa propre politique de l'éducation (Ajayi, 2006 : 41).

Le gouvernement nigérian reconnaît l'importance de l'éducation et cela s'est manifesté par le biais des événements des années qui suivent. En 1952, la région de l'Ouest a ordonné l'éducation universelle, ce qui impliquait le droit à l'éducation de masse (Ajayi, 2006 : 41). La région de l'Est a suivi l'exemple en 1957 (Ibid : 48). Le Nord en revanche, est resté avec sa politique de l'éducation islamique par le biais de l'enseignement du coran.

La plupart des événements mis en évidence dans les paragraphes précédents se sont déroulés sous la surveillance des maîtres coloniaux. Pendant ce temps, de plus en plus de Nigériens étaient

¹² Education should proceed as a means of preserving the people's culture.

éduqués. Ils ont été exposés à l'éducation ainsi qu'au mode de vie occidental parce que beaucoup d'entre eux ont eu l'occasion de suivre leurs études à l'étranger, en Angleterre notamment. Cela a contribué au fait que beaucoup de nigériens soient motivés pour obtenir l'indépendance afin de pouvoir reprendre le contrôle de leur pays comme c'était le cas dans le pays d'origine des maîtres coloniaux.

Par conséquent, les actions et mouvements se sont multipliés pour demander l'indépendance. Le Nigeria a donc obtenu son indépendance le 1^{er} octobre 1960, ce qui voulait dire qu'il revenait au peuple nigérien de veiller au fonctionnement administratif, à la prise des décisions économiques et à la suite qu'il fallait donner aux affaires académiques de celui-ci.

En 1977, il y a eu la publication de la première version de la politique éducative nationale (Imam, 2012 ; Akanbi & Jekayinfa, 2019). Cette dernière remplace la politique éducative britannique qui n'aurait pas adressé les aspirations du peuple nigérien. Imam l'explique dans la citation suivante qu'à l'époque coloniale « *la politique éducative britannique ne répondait pas aux aspirations de la population, ce qui a conduit à une demande de changement dans l'ère postindépendance, ce qui a abouti à la première politique nationale autochtone sur l'éducation en 1977*¹³ » (Imam, 2012 : 190). La politique du 1977 a introduit le système éducatif du style 6-3-3-4, inspiré du modèle du système éducatif américain. En citant Nwagwu (2007), Imam (2012 : 190) précise que suivant ce système, les six premières années correspondent au niveau primaire. Celles-ci sont suivies des 3 premières années de l'école secondaire '*Junior Secondary*'. Les 3 années suivantes correspondent aux 3 dernières années de l'école secondaire '*Senior Secondary*'. Les 4 années qui suivent sont celles de l'éducation universitaire. La politique nationale a été modifiée plusieurs fois depuis la première publication. Il y a eu la version du 1979, 1981, 1998, 2004, 2008 et 2013 (Akanbi & Jekayinfa, 2019 : 178). Les révisions de la politique nationale pour l'éducation ont permis d'apporter des modifications au système éducatif du pays telles que l'obligation de l'éducation primaire qui était au cœur de la version de 1979 ; la préconisation d'introduire l'enseignement des langues locales principale du Nigeria – le Hausa, l'Ibo et le Yoruba dans les écoles primaires dans la version de 1981 ; l'extension de l'éducation obligatoire à dans les versions plus récentes, au

¹³ In the colonial era the British educational policy did not address the aspirations of the people leading to a clamor for change in the post-independence era resulting in the first indigenous National Policy on Education in 1977.

moins jusqu'à la fin des 3 premières années de l'école secondaire afin de contribuer au développement humain des citoyens.

D'après ce modèle, le système éducatif nigérian est donc structuré en trois étapes principales. La première étape concerne l'éducation primaire. Il s'agit des six premières années du parcours académique. La deuxième étape dure également six ans. Il s'agit du parcours de l'école secondaire, du collège destiné à la formation des futurs enseignants ou à la formation aux métiers spécifiques. La dernière étape est celle destinée à la formation à l'éducation supérieure. Le parcours dure quatre années académiques soit dans une université, soit dans une école polytechnique, soit dans un collège de formation de futurs enseignants.

Le gouvernement fédéral du Nigeria s'exprime clairement sur son intention par rapport à l'éducation. Effectivement, la politique nationale pour l'éducation du pays continuera à être hautement considérée dans les plans nationaux de développement parce que « *l'éducation est l'instrument de changement le plus important ; tout élément fondamental du changement des perspectives intellectuelles et sociales de toute société doit être précédé d'une révolution éducative* » (FRN, 2004 : 3, cité dans Akanbi & Jekayinfa, 2019 : 178). Nous constatons avec les auteurs précités que l'éducation doit donc occuper la place la plus importante dans le développement d'une nation puisque sans celle-ci il sera difficile pour n'importe quelle nation de vivre un véritable développement. Le gouvernement nigérian semblait être déterminé à accorder l'attention nécessaire à l'éducation, surtout depuis son indépendance.

Pourtant, Nneji (2015 : 21), dans son étude centrée sur les processus de l'enseignement-apprentissage dans le contexte Nigérian, estime avoir identifié un problème fondamental qui empêche l'acquisition ou encore le développement des compétences d'autonomie des apprenants. Celui-ci, d'après l'auteur, est au niveau de la racine de l'éducation au Nigeria, et en Afrique, c'est-à-dire, la colonisation. Dans la citation suivante, Nneji explique qu'« *une connaissance transmise est néfaste au développement humain et personnel. Elle tue le potentiel... Elle retarde les potentialités des apprenants*¹⁴ » (Nneji, 2015 : 21). Ce que l'on peut voir dans cette citation est que l'auteur met l'accent sur le fait que chaque individu possède en lui beaucoup de potentiels qui

¹⁴ Transmitted knowledge is averse to human and personal development. It kills potential... It stunts potentialities in learners.

pourraient éventuellement se masquer si la configuration de son environnement ne lui facilite pas la mise en œuvre de ses capacités innées ou acquises. Cela veut dire que le niveau ou l'objectif d'une connaissance transmise à un individu et à un moment donné peuvent ne pas être en accord avec ce dont l'individu a réellement besoin. Or, il paraît être bien souvent dans le contexte en question. L'auteur explique qu'il était en effet évident que « *le programme d'enseignement de style occidental et donc hérité n'accordait pas une grande place à l'autonomie de l'apprenant et celui-ci était plus superficiel en ce qui touche aux besoins éducatifs africains, mais encore plusieurs efforts déployés par le biais des réglementations politiques locales n'ont donné aucun résultat positif*¹⁵ » (Ibid : 22). La réflexion dans cette citation rejoint celle de Lawal (2013 : 27) qui estime qu'il y a eu un déclin significatif dans l'aspect éducatif du Nigeria, dû à l'incohérence des politiques éducatives du pays. Il explique qu'en effet, « *la politique Nigériane en matière de l'éducation a franchi de nombreuses étapes dans la mesure où l'incohérence des politiques a nui au succès de ces politiques.*¹⁶ » (Lawal, 2013 : 27).

Plusieurs chercheurs (Imam, 2012 ; Lawal, 2013 ; Fafunwa, 2018 ; Akanbi & Jekayinfa, 2019) ont fait valoir que dans le système colonial britannique, les nigériens n'étaient pas en mesure d'influencer le programme académique puisque les décisions administratives du pays étaient prises par les colonisateurs. Ils suggèrent que les effets de l'influence britannique sont encore visibles aujourd'hui. Akanbi & Jekayinfa expliquent comment les politiques éducatives nationales ont conduit à ce qu'ils considèrent comme l'« *assujettissement*¹⁷ ». L'émancipation se définit comme l'acte ou le processus par lequel une personne est libérée « *d'un état de dépendance* » (Le Robert, 2010 : 727). Or, Akanbi & Jekayinfa estiment que les politiques éducatives nationales mèneraient le pays à l'encontre de l'émancipation telle qu'elle est définie ci-dessus. Pour justifier ce point, les auteurs se mettent d'accord avec Fafunwa (1974) et Jayeola-Omoyeni & Omoyeni (2016 : 8) qui concluent que pour les raisons qui leurs sont propres les maîtres européens n'ont fait aucun effort pour promouvoir l'éducation industrielle au niveau d'études secondaires au Nigeria, ni ont-ils envisagé les moyens pour faire du Nigeria une nation industrielle. En revanche, les auteurs

¹⁵ The western-styled and inherited education curriculum did not grant great learner-autonomy and was more superficial to the African educational needs, yet several efforts made through policy regulations have not yielded any positive result.

¹⁶ « The Nigerian policy on education had gone through many stages to the extent that, policy incoherence had negatively affected the success of the policies. »

¹⁷ De-emancipation.

s'inquiètent pour le gouvernement nigérian qui depuis l'indépendance aurait pu changer ces éléments. Par conséquent, Akanbi & Jekayinfa (2019 : 183) suggèrent que le Nigeria vit encore « *l'assujettissement* » puisqu'il n'y a toujours pas d'« *abandon complet du droit aux soins, à la garde et aux revenus du Nigéria et une répudiation d'obligations coloniales* ».

En tant que remède à cette problématique fondamentale, Fafunwa insiste sur l'importance d'étudier les sept objectifs cardinaux de l'éducation africaine traditionnelle. Ces derniers sont listés ci-après :

- L'éducation physique
- Le développement du caractère
- Le respect des autres (ainés et pairs)
- La formation intellectuelle : les aspects poétiques et prophétiques
- La formation professionnelle : l'agriculture, les métiers et l'artisanal
- La participation communautaire
- La promotion du patrimoine culturel.

Si Fafunwa a identifié les points ci-dessus, c'est sans doute parce que ceux-ci devraient faire partir des facteurs importants à prendre en compte dans la mise en place d'un dispositif de formation et ainsi contribuer à la réussite de celui-ci.

Le chercheur conseille aussi de revisiter le passé et le présent de l'éducation musulmane du Nigeria. En effet, l'éducation musulmane précède celle introduite par les missionnaires chrétiens dans le pays. Il semblerait important pour Fafunwa de s'intéresser à l'étude de la diffusion de l'éducation musulmane au Nigeria. L'auteur propose de réétudier le fonctionnement de celle-ci sous différents angles afin de tenter d'identifier comment prendre en compte cette tradition dans le cas d'une éventuelle réforme éducative au Nigeria. Il note la propagation de l'islam et la bourse islamique au Nigeria, l'éducation arabe et islamique au Nigeria, l'éducation islamique au sud du pays, le système éducatif de l'école coranique et son impact sur la réforme académique du Nigeria, les études islamiques dans les écoles, les collèges, les universités en temps actuel.

1.1.1.2 Contexte universitaire

L'indépendance du Nigeria, obtenue en 1960, a provoqué plusieurs changements dans beaucoup d'aspects du pays. En termes d'éducation, il s'agit de la période de la reconfiguration de l'éducation universitaire afin de remplir une nouvelle mission, celle d'une édification nationale et du développement socio-économique (Ezeogidi, 2019 ; Akanbi & Jekayinfa, 2019). La suite évoque les objectifs principaux de la nouvelle mission en ce qui concerne l'éducation du pays.

L'élément principal qui marque cette nouvelle mission de l'ère postcoloniale est l'accès à l'éducation universitaire de masse au Nigeria postcolonial. Cela veut donc dire que contrairement à la configuration de la période coloniale où l'éducation universitaire était réservée aux élites, l'accès aux études universitaires est désormais possible pour chaque citoyen.

D'après Anyanwu (2011 : 4) l'éducation de la masse se base sur trois politiques du gouvernement afin de s'assurer que cette nouvelle mission réponde aux besoins du pays dans sa transition post coloniale. Premièrement, il s'agit de l'expansion de l'accès à l'éducation universitaire par le biais de la création de plus d'établissements universitaires, la diversification du curriculum universitaire, la centralisation de la gestion universitaire ainsi que l'implication du secteur privé dans l'offre de l'enseignement universitaire. L'idée de cette politique était de former la main-d'œuvre du pays, non seulement afin de pouvoir combler le vide laissé par les maîtres coloniaux mais également pour aider à défendre l'avenir économique ainsi que l'intégration nationale. Deuxièmement, l'éducation de masse impliquait la libéralisation de l'accès à l'enseignement universitaire par des mesures telles que le contrôle des procédures de l'admission par l'État afin d'essayer d'éliminer les complications administratives, la révision des conditions d'admission britanniques trop rigides, la mise en place des bourses d'études ainsi que l'octroi d'un enseignement universitaire gratuit. L'objectif était d'éliminer les obstacles structurels et historiques qui empêchaient l'accès à l'éducation universitaire pendant la période coloniale. La troisième politique concernait la démocratisation de l'accès à l'éducation par le biais de l'égalité en termes de l'emplacement géographique des universités, la mise en place d'une politique concernant le taux d'admission dans les différentes régions du pays. L'idée était d'essayer de mettre fin à la disparité éducative et source de division entre le sud et le nord par une représentation égalitaire de tous les groupes ethniques présents dans les institutions existantes. Enfin, les trois politiques postcoloniales à savoir

l'expansion, la libéralisation et la démocratisation avaient pour objectif d'assurer l'éducation de la masse au Nigeria.

Malgré le projet de la politique nationale de l'éducation en ce qui concerne l'accès de masse à l'éducation, Anyanwu (2011 : 220) explique pourquoi cette intention n'a pas connu le succès souhaité. L'université ouverte nationale '*National Open University – NOU*' a été créée en 1983 dans le cadre de la politique de l'éducation universitaire pour tous. L'idée de la création de la NOU était de rendre l'éducation universitaire accessible à tous malgré l'âge ou la situation géographique de l'individu. En revanche, l'objectif de la NOU n'a pas été atteint. L'auteur a reproché l'échec du bon fonctionnement de la NOU à la mauvaise infrastructure et à l'insuffisance des ressources nécessaires. Un an après la création de la NOU, la nouvelle administration du pays – le régime militaire de Buhari – a interdit son existence ainsi que celle des universités privées présentes dans le pays. La situation n'a commencé à changer qu'à partir de l'année 1998 quand une nouvelle administration du pays – le gouvernement d'Abubakar – a permis aux universités privées d'exister progressivement. La NOU est quant à elle restaurée en 2001.

Il est sans doute important de noter à ce stade que l'accès à l'éducation ne correspond toujours pas aux politiques de l'expansion, de la libéralisation et de la démocratisation telles qu'elles ont été décidées après l'indépendance. Il est devenu une véritable lutte pour être admis dans les universités publiques nigérianes même si les conditions d'admissions sont remplies. Les autorités des universités se plaignent du manque de ressources nécessaires pour accueillir tous les candidats éligibles. Anyanwu (2011 : 221) cite l'exemple de l'université d'Ibadan qui fait partie des premiers établissements des études supérieures du pays. D'après les chiffres concernant l'admission, « *alors que le nombre d'étudiants était de 9,176 à la session de 1982/83, il a augmenté d'environ 100% pour atteindre 18,228 à la session de 1998/99 sans expansion correspondante des installations*¹⁸ » (Ibid). Le problème de la surpopulation se répète d'année en année. Le pire est le fait de pénaliser les candidats qui se présentent aux concours d'admission et se voient refuser l'admission, pour cause de manque de place, même s'ils sont admissibles. Cependant, le concours d'accès à

¹⁸ whereas student enrolment was 9176 in the 1982/83 session, it has risen by about 100% to 18228 by the 1998/99 session without any corresponding expansion in facilities.

l'université n'est valable qu'un an. Un candidat refusé une année pour manque de place est obligé de se présenter aux concours d'année en année en espérant d'être admis à un moment donné.

Certes, les administrations plus récentes annoncent la mise en place des mesures pour essayer de résoudre ce problème, il n'empêche que la réponse fournie n'a toujours pas suffi pour que les jeunes citoyens éligibles aux admissions universitaires ne se voient refuser l'admission et soient obligés d'attendre un an pour recommencer les procédures et espérer d'être admis.

Anyanwu commente l'état des universités et le manque de ressources, la lutte pour le financement et les instabilités qui en résultent. Il explique notamment que ces lacunes donnent l'occasion à quelques individus de se faire de l'argent. Ces derniers, qui n'ont que des objectifs à but lucratif et sans doute à s'enrichir sur le dos de jeunes citoyens vulnérables, créent des universités sans l'autorisation du gouvernement. La commission nationale des universités n'hésite pas à sanctionner et fermer ces établissements une fois identifiés, mais les pauvres étudiants finissent par devoir recommencer le périple qu'implique l'obtention d'admission dans une université publique.

Anyanwu (2011 : 222) estime que si le Nigeria compte concrétiser son ambition de faire partie des vingt premières économies mondiales en 2020, il devra prévoir les ressources et l'éducation supérieure adéquates ainsi que les opportunités de formation d'une main-d'œuvre capable de relever les défis des compétitions mondiales.

Fafunwa (2018) suggère, de regarder en arrière afin de mieux préparer un meilleur avenir en ce qui touche à l'éducation au Nigeria. Akanbi & Jekayinfa (2019) estiment que dans le monde dynamique auquel nous nous trouvons aujourd'hui, il est impératif que chaque citoyen se concentre sur les pratiques innovantes dans notre contexte éducatif, suive sa mise en œuvre, évalue les résultats et apporte les ajustements et changements nécessaires le cas échéant.

Les études de ces auteurs sont importantes pour notre étude de thèse. Elles ont permis d'évoquer les grandes lignes des événements qui se sont déroulés pendant les périodes coloniales et qui ont impacté la situation académique du pays. Elles rappellent l'importance de prendre en compte les ambitions de la République Fédérale du Nigeria en termes de l'éducation. A travers une politique éducative efficace, la République Fédérale vise à faire du Nigeria une société libre et

démocratique ; libre et égalitaire ; une nation unie, forte et autonome ; une économie formidable et dynamique ; une terre pleine d'opportunités pour tous les citoyens (FRN, 2013). Pour atteindre ces objectifs, il est primordial de privilégier l'implication de tous les acteurs dans la mise en place d'une formation quel qu'en soit le modèle et le niveau, la nécessité de prendre en compte des véritables besoins des individus concernés, le besoin des idées ainsi que des actions innovatrices pour améliorer l'expérience académique des citoyens, surtout dans le domaine de l'enseignement-apprentissage des langues, en contexte africain. Il ne suffit pas de se plaindre des aspects négatifs d'une situation. Il appartient à chaque acteur, tout le monde donc, d'agir à son niveau afin de faire avancer les choses. Les bénéficiaires de la formation méritent d'être impliqués dans la définition des objectifs de cette dernière.

L'aperçu historique nous a permis d'aborder les grandes lignes de l'histoire de l'éducation au Nigeria sur le plan général. Nous nous intéresserons à présent à la politique linguistique du Nigéria.

1.2 Politique linguistique du Nigeria

Si dans les prochaines pages, il s'agira d'aborder la politique linguistique du Nigeria, c'est parce qu'il est important de rappeler les objectifs principaux de la politique nationale de l'éducation du pays et de discuter du rôle de la langue dans la réalisation de ces objectifs (Omotoyinbo, 2015 : 81). La politique linguistique est l'« *ensemble de mesures et de projets ou de stratégies ayant pour but de régler le statut et la forme d'une ou de plusieurs langues* » (Dubois et al. 2007 : 369). La mise en place des mesures pour régler le statut et la forme des langues est d'autant plus importante dans le contexte nigérian qui est à la fois multilingue et multi-ethnique (Adeyemi, Oribabor & Adeyemi, 2012 : 1). Par ailleurs, la discussion sur le besoin d'une politique linguistique nigériane qui prend en compte les particularités du pays fait l'objet d'intérêt chez les chercheurs comme Babajide (2001), Adeyemi, Oribabor & Adeyemi (2012), Ajepe & Ademowo (2016), Ogunmodimu (2015) et Omotoyinbo (2015).

En effet, la politique nationale de l'éducation au Nigeria vise l'aide à la réalisation de soi, l'efficacité individuelle et nationale, l'unité nationale avec l'objectif de réaliser le développement social, culturel, économique, politique, scientifique et technologique (Lawal, 2013 : 28). La réussite des objectifs de l'éducation nationale dépendra de certains éléments dont l'unité de la

nation d'après Omotoyinbo (2015 : 81). L'auteur estime que l'un des moyens les plus efficaces pour assurer l'unité de la nation est la mise en place d'une politique linguistique adéquate qui soit également en lien avec les objectifs de la politique nationale de l'éducation car selon lui « *ces louables objectifs resteront irréalisables sans la prise en compte de la langue comme outil indispensable pour l'unité*¹⁹ » (Omotoyinbo, 2015 : 81).

De plus, il faudra que cette politique linguistique accorde une attention particulière non seulement à la relation qui existe entre la langue « *exogène* », l'anglais en occurrence, et les langues indigènes du Nigeria, mais également à celle qui existe entre les langues indigènes principales (le yoruba, l'hausa et l'igbo) et d'autres langues indigènes du pays (Ogunmodimu, 2015 : 154). D'après le chercheur, chacune de ces langues, indigènes et exogènes, doivent avoir des rôles spécifiques et fonctionnels. Autrement dit, pour qu'une politique linguistique soit efficace dans un pays comme le Nigeria, elle doit être de type inclusif. Elle doit aussi reconnaître l'importance de l'ensemble des langues présentes dans le pays, surtout celle des langues locales dans les domaines spécifiques de la vie du peuple nigérian.

Pour comprendre la complexité de la situation linguistique du Nigeria, il est nécessaire de considérer la constitution des communautés traditionnelles du pays. Le Nigeria est un pays composé de tribus et ethnies différentes réparties dans deux zones régionales, c'est-à-dire l'hémisphère nord et le protectorat sud. Le dictionnaire historique de la langue française (2010) définit une ethnie comme un peuple qui « *existe de manière autonome... qui a une existence propre* » (Ibid, 2010 : 791) alors que le mot tribu est employé « *à propos d'une ethnie utilisant la même langue* » (Ibid, 2010 : 2360). Avant l'arrivée des colonisateurs, chacune de ces tribus et ethnies parlait dans une langue spécifique. Dans l'hémisphère nord, il existait les Hausa, Fulani, Kanuri, Eggon, Mada, Tiv et les Nupes pour n'en citer que quelques-uns. Dans le protectorat sud se trouvaient les Yoruba, Igbo, Edo, Efik et Ibibio etc. (Ogunmodimu, 2015 : 155). Bien qu'il arrive que certaines tribus et ethnies partagent la même langue, il existe des centaines de langues indigènes dans le pays (Babajide, 2001 : 4 ; Ajepe & Ademowo, 2016 : 10 ; Omotoyinbo, 2015 : 83). La langue est le système de communication utilisé par une communauté ou un pays en particulier (Dubois et al, 2007 : 266 ; Oxford English Dictionary, 2011). Les chercheurs tels que

¹⁹ These laudable objectives will remain unachievable without the consideration of language as an indispensable tool for unity.

Omotoyinbo (2015 : 81), Ajepe & Ademowo (2016 : 10) par exemple, sont d'accord sur l'importance d'assurer les facteurs qui faciliteraient l'unité, la solidarité et la coexistence des citoyens nigériens surtout depuis la fusion de l'hémisphère nord et du protectorat sud en 1941.

Lord Lugard a supervisé en 1941, la fusion des anciennes royaumes africaines afin que ces dernières soient désormais considérées comme une entité – un pays, le Nigeria (Attah, 1987 : 393 ; Omotoyinbo, 2015 : 82 ; Fafunwa, 2018 : 109). La fusion a fait du Nigeria le pays le plus peuplé d'Afrique (Omotoyinbo, 2015 : 84 ; Fafunwa, 2018 : 111). D'après Jeffrey (1964 : 443), le Nigeria s'appelait Nigritia et c'est un mot qui désigne « *une région en Afrique... la demeure du plus grand nombre des personnes de la race noire*²⁰ ». L'auteur explique que l'origine de l'appellation – Nigeria – vient de la combinaison du mot « Niger » et 'area', 'area' voulant dire « autour » ou « alentour ». Le Nigeria veut donc dire « autour de Niger » et c'est l'épouse de Lord Lugard qui a concrétisé l'appellation après la fusion du 1914 (Sodiq, 2017 : 1). Les deux pays, le Niger et le Nigeria ont un fleuve en commun – 'le fleuve Niger', celle-ci traverse le Nigeria et mène jusqu'au Niger.

Compte tenu de la population du Nigeria et sa place en Afrique en tant que le Giant du continent (Sodiq, 2017 : 12), le Général Yakubu Gowon, le tout premier chef d'état du Nigeria, estime que le pays a des responsabilités importantes à assurer afin de montrer un bon exemple au reste de l'Afrique. Pour lui, le gouvernement nigérian a intérêt à faire de l'unité du peuple une priorité parce que « *garder le Nigeria une entité unie est la tâche qui doit être faite*²¹ » (Omotoyinbo, 2015 : 81).

Comme nous avons pu le constater, il ne sera pas étonnant de voir que beaucoup de jeunes Nigériens soient plurilingues dès leur très jeune âge puisque le Nigeria est un pays dont les citoyens ont la possibilité de parler plusieurs langues. L'on se rend compte que dans l'optique d'atteindre l'objectif de l'unité nationale, le gouvernement nigérian se doit d'apprécier lorsque chaque enfant nigérian est encouragé à apprendre l'une des trois langues principales du pays (le Yoruba, l'Hausa et l'Ibo), en plus de la sienne parce que cela impacterait positivement l'unité nationale.

²⁰ A region in Africa... the home of the most pronounced types of the negro race.

²¹ To keep Nigeria one is a task that must be done.

Omotoyinbo (2015) soulève quelques points par rapport à ce sujet dans la citation ci-dessous :

« ...la langue est très importante et cruciale en tant qu'instrument de communication et substance de développement social, culturel, politique, économique, pédagogique, industriel et technologique dans toute société ou nation ; les personnes occupant des postes de gouvernance responsables devraient en être conscientes et éviter les décisions qui pourraient séparer les liens existants qui lient les citoyens »
(Omotoyinbo, 2015 : 81).

L'on constate dans cette citation que la langue est un facteur essentiel et elle impacte tous les aspects du développement d'une société ou une nation dans le sens large. L'auteur insiste également sur la prise de conscience chez les décideurs ainsi que la prise en compte de la logique que défend l'auteur, par l'administration. Cela veut dire que la langue doit faire partir des éléments primordiaux à considérer dans la mise en place d'une politique de l'éducation. De plus, les réflexions sur la politique linguistique à mettre en place dans un pays tel que le Nigeria nécessiterait la prise en compte des particularités du pays, à savoir sa diversité, sa nature multi-ethnique, ses cultures et traditions multiples.

Ces points rejoignent celles d'Awoniyi (1975) qui insiste sur l'importance de la langue dans l'existence même d'un individu et celle d'une société. La langue représente pour l'auteur, l'un des piliers indispensables dans la construction d'un curriculum académique. Quant à Awoniyi, il est essentiel soulever « *la variété des fonctions attendues ou accomplies avec l'utilisation de la langue dans l'élaboration du programme d'études dans le cadre scolaire formel*²² » (Awoniyi, 1975 : 63).

Ces citations sont pertinentes à notre étude dans le sens où elles soulignent l'importance de la langue qui doit être au cœur des réflexions sur la politique de l'éducation. De plus, notre projet de thèse se base sur l'étude des pratiques d'apprenants en contexte universitaire nigérian dans l'environnement en ligne de l'enseignement-apprentissage du français langue étrangère. Il est particulièrement important de faire le point sur la politique linguistique existante au Nigeria en ce

²² Variety of functions expected of or carried out with the use of the language in the development of the curriculum in the formal school setting.

qui concerne la langue officielle ainsi que d'autres langues à savoir les langues nationales et les langues étrangères.

1.2.1 Langue officielle et autres langues

Dans un contexte démocratique, l'ensemble des citoyens devraient prendre part dans la prise de décisions importantes qui impacterait leur vie de tous les jours ou encore leur avenir (Omotoyinbo, 2015 : 81). La détermination de la langue officielle d'un pays devrait donc être l'affaire de tous. Dans ses explications sur la nécessité de l'implication collective dans la politique linguistique, l'auteur précité identifie quelques facteurs potentiels qui peuvent influencer ou déterminer la planification linguistique d'une société. Il s'agit de l'attitude des citoyens envers une langue, le rôle des médias et la pression sociale. Omotoyinbo (2015 : 81) considère que la pression sociale est susceptible d'avoir le pouvoir d'influencer un changement de la politique linguistique et sa valeur éducative. Effectivement, l'efficacité du statut d'une langue est dans la pratique de celle-ci par les gens et les médias. Cela signifie qu'une langue risque de perdre son existence dès lors qu'elle n'est ni fonctionnelle dans la société et dans la vie des gens, ni adoptée comme moyen de communication et transmise de générations en générations.

En Afrique comme dans d'autres continents, l'on trouve qu'il existe beaucoup de pays multiculturels et multilingues. L'Afrique fait partie des continents avec la plus grande diversité linguistique. L'unité de la nation devrait effectivement venir au cœur de la décision concernant la politique linguistique des nations africaines. Il est d'autant plus important d'assurer la cohésion linguistique dans les pays qui ont traversé une période coloniale puisque la situation linguistique avant le contact avec les maîtres coloniaux n'est pas souvent la même après l'obtention de l'indépendance (N'Guessan, 2007 : 69 ; Ogunmodimu, 2015 : 155).

En France comme dans beaucoup de pays colonisés par la France par exemple, la promotion du français et son maintien comme langue officielle est pour donner l'exemple de l'unification linguistique (N'Guessan, 2007 : 69). En Afrique anglophone, les pays colonisés par la Grande Bretagne tels que le Ghana et le Nigeria par exemple ont aujourd'hui l'anglais comme langue officielle. Une langue officielle est « *la langue ou l'une des langues acceptées par le gouvernement*

d'un pays, enseignée dans les écoles, utilisée devant les tribunaux, etc. » (Cambridge Dictionary²³).

Comment l'anglais est devenu la langue officielle du Nigéria ?

D'après Ogunmodimu (2015), les groupes ethniques nigériens entretenaient de très bonnes relations commerciales et culturelles entre elles. Ces relations donnaient lieu à des échanges linguistiques et culturels. Par conséquent, il y eut quelques emprunts linguistiques, voire l'adaptation des vocabulaires d'une langue donnée dans une autre. Cela montre une possible influence langagière qui existait déjà parmi ces communautés. L'auteur explique la présence de cette influence linguistique d'une langue à une autre comme l'acceptation et le respect de la diversité linguistique. Or, il l'oppose à la domination ou à l'annexion linguistique qui va se passer dès le contact de ces ethnies avec la langue des colonisateurs.

Une autre expérience du contact linguistique qui a eu lieu au Nigeria est celle favorisée par l'arrivée des missionnaires et commerçants britanniques (Ajayi, 2006 ; Ogunmodimu, 2015 ; Adediran, 2015 ; Fafunwa, 2018). D'après Ogunmodimu (2015 : 155), le début de l'installation de la langue anglaise date de l'époque où Ajayi Crowder a traduit la Bible de l'anglais en yoruba dans les années 1840. En effet, après l'abolition de l'esclavage en 1807 (Oriji, 2011 : 140), les nigériens libérés, dont Ajayi Crowder, qui sont revenus dans le pays avaient acquis des compétences langagières en anglais. Ces derniers sont devenus interprètes et traducteurs des missionnaires (Ogunmodimu, 2015 : 155). Nous avons précédemment exposé les activités principales qui se sont déroulées au Nigeria depuis la conquête britannique et tout au long de la période coloniale. Celle de la gestion administrative et politique, de la création des établissements scolaires et de la propagation de la religion chrétienne par exemple. Avec les britanniques au contrôle du pays, l'anglais est logiquement devenu la langue de fonctionnement de ces organisations ainsi que celle de communication dans le milieu des personnes lettrées. En 1882, l'anglais est formellement devenu la langue de l'instruction dans le milieu scolaire et une matière qui devait être enseignée à toute étape du parcours scolaire du pays. Il s'agit de l'année où le gouvernement colonial est intervenu dans le système éducatif du pays. Le projet de loi « *Pour la promotion et l'aide à*

²³ <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/official-language>

*l'éducation dans la colonie de Gold Coast*²⁴ » a été adopté par le Conseil législatif de *Gold Coast* et approuvé par le gouverneur, Sir Samuel Rowe, le 6 mai 1882 (Awoniyi, 1975 : 66). Ogunmodimu (2015) a noté que compte tenu de la situation du pays à cette époque-là, ces actions étaient compréhensibles et nécessaires puisque « *l'objectif principal des maîtres colonisateurs était de faire assimiler les colonisés à leur culture et à leur mode de vie*²⁵ » (Ogunmodimu, 2015 : 155).

En dépit de la domination de l'anglais rendu formelle par l'adoption du projet de Loi du 1882, la décision a provoqué une sorte de contexte polémique dans le pays. Les missionnaires protestants qui se chargeaient de l'éducation scolaire de la colonie de Lagos²⁶ n'y étaient pas favorables (Awoniyi, 1975 : 66). D'après Awoniyi, le projet de loi ne correspondait pas à la réalité puisque « *l'ordonnance ne prévoyait pas l'enseignement de la lecture et de l'écriture en Yoruba*²⁷, *une politique qui allait à l'encontre de la réalité. Les mémorialistes*²⁸, *comme les appelait le gouvernement colonial, soutenaient que le Yoruba devrait constituer la base de l'éducation d'un enfant*²⁹ » (Awoniyi, 1975 : 67). En fait, ils ont recommandé que la langue maternelle soit utilisée comme base de l'enseignement en anglais. Le manque de l'utilisation des langues locales du Nigeria a déplu à beaucoup. Par conséquent, il y a eu la multiplication des pétitions. Les manifestations organisées par les 'mémorialistes' ont abouti à la modification du projet de loi. Il s'est agi de l'acceptation de langues indigènes (le yoruba, l'hausa, l'igbo etc. dans les contextes spécifiques) comme deuxièmes langues de communication. En outre, l'anglais a maintenu sa position, c'est-à-dire celle de la langue de l'instruction et celle de communication formelle (Awoniyi, 1975 : 66 ; Ogunmodimu, 2015 : 155).

Il faut noter que l'adoption de l'anglais a eu de réussite au sud plus qu'au nord d'une part pour les raisons religieuses que nous avons évoqué plus haut et d'une autre part pour l'acceptation de l'éducation occidentale qui était quant à elle répandue plus au sud qu'au nord. L'éducation et la mission religieuse étaient quasi inséparables puisque l'installation des établissements scolaires

²⁴ For the promotion and assistance of education in the Gold Coast Colony.

²⁵ The major goal of the colonial powers was to make the colonized assimilate into their culture and way of life.

²⁶ Il s'agit de l'ancienne appellation de la ville de Lagos.

²⁷ Yoruba est l'une des langues locales du Nigeria.

²⁸ Les missionnaires protestants.

²⁹ The ordinance made no provision for teaching reading and writing in Yoruba, a policy which ran counter to reality. The Memorialists, as the colonial government called them, argued that Yoruba should form the basis of a child's education.

était souvent l'issue des missionnaires. Ils espéraient pouvoir convertir les gens au christianisme par le biais de l'éducation occidentale (Ajayi, 2006 : 36 ; Imam, 2012 : 183). Au nord, les habitants sont restés fidèles à l'islam et ils étaient réticents à l'éducation occidentale puisque celle-ci se projetait avec le message de l'évangile (Ogunmodimu, 2015 : 155).

Malgré la différence sociale, religieuse et culturelle entre les habitants du sud et ceux du nord, Ogunmodimu a trouvé dommage la décision de fusionner les deux protectorats afin de faciliter la gouvernance du pays pour le gouvernement colonial. Celui-ci a fait de l'anglais la langue officielle du Nigeria après la fusion qui a eu lieu en 1914 (Imam, 2012 : 182).

L'anglais est considéré comme la seule langue officielle du Nigeria bien qu'il existe plus de 500 langues indigènes (Babajide, 2001 : 4 ; Ajepe & Ademowo, 2016 : 10) qui se parlent parmi plus de 250 groupes ethniques. De plus, il sera difficile de choisir l'une des langues indigènes du Nigeria comme la langue officielle étant donné que celle-ci va s'imposer sur les autres (Faniran, 2017 : 7). Par conséquent, l'anglais a pu garder son statut de l'unique langue officielle même après l'indépendance.

L'importance que l'on accorde à une langue détermine en grande partie sa pertinence en tant que moyen d'instruction. Le prestige d'une langue peut être déterminé par la perception de sa valeur socio-économique, son statut potentiel de valorisation, son instrumentalité perçue, ses fonctions et rôles dans la nation, sa force numérique, politique et pouvoir économique, son utilisation dans les domaines officiels et sa valeur éducative (Omotoyinbo, 2015 : 82). D'après l'auteur, le gouvernement nigérian reconnaît trois langues et les considère comme langues nationales parmi les centaines de langues de communication qui existent au Nigeria. Il s'agit du Yoruba qui se parle principalement dans le sud-ouest du Nigeria, de l'Hausa qui est la langue dominante au nord du pays et de l'Igbo qui se parle principalement à l'est. Ces langues possèdent les caractéristiques spécifiques qui sont énumérées ci-dessus (Awoniyi, 1975 : 65 ; Omotoyinbo, 2015 : 83).

Les précédentes pages ont permis de parcourir l'histoire de la politique linguistique nigériane. Nous avons pu évoquer l'existence du Nigeria avant son contact avec les colonisateurs. Il y avait en effet différents groupes ethniques qui cohabitaient en paix (Imam, 2012 : 182) et l'on constate des relations commerciales, linguistiques et culturelles parmi ces groupes ethniques. Ce qui a provoqué des influences linguistiques, voire des emprunts langagiers de la langue de

communication d'une ethnie à une autre (Ogunmodimu, 2015 : 155). Or, le contact avec les colonisateurs a changé le mode de vie des habitants de ces anciennes ethnies. Les activités des maitres colonisateurs britanniques ont eu plus ou moins d'impacts dans différentes parties du pays. Les habitants du protectorat du sud ont été plus accueillants en tout ce qui touche à la mission religieuse et académique venues de l'occident. Malgré la propagation des missionnaires, ils ont eu moins d'impact au nord étant donné qu'il s'agit des personnes fidèles à la religion islamique. L'éducation se basait principalement sur les enseignements du coran (Fafunwa, 2018 : 128).

En 1914, il y a eu la fusion des deux protectorats auxquels sont rattachés les groupes ethniques. La fusion a été supervisée par Lord Lugard et l'anglais est devenue la langue officielle du Nigeria. Elle est la langue utilisée dans le contexte formel tel que lors d'un entretien d'embauche par exemple, c'est la langue d'instruction à l'école. La langue anglaise est la langue de l'administration et la langue principale des médias. En bref, l'on peut dire qu'elle vient en premier plan avant toutes les autres langues. De plus, le Nigeria compte des centaines de langues indigènes dont le yoruba, l'hausa et l'igbo sont largement considérées comme les trois langues indigènes principales (Ogunmodimu, 2015 : 154 ; Omotoyinbo, 2016 : 83). Peut-on donc supposer que le peuple nigérian est un peuple anglophone, bilingue et plurilingue ?

1.2.2 Langues secondes et étrangères au Nigeria

Nous verrons dans cette partie de la rédaction qu'une langue peut avoir plusieurs statuts dépendant de son lien géographique, culturel et linguistique vis-à-vis de son locuteur et le contexte dans lequel se situe celui-ci. Dans la même optique, il peut y avoir plusieurs statuts parmi les langues parlées par les individus du même espace géographique, qui partagent des orientations culturelles complémentaires les unes des autres et parfois des caractéristiques linguistiques similaires.

Les précédentes pages ont permis d'établir jusqu'à présent, la diversité linguistique et culturelle du Nigeria. C'est un pays indépendant depuis le 1^{er} octobre 1960 (Fafunwa, 2018 : 176). Bien qu'indépendant, le Nigeria comme tous les pays du monde, ne peut rester seul. La république fédérale du Nigeria a développé des relations avec d'autres nations afin de cultiver le développement économique et pourquoi pas favoriser des alliances politiques (Chime, 2017 : 276). Nous constatons avec Obodoeze & Obodoeze (2011 : 824) que les langues étrangères aident de

nombreux pays à s'orienter vers l'intégration, la diplomatie internationale, les relations extérieures, le commerce et les investissements étrangers directs. Il s'agira donc dans les pages qui suivront d'aborder la définition des différents statuts des langues dans un premiers temps. La revue de la littérature sur les langues étrangères présentes au Nigeria suivra dans un second temps.

Nous commencerons par tenter de définir les trois statuts principaux qu'une langue peut avoir comme les explique le dictionnaire de didactique du français langue étrangère. Il s'agit des statuts maternel, second et étranger, c'est-à-dire la langue maternelle, la langue seconde et la langue étrangère. La langue maternelle est la langue « *acquise la première par le sujet parlant dans un contexte où elle est aussi la langue utilisée au sein de la communication* » (Cuq, 2003 : 151). Dans le cas du français, la langue seconde désigne habituellement « *un mode d'enseignement-apprentissage du français auprès de publics scolaires dont la langue d'origine est autre que le français et qui ont à effectuer tout ou partie de leur scolarité dans cette langue* » (Cuq, 2003 : 109). En qui concerne la langue étrangère, celle-ci est considérée comme « *toute langue non maternelle* » (Cuq, 2003 : 150).

Le dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde distingue trois degrés de xénité ou d'étrangéité à savoir la distance matérielle ou géographique, la distance culturelle et la distance linguistique. Une langue est étrangère par rapport à un degré géographique si celle-ci est parlée dans un pays lointain par exemple. Cuq (2003) cite l'exemple du japonais par rapport au français. Pour lui, la distance est « *révélée par l'exotisme des représentations de ce type de langue* » (Cuq, 2003 : 150). Une langue est étrangère si elle est culturellement distante par rapport à une autre langue. L'auteur précité explique que la distance culturelle ou encore les pratiques culturelles entre deux langues peuvent les rendre plus ou moins décodables l'une de l'autre. En effet, bien que la distance géographique puisse rendre deux langues complètement étrangères l'une de l'autre, Cuq (2003) note que deux langues proches géographiquement peuvent se référer à des cultures totalement étrangères l'une à l'autre. En troisième lieu est la distance linguistique qu'il peut y avoir entre deux langues. Une langue « *devient étrangère lorsqu'elle est constituée comme un objet linguistique d'enseignement et d'apprentissage qui s'oppose par ses qualités à la langue maternelle* » (Cuq, 2003 : 150).

Compte tenu du statut plurilingue du Nigeria, il est important de définir le statut possible des langues en fonction de leur lien avec un pays ou la vie des individus qui s'y trouvent. Les précédentes pages ont permis d'établir que le Nigeria est un exemple de pays plurilingue, pluraliste et hétérogène (Ogunmodimu, 2015 : 154). Nous avons pu évoquer les langues indigènes présentes dans le pays, les langues locales principales ainsi que la langue anglaise qui est officiellement reconnue comme la langue administrative du pays.

En effet, nous prendrons en considération la définition des trois statuts principaux d'une langue d'après Cuq (2003), à savoir la langue maternelle, la langue seconde et la langue étrangère, par rapport aux langues existantes au Nigeria afin de distinguer la place des langues 'maternelles, secondes et étrangères' qui y sont présentes. Si la langue maternelle correspond à la première langue acquise par un individu, cela veut dire qu'il est possible pour beaucoup de nigériens, en fonction de leur classe sociale, leur communauté et leurs parcours de vie, de se considérer comme ayant plusieurs langues maternelles. Les psychologues et chercheurs tels que Burns & Radford (2008) soulignent l'importance de l'influence des parents sur le développement des compétences langagières et communicationnelles d'un enfant. D'après ces derniers, la relation parent-enfant ainsi que le facteur interactionnel joue beaucoup dans le développement langagier d'un enfant. C'est donc ce qui facilitera l'acquisition des langues indigènes par les enfants nés de familles nigérianes qu'ils soient physiquement au Nigeria ou à l'étranger. En revanche, ces auteurs craignent que ce ne soit pas toujours le cas des langues indigènes minoritaires car les parents risquent de communiquer en langue anglaise, en l'une des langues indigènes principales ou dans une autre langue le cas échéant, plutôt que dans leur propre langue indigène (Burns & Radford, 2008 : 3). Nous aborderons ci-dessous quelques cas de figure possibles dans lesquels l'évolution linguistique des enfants nés des familles nigériens peut évoluer de différentes façons.

Prenons l'exemple d'un enfant né d'une famille nigériane. Ses parents appartiennent forcément à au moins un groupe ethnique. Si la famille de celui-ci communique habituellement dans l'une des langues indigènes en plus de l'anglais qui est la langue officielle du Nigeria, l'enfant est exposé aux langues de communication de ses parents. Celui-ci peut par conséquent acquérir les deux langues de communication de ses parents avant l'âge de la scolarisation.

En outre, un enfant peut se trouver dans un foyer monolingue, c'est-à-dire que les parents de ce dernier ne communiquent que dans leur langue indigène ou qu'en anglais par exemple. Pour celui-ci, sa langue maternelle sera soit la langue indigène soit l'anglais. Dans tous les cas, il s'agira de la langue à laquelle est exposé l'enfant et dans laquelle communiquent ses parents.

Il peut également s'avérer qu'un enfant se trouve dans un foyer plurilingue et que celui-ci ne finisse par parler que dans l'une des langues présentes dans son foyer. Plusieurs facteurs peuvent être déterminants ici. Or, un enfant d'un foyer monolingue mais qui séjourne dans une communauté multilingue peut finir par acquérir d'autres langues en plus des langues de son foyer. Les cas de figure peuvent être multiples et les résultats différents d'une situation à une autre.

Les précédents paragraphes ont permis d'évoquer l'exposition des individus aux différentes langues présentes dans leurs foyers ou leur environnement proche et l'impact que celles-ci pourraient éventuellement avoir sur leur développement linguistique, surtout dès leur très jeune âge. Nous avons mentionné les langues en tant qu'instrument de communication. Nous aimerions clarifier qu'il n'était pas question de distinguer ou encore de mesurer l'acquisition de l'anglais en tant que langue officielle par rapport à d'autres langues indigènes telles que le yoruba, l'hausa, l'ibo, etc. Cette dernière n'étant pas l'objet de notre recherche. La suite va donc aborder les différentes langues 'étrangères' qui sont présentes, parlées et apprises au Nigeria. Nous tenterons d'étudier comment ces dernières s'imprègnent dans la vie personnelle, professionnelle et communautaire des nigériens.

Quelles langues étrangères au Nigeria ?

D'après la définition de Cuq (2008 : 150), une langue est étrangère lorsqu'elle s'éloigne de la langue maternelle de façon géographique, linguistique ou culturelle. L'on peut imaginer que pour déterminer la nature étrangère d'une langue dans le cas du Nigeria, il serait sans doute intéressant d'étudier chacun de ces critères d'étrangeté par rapport à la diversité culturelle et linguistique qui fait naturellement partie des caractéristiques du pays.

Obodoeze & Obodoeze (2017) ont identifié deux langues étrangères principales au Nigeria depuis l'indépendance, à savoir le Français et l'allemand. D'après ces auteurs, trois autres langues gagnent l'intérêt des nigériens, ce qui est le fruit des relations diverses qui existe entre le Nigeria

et les pays dans lesquels ces langues sont parlées. Il s'agit de l'espagnole, du chinois et de la langue russe qui font plus ou moins récemment leur entrée dans le système éducatif du Nigéria (Obodoeze & Obodoeze, 2017 : 825).

Shonaiya (2005 : 208) estime que les locuteurs anglophones, dont les anciennes colonies britanniques, ont tendance à moins s'intéresser à l'acquisition d'une nouvelle langue alors que les locuteurs francophones, dont les anciennes colonies françaises, sont plus encouragés et intéressés à acquérir une nouvelle langue, l'anglais notamment. L'intérêt minimal des nigériens par rapport à l'acquisition d'une nouvelle langue étrangère est sans doute liée au fait que le pays a déjà l'avantage de communiquer en anglais, une langue considérée comme l'une des langues les plus parlées au monde (Obodoeze, 2008 : 87). De plus, la politique linguistique nationale cherche à promouvoir l'utilisation des langues indigènes (Oyebola, 2001 : 19) par les citoyens nigériens.

En revanche, le monde change et de plus en plus de gens s'intéresse à pouvoir communiquer dans des langues internationales pour différentes raisons. Le monde devient un marché global et les individus, les sociétés ainsi que les nations sont plus ouvertes à adopter la culture ainsi que la langue de l'autre. De nos jours, il est possible d'enseigner-apprendre une langue indigène nigérienne dans un établissement français. C'est le cas du yoruba à l'Inalco³⁰ | Institut National des Langues et Civilisations Orientales par exemple. Il y existe un programme complet du diplôme de culture et civilisation yoruba³¹.

Obodoeze (2008 : 87) trace l'historique de l'allemand au Nigeria. D'après l'auteur, l'allemand s'est introduit au Nigeria en 1948 peu après l'établissement du collège universitaire qui est maintenant l'université d'Ibadan avec l'objectif de stimuler l'intérêt des étudiants nigériens à la langue, la culture et la littérature allemande. Les cours pilotés par le service d'échange universitaire allemand – DAAD³² | *Deutscher Akademischer Austauschdienst* et en collaboration avec les universités nigériennes, ont servi de moyen de familiariser les apprenants aux sciences dures et aux sciences appliquées. L'enseignement-apprentissage de l'allemand fait désormais parties des disciplines diplômantes dans beaucoup d'universités nigériennes telles que l'université de Lagos,

³⁰ Le site officiel d'Inalco <http://www.inalco.fr/langue/yoruba> consulté le 24/08/2020

³¹ Le livret du diplôme de culture et civilisation du yoruba à Inalco http://www.inalco.fr/sites/default/files/asset/document/formation_yoruba_diplome_langue_civilisation_dlc_2019-2020.pdf consulté le 24/08/2020

³² Le site officiel de DAAD <https://www.daad.de/en/> consulté le 24/08/2020

l'université d'Ibadan, l'université d'Obafemi Awolowo etc. (Obodoeze, 2008 : 87). Les programmes en langues combinent parfois deux ou trois langues. Il arrive que le programme la langue allemande avec la langue française, le chinois, l'espagnole ou encore le russe dépendant du contexte académique. A l'université d'Ilorin par exemple, l'allemand est inclus dans le programme de licence de Français lettres modernes³³, alors qu'au département des études européennes de l'université d'Ibadan³⁴, la langue allemande est un programme de licence complet. C'est de même pour la langue française et la langue russe à l'université d'Ibadan. L'université de Lagos³⁵ offre également des programmes de licence de français, d'allemand, et du chinois parmi d'autres.

En plus des programmes de langues qui aboutissent à l'obtention des diplômes universitaires tels que la licence, il existe d'autres établissements non universitaires qui offrent des programmes de langues. Prenant l'exemple de l'allemand et le français. L'Institut Goethe³⁶ est l'établissement principal de référence pour l'enseignement-apprentissage de l'allemand au Nigeria. Il s'agit de l'institut culturel de la République fédérale d'Allemagne, qui promeut l'étude de l'allemand à l'étranger et facilite les échanges culturels internationaux. L'institut est actif dans le monde entier.

Pour le français, CampusFrance³⁷ recommande à toutes personnes souhaitant apprendre le français de s'inscrire à l'institut français³⁸ du Nigeria ou à l'Alliance française³⁹. Ces instituts ont des centres à plusieurs endroits du pays afin de rendre le français facilement accessible. CampusFrance est l'agence française pour la promotion de l'enseignement supérieur, l'accueil et la mobilité internationale.

Nous avons identifié le français, l'allemand, l'italien, le russe, l'espagnole et le chinois comme faisant partie des langues étrangères présentes au Nigeria. La liste n'est pas exhaustive mais elle permet d'établir le fait que les nigériens sont en contact avec les langues autres que la langue officielle du pays en plus des langues indigènes. Les institutions internationales comme l'institut Goethe, l'Alliance Française et l'institut français du Nigeria, pour l'enseignement-apprentissage des langues étrangères se sont installées dans plusieurs endroits du Nigeria. Si l'on prend en

³³ <https://www.unilorin.edu.ng/index.php/373-faculties/arts/5725-department-of-french> consulté le 24/08/2020

³⁴ <http://www.facultyofartsui.org/departement/european%20studies> consulté le 24/08/2020

³⁵ https://unilag.edu.ng/?page_id=2684 consulté le 24/08/2020

³⁶ <https://www.goethe.de/ins/ng/en/ueb.html> consulté le 24/08/2020

³⁷ <https://www.nigeria.campusfrance.org/welcome-to-campus-france-nigeria> consulté le 24/08/2020

³⁸ <http://www.institutfrancais-nigeria.com/category/abuja/french-language/> consulté le 24/08/2020

³⁹ <https://www.afnigeria.org/> consulté le 24/08/2020

compte les critères d'étrangeté que nous avons abordés plus haut, il suffit de considérer le fait que ces langues viennent d'ailleurs pour déterminer leur statut d'étrangéité. Le facteur géographique peut donc être le facteur principal à prendre en compte dans ce cas. L'on peut aborder les autres facteurs dont une langue peut être étrangère par rapport à une autre. Il s'agit de la distance culturelle et linguistique entre une langue donnée – les langues locales – par rapport à la langue dite étrangère. Celles-ci vont également impacter la manière pédagogique d'enseigner la langue. Il faudra dans ce cas apprécier les particularités culturelles et linguistiques de chaque langue et construire un pont pédagogique – curriculum – afin de faciliter l'acquisition de la langue étrangère à enseigner-apprendre (Conseil de l'Europe, 2001 : 130).

Notre travail est centré sur l'étude de cas des pratiques d'apprenants universitaires nigériens dans un environnement en ligne de l'enseignement-apprentissage du français langue étrangère. Le français est l'une des langues étrangères présentes au Nigeria. Il s'agit d'une langue qui est activement adoptée dans le pays pour plusieurs raisons. La suite abordera le statut ainsi que l'enseignement-apprentissage du français au Nigeria.

1.2.3 Statut du français au Nigeria

Il sera difficile d'attribuer avec certitude un statut au français langue étrangère au Nigeria. En effet, la langue française et le Nigeria partagent une histoire particulière que nous discuterons prochainement.

Dans les précédentes pages, nous avons pu mettre la lumière sur le fait que le Nigeria est un pays anglophone, c'est l'une des anciennes colonies britanniques. En outre, le statut de l'anglais en tant que l'unique langue officielle du pays, est assuré jusqu'au 1996, l'année à laquelle le chef d'état de l'époque, le Général Sanni Abacha, annonce par le biais de son ministre de l'éducation que le français allait devenir la deuxième langue officielle du Nigeria prochainement (Faniran, 2017 : 7). En se référant au discours du chef de l'état, Igboanusi & Pütz (2008) soulignent que l'objectif de cette décision était de rendre le Nigeria bilingue. Décidément, le Général Sanni Abacha a annoncé le 14 décembre 1996 que « *le Nigeria lance résolument un programme de formation en langues sur le plan national qui permettra, dans un bref délai, à notre pays de devenir complètement*

*bilingue*⁴⁰ » (Igboanusi & Pütz, 2008 : 235). L'on remarque dans cette citation que le chef de l'état était déterminé à rendre les citoyens nigériens bilingues non seulement en annonçant son intention de changer le statut de la langue française dans le pays, mais également en encourageant le lancement d'un programme de formation en langue, française en occurrence, avec le but de faciliter l'acquisition du français pour chaque nigérien. Les auteurs ont poursuivi en confirmant que le français a finalement obtenu le statut de la deuxième langue officielle du Nigeria d'après la section 1, numéro 10 du document officiel de la Politique Nationale sur l'éducation en 1998 (Ibid). Pour, Offorma (2012 : 140), il s'agit d'une décision logique puisque tous les pays frontaliers du Nigeria sont francophones. L'auteur poursuit son argument et stipule que si l'on considère l'emplacement géographique du pays, le Nigeria aurait pu graduellement devenir un pays francophone également. En revanche, l'influence coloniale britannique a changé l'orientation linguistique de la nation.

Les chercheurs tels que Igboanusi & Pütz (2008), Nwosu & Opara (2011), Offorma (2012) et Faniran (2017) parmi d'autres, se sont intéressés aux éventuels défis, possibilités et implications liés à la décision de faire du français la deuxième langue officielle du Nigeria, et ce par rapport à l'avenir de la langue anglaise. En effet, la politique linguistique que le chef d'état Monsieur le Général Sanni Abacha, a mis en place a rendu obligatoire l'enseignement du français dans tous les établissements scolaires du pays, c'est-à-dire à l'école primaire, à l'école secondaire et à l'école tertiaire. Faniran (2017 : 8) explique que les mesures nécessaires ont suivi l'annonce du chef de l'état de façon immédiate et les ressources étaient également fournies afin d'assurer la mise en œuvre de la politique. Concrètement, l'équipe ministérielle a fait appel aux professionnels et ces derniers ont eu la mission de rédiger le curriculum officiel pour l'enseignement du français à tous les niveaux académiques afin que celui-ci puisse être utilisé dans tous les établissements scolaires du pays (Igboanusi & Pütz, 2008 : 237 ; Faniran (2017 : 8).

Le chef de l'état, Monsieur le Général Sanni Abacha, est décédé le 8 juin 1998, peu après le lancement des actions pour faire du Nigeria un pays bilingue. Son décès a ralenti et progressivement conduit à l'abandon de la politique linguistique mise en place (Faniran, 2017 : 8).

⁴⁰ Nigeria is resolutely launching a programme of national language training that will in a short order, permit our country to become thoroughly bilingual.

L'avenir du statut du français au Nigeria est par conséquent resté incertain désormais (Faniran, 2017 : 8 ; Ezeodili, 2017 : 114).

Au fil des années, l'enseignement-apprentissage du français au Nigeria se fait suivant les intérêts ou coopérations politiques et économiques entre le gouvernement nigérian et le gouvernement français (Ezeodili, 2017 : 114). Le français s'est vu disparaître dans la liste des matières jadis obligatoires dans certains établissements alors qu'il a pu maintenir son statut de matière obligatoire dans d'autres (Offorma, 2012 : 143).

Néanmoins, un nouvel intérêt politique récent a provoqué la reconsidération du statut du français au Nigeria. Le 30 janvier 2016, le Ministre d'Etat pour l'Education Monsieur Anthony Anwukah a annoncé que le Gouvernement nigérian allait bientôt réintroduire le français comme la deuxième langue officielle du pays (Faniran, 2017 : 8). L'annonce a bien évidemment fait la Une des journaux comme *'The Punch'* du 4 février 2016 et *'The Guardian'* du 21 février de la même année.

Ce nouveau développement gagne évidemment l'intérêt des chercheurs comme Nwosu & Opara (2011), Ezeh & Okeke (2011), Araromi (2013) et Faniran (2017), pour n'en citer que quelques-uns. Ces derniers ont étudié les perspectives, le défi et les éventuelles implications de cette nouvelle politique concernant le statut du français au Nigéria.

La décision de rendre obligatoire l'enseignement-apprentissage du français ou encore la communication en langue française dans le contexte scolaire nigérian concerne en premier lieu les enseignants (Nwosu & Opara, 2011 : 49). Les chercheurs se demandent la place que doit occuper la langue française dans l'enseignement supérieur, surtout dans le cadre des étudiants inscrits en cursus linguistique. Ils estiment que le besoin d'avoir la préconisation d'un cadre commun de référence pour l'enseignement du français se manifeste vivement dans un contexte tel que le Nigéria afin d'atteindre les objectifs de la politique linguistique du pays (Nwosu & Opara, 2011 : 50).

Comme nous l'avons noté plus haut, le statut de la langue française au Nigeria est particulier. Il a un statut plus important qu'une simple langue étrangère. Or, son statut politique de langue seconde a fait l'objet de révision à au moins deux reprises. Les chercheurs estiment qu'il faut plus qu'une décision politique pour rendre effective l'acquisition du français pour les nigériens. Offorma

(2012 : 144) évoque le besoin d'innovation curriculaire par exemple, Mbanefo (2011 : 66) souligne le besoin de revoir à la hausse la capacité d'accueil dans les établissements universitaires nigériens, Faniran (2017 : 14) tout comme Nwosu & Opara (2011 : 57) suggèrent la révision complète de la pédagogie en ce qui concerne l'enseignement-apprentissage du français en tant que langue seconde ou étrangère. Nwosu & Opara (2011 : 57) en s'inspirant du cadre européen commun de référence pour les langues, insistent sur le besoin d'établir et de respecter un cadre commun de référence pour l'enseignement-apprentissage du français en Afrique et au Nigeria notamment.

Il s'agira par la suite d'aborder concrètement l'enseignement-apprentissage ainsi que la promotion du français en contexte académique du Nigeria. Nous ferons le point brièvement sur les méthodologies de l'enseignement-apprentissage du français après avoir évoqué les pratiques pédagogiques et promotionnelles de la langue française dans le pays.

Il a été question dans les précédentes pages d'effectuer un rappel des relations particulières qui existent entre le Nigeria et le français. La position géographique du Nigeria le place naturellement parmi les communautés francophones (Offorma, 2012 : 140). Des événements politiques ont abouti à la déclaration du français comme deuxième langue officielle du Nigeria à deux reprises. À la suite de l'annonce du chef d'état, Monsieur le Général Sanni Abacha, la déclaration a eu lieu pour la première fois en 1996. Elle semblait rester une décision sur papier et sans implémentation active depuis 1998. En revanche, le gouvernement nigérian actuel s'est intéressé à la reconsidération de celle-ci (Faniran, 2017 : 8). Le nouveau statut du français est entré en vigueur en 2008 (Nwosu & Opara, 2011 : 49). En effet, semblable aux événements qui se sont déroulés en 1996, le nouveau gouvernement a annoncé son intention de faire du français une deuxième langue officielle du Nigeria (The Punch, 2016 ; The Guardian, 2016 ; Faniran, 2017 : 8).

Ce nouveau développement gagne évidemment l'intérêt des chercheurs. Tenant compte du nouveau statut du français au Nigeria, les professionnels et chercheurs du contexte académique du pays doivent se poser des questions sur l'impact pédagogique et d'éventuels défis de ce type de décision (Nwosu & Opara, 2011). L'on peut donc se poser quelques questions afin de mieux aborder le sujet de la pédagogie liée à l'enseignement-apprentissage du FLE en contexte universitaire nigérian. A qui (pays ou cadre de référence) le Nigeria cherchait-il l'inspiration concernant les méthodologies d'enseignement des langues, notamment le français ? Puisque le

Nigeria a eu des relations avec différents pays tels que la Grande-Bretagne, les pays d'Europe, les États-Unis, d'autres pays africains, etc., ces derniers ont-ils influencé les méthodologies d'enseignement des langues au Nigeria ? Comment les changements dans l'expérience de l'identité nigériane ont-ils influencé l'enseignement-apprentissage des langues, le français en l'occurrence ? Comment cela a-t-il influencé notre propre expérience dans l'expérimentation en ligne que nous avons menée ?

La suite tentera donc de définir l'enseignement-apprentissage avant d'évoquer les grandes lignes par rapport à la didactique du français langue étrangère au Nigeria.

1.3 Enseignement-apprentissage du français langue étrangère au Nigeria

Depuis l'introduction du français comme une discipline non linguistique au Nigeria, son enseignement comme matière obligatoire est entré en vigueur dans la plupart des universités nigérianes (Ezeh & Okeke, 2011 : 59). Les chercheurs recensent les apports pratiques de ce développement ainsi que le besoin de soutiens humains, financiers et techniques nécessaires afin que celui-ci puisse se réaliser avec succès et dans les meilleures conditions.

1.3.1 Qu'est-ce que l'enseignement-apprentissage ?

La notion d'enseignement-apprentissage en didactique du FLE fait débat depuis plusieurs décennies. Aristote stipule que pour apprendre, il faut s'engager dans l'activité de « faire » et que l'apprentissage peut parfois être pénible. Pour lui, « *ce que nous devons apprendre à faire, nous apprenons en faisant... Nous ne pouvons pas apprendre sans douleur*⁴¹ ». Alors qu'Einstein insiste sur l'importance de l'expérience dans un processus d'apprentissage en déclarant que « *la seule source de connaissances est l'expérience*⁴² ». Pour Confucius, c'est la pratique qui est la plus importante et elle favorise la compréhension de ce que l'on apprend. Pour expliquer son point de vue, il explique le scénario suivant « *J'entends et j'oublie. Je vois et je me souviens. Je fais et je*

⁴¹ What we have to learn to do, we learn by doing... We cannot learn without pain.

⁴² The only source of knowledge is experience.

*comprends*⁴³ ». Ensuite, Cross conclut, en combinant les échos des philosophes. En effet, « *si j'entends et vois et fais puis pratique et enseigne, je comprends encore mieux*⁴⁴ » (Cross, 2004 :104). L'auteur a repris les actions importantes et complémentaires qui faciliteraient l'apprentissage. Effectivement, nous constatons avec lui que le fait d'entendre, de voir, de faire, de mettre en pratique et d'enseigner contribuent à la compréhension, celle-ci devient encore meilleure.

Il s'agit en effet de « *faire exister dans une même lexie deux logiques complémentaires* » (Cuq, 2003 : 85). L'enseignement (actions de l'enseignant) représente la question de la méthodologie et de la méthode relatives à l'enseignement alors que l'apprentissage (actions de l'apprenant) englobe l'activité de l'apprenant ainsi que la démarche qu'implique l'ensemble de ses actions. Conjuguer ainsi l'action d'enseigner et l'action d'apprendre fait apparaître que l'objectif principal de la didactique du FLE n'est pas à proprement parler l'étude de l'enseignement, mais celle de l'apprentissage, en reconnaissant que l'acte d'enseigner peut en effet être considéré comme un appui au processus d'apprentissage. Dans le même ordre d'idées, chaque contexte d'enseignement-apprentissage doit donc se fixer l'objectif de permettre non seulement aux enseignants, mais également aux étudiants d'effectuer les actes didactiques et pédagogiques de façon complémentaire afin de contribuer de manière constante, dans les réflexions sur l'amélioration de ces pratiques. En considérant les deux mots qui composent le terme enseignement-apprentissage, l'on constate que les actions de chacun dépendent de l'implication et l'engagement de l'autre.

L'usage des deux mots comme un seul « apprentissage-enseignement » s'est répandu presque avec une valeur de synonymes, comme le constate Foucambert dans son article publié il y a presque cinq décennies. En effet, le chercheur tente de préciser la distinction qu'il juge « *nécessaire et souvent négligée qui doit être faite* » entre les termes apprentissage et enseignement. Selon lui, « *le second n'est, en fait, qu'une aide du premier, un appui.* » (Foucambert, 1976 : 7), autrement dit, l'enseignement n'est qu'une aide à l'apprentissage. Par conséquent, il est particulièrement important de clarifier le sens de ces mots.

⁴³ I hear and I forget. I see and I remember. I do and I understand.

⁴⁴ If I hear and see and do and then practice and teach, I understand even better.

La distinction entre les deux termes se fait rarement en français. Nous constatons avec les définitions des dictionnaires dans les paragraphes précédents, que le mot apprendre peut parfois être employé pour signifier non seulement un exercice de l'apprenant « *apprendre quelque chose* », mais également celui de l'enseignant pour lequel il suffit d'introduire une proposition « *apprendre quelque chose à quelqu'un* ».

Foucambert (1976 : 7), donne l'exemple d'un remplacement du mot enseignement par le mot apprentissage dans un contexte scolaire « ... *l'on entend couramment des maitres parler de la méthode d'apprentissage de la lecture qu'ils utilisent alors qu'il s'agit évidemment d'une méthode d'enseignement* ». Pour l'auteur, la situation exposée montre d'une part l'insuffisance de la distinction faite entre les deux termes, et d'autre part la sous-valorisation de la place de celui qui exerce l'apprentissage « ... *de la même manière, on en vient à confondre l'enseignement que l'enfant reçoit avec l'apprentissage qu'il construit, ce qui conduit presque toujours à ne plus évaluer le niveau d'apprentissage auquel il est parvenu, mais seulement la possibilité qu'il ait de restituer l'enseignement auquel il a été soumis* » (Ibid).

Dans la première partie de la citation ci-dessus, l'auteur explique ce qu'il considère comme un processus confondu de l'acquisition de connaissance : que les rôles ainsi que les actions ne semblent dans certains cas, pas clairement définis. Effectivement, dans la première partie de l'explication citée, Foucambert (1976) tente d'apporter une clarification sur le fait que l'on reçoit un enseignement alors qu'un apprentissage se construit. La deuxième partie expose la même situation quand il s'agit de l'évaluation des compétences exercées. Il laisse donc croire dans la deuxième partie de la citation que, parfois, l'évaluation se limite à chercher uniquement dans l'espace créé par l'enseignant. Or, celle-ci devrait sans doute se faire dans l'autre sens, c'est-à-dire qu'il faudrait prendre en compte la capacité de l'apprenant, à parvenir à un résultat par le biais de son apprentissage plutôt qu'à sa possibilité de restituer l'enseignement auquel il a été soumis.

Association des deux termes

Dans le domaine de la didactique des langues, les mots font également objet d'association (enseignement-apprentissage) tout en étant distincts l'un de l'autre. Selon le Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde (2003), le sens ainsi que la signification des

termes sont complémentaires, bien qu'ambigus. En revanche, le dictionnaire explique le rôle de chacun des deux.

*« L'association de ces deux termes, courante comme un raccourci pratique dans la littérature didactique, tente néanmoins de **faire exister dans une même lexie deux logiques complémentaires**, celle qui pense la question de la méthodologie et de la méthode d'enseignement, et celle qui envisage l'activité de l'apprenant et la démarche heuristique qui la sous-entend »* (Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, 2003 : 85).

Deux logiques complémentaires existent donc dans la lexie enseignement-apprentissage. La première logique représente celle qui occupe la place de la réflexion sur la question de la manière dont les cours sont construits et dispensés. La seconde logique consiste à modéliser l'action de l'apprenant dans tous ses aspects pratiques et subjectifs. La complémentarité de ces deux logiques est essentielle puisque depuis une quarantaine d'années, la didactique des langues situe l'apprenant au centre de l'apprentissage et non la méthodologie d'enseignement. Il s'agit désormais donc de voir le terme enseignement-apprentissage non comme un processus de cause à effet, mais comme un ensemble permettant de comprendre les processus internes et externes qui contribuent au développement langagier.

L'enseignement est la manière qu'emploie un enseignant pour transmettre des connaissances aux apprenants et pour se faire comprendre par ces derniers. Pourtant, avant de dispenser ces connaissances, celles-ci doivent dans un premier temps passer par une étape de structuration et d'organisation en suivant une démarche scientifique. Pour ce faire, il est nécessaire d'avoir une connaissance en pédagogie et en didactique comme le confirme Foucambert (1976 : 8) *« la confusion de termes est à la fois révélatrice et génératrice de pratiques pédagogiquement contestables, qu'il faut préciser ces deux concepts. Mais, c'est en pédagogie qu'il faut le faire »*. Puis, il exprime comment il considérerait une pédagogie dite sérieuse *« lorsque l'activité du maître se définira à partir de l'activité de l'enfant, l'enseignement à partir de l'apprentissage »* (Ibid).

Les derniers paragraphes ont permis d'aborder les grandes lignes de la signification de la notion enseignement-apprentissage. En somme, l'élément important des précédents paragraphes reste

dans la complémentarité des pratiques et actions de l'ensemble des acteurs. La suite abordera l'évolution des méthodologies de l'enseignement-apprentissage des langues.

1.3.2 Curriculum pour l'enseignement-apprentissage du FLE au Nigeria

Qu'est-ce qu'un curriculum ?

Le développement d'un curriculum est essentiel en didactique des langues comme d'autres domaines. Il permet de déterminer les connaissances, compétences et valeurs que les étudiants devront apprendre. Il sert également à spécifier les expériences à mettre en place pour assurer l'obtention des résultats attendus. Il s'agit de l'outil qui documente comment l'enseignement et l'apprentissage dans les écoles ou les systèmes éducatifs peuvent être planifiés, mesurés et évalués (Richards, 2001 : 2). Dans son livre sur le « *Développement de curriculum d'enseignement des langues*⁴⁵ », Richards liste les questions auxquelles doit répondre le contenu d'un curriculum efficace.

Sa liste de questions concerne le contenu (quelles procédures peuvent être utilisées pour déterminer le contenu d'un programme de langue ?), les besoins des apprenants (quels sont les besoins des apprenants ? comment déterminer les besoins des apprenants), le contexte (quels facteurs contextuels doivent être pris en compte dans la planification d'un programme linguistique ?), la définition des objectifs (quelle est la nature des buts et objectifs de l'enseignement et comment les développer ?), l'organisation (quels sont les facteurs impliqués dans la planification du programme et l'unité d'organisation d'un cours ?), les pratiques et implications pédagogiques (comment un bon enseignement peut-il être fourni dans un programme ? quels sont les problèmes liés à la sélection, à l'adaptation et à la conception du matériel didactique ? comment mesurer l'efficacité d'un programme linguistique ?).

L'auteur affirme que le domaine de la didactique des langues a connu différentes périodes d'évolutions, et ce à la poursuite de la meilleure méthodologie pour assurer la réussite en termes de l'expérience pédagogique. Nous ferons le point plus tard sur les grands courants

⁴⁵ Curriculum Development in Language Teaching.

méthodologiques en didactique des langues (voir 1.3.4). Il est question à ce stade d'aborder les grandes lignes en ce qui touche aux réflexions sur la didactique du français au Nigeria.

Aperçu historique du français au Nigeria

En se basant sur les études d'Onyemelukwe, Ezeodili (2017) tente de mettre la lumière sur l'aperçu historique de l'enseignement-apprentissage du français au Nigeria. Elle trace la rencontre du Nigeria avec le peuple français au 19^{ème} siècle qui était principalement pour des raisons commerciales. Les marchands français ont, eux aussi, profité du commerce d'esclaves avec le Nigeria. Certes, l'indépendance obtenue en 1960 a mis fin à la domination politique des puissances européennes au Nigeria. Il n'empêche que l'influence linguistique et culturelle y demeure toujours. Par conséquent, l'on peut trouver dans certaines parties du Nigeria, des pratiques culturelles semblables à la culture française. Offorma (2012 : 141) estime que certaines parties du Nigeria telles que Ogun, Oyo, Kwara, Cross River, Borno, Gongola, Kano et Sokoto partagent des pratiques culturelles quasi identiques avec leurs voisins francophones. D'après l'auteur, la différence principale entre les habitants du Nigeria et leurs voisins frontaliers qui sont tous francophones d'ailleurs, est au niveau des langues officielles.

Sur le plan africain, le Nigeria est membre actif des organisations de la coopération et la solidarité africaine telles que l'Union Africaine⁴⁶ - UA et la Communauté Economique des Etats de l'Afrique de l'Ouest – CEDEAO⁴⁷. L'Union africaine (UA) est une organisation continentale à laquelle ont adhéré les 55 États membres qui composent les pays du continent africain. Elle a été officiellement fondée en 2002 pour prendre le relais de l'Organisation de l'Unité africaine - OUA, qui a existé du 1963 au 1999 (Le site officiel de l'UA). Son objectif principal est de promouvoir l'unité et la solidarité des états africains. Contrairement à l'UA, la CEDEAO se focalise sur l'Afrique de l'ouest. Siégée à Abuja au Nigéria, elle vise à unir tous ses états membres. L'objectif principal de la CEDEAO est de « *promouvoir la coopération et l'intégration dans la perspective d'une Union économique de l'Afrique de l'Ouest en vue d'élever le niveau de vie de ses peuples, de maintenir et d'accroître la stabilité économique, de renforcer les relations entre les Etats Membres et de*

⁴⁶ Site officiel de l'UA. Consulté le 28 septembre 2020 sur <https://au.int/fr/node/3587>

⁴⁷ Site officiel de la CEDEAO. Consulté le 28 septembre 2020 sur <https://www.ecowas.int/a-propos-de-la-cedeao/historique/?lang=fr>

contribuer au progrès et au développement du continent africain » (Le site officiel de la CEDEAO).

Pour atteindre leurs objectifs, ces institutions s'engagent dans plusieurs missions dont l'éducation. Sur la liste des langues officielles de l'UA figurent l'arabe, l'anglais, le français, le portugais, l'espagnole et le kiswahili. Pour la CEDEAO, il s'agit de l'anglais, le français et le portugais. Offorma (2012 : 141) suggère qu'il y a un vrai besoin pour les nigériens d'apprendre le français parce que la force de la coexistence du Nigeria et ses pays voisins sont multiples et il ne faudrait pas céder aux barrières linguistiques. Il s'agirait donc d'un avantage pour les nigériens d'acquérir des compétences en français non seulement pour fluidifier les collaborations politiques, économiques et culturelles avec ses homologues francophones, mais également pour avancer dans la voie de devenir un peuple africain. Concentrons-nous à présent sur la question relative au curriculum du FLE au Nigeria.

Quel curriculum pour l'enseignement du FLE au Nigeria ?

Le développement du curriculum pour l'enseignement-apprentissage du français peut remonter au 1960. Offorma (2012 : 142) signale que peu avant l'indépendance, le français a commencé à exister dans quelques écoles. Il s'agit du cas de la première école secondaire située à Lagos, l'école secondaire '*Church Missionary Society*' (Adelekan, 1983 cité dans Offorma, 2012). A la suite de l'indépendance, le français a été introduit comme matière scolaire dans beaucoup plus d'écoles du Nigeria. En citant Onyemelukwe, Ezoedili (2017) explique que les spécialistes en enseignement des langues se sont réunis à Yaoundé – au Cameroun, et ces derniers ont proposé l'adoption d'une politique linguistique pour les pays de l'Afrique francophone et anglophone. Lors de cette conférence qui a eu lieu en 1961 (Offorma, 2012 : 142), ils ont recommandé l'enseignement d'une deuxième langue dans ces pays d'Afriques, c'est-à-dire l'enseignement du français aux citoyens des pays anglophones et l'enseignement de l'anglais aux citoyens des pays francophones. Ce faisant, les spécialistes estiment que la promotion de ces deux langues au sein de la communauté africaine facilitera la communication parmi ces pays et partout dans le monde. Nous vivons désormais dans un monde polyglotte (Offorma, 2012 : 141). D'après Ezeodili (2017 : 114), l'exposition à plusieurs langues et surtout aux langues étrangères est avant tout un avantage. Elle suggère que la langue européenne devrait être considérée non seulement comme un moyen de

communication entre les pays anglophones et francophones d’Afrique, mais aussi comme une langue internationale à vocation plus large qui, avec la première langue européenne, permettrait à l’Afrique de communiquer avec d’autres pays à travers le monde.

Le Nigeria a donc adopté l’enseignement du français aux collèges et aux établissements de l’enseignement supérieur dans les années 60 et 70, après l’indépendance. Ezeodili (2017 : 114) note que le français a commencé à remplacer le latin dans les écoles situées au sud du pays. Il en était moins au nord parce que les écoles du nord ont privilégié l’arabe.

En 1962, l’université du Nigeria, Nsukka et l’université d’Ibadan ont collaboré pour piloter un programme dont l’objectif était de former les futurs enseignants de français. Ces derniers devaient donc se former afin de pouvoir enseigner le français dans les écoles secondaires en respectant le curriculum pour l’enseignement du français. Offorma (2012 : 143) signale que la langue académique de l’époque était le latin et la méthodologie de l’enseignement des langues était « *la méthodologie traditionnelle* ». La méthodologie traditionnelle est le premier courant méthodologique reconnu dans l’histoire des méthodologies de l’enseignement-apprentissage des langues (voir 1.3.4). D’après l’auteur précité, les candidats n’ayant aucune compétence en français étaient inscrits au département du français et ont été formés suivant la méthode audio-visuelle pendant la première année. En deuxième année, les cours étaient sur la littérature et la civilisation françaises. Les candidats étaient envoyés à Dakar au Sénégal en troisième année afin d’y effectuer un séjour linguistique surtout pendant l’été. L’auteur explique que c’est la pratique qui s’est par la suite traduite au « *programme de l’année à l’étranger* » dans les programmes des langues étrangères de toutes les universités nigérianes. Il s’agit en effet de la méthode d’immersion qui permet à l’apprenant de s’intégrer dans l’environnement local de la langue apprise en séjournant avec les locuteurs natifs de la langue dans le contexte naturel de cette dernière. Au retour de leur séjour à l’étranger, les candidats poursuivaient leur formation en quatrième et dernière année. Au terme de leurs études, les candidats qui ont réussi pouvaient commencer leur carrière en enseignant le français dans les écoles secondaires du pays.

Pour stimuler la motivation des citoyens nigériens pour apprendre le français, le gouvernement français s’est investi dans les bourses d’études au profit des étudiants universitaires nigériens afin de poursuivre leurs études en France. Parmi les premiers bénéficiaires de la première bourse du

gouvernement français que liste l'auteur, figurent S. Ade Ojo, l'ancien directeur du Village Français du Nigéria à Badagry ; Abiola Irele ; E. P. Modium ; A. U. Ohaegbu et Tunde Ajiboye. L'objectif principal des séjours académiques en France était pour participer à un programme d'immersion « *Le programme de l'année à l'étranger*⁴⁸ » comme l'indique Ezeodili (2017). Les meilleurs étudiants de français avaient alors la possibilité de participer au programme de l'année à l'étranger en France. Pour le reste de la promotion, les étudiants allaient dans l'un des pays francophones d'Afrique tels que le Sénégal, le Togo ou encore le Niger avec l'occasion pour certains de faire leur stage en France. Le financement de ces séjours, en France et aux pays francophones d'Afrique, était assuré par le gouvernement français. En plus des séjours académiques des étudiants de français, les enseignants de français avaient également la possibilité de bénéficier des financements pour effectuer des recherches en France.

Tenant compte des points développés dans les précédents paragraphes, les éléments relatifs à l'enseignement-apprentissage du français dans le contexte universitaire nigérian se faisaient en étroite collaboration avec le gouvernement français. La plupart des étudiants qui souhaitaient devenir enseignants du français étaient formés au Nigeria et en France. Cela veut dire que ces derniers avaient tendance à être formés dans la pédagogie à la française (Essoh & Endong, 2014 : 147). Certes, les pays d'Afrique ont eu l'initiative de collaborer et faire de leur peuple les citoyens du monde en essayant de les rendre multilingues et multiculturels. En revanche, cette ambition n'est pas sans défis. Lorsque l'on aborde l'enseignement-apprentissage du français au Nigeria, plusieurs chercheurs font référence à la formation des personnes pour devenir enseignants de français en contexte scolaire nigérian. En revanche, il y en a peu qui s'intéressent aux études liées à la pédagogie des pratiques en classe de FLE. De plus, nous avons noté plus haut les travaux de Nwosu & Opara (2011) dans lesquels les auteurs se sont posé la question sur le cadre de référence pour l'enseignement-apprentissage du français au Nigeria. Ils ne sont pas les seuls à penser que le contexte académique nigérian mériterait un cadre de référence établi en tenant compte des caractéristiques qui lui sont propres. Il s'agira dans les prochains paragraphes d'évoquer les obstacles qu'affrontent le domaine de l'enseignement-apprentissage du français au Nigeria.

⁴⁸ The year abroad programme.

1.3.3 Défis liés à l'enseignement-apprentissage du français au Nigeria

Offorma (2012 : 143) explique que le défi principal lié à l'enseignement-apprentissage du français au Nigeria était au niveau de la formation des formateurs. Au début, les formateurs en FLE n'étaient pas forcément formés à l'enseignement des langues. La situation s'est beaucoup améliorée au fil des années avec l'établissement des départements de l'éducation dans les universités nigérianes. Les candidats pouvaient désormais suivre de la formation en didactique du français langue étrangère. Un autre défi identifié par le chercheur est au niveau du nombre insuffisant de professeurs dans les écoles. En citant Obanla (1974) et Tomlins (1974), Offorma (2012) note qu'il s'agit d'une source de frustration pour les étudiants et l'administration des écoles puisqu'il manque souvent de professeurs de français dans les écoles gouvernementales.

De plus, il s'avère que le contenu du curriculum pour l'enseignement du français est fortement influencé par les pratiques étrangères (Onyemelukwe, 2002 : 43 ; Offorma, 2012 : 143). Si Offorma insiste sur le fait que le curriculum reflète le contenu et le mode d'évaluation suivant le modèle de « *l'examen international de Cambridge*⁴⁹ ». De plus, l'auteur rapporte que les examinateurs ont trouvé de l'incohérence dans quelques contextes et cela les inquiète puisque les examens se focalisent sur de la traduction alors que les étudiants n'étaient pas formés aux techniques de la traduction d'une langue à une autre.

D'un autre point de vue, Essoh & Endong signalent de l'incohérence dans la pédagogie appliquée au niveau secondaire par rapport à celle mise en pratique au niveau universitaire. Les auteurs pensent retrouver les traces de l'indigénisation dans les démarches qu'implique l'enseignement du français au niveau des écoles secondaires. Un phénomène qui est quasi absente au niveau universitaire. Ils expliquent que les manuels et livres de français sont les exemples des éléments « *conformes* » à la philosophie de l'indigénisation (Essoh & Endong, 2014 : 149). Les auteurs citent l'exemple de la méthode « *On y va !* ». D'après eux, il s'agit de la méthode adoptée pour l'enseignement-apprentissage du français dans les écoles secondaires du Nigeria. Cette méthode est considérée par l'auteur comme un outil qui révèle le désir de l'enseignement de français dont le contenu est centré sur l'Afrique.

⁴⁹ Cambridge International Examination.

Certes, le contenu de la méthode tels que les prénoms africains et les événements comme les aspirations socio-culturelles des communautés de l’Afrique de l’ouest permettraient aux élèves des écoles secondaires de s’y identifier beaucoup plus facilement par rapport aux méthodes franco-françaises. Essoh & Endong (2014 : 151) observent que « *ces personnages partagent visiblement les rêves de nombreux nigériens*⁵⁰ ». En revanche, les auteurs remarquent un changement radical au niveau universitaire par rapport à cette philosophie car l’enseignement du français est relativement plus francocentré qu’afro-centrique à l’université. En ce qui concerne le curriculum pour l’enseignement du français à l’université, la littérature et la civilisation prennent le dessus par rapport aux cultures africaines. Simire (2013 : 113) explique que dans le programme universitaire nigérian, « *la littérature française occupe une place assez importante* » et ce tout au long du programme de License. Il précise que « *les apprenants universitaires nigériens sont exposés à des œuvres de grands auteurs du 16^e au 20^e siècle : Molière, Racine, Victor Hugo, Voltaire, Diderot, Montesquieu, Ronsard, Jean Jacques Rousseau etc.* ».

Les éléments évoqués dans les précédents paragraphes confirment la nécessité d’assurer une cohérence en ce qui concerne l’enseignement de la langue française au niveau secondaire et universitaire du Nigeria. La transition d’un enseignement issu d’une approche afro-centrique vers celui qui est franco-centrique peut être problématique dans le sens où les apprenants soient perturbés par ce changement radical en terme du contenu de leur apprentissage. De plus, si l’enseignement d’une langue vaut celui de sa culture comme le défend Galante (2017 : 13), il serait sans doute intéressant de réfléchir sur la place de la culture de la langue apprise dans un milieu « *hétéroglotte* » comme le Nigeria. Un contexte de l’enseignement-apprentissage des langues est hétéroglotte quand « *la langue étrangère est apprise dans le milieu linguistique d’une ou d’autres langues* » Cuq, 2003 : 121).

Dans le même ordre d’idées, les études de Faniran (2017) suggèrent que la réglementation officielle du français semble non soutenue en ce qui touche à la pratique pédagogique. Le chercheur explique que, contrairement à l’anglais qui joue son rôle de la langue officielle, le français est une langue abstraite pour beaucoup de Nigériens. D’après lui, les Nigériens instruits ne le parlent pas et n’en ont certainement pas besoin. De plus, presque tous les citoyens non

⁵⁰ These characters visibly share in the dreams of many Nigerians.

instruits n'ont aucune idée de l'existence d'une deuxième langue officielle au Nigeria (Faniran, 2017 : 8). Le chercheur trouve pitoyable que les personnes ayant appris le français et obtenu un diplôme dans la langue n'ont pas l'occasion de la parler en dehors des murs du contexte scolaire au Nigeria.

Certes, la décision de rendre l'enseignement-apprentissage du français obligatoire dans le contexte scolaire Nigérian concerne en premier lieu les enseignants (Nwosu & Opara, 2011 : 49). Il n'empêche que c'est l'ensemble de la communauté académique, c'est-à-dire les enseignants et les étudiants qui se sentent concernés. Ces derniers reconnaissent l'importance d'acquérir les compétences en français. Cette idée est également soutenue par Ezeodili (2017 : 115) qui a tenté de défendre l'importance des langues étrangères dans tout ce qui touche au développement humain. L'auteur affirme que l'enseignement du français au Nigeria date des années 60 puisque la relation franco-nigériane découle à différents niveaux – linguistique, politique, économique, technologique, militaire, scientifique et beaucoup d'autres (Ezeodili, 2017 : 113). En 1962, ils étaient 111 candidats à passer l'examen de français lors de leur baccalauréat avec un taux de participation de plus en plus élevé dans les années qui ont suivi. 2022 personnes y ont participé en 1966 alors qu'ils étaient 4000 en 1971 (Ibid).

Les chercheurs se demandent bien évidemment la place que doit occuper la langue française dans l'enseignement supérieur. La question se pose également sur comment gérer le dispositif au niveau des ressources surtout dans le cadre des étudiants inscrits en cursus linguistique et de ceux qui doivent suivre les cours de français en tant qu'option obligatoire (Ezeh & Okeke, 62). En relation avec la recommandation de Nwosu & Opara (2011 : 57), les chercheurs estiment que le besoin d'avoir la préconisation d'un cadre commun de référence pour l'enseignement du français se manifeste vivement dans une communauté plurilingue tel que le Nigeria afin d'atteindre les objectifs de la politique linguistique du pays. Dubois et al. (2007 : 368) explique qu'une communauté est plurilingue lorsque « *plusieurs langues sont utilisées dans le divers types de communication* ».

Par conséquent, les réflexions didactiques sont nécessaires pour marier les aspects positifs de la réglementation officielle et les ressources nécessaires à sa concrétisation afin que les avantages et apports pratiques de celle-ci puissent se manifester.

Dans leur article sur *Le défi de promouvoir le français à travers le cours général (GST) dans les universités nigérianes*, Ezeh & Okeke (2011 : 61) identifient les difficultés parmi lesquelles figure le manque de pédagogie liée à l'enseignement du français comme discipline non linguistique. D'après Ezeh & Okeke, celle-ci doit se distinguer de l'enseignement du français aux étudiants du département des lettres. Ces auteurs estiment qu'il est désormais nécessaire de réfléchir sur les cadres de références qui guideront l'enseignement-apprentissage de la langue française. Qu'il s'agisse de l'adoption du CECRL ou de son adaptation, l'objectif est que la démarche puisse répondre aux besoins pédagogiques du contexte universitaire nigérian. Nwosu & Opara (2011 : 54) se sont servis du CECRL pour concevoir trois grilles d'évaluation des écrits des apprenants nigériens : une grille du texte narratif, une grille du texte argumentatif et une grille du texte descriptif. Ils concluent leur article en encourageant les contributions des spécialistes afin que ce dernier puisse éventuellement s'adopter au contexte nigérian.

« Il⁵¹ fournit une base commune pour la conception de programmes, de diplômes et de certificats. En ce sens, il est susceptible de favoriser la mobilité éducative et professionnelle. Voilà pourquoi on s'est appuyée sur ce projet pour concevoir le nôtre. Ces grilles pour l'évaluation des écrits des apprenants nigériens ne prétendent à l'exhaustivité. Des spécialistes en langue et des enseignants sont invités, s'ils souhaitent décrire un domaine spécialisé, à pousser plus loin le détail de la présente classification et créer de nouvelles sous-catégories... Finalement, les réactions sur ces grilles sont les bienvenues et devront nous être communiquées afin que les informations reçues soient prises en compte pour la révision de ce cadre avant son adoption au Nigeria. » (Nwosu & Opara, 2011 : 57)

L'on peut lire dans la citation ci-dessus que le CECRL sert de guide des pratiques pédagogiques au-delà des frontières européennes. Suivant la recommandation du gouvernement nigérian concernant les établissements de l'enseignement supérieur, le français est en effet, introduit comme option obligatoire « *General Studies* ». Cela veut dire qu'en plus de leurs programmes existants, les départements du français des universités ont désormais la responsabilité de créer un dispositif de formation en français à tous les étudiants inscrits aux établissements et cela représente un défi (Ezeh & Okeke, 2011).

Certes, les études d'Okeke & Ezeh (2007, cité dans Ezeh & Okeke, 2011 : 61) affirment que les étudiants et professeurs trouvent qu'il s'agit d'une démarche très utile. Bien que la recommandation du français comme discipline non linguistique ne soit pas remise en cause, cela

⁵¹ Les auteurs se réfèrent au CECRL.

consiste à surmonter « *maintes difficultés qui l'entourent* » (Ezeh & Okeke, 2011 : 61) pour que la démarche fonctionne. Faniran (2017) a étudié les perspectives, le défi, les problèmes ainsi que les éventuelles implications de la nouvelle politique concernant le statut du français au Nigeria. Le français est pour l'auteur une langue étrangère pour les nigériens. Il suggère que non seulement ces derniers n'en ont pas besoin mais également leurs pratiques dans la langue ne dépassent souvent pas les murs de la salle de classe (Faniran, 2017 : 8). Il semblerait qu'il y ait encore du travail administratif, logistique et pédagogique à faire pour que cette nouvelle discipline puisse trouver sa place au sein de la communauté universitaire nigérienne. Il s'agira par la suite d'aborder la promotion du français au Nigeria puisque cela montrerait à quel point le français est présent au Nigeria.

1.3.4 Associations et institutions académiques et culturelles du FLE au Nigeria

La promotion du français ainsi que la culture française est un sujet important tant pour les institutions françaises que pour les institutions nigériennes s'intéressant à la langue française. La relation franco-nigérienne date de plusieurs siècles (Ezeodili, 2017 : 113). La culture est évoquée ici puisque l'apprentissage de la culture est un « *ingrédient* » important lors de l'apprentissage d'une langue (Thanasoulas, 2001). De plus, la langue est un vecteur principal de transmission des connaissances culturelles et un moyen principal par lequel nous avons accès au contenu d'autres esprits (Ezeodili, 2017 : 112). L'auteur n'est pas le seul à faire ce lien spirituel quand il s'agit de la langue et la culture en suggérant que par le biais de la langue, il y a une forte chance d'accéder à d'autres esprits. Salzmänn (1998 : 39) analyse le lien entre la langue et la culture d'un point de vue spirituel. Pour lui, l'un devrait permettre la manifestation de l'autre. Il explique la relation quasi identique entre la langue et la culture de celle-ci en reprenant les propos de Humboldt (1907). En effet, la langue et la culture sont deux choses les plus identiques parce que « *les traits spirituels et la structure de la langue d'un peuple sont si intimement mêlés que, étant donné l'un des deux, l'un devrait être capable d'en tirer l'autre au maximum... La langue est la manifestation extérieure*

*de l'esprit des gens : leur langue est leur esprit, et leur esprit est leur langue ; il est difficile d'imaginer deux choses plus identiques*⁵² » (Humbolt, 1907, cité dans Salzman, 1998 : 39).

Cette citation suggère que la structure d'une langue révèle certainement les traits spirituels d'un peuple. Cela signifie que l'apprentissage d'une langue s'aligne avec l'appréciation de la culture de celle-ci. Autrement-dit, la compréhension ou encore l'intérêt pour comprendre la culture d'une langue peut contribuer à la facilitation de son acquisition. Pourtant, Galante (2016 : 2) se demande pourquoi les connaissances des apprenants en langues et cultures sont souvent sous-utilisées et dévalorisées. Ce qui nous incite à nous poser la question sur comment le français est promu au Nigeria.

Le village français du Nigeria

Le village français du Nigeria – VFN est un centre mis en place avec l'objectif principal de « *simuler un environnement physique, psychologique, socioculturel et pédagogique favorisant l'acquisition d'une compétence de communication en langue française* » (Afolabi, 2013 : 2). Afolabi était l'un des professeurs de Français au VFN. Il a retracé l'histoire, les raisons d'être et les défis du VFN. Les prochains paragraphes aborderont les échos importants de l'existence du centre.

Avant la création du VFN en 1992, toutes personnes souhaitant obtenir un diplôme de Licence ou le Certificat National d'Education '*National Certificate in Education*' – NCE en études françaises devaient se préparer à effectuer un séjour à l'étranger. Le programme d'études françaises comprenait une année d'immersion linguistique à réaliser dans un pays francophone. Au début, les étudiants inscrits au programme avaient l'habitude de passer l'année d'immersion linguistique en France. Celle-ci pouvait ensuite se passer dans l'un des pays francophones d'Afrique tels que le Niger, le Togo et le Bénin.

Le fait de passer une année en France ou dans un pays francophone permettait aux étudiants inscrits au programme d'études françaises de s'exposer davantage à la langue française et de s'imprégner

⁵² The spiritual traits and the structure of the language of a people are so intimately blended that, given either of the two, one should be able to derive the other from it to the fullest extent...Language is the outward manifestation of the spirit of people: their language is their spirit, and their spirit is their language; it is difficult to imagine any two things more identical.

complètement dans la culture. En revanche, la récession économique des années 80 et 90 rendait beaucoup plus difficile pour le gouvernement et les parents de financer le séjour à l'étranger des étudiants. La nécessité d'une nouvelle solution beaucoup moins coûteuse s'est manifestée. C'est ainsi que l'idée de concevoir la version locale de l'année à passer à l'étranger, c'est-à-dire l'équivalent du séjour d'immersion linguistique, a vu le jour (Fatunwase, 2012 cité dans Afolabi, 2013 : 1).

Le village français du Nigeria accueille aujourd'hui principalement les étudiants des universités et des collèges d'éducation au Nigeria, ces derniers sont souvent en troisième année de Licence. Cela veut dire qu'ils auraient déjà passé deux années académiques universitaires dans leurs établissements respectifs et ils y retourneront pour y passer la dernière année de leur programme de Licence ou NCE. En plus des étudiants universitaires, le VFN accueille également tous Nigériens qui ont besoin ou envie d'apprendre le français dans leur vie privée, publique ou professionnelle. Le dernier public du VFN est la foule d'élèves des écoles primaires et secondaires Nigériennes qu'il accueille dans des colonies de vacances organisées au sein des locaux du VFN.

L'existence du VFN constitue bien évidemment un centre destiné à l'immersion linguistique en français. Il n'empêche que la population estudiantine qui s'y trouve est principalement nigérienne et l'exposition à la langue française se réduit toujours à ce qui se passe en cours et pendant les activités liées au programme socio-éducatifs des étudiants. La langue de communication dans le restaurant et avec les employés administratifs du centre varie et est souvent une langue autre que le français.

De plus, la question du besoin d'un cadre commun de référence est toujours présente. Dans beaucoup de pays, surtout en Europe, le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues – CECRL sert de guide pédagogique pour l'enseignement-apprentissage des langues depuis plusieurs années (Goullier, 2008 : 55). En traçant l'histoire et le contexte de développement du CECRL, le site officiel du Conseil de l'Europe le définit comme un outil conçu dans le but de fournir « *une base transparente, cohérente et aussi exhaustive que possible pour l'élaboration de programmes de langues, de lignes directrices pour les curriculums, de matériels d'enseignement et d'apprentissage, ainsi que pour l'évaluation des compétences en langues étrangères* » (Conseil de l'Europe, s.d). Depuis la publication du CECRL, elle influence les évolutions des différents

systèmes éducatifs surtout en ce qui concerne la structuration de l'enseignement des langues vivantes en Europe et au-delà (Goullier, 2008 : 55). Elle occupe une place de plus en plus importante au sein de la communauté académique ainsi que la société, « *devenant une référence pour des domaines* » variés (Vicario, 2011 : 27). Il s'agit également de l'outil de référence pour identifier, évaluer et déterminer les différents niveaux de compétence en langues dont la langue française (Conseil de l'Europe, 2001 : 25).

Le CECRL représente l'outil pédagogique de référence pour l'enseignement du français en Europe et au-delà des frontières européennes. Or, comme le nom l'indique, il s'agit d'un cadre européen. Cependant, le français s'enseigne dans les universités nigérianes depuis plusieurs années. Les chercheurs et professionnels académiques du domaine, tels que Nwosu & Opara (2011 : 49) expriment le besoin d'avoir un cadre de référence qui soit en lien avec la politique académique et linguistique du pays.

Comme nous l'avons mentionné plus haut, le domaine de l'enseignement-apprentissage du français a traversé des périodes d'évolutions différentes. Il nous semble convenable d'aborder par la suite les principales méthodologies de l'histoire de l'enseignement-apprentissage du français.

1.4 Méthodologies de l'enseignement-apprentissage du FLE

« *Quand une discipline perd son passé, elle perd aussi son avenir, parce qu'elle n'a pas (ou n'a plus) confiance en elle, qu'elle a peur d'un passé trop lourd à dépasser* ». Galisson (1980 : 12).

Si la recherche en didactique des langues se tourne à présent vers des modalités hybrides et à distance, il est important de constater avec Galisson (1980) que cette démarche ne pourrait être compréhensible qu'en analysant le contexte ainsi que les événements historiques qui ont conduit à la mise en place des pédagogies que nous connaissons actuellement.

En retraçant brièvement les principales étapes dans la didactique des langues, nous constatons, en effet, la manière dont l'apprenant et son action deviennent petit à petit le centre des dispositifs. La suite logique de cette évolution est bien entendu la capacité de l'apprenant à être autonome dans un ensemble de dispositifs personnalisés comme l'exemple de la plateforme d'enseignement-apprentissage Moodle qui sert de support en ce qui concerne notre présente recherche. Il est

également important de mesurer dans quelle mesure les évolutions en didactique des langues en Europe, notamment la mise en place du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues — CECRL ont influencé la didactique des langues dans d'autres régions du monde, en occurrence l'Afrique occidentale.

1.4.1 Les grands courants méthodologiques en enseignement-apprentissage des langues

La didactique de l'enseignement-apprentissage des langues a connu, comme d'autres disciplines, différents niveaux d'évolution et révolutions (Puren, 1988 : 11) au fil des années. Dans l'histoire des méthodologies de l'enseignement-apprentissage des langues, plusieurs développements autour de la réflexion ainsi que la manière dont les cours sont construits et dispensés, ont été identifiés et adoptés. Diverses études se sont intéressées à la question dont celle de Puren (1988) en retraçant l'histoire des méthodologies des langues ; ou encore celle de Germain (1993) pour qui il était nécessaire de retracer l'historique de l'évolution afin de faire le point sur l'approche communicative ; Grosbois (2012) en rappelant les évolutions technologiques principales dans le domaine de la didactique des langues, depuis la période de la méthode traditionnelle jusqu'au temps récent ; Cortès (2016) avec son approche historique appliquée, pour réétudier la tradition et les innovations en didactique des langues et des cultures, pour en citer certains. Dans la même optique, la vidéo de Philippe Blanchet réalisée en 2000 et diffusée en intégralité par l'université Rennes2 / CNED-Pôle EAD, sur le site de CanalU⁵³, a tracé l'historique des méthodologies de la didactique des langues soulignant les grandes lignes d'événements depuis le 15^e siècle jusqu'à la fin des années 90s.

Avant d'entrer dans le vif du sujet, il semble important de reprendre la clarification de quelques terminologies en adaptant les définitions de ces terminologies données par Puren (1988 : 13). L'étude réalisée par l'auteur se base essentiellement sur les méthodologies du passé, du présent et de l'avenir qu'il explique comme « *le discours méthodologique, c'est-à-dire tout ce qui traite du comment on a enseigné/on enseigne/on doit enseigner les langues vivantes étrangères* ». A priori, l'auteur a cherché à comprendre concrètement la manière dont les cours ont été dispensés depuis

⁵³ https://www.canal-u.tv/video/les_amphis_de_france_5/panorama_des_methodologies.3016 consulté le 16/03/2019

des années sachant qu'il y a eu plusieurs événements politiques et sociaux au fur et à mesure que les années avançaient. Son intérêt est particulièrement porté sur les pratiques d'enseignement existantes ou qui ont existé jusqu'au moment de son étude tout en s'intéressant aux évolutions nécessaires vis-à-vis des pratiques d'enseignement. Il a essayé de clarifier ce que les termes représentent pour lui surtout la distinction entre la méthodologie, la méthode et le cours.

D'après ses explications, la méthodologie présente une double phase, c'est-à-dire celle d'une théorie de la pratique ainsi que celle de la pratique de la théorie. Dans ce cas, un professionnel exerçant le rôle de l'enseignant d'une langue vivante étrangère devrait, dans l'idéal, être méthodologue en même temps. Puren (1988 : 14) présente un méthodologue dans son double rôle comme « *un professionnel capable de prendre ses distances tout autant vis-à-vis de ses pratiques à partir des savoirs théoriques, que vis-à-vis des théories... à partir de ses connaissances pratiques* ». Le double rôle que propose l'auteur dans ses propos précédents cités présente l'enseignant comme quelqu'un qui assure ses fonctions et dispense les cours tout en étant capable de prendre du recul afin de pouvoir effectuer une analyse critique vis-à-vis de ses pratiques. Ceci doit être fait en prenant en compte des savoirs théoriques existants dans son domaine d'expertise. Dans la même perspective, ce dernier devrait pouvoir, grâce à ses connaissances pratiques, interroger et contribuer à la réflexion autour d'une éventuelle évolution des théories existantes. Chaque enseignant devrait donc jouer un rôle beaucoup plus important que celui de l'enseignement qu'il réalise en classe. Il devrait contribuer aux réflexions autour de l'amélioration de ses pratiques en guise d'obtenir de meilleurs résultats.

La méthodologie est définie comme un « *ensemble cohérent 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 équivalents entre eux quant aux pratiques d'enseignement/apprentissage induites* » Puren (1988 : 17). En d'autres termes, la méthodologie est à la fois l'arrière-plan et le premier plan de l'enseignement-apprentissage, c'est-à-dire l'arrière-plan en tout ce qui touche à la réflexion autour de la manière dont les cours doivent être dispensés, le premier plan quant aux pratiques réelles dans un environnement d'enseignement-apprentissage donné. Pour cet auteur, la méthode représente, tout ce que l'enseignant peut faire pour animer une session d'enseignement-apprentissage et maintenir au maximum l'intérêt et la participation des apprenants. Le cours quant à lui, est l'environnement

dans lequel les pratiques de l'enseignement sont concrétisées. L'endroit dans lequel les techniques définis en référence à une méthode spécifique sont mises en place avec des apprenants. En somme, la méthodologie englobe et aide à l'initiation de l'ensemble des méthodes et cours.

Si nous assistons à une relative accélération de l'évolution méthodologique en didactique des langues, il est important de rappeler avec Galisson (1980 : 51) que « *chaque méthodologie est un produit non biodégradable qui laisse toujours des traces* ». Théoriquement, les évolutions des méthodologies de l'enseignement-apprentissage des langues se sont succédées de façon chronologique. Les évolutions se sont déroulées de manière accélérée (Coste, 1970 : 7) surtout après la première innovation méthodologique qui a eu lieu, c'est-à-dire celle de la méthodologie active précédée par la méthodologie traditionnelle. En effet, une nouvelle méthodologie apparaît en prétendant compléter les lacunes de la précédente ou des précédentes. Autrement dit, l'apparition d'une nouvelle méthodologie ne veut pas dire la disparition des précédentes. Effectivement, quelques pratiques des méthodologies dites anciennes peuvent encore être présentes dans les cours de langues de nos jours puisque les innovations les plus récentes ne viennent que s'ajouter aux systèmes précédents. De plus, elles peuvent être utiles dans le sens où les pratiques pédagogiques doivent s'adapter aux besoins du contexte en temps réel.

Dans l'histoire des méthodologies de la didactique des langues, plusieurs courants méthodologiques ont apparu comme l'ont témoigné Coste (1970), Puren (1988), Germain (1993), Blanchet (2000), Grosbois (2012), Cortès (2016), Tardieu (2016) parmi d'autres. La toute première méthodologie de l'enseignement des langues connue et reconnue est la méthodologie traditionnelle (l'époque caractérisée par l'approche indirecte, puis par la méthode directe) aussi appelée la méthodologie des langues anciennes. Ensuite sont apparues la méthodologie active, la méthodologie audio-orale, la méthodologie Structuro-Globale Audio-Visuelle aussi appelée SGAV, l'approche communicative et la perspective actionnelle respectivement.

Perspective actionnelle de l'enseignement et apprentissage du FLE (CECRL)

Cette étude privilégie la perspective actionnelle d'une part étant celle retenue dans le CECRL – Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (2011 ; 15) et d'autre part, car il s'agit de celle qui considère l'utilisateur, l'étudiant en l'occurrence comme acteur social. Cette partie de la rédaction abordera principalement deux éléments. Premièrement, elle passera en revue la

littérature sur l'approche actionnelle de l'enseignement et apprentissage du FLE. Deuxièmement, la littérature se basera sur la notion des tâches et les compétences langagières dans l'apprentissage dans le sens général.

Le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues – CECRL (2011 : 15) explique la perspective actionnelle comme une approche qui « *considère avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux* ». Les caractéristiques de la perspective actionnelle identifiées dans le CECRL impliquent avant tout la définition de la personnalité des acteurs, l'apprenant joue un rôle principal. L'ensemble des personnalités concernées par l'exercice deviennent des acteurs sociaux qui ont des tâches spécifiques à accomplir dans un environnement donné, à l'intérieur d'un domaine d'action en particulier. Nous constatons dans cette définition l'importance donnée à l'usage de la langue ainsi qu'au contexte de son utilisation. D'après Saydi (2015 : 17), l'approche actionnelle « *conçoit la langue non seulement comme un objectif de communication, mais essentiellement comme un instrument de communication dans le but de réaliser une action, un fait nécessaire* ». La conception de la langue non comme un objectif de communication, mais plutôt comme un instrument ferait naturellement penser à un exemple de situation dans laquelle un individu serait contraint de communiquer pour parvenir à son objectif. Son attention est donc portée sur l'objectif et non pas sur la langue. Celui-ci se servirait évidemment de la langue comme instrument de communication lui permettant d'atteindre son objectif. L'exercice devrait réduire la pression pouvant être provoquée par la langue.

La perspective actionnelle, nouveauté des années 90 et début des années 2000 est née d'un projet politique européen visant à préparer les individus à « *vivre avec les autres dans la durée... et à agir avec les autres dans la durée* » (Puren, 2014 : 7). La perspective actionnelle est considérée comme un complément de l'approche communicative par ses principales caractéristiques et valeurs d'étudiants à caractère plus actif, physique et participatif, de processus dynamique faisant des étudiants les entrepreneurs d'une pédagogie d'action (Saydi, 2015 : 14). L'un des objectifs de la perspective actionnelle s'inscrit activement dans le fait de faire vivre l'expérience d'apprentissage des étudiants. Ces derniers seraient des collaborateurs de leur apprentissage et assurent la responsabilité de faire pratiquer les connaissances pour les transformer en compétences. La conception de la perspective actionnelle encourage l'apprenant à utiliser la langue d'apprentissage dans la société même, par le biais d'une action, une situation problématique ou un

fait. L'implication physique, mentale et corporelle des apprenants pour atteindre leur objectif devrait faciliter le processus d'apprentissage les rendant plus aptes à retenir les éléments du langage.

Delrue (2012 : 15) stipule dans l'un de ses travaux que « *les apprenants mémorisent mieux s'ils sont capables d'associer une action à un mot* ». Les éléments du langage deviennent plus concrets étant pleinement impliqués et vivant l'expérience en direct. Dans le même ordre d'idées, Puren (2009 : 123) qualifie la perspective actionnelle comme « *une perspective de l'agir social* » en expliquant que c'est grâce à la perspective actionnelle que « *pour la première fois, les apprenants sont considérés dans leurs activités d'apprenants dans l'espace et le temps même de leur apprentissage, comme les acteurs sociaux à part entière...* ».

Dans la perspective actionnelle, la langue n'est qu'un instrument dont auraient besoin des utilisateurs pour atteindre leur objectif. Cet objectif pourrait être une situation spécifique dans un contexte particulier. L'importance très forte des tâches qui sont également considérées comme l'activité-projet (Saydi, 2015 : 18) est mise en avant par le CECRL (2001) comme le cœur de la perspective actionnelle dans le contexte académique formel. Il nous semble donc nécessaire d'étudier par la suite la question des tâches sous le couvert d'activité-projet.

Activité-projet (Conception des tâches, Tâche et compétences langagières)

Relativement à la perspective actionnelle, l'utilisateur est amené à réaliser un travail, trouver une solution ou contribuer à la résolution d'une situation problématique, construire un fait spécifiquement, mener un projet, etc. Pour atteindre ce résultat dans un contexte académique formel, il existe des paramètres à prendre en compte. En premier lieu, les activités à mettre en œuvre devront être précisées. Toutefois, celles-ci peuvent être de deux catégories différentes à savoir les activités macro et les activités micro. Les activités micro sont comme les branches des activités macro. L'ensemble des activités — macro et micro — contribuent à l'accomplissement d'un projet⁵⁴. L'utilisateur, l'apprenant donc, se voit devenir chargé de projet. Celui-ci procède seul ou en équipe à l'établissement d'un plan de projet souvent par le biais d'accomplissement des tâches. Les tâches doivent bien évidemment être conformes au niveau de langue de l'utilisateur.

⁵⁴ Nous nous référons ici à l'ensemble des contextes de travail dans lesquels les utilisateurs peuvent se trouver.

Une particularité de la perspective actionnelle fait que l'utilisateur adopte la posture de celui qui utilise la langue contrairement au contexte scolaire classique de celui qui l'apprend. Précisément, le processus de l'acquisition de la langue se déroule par l'utilisation concrète de celle-ci. L'utilisateur est incité dans cette dimension de la perspective actionnelle à effectuer des recherches, à s'investir davantage dans les efforts nécessaires, à se responsabiliser pour réussir le travail ou défi authentique lancé. Pour qu'une tâche soit considérée comme telle, il faudrait que la langue joue le rôle d'un outil et non d'un but ; que le scénario soit réaliste et réalisable ; que les ressources soient assurées à l'utilisateur de la langue ; que l'indicateur de l'événement projeté soit concrètement fait par un ensemble de critères incluant l'espace, le temps, l'objectif et les instructions reliées ; que le projet soit guidé méthodologiquement et progressivement par son directeur (l'enseignant) ; que le projet soit finalement évalué (Ellis, 2006).

Nous pouvons imaginer à ce stade une sorte de satisfaction qui serait ressentie à la suite de l'accomplissement du projet ou objectif en jeu étant plus signifiant. L'idée est par exemple confirmée par Perrichon (2009 : 93) qui pense que « *la construction d'un projet permet d'apprendre à prévoir les conséquences d'un acte, apprendre à observer pour prendre les conditions environnantes en considération et donner une signification* ».

L'histoire des méthodologies de l'enseignement-apprentissage des langues vivantes et modernes, en contexte européen, est un sujet commun en didactique des langues. Le contexte académique nigérian a, lui aussi, connu des évolutions dans le domaine de l'enseignement du français langue étrangère dans le pays.

Nous sommes consciente qu'il y ait certains points qui peuvent sembler ne pas convenir à notre présente étude étant donné que nous étudions comment une technologie basée à l'étranger peut être utilisée dans un contexte académique nigérian. Or, compte tenu que les langues, le français en ce qui concerne notre domaine de recherche, soient enseignées partout dans le monde, c'est-à-dire en contexte francophone et non francophone, nous nous intéressons particulièrement à une catégorie d'utilisateurs de la langue française situés en dehors du pays dans lequel la langue apprise est parlée comme langue officielle ou seconde. Il s'agit du cas du français au Nigéria par exemple où il est considéré comme une langue étrangère. Le recours aux ressources telles qu'Internet, le Smartphone, l'ordinateur, les ressources textuelles et visuelles, vidéo et audio, émissions

françaises et télé-réalités, séries et films, musiques françaises et radios demeure presque indispensable. Les instituts de langues, entreprises, établissements scolaires, bibliothèques et universités, etc. peuvent également être considérés comme ressources.

De plus, il convient de noter que l'un des besoins essentiels qui ont été soulignés jusqu'ici est l'importance de prendre en compte les aspirations des personnes. L'on verra plus tard dans cette rédaction (voir 7.2) qu'en effet cette thèse répond, sur une petite échelle, à un besoin spécifique en termes de l'éducation au Nigeria.

CHAPITRE 2 LITTÉRATURE SUR LE NUMÉRIQUE ET L'ENSEIGNEMENT- APPRENTISSAGE DES LANGUES

- **Numérique et la didactique des langues**
- **Caractéristiques du numérique en enseignement-apprentissage**
- **Moodle comme environnement en ligne d'enseignement-apprentissage des langues**

La présente étude s'inscrit dans le domaine de l'enseignement-apprentissage des langues, notamment, le français, en lien avec les Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation — TICE. Il s'agit en effet d'étudier les pratiques d'apprenants dans un environnement en ligne d'enseignement-apprentissage du français. Par conséquent, il est essentiel de passer en revue les aspects les plus pertinents de la littérature sur le lien entre le numérique et l'enseignement-apprentissage des langues. Un grand nombre d'études, en didactique des langues, s'intéressent aux théories et pratiques de l'enseignement-apprentissage en ligne, surtout dans le monde occidental. Grosbois (2012) par exemple, a tracé un historique de la didactique des langues et technologies depuis les années 60. De plus, les pratiques ainsi que les études de recherche sur l'enseignement-apprentissage avec le numérique se multiplient également dans le contexte africain.

De ce fait, les études du contexte du Sud commencent également à attirer davantage l'attention des chercheurs, voir par exemple les études de De-Souza (2013) qui a pris le soin d'analyser les stratégies déployées par les étudiants dans le but d'effectuer des activités de compréhension écrite sur internet. L'objectif principal de De-Souza étant d'identifier les approches pédagogiques à adopter pour développer l'autonomie de ces derniers dans leur enseignement-apprentissage du français langue étrangère dans les universités ghanéennes. L'expérience de De-Souza fera l'objet d'un exemple d'exploitation de pratiques en ligne auxquelles nous ferons référence ultérieurement. Kuchah & Smith (2011) et Smith, Kuchah & Lamb (2018) s'intéressent, quant à eux, au développement de l'autonomie dans les pays en développement, de l'importance de la prise en

compte de la facilitation des processus, grâce aux technologies. Les travaux des chercheurs précités se sont inspirés de l'expérience de Kuchah au Cameroun. Il s'agit en particulier, de comment Kuchah a pu gérer efficacement une classe de plus de 250 élèves avec très peu de ressources. La référence est faite ici au chapitre précédent où plus d'indications sur l'expérience en question ont été abordées. Sur cette base, Smith, Kuchah & Lamb (2018) ont effectué une investigation sur les pratiques d'enseignants et d'apprenants en contexte africain avec l'objectif de vérifier la présence de l'autonomie des apprenants dans des pays en développement. En effet dans ce contexte, les apprenants s'engagent, peu mais c'est un bon début, dans des pratiques d'apprentissage « des langues » en ligne. Il est important d'impliquer davantage ces derniers dans l'ensemble des processus didactiques de leur formation. Il est également essentiel de sensibiliser les enseignants sur l'utilisation des TICE pour faciliter les pratiques d'enseignement-apprentissage, des langues notamment.

Dans la section qui suit, une étude chronologique du développement de l'apprentissage des langues assisté par ordinateur en contexte occidental servira d'introduction à une revue des études plus pertinentes au contexte africain.

2.1 Évolution des technologies dans la didactique des langues

La place du numérique dans l'enseignement fait débat en didactique des langues depuis plusieurs décennies. À titre d'exemple, aux États-Unis, la revue CALICO⁵⁵ | *Computer Assisted Language Instruction Consortium* existe depuis 1982 alors qu'en Europe, l'association EuroCALL⁵⁶ | *European Association for Computer Assisted Language Learning* date de 1993 et en France la revue ALSIC⁵⁷ | *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication* date de 1998. Si l'ordinateur permettait initialement de présenter des exercices autocorrectifs à un apprenant dans un endroit donné, la généralisation d'internet a vite permis le partage de ressources pour l'apprentissage des langues à travers le monde. Avec le développement d'outils de type web 2,0, ce sont aussi les apprenants qui peuvent désormais fonctionner en réseau et travailler ensemble sur des tâches dans un espace virtuel.

⁵⁵ CALICO journal <https://journals.equinoxpub.com/index.php/CALICO/index> consulté le 20/04/2020

⁵⁶ History of EuroCALL <http://www.eurocall-languages.org/> consulté le 20/04/2020

⁵⁷ ALSIC <https://journals.openedition.org/alsic/> consulté le 20/04/2020

De nos jours, l'internet occupe une place importante dans le quotidien des gens. Le besoin de se connecter se fait ressentir pour diverses raisons, chez les jeunes comme chez les adultes, chez les particuliers comme chez les professionnels, dans le contexte formel que dans le contexte informel (Mangenot & Louveau 2006 : 17). La connexion à l'internet peut servir dans le contexte formel et informel, ce qui peut également conduire à une différence d'appropriation de l'outil selon le contexte et l'objectif.

Le rôle que joue l'Internet dans le quotidien d'un individu serait sans doute différent en fonction de la nature de l'utilisation dont il a besoin. L'usage de celui-ci quand l'on s'implique dans les loisirs va sans doute être différent de celui d'un milieu formel. Nous imaginons que sauf si cela constitue les activités professionnelles, passer son temps à consulter ses comptes de jeux ou ses réseaux sociaux serait de l'ordre informel. Un chercheur va peut-être effectuer des recherches d'informations sur un sujet spécifique ou effectuer des actions relatives à son travail. Dans les deux cas dessus, l'accès à internet à une utilité.

2.1.1 Panorama du développement des technologies selon Grosbois (2012)

Grosbois (2012) a retracé l'historique des apparitions et pratiques technologiques en didactique des langues depuis les années 60, caractérisé des ancêtres avant même de connaître les premiers ordinateurs appelés « *ordinateur tuteur* ». Effectivement, l'auteur a étudié l'évolution technologique en didactique des langues suivant le découpage spécifique.

Dans l'histoire de la didactique des langues, la première utilisation de l'ordinateur remonte à la fin des années 60 et au début des années 70 avec l'ère de l'enseignement assisté par ordinateur – EAO. En effet, les temps forts de cette première période de l'utilisation font échos aux différentes appellations de la machine. Il s'est agi de « *l'ordinateur tuteur* » dans les premiers temps de l'EAO, ce qui constituait en effet les premières réflexions sur ce que l'on pouvait faire de la machine. Précisément, la machine a servi à transposer ce qui se faisait déjà avant l'existence de l'ordinateur, c'est-à-dire la transposition des livres programmés en logiciels. L'ordinateur tuteur est donc devenu le produit des cours sous forme de tutoriels, comprenant des séquences d'enseignement à la disposition de l'élève. La présence d'un professeur n'était plus indispensable étant donné que le produit pouvait permettre l'utilisation en autonomie. En revanche, cela demandait un travail de

conception préalable comme tout autre support de cours. Il nous semble utile de noter qu'à ce stade de l'utilisation de l'ordinateur pour l'enseignement-apprentissage, l'apprenant devait suivre son parcours d'apprentissage en suivant les sollicitations du logiciel. Le schéma ressemble tout de même à celui de l'enseignant-apprenant puisque l'utilisateur, l'apprenant donc, n'est censé réagir qu'à ce qui lui est demandé par le logiciel, comme le constate Grosbois (2012 : 16) « *le logiciel tente de simuler une forme d'échange entre l'utilisateur et une équipe enseignante* ». Il est d'ailleurs systématiquement associé au béhaviorisme, d'après Grosbois, et porte également une autre appellation compte tenu des modalités qui inspirent sa conception « l'apprentissage par instruction ».

Les années 60 ont marqué le début de la théorie béhavioriste. Nous constatons avec Grosbois au courant des années 70, c'était à l'opposition aux idées de Skinner. En effet pour Skinner, il n'y a pas de place pour les erreurs, ce qui voulait dire qu'il fallait que l'apprenant répète l'action pour s'entraîner jusqu'à la perfection, alors que pour Piaget, il n'était pas question d'exclure le rôle intellectuel de l'apprenant dans son processus d'apprentissage.

Au contraire de l'idée béhavioriste de Skinner, Grosbois (2012 : 19) rappelle que le constructivisme et la psychologie cognitive « *s'accordent sur une conception de l'apprentissage qui repose sur un processus dynamique de construction des connaissances et insistent sur le rôle actif et structurant du sujet dans la constitution de son savoir* ». Le statut et même la position de l'apprenant se sont vu évoluer ici, de celui qui devait attendre des sollicitations ou instructions du logiciel avant même de réagir, à celui qui va jouer un rôle actif et structurant dans son processus d'apprentissage. Il va pouvoir réfléchir à son apprentissage, il pourra prendre des initiatives, agir et observer les résultats de ses actions. Il est question de « *l'apprentissage par l'action* ».

En effet dans cette affiliation, les connaissances se construisent sous forme des résultats de son expérience personnelle dans sa relation avec son environnement. Il ne s'agit plus de « *l'ordinateur tuteur* », mais de « *l'ordinateur apprenant* » et « *l'ordinateur outil* ». L'appellation « *l'ordinateur apprenant* » est évoquée lorsqu'il s'agit de la création des objets sous forme informatique. On évoque « *l'ordinateur outil* » dans le cas d'utilisation des logiciels tel que le traitement de texte par exemple. Les types d'activités de ce courant comprennent la simulation telle que la mise en

situation réaliste, l'étude de cas et le jeu de rôle, la programmation telle que le Logo⁵⁸ où l'apprenant est invité à programmer, l'apprentissage par les logiciels professionnels avec l'utilisation des outils de traitement de texte, principalement en didactique des langues.

L'adoption de l'intelligence artificielle, désormais IA, s'est développée dans l'enseignement-apprentissage principalement dans les années 80, ce qui a modifié l'EAO en enseignement intelligent assisté par ordinateur – EIAO. L'une des caractéristiques de l'EIAO est le fait d'avoir pu rendre interactifs les environnements d'apprentissages. Il s'agit également du développement qui a été en faveur des produits ouverts et flexibles. Ensuite, l'hypertexte a fait son apparition par les logiciels hypertextuels pour l'apprentissage. Ces logiciels ont spécifiquement l'intérêt de créer un stockage d'informations consultables de façon non linéaire. Grosbois (2012 : 12) considère cette approche comme « *l'apprentissage par consultation* » qui permet à l'apprenant de consulter des données pour apprendre.

Parallèlement au développement de la technologie évoquée jusqu'ici, la suite abordera rapidement des réflexions théoriques et pratiques que Grosbois rappelle dans le domaine de la didactique des langues. Il était important de déterminer quel type d'apprentissage privilégier. L'une des questions était de savoir s'il fallait laisser l'apprenant effectuer son apprentissage en liberté ou encore identifier quand il faudrait lui fournir un niveau de guidage au cas où il se perdait. Il a également été question de savoir choisir entre des logiciels fermés ou ouverts. En effet, les logiciels auxquels se réfère Grosbois sont dits fermés quand ces derniers, de type tutoriels ou exercices, sont conçus en interne d'une institution. Ils sont ouverts quand ils sont conçus par des personnes externes à une institution et mis à la disposition de tous. Sur le plan didactique et pédagogique, l'importance de privilégier l'interaction en cours de langue a eu sa période de grande gloire dans les années 80 et 90. Les échanges entre les différents participants occupent une place importante, tout comme les types d'activités et la disposition des apprenants dans un contexte de l'enseignement de langues.

Dès les années 90 et 2000, les technologies de l'information et de la communication s'imposent au domaine de la didactique des langues. Par conséquent, l'apparition d'Internet et du multimédia a, elle aussi, eu son impact sur le comportement des individus et la communauté en tant que telle compte tenu le type, la quantité ainsi que la diversité de logiciels et ressources à la disposition de

⁵⁸ D'après Grosbois (2012 : 22), Le Logo est créé au MIT (Massachusetts Institute of Technology) par Papert en 1980.

tous. Nous étudierons par la suite les deux éléments principaux de l'évolution technologique du 20^e siècle, c'est-à-dire l'internet et le web, pour tenter d'en arriver à établir leur lien avec la didactique des langues encore de nos jours.

2.2 L'internet et le web 2.0 dans la didactique des langues

L'idée d'un historique ou tout simplement d'une tentative de donner une définition simple et valable d'Internet fait parfois polémique d'autant plus que certains chercheurs parlent des histoires d'Internet (Haigh et al, 2015 : 155), autrement dit, l'internet dépasse la portée de toute définition simple. Pour comprendre ce que c'est que l'internet, il est essentiel d'étudier son évolution étant donné que ce dernier n'est pas resté à ce qu'il était au moment de son apparition dans les années 90 (Grosbois, 2012 : 45). Effectivement, durant un temps, l'internet se caractérisait par le serveur qui permettait de faire le point d'entrée des réseaux locaux utilisant différents protocoles. Puis, la plupart des utilisateurs ayant un accès internet ne pouvaient communiquer que par le biais des passerelles de messagerie. Enfin dans un dernier temps, la plupart des utilisateurs se servaient des terminaux ou des émulateurs de terminaux afin de se connecter à l'internet sur des ordinateurs plutôt que d'exécuter des paquets directement sur leurs propres ordinateurs sans connexion Internet (Haigh et al, 2015 : 156). Pourtant, les tendances ont beaucoup évolué au fil des années.

Certes, l'intérêt principal des ingénieurs à l'origine de la création d'Internet n'était pas inscrit à la construction d'un réseau commercial mais plutôt un effort de création de réseau local, éducatif et expérimental. En revanche, la plupart des activités humaines se réalisent, aujourd'hui, en connexion avec le réseau comme le signalent Haigh et al (2015 : 144).

« What the educated public has come to think of as 'the Internet' has evolved to encompass not just the hardware and software of the network itself but the mind-bogglingly diverse variety of human activities conducted over it. Televisions, telephones, computers, refrigerators, airplanes, front doors, and cars have been hooked up to the network⁵⁹ ».

⁵⁹ Notre traduction : *ce que le public instruit en est venu à penser de « l'internet » a évolué pour englober non seulement le matériel et logiciel du réseau lui-même, mais la variété de la diversité d'activités humaines menées sur elle. Télévisions, téléphones, ordinateurs, les réfrigérateurs, les avions, les portes et les voitures ont été reliées au réseau.*

Effectivement, la réflexion de la communauté éducative autour d'Internet va au-delà de ses composantes techniques. La diversité des activités humaines liées à l'internet est impressionnante. L'activité quotidienne tourne en quelque sorte autour d'Internet, peu importe le profil ou l'activité de chacun. En effet, les outils que nous utilisons plus ou moins quotidiennement, dans divers contextes sont la plupart de temps connectés au réseau d'une manière ou d'une autre. Haigh et ses collaborateurs évoquent quelques exemples d'outils tels que les télévisions, les téléphones, les ordinateurs, les réfrigérateurs, les avions, les portes et les voitures. Il suffit, donc, de regarder autour de soi et d'observer les objets de fonctionnement de tous les jours, sur le plan personnel, professionnel ou encore académique afin de constater les propos de ces chercheurs.

Nous consacrerons les prochaines lignes à quelques approches et pratiques pédagogiques représentatives des dernières dizaines d'années concernant l'internet et son évolution vis-à-vis de la didactique des langues. La naissance d'Internet a vu jour dans les années 90 et depuis, il s'est incrusté non seulement dans le quotidien des activités personnelles des individus, mais également dans le domaine académique, y compris la didactique des langues (Grosbois, 2012 : 45).

En didactique des langues, nous constatons avec Grosbois que les outils les plus utilisés par les enseignants en langues constituent principalement les sites internet en plus des outils bureautiques qui servent plutôt à préparer les documents de travail telles que des ressources à distribuer, la fiche de la séance, la présentation de cours et ainsi de suite. À la liste s'ajoute également l'environnement numérique de travail, désormais ENT, lorsque celui-ci est disponible, souvent sur une échelle universitaire. Il n'empêche que d'autres ressources non académiques se voient adopter et servent d'outil d'enseignement-apprentissage des langues. Il est sans doute logique de noter l'exemple de l'adoption des documents authentiques tels que les articles de journaux, les affiches publicitaires, les émissions initialement conçus à des fins autre que celle de support de cours. Pour aller un peu plus loin, nous notons également les pratiques informelles des gens dans le cas de la participation aux jeux en ligne ou de la consultation, voir contribution aux réseaux sociaux. Ces activités peuvent résulter à l'acquisition d'une langue étrangère par exemple.

Les différents exemples déjà évoqués précédemment et beaucoup d'autres n'ont bien évidemment pas pu échapper à l'attention de chercheurs poussant ces derniers à étudier l'importance d'Internet

et tout ce qui ressort des technologies de l'information et de la communication — TIC en didactique des langues. Quelques exemples des travaux de chercheurs peuvent être cités comme Develotte (2010) par le biais de ses réflexions sur les changements induits par le numérique dans l'enseignement-apprentissage des langues ; Boughnim, & Narcy-Combes (2011) s'inspirant de la télévision pour fournir quelques pistes pour l'enseignement des langues ; Sockett (2012) dans ses constats des pratiques informelles des étudiants, futurs enseignants des langues, dû au web social ; Grosbois (2012) sur la didactique des langues et technologies depuis les premiers échos de l'utilisation des ordinateurs dans les années 60 jusqu'au temps récent ; Trajkova (2014) dans ses études sur l'intégration des TICE au service de l'enseignement-apprentissage du français langue étrangère ; Grosbois, Sarré & Brudermann (2017) qui évoquent les enjeux et perspectives des espaces d'apprentissage et de recherche en langues à l'ère du numérique. À noter que cette liste n'est pas exhaustive, elle permet simplement de démontrer que le domaine de la didactique des langues évolue tout comme les questions qui se posent sur l'utilisation des TICE dans l'enseignement-apprentissage des langues. Puisqu'il est impossible de parler des TICE sans évoquer l'internet, il nous semble nécessaire à ce stade d'aborder ces termes : « *Internet* » « *Web* ».

2.2.1 Qu'est-ce que l'internet ?

Mangenot & Louveau (2006 : 6) considère l'internet comme « *une des principales innovations ayant vu le jour au XX^e siècle* » venant de l'anglais des États-Unis. Le mot est composé d'*inter-* et de *net*, tiré de *network*⁶⁰. Haigh et al. (2015 : 145) explorent le domaine suivant les acceptions de différents chercheurs. Dans un premier temps, il s'agit de l'acception étroite de définir l'internet comme nous avons déjà évoqué. Effectivement, pour certains, c'est un ensemble de protocoles et technologies essentiellement pour relier les ordinateurs. Une idée plus large permet d'inclure l'interconnexion du contenu des réseaux ainsi que des pratiques sociales et compétences utilisateurs. Pour d'autres, l'étude d'Internet est tout simplement liée à une communauté de personnes intéressées par le sujet depuis les années 2000.

Ces explications d'Internet reconnaissent l'aspect politique et fonctionnel de ce dernier, son utilité à tous niveaux ainsi que ses implications dans la vie de tous les jours de chaque individu. D'après

⁶⁰ Réseau

les explications ci-dessus, nous remarquons par ailleurs que l'internet est, à la base, associé à l'ordinateur. Or, l'internet s'utilise avec de plus en plus d'outils. Comme déjà mentionné, il pourrait bien évidemment s'associer à des outils fixes tels que les ordinateurs fixes, les Tableaux Blancs Interactifs – TBI, différents types d'écrans géants, les télévisions, etc., des dispositifs mobiles tels que les ordinateurs portables, les téléphones, les montres connectées, les tablettes, etc., des dispositifs de santé, sport, beauté, etc. L'un des services d'Internet le plus répandu en didactique des langues est sans doute le web.

En effet, le web se diffère d'Internet (Haigh et al., 2015 : 145). Il est possible d'utiliser l'internet sans forcément naviguer sur le web, le cas des mises à jour des logiciels par exemple. Certes, le web est étroitement en lien avec l'internet, il n'empêche que l'internet représente le réseau principal informatique mondial et le web « *en est simplement l'un des services, au même titre que les courriels, la messagerie instantanée, les échanges en P2P, etc.* » (HADOPI⁶¹, 2011 : 2).

2.2.2 Qu'est-ce que le web ?

Si nous parcourions un très court chemin historique du web, nous découvririons que c'était pour donner suite au besoin de trouver une solution rapide et durable aux problèmes de pertes de données ou de documentations dans le cadre des recherches que Tim Berners-Lee, considéré comme l'auteur principal du projet web selon Flichy (1999) & Haigh et al (2015), a eu l'idée d'un projet d'innovation. Il s'agissait de créer des liens qui permettraient d'aller d'un endroit à un autre afin d'obtenir des informations et ce dont on a besoin comme l'indique Flichy (1999 : 109),

*« ... les textes sont liés ensemble de telle façon qu'on puisse aller d'un concept à un autre pour trouver les informations qu'on veut. Le réseau des liens est appelé **toile (web)**. La toile n'a pas besoin d'être organisée selon un mode hiérarchique, et, par conséquent, il n'est pas nécessaire de "cheminer dans l'arbre" à l'envers pour atteindre un sujet différent ayant des liens avec la question étudiée. »* (Flichy, 1999 : 109)

⁶¹ Présentation <https://www.hadopi.fr/en/node/3668> consulté le 20/04/2020

Dans les propos de Flichy ci-dessus et rappelés par Staab, Halford & Hall (2019 : 74) le concept du web était de pouvoir accéder à des bases des données d'informations par le biais des liens. Les informations en question n'ont pas besoin d'être organisées de façon hiérarchique. Le web a été réfléchi par Tim Berners-Lee, avec sa proposition qui a marqué l'origine de « *World Wide Web* » il y a une trentaine d'années. En effet, à Genève en 1990, Tim Berners-Lee a eu l'inspiration de se lancer dans l'invention d'un outil qui permettrait de stocker les informations et de pouvoir naviguer facilement d'un lien à un autre. Le projet étant dans le cadre de produire un logiciel pour répondre aux besoins des chercheurs dans le centre de recherche CERN (Centre Européen de Recherche Nucléaire) avec un objectif principal, celui de « *répondre aux besoins de documentation d'un grand centre de recherche où l'information est éclatée et décentralisée et où les équipes se renouvellent rapidement* » Flichy (1999 : 109), Staab, Halford & Hall (2019 : 74).

Le concept du web rappelle l'approche de « l'apprentissage par consultation » que Grosbois (2012 : 26) a abordée. Il s'agit d'une approche qui a vu jour avant même l'apparition d'Internet. Le terme « Hypertexte » a été inventé par Nelson dans les années 80. Le logiciel servait à parcourir « *dans une base de données de manière non linéaire [...], on est dans une philosophie de l'horizontalité, qui refuse les hiérarchies entre informations* » (Grosbois, 2012 : 26-27). À l'époque, l'objectif était de permettre aux apprenants d'avoir la liberté de circuler entre les différents blocs ou livres de l'hypertexte. L'apprenant devait pouvoir consulter des informations, documents et données pour apprendre.

Pour revenir au web, il nous semble important de noter qu'il a pu servir et sert encore comme un moyen de lier non seulement des informations mais aussi les personnes à travers les communautés en ligne (Eke, Omekwu, & Odoh 2014 : 6). D'après les auteurs précités, les communautés se sont créées en ligne au fil du temps. L'objectif de la création de ces communautés était principalement de favoriser les rencontres des personnes par le biais des salles virtuelles du type chat. Quelques exemples des communautés qui ont paru en premier sont *theglobe.com* créé en 1995, *Geocities* créé en 1994 qui n'existe qu'au Japon maintenant et *Tripod.com* 1995, qui quant à lui visait les collégiens et jeunes adultes et a donc connu beaucoup d'évolutions à l'époque. Par ailleurs, certains de ces sites ne sont plus en existence et sont devenus obsolètes. Ils existent d'autres plateformes communautaires plus récentes, à savoir les différents réseaux sociaux.

Avec le développement du web en ce qui concerne les trois dernières décennies, les études de recherche, les réflexions et l'intérêt des chercheurs en didactique de langues se portent plutôt sur les caractéristiques, effets, apports du web (Develotte, 2010 ; Sockett, 2011 & 2014). Les études de Coen et al. (2013) démontrent, par exemple, que l'idée d'adopter l'utilisation du web dans un contexte académique ou autres, pourrait être plus par sa nécessité pour diversifier les activités de cours que par l'amour du luxe ou esthétique pour les différents acteurs du domaine que ce soit les apprenants, les enseignants, les gestionnaires administratifs, les décideurs politiques ou encore les parents. « ... les TICE ont séduit, car, au-delà de leurs aspects technologiques, elles semblaient présenter des caractéristiques susceptibles de favoriser les apprentissages des élèves ou de développer des compétences spécifiques » Coen et al. (2013 : 3).

Les institutions nationales, internationales ainsi que les corps politiques tels que l'Éducation Nationale en France, la Commission Européenne, la commission nationale des universités nigérianes, etc. soutiennent et s'intéressent de plus en plus favorablement à l'adoption du web dans les institutions académiques. Un exemple de l'utilisation répandue du web dans beaucoup d'institutions académiques est la création d'Espace Numérique de Travail par exemple permettant aux membres administratifs, étudiants et enseignants de connecter entre eux, cette possibilité est bien évidemment un des avantages importants du point de vue académique et administratif (Weill, 2017), avec un objectif stratégique (Ministère de l'enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation, 2015) et opérationnel (Djebara & Dubrac 2015).

Nous avons abordé l'apparition d'Internet et le web ainsi que quelques réflexions des acteurs de l'enseignement-apprentissage en ce qui touche à l'accès à d'autres plateformes outre que celles mises à disposition dans le cadre académique. Le Web peut servir de plusieurs façons. En revanche, l'aspect social est un atout pour inciter les pratiques et échanges pédagogique en apprentissage des langues. Les prochaines lignes vont aborder le web social qui aujourd'hui représente un sujet de discussion étant donné les pratiques des apprenants ainsi que son adoption dans des cours de langues.

2.2.3 Qu'est-ce que le web social ?

Le web est utile par rapport à sa façon de faciliter la recherche d'informations et la liberté de navigation, le stockage des données en ligne et les échanges entre différentes personnes aux différents endroits. En plus de la particularité du web, celui-ci n'a pas tardé à révéler son côté social. Il existe en effet aujourd'hui une pléthore de réseaux sociaux sur le web (Eke, Omekwu, & Odoh 2014 : 3). Pour relever quelques chiffres suivant les rapports de Purcărea & Purcărea (2017 : 8), ils ont noté qu'environ 25 ans après la création du web (*World Wide Web*) grâce à Tim Berners-Lee, le besoin est réel de mettre en place une stratégie d'innovation toujours en lien avec le web et les réseaux sociaux. En effet, cela veut dire que pour réfléchir sur les innovations dans tous les domaines, dont l'éducation, il serait stratégique et positif de prendre en compte le web par le biais des réseaux sociaux. Les auteurs ont évoqué que les réseaux sociaux comptent 2,8 milliards d'utilisateurs soit 27 % de la population mondiale. Pour donner plus de lumière au sujet de ces différentes catégories de réseaux sociaux, nous étudierons par la suite, quelques acceptions qui existent dans la littérature relative au web social.

Comme le démontrent les paragraphes précédents, le web social s'avère de plus en plus intéressant aux personnes surtout au sujet du partage de contenus (Brown & Adler, 2008 ; Deschênes, 2014). Son adoption devient très répandue à l'échelle mondiale pour le développement professionnel et personnel (Deschênes, 2014 : 28). L'auteur précité a analysé les besoins des professeurs d'un collège au Québec, afin d'étudier comment ils se mettent à jour vis-à-vis de l'évolution rapide des technologies. Il trouve dommage que l'on se laisse dépasser par l'innovation et compte tenu de la charge de travail sur le plan professionnel, il est difficile de suivre les pratiques innovantes. En effet, la plupart des étudiants de la présente génération se voient évoluer au fil du temps alors qu'un enseignant pleinement impliqué dans ses tâches d'enseignant se trouve dans une situation opposée vis-à-vis de ses étudiants. En conclusion de son rapport, l'auteur note le besoin de proposer des formations ponctuelles aux enseignants afin que ces derniers puissent comprendre les potentielles d'exploiter cet outil dans leurs cours.

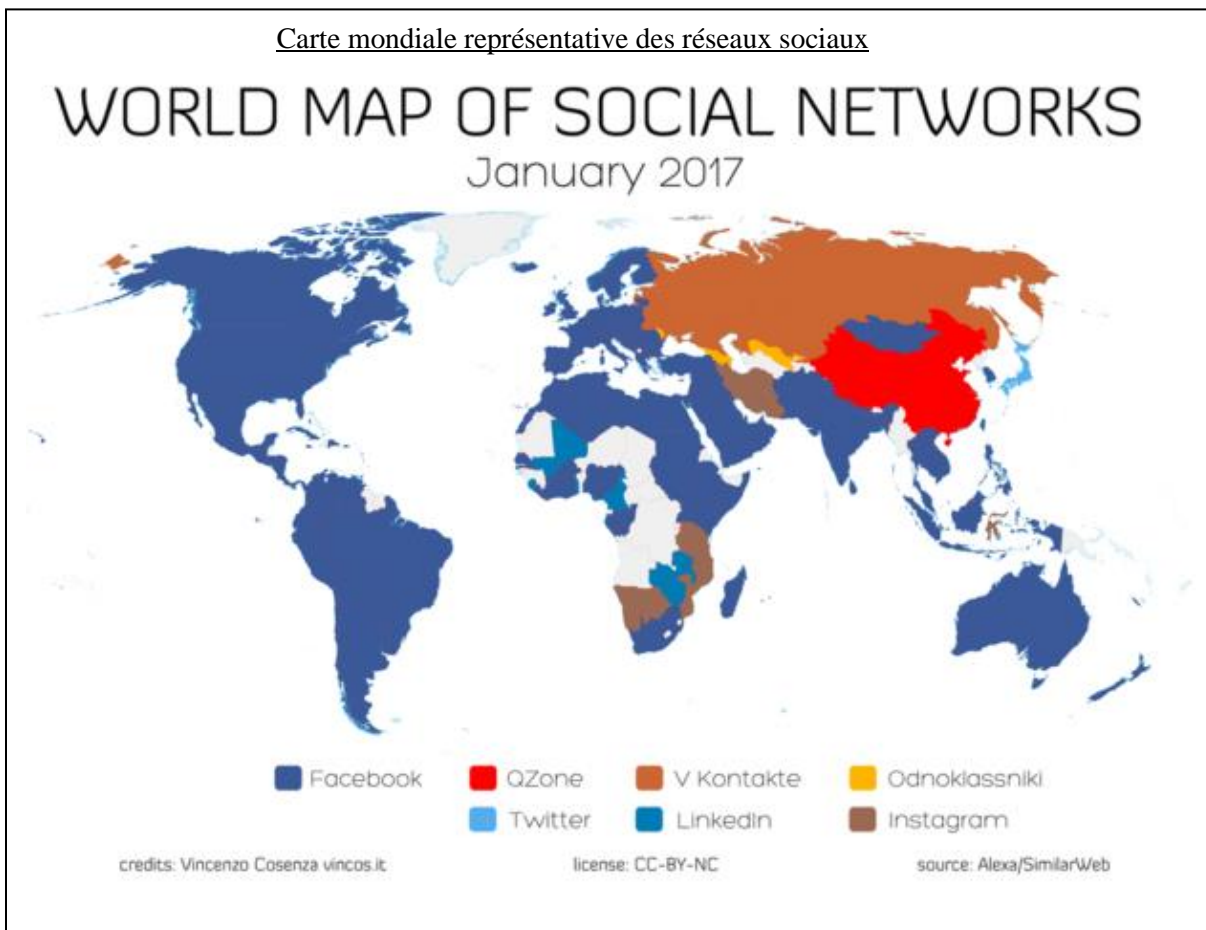


Figure 2 Image: stratégie des réseaux sociaux. Source Vincenzo Cosenza, citée dans Purcărea & Purcărea, 2017 : 7.

« Mener à l'intégration viable d'une démarche de développement professionnel soutenue par les outils du web social... Cette démarche pourrait permettre à un enseignant de faciliter sa veille pédagogique, d'accéder à une communauté de recherche et d'intérêt, l'entrer en relation avec des entreprises et d'être rapidement au courant des nouveautés dans son domaine ou en éducation. » (Deschenes, 2014 : 72)

Si l'on retient cette hypothèse, le sentiment de se sentir dépassé en matière de moyen de transmission de connaissances par ses étudiants serait considérablement réduit. Cela dit, l'intention de ce qui a été précédemment dit ne serait pas d'avantager la formation à l'utilisation des outils du web social mais simplement reconnaître les avantages de ces derniers ainsi que les valeurs qu'ils pourraient apporter aux pratiques de l'enseignement mais aussi les processus de l'apprentissage.

2.2.4 Accès à internet et le réseautage social en contexte africain

Les études basées sur l'utilisation du web social par les étudiants et les institutions académiques dans un contexte africain attirent certains chercheurs (Eke, Omekwu & Odoh, 2014 ; Nsizwana, Ige & Tshabalala 2017 ; Oriji & Anikpo, 2019).

Eke, Omekwu & Odoh (2014) ont étudié comment les étudiants d'une université nigériane utilisent les réseaux sociaux, ce qu'ils ont appelé « *social networking*⁶² » tout en soulevant les avantages de ces pratiques ainsi que les dangers potentiels. En effet, les chercheurs se disaient inquiets que les étudiants aient une préférence de la communication par le biais des réseaux et que par conséquent, cela engendrât la réduction du contact humain (Eke, Omekwu & Odoh, 2014 : 10 - 16). De plus, ils expriment leur crainte pour la facilitation des actes criminels avec l'expansion des réseaux sociaux en Afrique. Selon eux, les autorités devraient organiser des séminaires de sensibilisation afin de permettre aux étudiants universitaires et le jeune public en général de comprendre l'enjeu lié aux pratiques en ligne. D'après leur étude, pratiquement tous les étudiants interrogés, au nombre de 150 personnes, ont eu l'expérience de l'utilisation des réseaux sociaux avec une participation plus importante à « *Facebook, 2go, WhatsApp, googl+, Youtube, Yahoo* ». Les activités qu'ils y font sont diverses par ailleurs. Pour en citer quelques-unes, les étudiants s'engagent dans des discussions avec des amis, se lancent dans des recherches d'amis, s'impliquent pour apprendre en ligne, s'engagent dans des activités professionnelles ainsi que la recherche d'informations.

En 2017, Nsizwana, Ige & Tshabalala, ont révélé les résultats de l'étude qu'ils ont réalisée sur l'impact des réseaux sociaux sur la performance académique des étudiants d'une université sud-africaine, il s'agit de l'université de Zululand. Ces auteurs ont essayé de vérifier si les étudiants investissent du temps dans les activités réalisées sur les réseaux sociaux. En particulier, ils voulaient savoir si le temps passé sur les réseaux sociaux impactait ou pas sur leur performance académique. Leur enquête s'est réalisée sur 68 participants, tous étudiants de l'université de Zululand. Les chercheurs ont constaté que les étudiants étaient effectivement très impliqués dans les réseaux sociaux et qu'ils y passaient beaucoup de temps. Ces derniers ont également révélé que le temps passé sur les réseaux sociaux était principalement consacré aux activités n'ayant rien à voir avec leurs études. Par conséquent, la performance des étudiants sur le plan académique était

⁶² Réseautage social.

basse. Pour les chercheurs, il est très important de sensibiliser les étudiants sur la gestion du temps passé sur les réseaux sociaux afin de mieux optimiser leur investissement.

Contrairement à l'objectif des études précédemment résumées, Anyanwu, Ossai-Onah & Iroeze (2013) ont essayé de voir si les étudiants profitent du web social pour leurs études. Sans surprise, ils ont découvert que les étudiants n'exploitent que l'aspect convivial des réseaux sociaux. Par conséquent, Anyanwu, Ossai-Onah & Iroeze (2013) pensent que les étudiants risquent plus d'être distraits et ne pas pouvoir profiter de la valeur ajoutée de cet outil pour leurs études. Ils conseillent donc que des formations à l'utilisation des TICE soient ajoutées systématiquement au programme des étudiants, dans un premier temps. Dans un second temps, un effort serait nécessaire pour que les frais liés à la connexion à l'internet soient subventionnés pour les étudiants afin de les encourager à investir du temps sur les réseaux pour des collaborations et activités liées à leurs études. À également été note dans l'article, le besoin d'introduire le service de la bibliothèque universitaire en ligne dans les universités nigérianes. Un accès libre à des ressources académiques en ligne encouragerait les étudiants à lire d'une façon ou d'une autre. Enfin, les autorités ont aussi leur rôle à jouer. Celui de mieux orienter les étudiants vers les différentes manières de profiter des réseaux sociaux hormis faire des connaissances ou s'engager dans des interactions sociales « *Il est nécessaire de bien orienter les étudiants de premier cycle ... afin qu'ils soient dûment informés que les médias sociaux ne servent pas uniquement à se faire des amis et aux interactions sociales, qu'ils peuvent les utiliser efficacement pour résoudre leurs problèmes académiques*⁶³ » (Anyanwu, Ossai-Onah & Iroeze, 2013 : 51).

De plus, Oriji & Anikpo (2019) ont enquêté l'utilisation de l'application de messagerie instantanée, WhatsApp pour l'enseignement-apprentissage à l'université de Port-Harcourt, Nigeria. Pour ces auteurs, WhatsApp fait partie des outils d'apprentissage les plus efficaces du 21^e siècle en raison de la faciliter d'accessibilité et d'utilisation. Certes, WhatsApp est un outil de communication sur le plan personnel et social, les auteurs expliquent que l'application est devenue un outil pédagogique qui sert d'envoi de supports pédagogiques, de collaborer entre étudiants et enseignants. En effet, une exploitation efficace de l'application fera d'elle un outil essentiel dans la salle de cours « *une utilisation appropriée de WhatsApp dans le domaine de l'éducation peut*

⁶³ There is need for proper orientation of the undergraduates ... so that they will be duly informed that social media is not just for making friends and social interactions, that they can effectively use it solves their academic problems.

amener les médias sociaux dans la salle de classe » (Oriji & Anikpo, 2019 : 20). Ils recommandent aux enseignants de s'apprendre à utiliser efficacement les réseaux sociaux pour s'assimiler dans le modèle actuel d'apprentissage des étudiants en intégrant le numérique dans leurs pratiques pédagogiques.

Pour aller au-delà d'une étude générale de l'utilisation d'internet en contexte africain, Mamudu & Oyewo (2015) ont essayé de vérifier de quels outils disposaient les étudiants d'une université au sud du Nigéria, et aussi d'observer s'ils s'en servent pour leurs études. Le retour positif des étudiants par rapport à la possession d'au moins un dispositif mobile leur permettant de surfer sur le web n'est pas unique à l'étude de ces auteurs. Concrètement, 91,9 % étudiants (136 sur 148 des personnes interrogées) ont déclaré avoir un téléphone portable qui possède des caractéristiques d'un smartphone et donc peut surfer sur l'internet (Mamudu & Oyewo, 2015 : 68). D'autres études réalisées en 2013 ont aussi indiqué que 100 % (94 étudiants) des étudiants de français interrogées ont déclaré être en possession d'un téléphone portable. 84,6 % d'entre eux ont déclaré être propriétaires d'un Smartphone ou d'un téléphone qui permet au moins de surfer sur le web (Yusuff, 2014 : 76).

En ce qui concerne la question des compétences numériques des étudiants, Obasuyi & Otabor (2012) ont tenté de vérifier le degré de compétence des étudiants d'une université nigériane par rapport au numérique. Selon les résultats et l'échelle d'analyse choisie pour l'étude, c'est-à-dire celle d'Olivier & Tower (2000) cité dans Obasuyi & Otabor (2012 : 17), il s'agirait davantage d'une tendance de réussite non seulement des compétences numériques mais également au niveau de la familiarisation de ces étudiants avec les TICE. Dans son étude réalisée en 2013, Otunla pense que le Nigéria est peut-être en train de franchir l'étape où l'accès à l'internet freine l'avancement de l'éducation du pays. L'auteur a réalisé une étude sur l'accès à et l'utilisation d'Internet par les étudiants d'une université à l'ouest du Nigéria, la présence des outils mobiles parmi les étudiants universitaires devrait être un atout incontournable pour les professionnels académiques, les enseignants notamment. Le chercheur explique que les étudiants semblaient être convaincus que l'accès à l'internet faciliterait leur processus d'apprentissage (Otunla, 2013 : 2). D'après lui, elles sont de plus en plus d'universités nigérianes à faire désormais l'effort financier de s'investir dans des projets numériques et à fournir au moins un laboratoire informatique avec accès à l'internet

ouvert aux étudiants. En ce qui concerne les étudiants, utiliser l'internet est devenue une habitude pour eux et ils n'y voient aucun inconvénient à s'en servir pour leurs études (Otunla 2013 : 12).

Nous avons parcouru rapidement quelques acceptions des chercheurs en ce qui concerne les réseaux sociaux dans les contextes académiques de l'Afrique, avec une attention particulière sur celui du Nigéria.

Les chercheurs reconnaissent l'avantage des réseaux sociaux pour le domaine de l'enseignement-apprentissage. En outre, les utilisateurs surtout les étudiants dans le cadre d'une utilisation en contexte universitaire nigérian, doivent être sensibilisés sur les conseils de bonnes pratiques. En ce qui concerne les enseignants, le sujet de l'exploitation des médias sociaux est en domaine à exploiter et chacun peut apprendre comment exploiter efficacement ces outils pour améliorer l'expérience académique tant pour les apprenants que pour les enseignants.

Il convient à présent de regarder de plus près les applications du numérique dans des contextes éducatifs, en particulier pour la didactique des langues.

2.3 Enseignement-apprentissage des langues à l'ère du numérique

Nous ne pouvons que constater et reconfirmer que grâce au développement de la technologie, l'enseignement-apprentissage des langues se fait aujourd'hui sous différentes formes aussi bien en contexte institutionnel que dans le domaine privé (Develotte, 2010). Ainsi, l'exploitation de celle-ci pour des fins d'enseignement-apprentissage se fait de plus en plus en fonction des besoins de chaque utilisateur.

Cependant, un enseignant de FLE doit être conscient de la pléthore d'outils techno-pédagogiques désormais présente dans les institutions d'enseignement des langues. Il existe en effet les CMS (*Content Management System*) d'une part. Ces derniers mettent en œuvre des environnements diversifiés tels que les sites institutionnels, les environnements numériques de travail, et blogs par exemple. Il existe aussi les systèmes de gestion d'apprentissage – LMS (*Learning Management System*) d'autre part. La particularité des LMS est l'intégration de la dimension *learning*⁶⁴ comme spécialisation et ils incluent une multitude d'outils pour faciliter l'enseignement-apprentissage.

⁶⁴ Apprentissage.

Néanmoins, comme le signale Sarré (2011 : 192), il existe des choix qui vont permettre de qualifier les pratiques à adopter, notamment quant au statut accordé aux connaissances et le rôle des apprenants dans la construction de leurs connaissances.

2.3.1 Niveaux d'exploitation des TICE

Il existe plusieurs types d'exploitations pédagogiques des TICE pour l'enseignement-apprentissage des langues. Si nous prenons les formes du présentiel selon la typologie définie par le groupe de travail Compétice⁶⁵ par exemple, les différents types d'exploitations des TICE dans un contexte d'enseignement-apprentissage sont les suivants : présentiel « *enrichi* » par l'usage de supports multimédias, présentiel « *amélioré* » en amont et en aval, présentiel « *allégé* », présentiel « *réduit* », présentiel « *quasi inexistant* » (Vetter, 2014). Il s'agit d'un continuum. Le type d'exploitation varie d'un scénario à l'autre.

Le présentiel enrichi par l'usage de supports multimédias ressemble à un cours habituel, mais avec de supports technologiques. Ce type d'exploitation sous-entend l'enrichissement du cours par l'enseignant en introduisant les supports variés qui pourraient appuyer certaines parties de la séance. Les ressources pourraient servir comme un appui pour rendre la séance plus vivante et intéressante, c'est-à-dire que le professeur anime une partie de sa séance en se servant des dispositifs numériques : une projection de vidéo, diaporamas, des recherches sur internet, etc.

Le présentiel « amélioré » en amont et en aval, renvoie dans un cas de figure des cours ayant lieu en partie en dehors de l'heure de rencontre dans un espace physique. En effet, dans ce type d'exploitation technologique, les ressources sont mises à disposition des étudiants soit en début ou à la fin du cours. Celles-ci peuvent servir à préparer le cours, comme le syllabus, une fiche de réflexion, un support à étudier, un exercice à réaliser en amont du cours, etc. ou à l'approfondir. Les ressources à disposition en aval du cours peuvent servir d'approfondissement ou d'évaluation. Il peut également s'agir d'un travail de collaboration à distance dépendant du contexte et du besoin.

En ce qui concerne le présentiel allégé, il s'agit des formations qui pourraient se réaliser en plusieurs temps, c'est-à-dire qu'une partie de la formation se réalise en présentiel et une partie en

⁶⁵ Scénarios COMPÉTICE <https://direns.mines-paristech.fr/Sites/Thopt/fr/co/partie-1-CompeTice.html> consulté le 20/04/2020

absence de l'enseignant. En effet, les heures de cours sont remplacées par des activités diverses, elles peuvent servir à un travail d'autoformation, d'auto-renseignement sur un aspect spécifique de la formation ou de la réalisation d'un projet dans le cadre de la formation. En général, ces autres moments sont facilités par le multimédia. Les apprenants pourraient normalement avoir la flexibilité de réaliser les activités quand cela leur convient. Il est aussi possible que ce soit requis de se rendre disponible à distance à un créneau spécifique. Ce type de scénario consacre une partie de la formation à être réalisé en ligne ou sur une plateforme et une autre partie en face à face. Il s'agit du cas du Centre de Ressources et d'Apprentissage des Langues – CRAL⁶⁶ de l'université de Strasbourg par exemple. Le CRAL propose des formations en allemand et en anglais à des étudiants non-spécialistes de l'Université de Strasbourg. En ce qui concerne les modes d'apprentissage mis en œuvre, il y a des travaux en groupe-classe avec un enseignant pour le niveau initiation. Les étudiants travaillent en parcours individualisé guidé (en salle multimédia et en ligne) pour les niveaux A1, A2, B1, B2, C1 et C2. Le CRAL propose également les ateliers de production orale et écrite.

Le présentiel réduit est le type de formation qui se fait pratiquement en absence physique de l'enseignant. L'outil technologique sert de point de contact de façon importante dans ce type de contexte. En effet, les objectifs ainsi que les attendus de la formation sont normalement convenus avec les apprenants au début. L'enseignant peut intervenir de façon synchrone (échange instantané) ou asynchrone (échange différé par rapport au moment de la communication) en fonction des modalités de la formation. Celui-ci peut observer et se permettre d'intervenir ponctuellement si le besoin venait à se manifester, pour motiver les apprenants ou préciser quelques éléments par exemple. Les créneaux de l'intervention des étudiants dans ce type de scénario sont normalement plus flexibles.

Enfin, le présentiel quasi inexistant fait référence à un type de formation à distance. L'essentiel de la formation se réalise en absence de l'enseignant. En général, les étudiants n'ont à se déplacer que pour les examens. Ces derniers ayant pris connaissance du déroulement de leur formation ont la responsabilité de s'organiser pour réaliser leur objectif. La formation pourrait être entièrement

⁶⁶ <http://cral.unistra.fr/>

réalisée en ligne comme les *MOOC / Massive Open Online Courses*, des formations entièrement à distance, sites d'apprentissage, etc.

Les différents scénarios abordés démontrent la flexibilité des TICE et comment celles-ci peuvent être adoptées pour améliorer une expérience dans une classe ou en dehors en fonction du contexte et des objectifs de chaque institution. En revanche, certains éléments doivent être pris en compte afin que l'expérience puisse être une réussite.

En didactique des langues, nous verrons que les chercheurs s'intéressent à l'utilisation des TICE tout en se focalisant sur les utilisateurs et l'apport de leurs utilisations. La suite abordera les échos des chercheurs par rapport aux TICE et la didactique des langues.

2.3.2 Apprentissage numérique

Dans le domaine du numérique dans la didactique des langues, les chercheurs tels que Sockett (2014) et Buck, & McAllister (2011) par exemple, ont étudié l'engagement des étudiants. Un autre élément important à prendre en compte dans le processus de l'apprentissage des apprenants est l'accessibilité à la langue ainsi que les contraintes et l'attractivité que présente cette dernière (Sockett, 2011, Sockett & Kusyk, 2015). Les remarques ont été faites que beaucoup de langues se font apprendre par les contraintes qu'elles présentent voire imposent aux utilisateurs. Considérons le cas de l'anglais qui s'impose dans le contexte des réseaux sociaux, jeux vidéo, émissions télévisées, blogs de divertissement, etc. ; les langues asiatiques : le chinois, l'hindi, le japonais en ce qui concerne les films dont certains individus, ne peuvent se passer. Ils se voient acquérir des mots ou bien des expressions liées aux actions qu'ils voient sur leurs écrans Boughnim & Narcy-Combes (2011).

Cela dit, la disponibilité de ces langues auprès des personnes est importante. Nous évoquons ici l'importance de la disponibilité des langues ou la disponibilité des ressources dans une langue comme un élément facilitateur de l'apprentissage. Il s'agit d'un facteur qui joue beaucoup dans l'intérêt porté à une langue ou encore l'acquisition de celle-ci. Certes, il y a une différence entre la disponibilité des ressources et la motivation des étudiants. C'est pour cela que nous avons évoqué précédemment l'importance pour les enseignants de langues de s'assimiler au modèle qui convient à ses étudiants.

Pour revenir au sujet du français, il s'agit d'une langue en marge par rapport à l'anglais lorsqu'il s'agit de son imposition naturelle et attirante sur le plan linguistique au Nigeria. Néanmoins, grâce à la culture internationalement reconnue de la France, le public étudiant nigérian s'y intéressent de plus en plus. Il serait logique de se servir des médias, web et tout ce que les nouvelles technologies peuvent proposer pour aider les apprenants à faciliter et améliorer leur expérience de l'apprentissage du français.

Les technologies d'apprentissage évoluent et beaucoup de professionnels et chercheurs se voient également évoluer dans leurs pratiques. Par ailleurs, ces derniers n'arrivent pas à se mettre d'accord sur les mêmes définitions et terminologies (Lowenthal & Wilson, 2010 ; Volery & Lord, 2000). Lowenthal & Wilson (2010 : 8) ont étudié comment les intitulés ainsi que le choix des terminologies se multiplient dans le domaine académique, surtout quand il s'agit de l'enseignement-apprentissage en ligne. Bien qu'ils ne veuillent pas se mettre en position de déterminer les terminologies ou intitulés à adopter dans chaque contexte académique, ils suggèrent des études analytiques qui les exploiteraient pour plus de clarification et généralisation.

Nous aborderons brièvement quelques définitions thématiques. Il s'agira de définir « *elearning* », « *online learning* » et « *distant learning* ».

Le terme « *e-learning* » ou encore l'apprentissage numérique s'est attiré plusieurs définitions. Les chercheurs tentent constamment de le différencier, distinguer ou au contraire établir des liens qu'il pourrait avoir avec d'autres termes proches tels que l'apprentissage en ligne « *online learning* » et l'apprentissage à distance « *distance learning* ».

Le *e-learning* se définit comme une activité académique ou un cours ayant lieu dans un endroit numérique d'apprentissage, se servant des technologies de communication sur internet pour faire passer les consignes, curriculums et activités pédagogiques (Salmons 2011). C'est le processus d'apprentissage efficace créé en combinant le contenu délivré sous forme numérique aux supports et services (Avelas et al., 2008). L'apprentissage numérique est l'utilisation de non seulement des ordinateurs mais aussi plusieurs types de médias numériques et la technologie de communication pour des fins d'apprentissage et de développement des compétences (Dede, Whitehouse, Brown-L'Bahy, 2002 ; Sutton, 2014). Les chercheurs, dont Karampotsios, Kardaras & Papatthanassiou (2009) ; Develotte (2010), estiment qu'il existe plusieurs types d'apprentissages virtuels, dont deux

axes extrêmes : la formation ou l'apprentissage synchrone où les formateurs sont à disposition des étudiants en direct, et la formation ou l'apprentissage asynchrone ou tout simplement une formation guidée par soi-même étant l'axe le plus exploité de l'apprentissage virtuel. La combinaison des pratiques synchrone et asynchrone n'est pas rare dans les contextes de l'enseignement-apprentissage en ligne. Ce détail est encore plus important dans un contexte comme le Nigéria où les apprenants peuvent avoir la souplesse dans le suivi des formations.

Hanachor & Needom (2015) prennent une dimension plus générale et récapitulative en postulant que l'e-learning se réfère à l'apprentissage du type numérique impliquant l'utilisation de la technologie de l'information et de la communication. C'est une application numérique artificielle de contenu académique développé pour permettre l'occasion d'apprentissage dirigé par soi-même et utilise les technologies pour le transfert efficace du contenu et de l'interactivité apprenant-contenu ; un processus d'apprentissage facilité, délivré et soutenu par les TICE (Florea, Rafeldt & Youngblood, 2008).

Nous exploitons les travaux de Cross (2004 : 103) qui s'intéresse à l'apprentissage ayant lieu en dehors du contexte scolaire. Il a étudié une définition de « *e-learning* » en partant de la racine. Il commence par définir l'apprentissage.

« ...Plus concrètement, l'apprentissage est ce qui vous permet de participer avec succès à votre vie et aux environnements qui comptent pour vous. L'apprentissage consiste à intégrer du nouveau matériel à ce que vous savez déjà. L'apprentissage crée des connexions neuronales et recâblera votre cerveau. Des connexions réussies développent des connaissances pour vous aider à prospérer. L'apprentissage est une série de corrections de cap pour vous garder dans la bonne direction. Essayez, échouez, réussissez et réessayez. Apprendre. Ça ne s'arrête pas jusqu'à ce que l'on meure.⁶⁷ »

⁶⁷ In more practical terms, learning is that which enables you to participate successfully in your life and in the environments that matter to you. Learning involves meshing new material into what you already know. Learning creates neural connections and rewires your brain. Successful connections build knowledge to help you prosper. Learning is a series of course corrections to keep you headed in the right direction. Try, fail, succeed, and try again. Learn. It doesn't stop until you die.

Il s'approche de notre point de vue en postulant que l'apprentissage est social et que l'on apprend des autres « *l'un des meilleurs moyens d'apprendre est social ; nous apprenons avec et avec d'autres personnes. Nous apprenons en faisant.*⁶⁸ » (Cross, 2004 : 104). Cet auteur, le fondateur de « *Internet Time Group* » et le PDG (Président-Directeur Général) de « *e-learning forum* » explique comment le côté social facilite le processus d'apprentissage sans forcément le lier aux TICE pour l'instant.

Pour en arriver à définir l'apprentissage numérique « *elearning* » qui était considéré comme l'apprentissage en ligne « *online learning* » à l'époque, il reprend la définition donnée par Masie en 1997 comme l'utilisation de la technologie du réseautage pour concevoir, délivrer, sélectionner, administrer et fournir l'apprentissage. En 1998, Cross postule que le « *online learning* » est l'apprentissage dans le temps d'internet, de convergence de l'apprentissage et réseaux. Pour lui, l'apprentissage en ligne est la vision en ligne de ce que la formation classique pourrait devenir. Il continue en notant que l'apprentissage numérique représente pour l'apprentissage, également ce que le business numérique représente pour le monde du business. L'apprentissage numérique représente donc l'apprentissage qui se construit par le biais d'internet, composant des contenus sur formats multiples, le management des expériences d'apprentissage et une communauté des apprenants réseautés, la conception des contenus par les experts.

De nos jours, pourrait-on postuler que le monde dans lequel nous vivons devient de plus en plus numérique puisque le numérique facilite nos démarches que ce soit sur le plan académique ou non ? Cross (2004) estime que beaucoup de formations dites classiques aujourd'hui est en partie numérique alors que Moore et al. (2010) expliquent que la conception de différents types d'environnements d'apprentissage pourrait dépendre de l'objectif d'apprentissage, le public cible, l'accès prévu (physique, virtuel ou les deux), et le type de contenu.

L'on peut dire que ces définitions sont complémentaires. Elles se base principalement autour de l'engagement des utilisateurs de l'outil ainsi que de l'adoption des technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement-apprentissage. Par ailleurs, le mode d'adoption va dépendre des objectifs déterminés de son utilisateur. Chacun adapte donc sa définition aux

⁶⁸ One of the best ways to learn is social; we learn with and from other people. We learn by doing.

éléments de son exploitation de ces technologies dans ses processus d'enseignement, d'apprentissage ou tout simplement sa proposition d'utilisation.

A la lumière des paragraphes précédents, nous définissons l'apprentissage numérique comme un dispositif qui privilégie l'implication active des apprenants et facilite l'engagement de ces derniers en exploitant les technologies de de l'information et de la communication pour les aider à atteindre leurs objectifs d'apprentissage.

2.3.3 Quelques échos en didactique des langues

Il y a une dizaine d'années Dévelotte (2010), s'est intéressé de près à l'impact du numérique sur l'apprentissage des langues. Son approche peut encore servir de modèle pour l'exploration de ce domaine en 2020.

Dévelotte (2010) dans son article intitulé *réflexions sur les changements induits par le numérique dans l'enseignement et l'apprentissage des langues*, a adopté comme cadre de réflexion les travaux de Lankshear (2003) que ce dernier nomme « l'épistémologie numérique ». Selon les travaux de Lankshear (2003), il existe quatre types de changements liés à la révolution des technologies de l'information (Castells, 2001). Dévelotte (2010) traduit ces changements comme étant les suivants : les changements dans le monde à connaître, les changements dans la conception du savoir et les processus d'accès au savoir, les changements dans la nature de ceux qui savent et les changements dans l'importance relative à de différents modes du savoir.

Dans un premier temps, Develotte (2010) essaye de rapporter les développements que, grâce aux innovations technologiques, le monde a connus, connaît actuellement et pourrait connaître dans l'avenir, tout en relatant ces derniers au domaine de l'enseignement et l'apprentissage des langues.

Le numérique en didactique des langues a attiré l'attention des chercheurs de plusieurs domaines (Moore et al. 2010 ; Develotte, 2010 : 447). Cette dernière a suscité l'examen des sites par les linguistes, des journées d'étude (celle organisée par le CREDIF en mai 2000 par exemple) consacrées à des réflexions autour du sujet, des envies de créer des contenus compatibles à ce nouveau monde etc. En effet, un défi a été lancé en ce qui concerne la survie des langues. Selon Slodzian (2000 : 137-138) cité par Develotte (2010 : 447), « *la révolution numérique met[tait] les*

langues au défi : lesquelles seront demain réellement présentes dans la compétition ouverte par les nouveaux outils de l'information et de la communication ? ».

L'on peut postuler que ce sont plutôt les processus didactiques et pédagogiques derrière l'enseignement-apprentissage qui sont mis au défi. Il nous semble qu'une langue ne se parle pas par elle-même. Elle est soit apprise, acquise par le biais d'un intermédiaire : humain ou situationnel. D'autres questions que se posait Slodzian étaient sur la nature des langues.

« Le sort des langues qui ne pourront pas participer à la création de contenus culturels et de savoirs nouveaux, largement diffusés sur les nouveaux réseaux (qui) devront faire face à de nouveaux périls... la compétition se jouant désormais dans le pré carré de la culture et des savoir-faire technologiques, rien détrônant que la très grande majorité des langues du monde soient en difficulté, voire condamnées à un déclin aussi rapide qu'inéluctable » (idem).

Il s'agira d'aborder dans les prochains paragraphes, quelques éléments autour de la question du développement et de la pratique sur le plan de la technologie au Nigéria.

2.3.4 TICE et le domaine académique au Nigéria

Au Nigéria comme dans n'importe quel autre pays du monde, l'importance d'investir dans l'éducation d'un pays et surtout d'adopter les TICE au profit de l'enseignement-apprentissage ne peut pas être surestimée comme révèlent quelques témoignages tels que ceux d'Omerou (2013). L'auteur insiste sur l'importance de créer l'avenir dès maintenant « *La meilleure façon de prédire l'avenir est de le créer... le développement technologique ne se fait jamais par un vœu pieux ni par les discours. Un effort et une planification conscients et stratégiques le feront*⁶⁹ » (Omerou, 2013 : 1). Dans l'article de l'auteur cité, il était question d'expliquer pourquoi il a considéré l'année 2013 comme celle d'un grand développement technologique au Nigéria. Toutefois, il a abordé la défaillance qu'il a constatée en matière de négligence de la part du gouvernement au fil des années. Néanmoins, il a reconnu les actions positives du domaine du développement technologique en cours de réalisation. En effet pour lui, la reconnaissance du besoin d'avoir un

69 The best way to predict the future is to create it ... tech development is never achieved by wishful thought or speeches. A conscious, strategic effort and planning will make it happen.

représentant politique en ce qui concerne l'aspect du développement technologique du pays serait bien évidemment un signe très positif comme le confirment ses propos « *L'une des bonnes choses dont je me souviens en ce moment et qui fera un grand développement technologique en 2013 est la nomination d'un ministre de la Technologie de la communication — Mme Omobola Johnson, à qui je peux rapidement dire qu'elle sait ce qu'il faut pour être pionnier dans ce développement enviable, un secteur dit de valoir plus de 6 milliards de dollars*⁷⁰ » (Ibid). En effet, il s'est agi de la création d'un nouveau cabinet ministériel au sein du gouvernement. Dès sa nomination en 2013, l'un des projets phares de Madame Johnson était de réduire le coût d'Internet et ainsi augmenter l'accès à l'internet au Nigéria. Elle se réjouit d'avoir contribué à l'occasion de permettre, en 2014, à au moins 43 % de la population nigériane de se connecter en ligne, contrairement à 24 % en 2011 (World Wide Web Foundation, 2018).

Certes, le développement technologique est un bon atout pour le pays dans le sens général. Il n'empêche que ce dernier est d'autant plus important sur le plan académique. Okonji (2014 : 1) a tenté de mettre l'accent sur le besoin d'améliorer le développement technologique au Nigéria. Il a souligné la nécessité de revoir le curriculum académique et d'investir dans l'éducation technologique. Concrètement, il insiste sur le fait que le gouvernement doit équiper les écoles avec les outils, les compétences et les infrastructures technologiques appropriées parce que « *le gouvernement n'a pas vraiment fait assez pour déclencher une révolution technologique dans le secteur de l'éducation ... il n'a d'autre choix que de doter le système scolaire des outils technologiques, des compétences et des infrastructures appropriés*⁷¹ » (Okonji, 2014 :2).

Cependant, malgré l'envie de l'auteur précité de mettre à la lumière les efforts positifs qui sont en train de se mettre en œuvre par rapport à un avenir révolutionnaire grâce au développement technique du domaine de l'enseignement-apprentissage au Nigéria, l'auteur a également rappelé un élément problématique. Il s'agit du nombre d'étudiants présents dans les universités au Nigéria. « *Une université nigériane compte en moyen plus de 40000 étudiants de premier cycle ... si l'on décide de limiter le nombre aux 25000 étudiants et de les multiplier par 200 universités dans le*

70 One of the good things that I can remember right now that will make for a great tech development in 2013 is the appointment of a minister of Communications Technology—Mrs Omobola Johnson who I can quickly say she knows what it takes to pioneer development in this enviable sector said to worth over six billion dollars.

71 Government has not done really enough to activate a technology revolution in the education sector ... it has no choice but to equip the school system with the appropriate technology tools, skills and infrastructure.

pays, l'on découvre que le pays a une population importante d'étudiants⁷² » (Ibid). Le pays compte un nombre important d'étudiants universitaires chaque année. Or, l'augmentation du nombre d'étudiants à l'université pose la question de gestion de classe puisque ces dernières deviennent de plus en plus surpeuplées. Il s'agit en effet d'une question abordée par Okojie, un professeur des universités au Nigéria, dans sa contribution au journal local nigérian *Thisday*⁷³ « *Nigéria : This is your University !* ».

« *Selon la norme minimale de la Commission nationale des universités (NUC), je suis censé enseigner 30 étudiants dans une classe, maintenant j'en enseigne 250. Cela signifie que je fais le travail d'environ 7 professeurs. J'enseigne 250 personnes dans au même endroit où 9 personnes ont eu cours... depuis mon arrivée ici en tant qu'étudiant en 1983, aucune classe n'a été ajoutée et le nombre d'élèves ne cesse d'augmenter de plus de 100 fois.*⁷⁴ » Okojie (2013 : 1).

Selon lui, le problème des classes surpeuplées représente la situation de plusieurs classes universitaires du pays et c'est un problème qui persiste toujours depuis plusieurs années. L'auteur donne l'exemple de l'époque où il a fait ses études par rapport à celle où il devient enseignant, en déplorant le non-respect de la préconisation de la commission nationale des universités nigérianes « *National Universities Commission – NUC* ». Il est nécessaire d'adresser ce défi et de trouver un moyen d'y faire face.

La raison du dit retard des pays en développement en ce qui concerne le développement technologique a fait l'objet de l'un des sujets au cœur des principales études des chercheurs depuis les dix dernières années. Plusieurs facteurs peuvent expliquer ce retard. Si le Nigéria fait partie des pays en régression technologique d'après les chercheurs tels que Yusuf (2005 : 316) et Omerou (2013 : 1) parmi d'autres, l'importance de la présence de la technologie dans un pays ainsi que le besoin de l'adopter reste, malgré tout, un sujet qui préoccupe les chercheurs du pays « *puisque*

⁷² An average Nigerian university has more than 40, 000 undergraduates ... if we decide to take an advantage of 25, 000 undergraduates and multiply them by 200 universities in the country, you will discover that the country has a large population of students.

⁷³ Nigeria : This is your university ! <https://allafrica.com/stories/201309300672.html> consulté le 20/04/2020

⁷⁴ By the National Universities Commission (NUC) minimum standard, I am supposed to teach 30 students in a class; now I am teaching 250. This means I am doing the work of about 7 lecturers. I teach 250 people place 9 people were taught ... since I came here as a student in 1983, no single class has been added and the number of students keeps increasing more than 100 times.

*nous savons tous l'importance de la technologie, nous devons la diffuser largement dans notre pays afin d'avoir une solide formation universitaire. La technologie aide à bâtir une nation de manière efficace et efficiente.*⁷⁵ » (Uwaifo & Uddin, 2009 :108). Les auteurs précités ont énuméré les facteurs qui démontrent qu'un pays est en régression technologique et ont conclu que les facteurs étant présents au Nigéria en 2009, celui-ci est un pays en régression technologique « *le Nigeria... est un pays en régression technologique*⁷⁶» (Uwaifo & Uddin, 2009 : 107). Okonji (2014) s'est exprimé sur le besoin d'investir davantage en matière de l'éducation technologique « *il y a un grand besoin pour le gouvernement nigérian d'investir davantage dans l'éducation technologique... le programme scolaire doit également être revu*⁷⁷ ».

Cependant, les études plus récentes montrent un développement plutôt optimiste en ce qui concerne les usages du numérique dans le contexte académique du Nigéria. En effet, les réponses sont différentes en fonction des destinataires du questionnement. Okonji (2014) s'est intéressé à la disponibilité des équipements technologiques que doivent fournir les institutions politiques. En revanche, quand Omiunu (2014) s'est intéressé à l'utilisation des technologies par les étudiants et professeurs nigériens, il a conclu qu'il s'agit d'un public plutôt bien équipé. Ce que cela veut dire pour lui est que ces derniers ont en leur possession des équipements nécessaires pour effectuer des activités en ligne. Il s'agit de leurs outils personnels. En effet, « *si tous utilisent Internet, cela implique que, le câble et les ordinateurs et qui n'étaient pas disponibles dans les institutions, cela signifie qu'ils en ont procuré eux-mêmes*⁷⁸ » (Omiunu, 2014 : 128). Il conclut donc que bien qu'il s'agisse d'une évolution en ce qui concerne la présence d'outils technologiques parmi les universitaires, l'utilisation de ces derniers est prioritairement réservée aux affaires personnelles. Le milieu scolaire dépend toujours de l'administration pour la provision des besoins technologiques.

Les travaux des pratiques en ligne dans le contexte nigérian commencent à prendre la liberté de s'intéresser à ce qui se passe entre les personnes par le biais de leurs équipements personnels. Dans

⁷⁵ Since we all know the importance of technology, we should make wide spread of it in our country so that we can have a solid background in academics. Technology helps in building a nation effectively and efficiently.

⁷⁶ Nigeria ... is a technology backward country.

⁷⁷ There is a great need for Nigerian government to invest more in technology education ... the school curriculum should also be addressed.

⁷⁸ This implies that, if all use Internet, cable and computers and they were not readily made available at the institutions, it implies that they sourced for it themselves.

cette optique en 2015, Kayode et al. (2015 : 9) ont réalisé une étude sur la possibilité d'adopter des pratiques de l'apprentissage mobile afin de réduire la problématique de classes surpeuplées dans les universités nigérianes. Les auteurs suggèrent entre autres la sensibilisation de cette approche auprès des professeurs et étudiants par le biais du soutien de l'administration compétente afin d'assurer le succès de ce type de projet.

Compte tenu de la situation du Nigéria, nous sommes conscients que lancer un projet d'enseignement-apprentissage en ligne dans un contexte en développement technologique n'est pas sans défis et contraintes. Il est primordial de connaître, plus profondément, les caractéristiques du public par rapport à l'internet, les outils et les pratiques en ligne afin de mieux cerner la situation et contribuer positivement à la gestion de la problématique en question.

2.3.5 Caractéristiques du numérique en enseignement et apprentissage des langues

Pour aborder les impacts des nouvelles technologies sur l'enseignement-apprentissage des langues, nous mettrons en page quelques environnements en ligne que des individus ont tendance à s'approprier. De ce fait, les éléments essentiels à prendre en compte dans le domaine de l'apprentissage numérique seraient abordés tirant une inspiration des travaux d'Ahmad et al. (2012).

Il a fallu du temps de réflexion pour pouvoir commencer à comprendre que mettre en place un environnement en ligne d'apprentissage n'est pas forcément la tâche la plus facile à réaliser. Par conséquent, nous avons inspecté des projets menés sur l'apprentissage « *des langues* » en ligne. Nous nous sommes rendu compte qu'il en existe beaucoup et que chaque environnement ou plateforme en ligne présente des particularités qui lui sont uniques. Ces particularités sont d'ailleurs intéressantes pour certains domaines d'activités et moins intéressantes voir totalement inutiles pour d'autres.

Ahmad (2012 : 286-287) a étudié la réforme du standard minimal du fonctionnement des institutions spécialisées dans la didactique et la pédagogie d'un point de vue général. L'auteur a établi une liste des avantages de l'apprentissage numérique dans un processus de l'enseignement et l'apprentissage. Pour lui, le numérique permet de :

- Réduire et éliminer le coût des pédagogues ainsi que les matériels nécessaires dépendant du niveau d'utilisation.
- Réduire le temps d'apprentissage et d'absence physique d'un employeur en processus d'apprentissage.
- Faciliter la mémorisation et promouvoir le rapprochement des applications conçues au contraire du système traditionnel.
- Aider à la gestion des consignes et du progrès des utilisateurs par le biais d'un portail.
- Faciliter l'utilisation des dispositifs multimédia et ainsi inciter des pratiques permettant aux apprenants de s'évaluer à adapter ses pratiques en fonctions de ses besoins.
- Permettre un système de suivi automatique des pratiques et progrès des apprenants dans le cas d'une utilisation institutionnelle où il y a un responsable et des professeurs.
- Encourager l'interactivité étant donné que les utilisateurs s'engagent et sont donc poussés à chercher la réussite.
- Aider les apprenants ayant participé ou participant à un programme d'apprentissage à avancer selon leur rythme dans n'importe quel type de formation ou matière, ce qui réduirait le taux d'abandon et le degré de redondance.
- Permettre à des individus qui apprennent moins rapides que les autres de s'organiser selon leur besoin.
- Laisser la place à un apprentissage progressif puisque les contenus des environnements se développent au fur et à mesure et la gestion de ceux-ci devient flexible.
- Rendre accessible l'enseignement et apprentissage n'importe-où, à n'importe quel moment et contribue énormément à la rétention des connaissances acquises.
- Rendre le processus d'enseignement et apprentissage plus intéressant en permettant aux apprenants de créer, visualiser, modifier, imprimer, envoyer ou télécharger des documents.
- Faciliter l'accès au contenu par l'utilisation de la technologie et l'internet.

Ahmad (2012) termine sa liste d'avantages de l'apprentissage numérique en postulant que celui-ci représente plus qu'une simple action de formation ou d'instruction. C'est un instrument qui améliore la performance comportementale.

Compte tenu de ces éléments avantageux et selon des besoins, chaque communauté et institution académique cherche à se mettre à jour sur ce plan. Or, la manière d'utilisation de chacune est distincte. L'on peut dire que l'utilisation du numérique dans le contexte académique est devenue une habitude dans le monde occidental. Par ailleurs, des pays en développement tels que le Nigéria essaye de suivre le fil du développement. Pendant longtemps, le Nigeria adopte le numérique en faisant passer l'enregistrement d'un cours dans un CD pour faire écouter d'autres étudiants. Ce qui est jugé moins efficace, sur le plan d'interactivité, comparant à l'accès à une formation synchrone en temps réel via internet (Kamba, 2009 cité dans Ahmad et al., 2012).

Aujourd'hui, le Nigéria a connu des évolutions innovantes dans le domaine de l'apprentissage numérique et pourrait par ailleurs se dire étant plus réceptif à des pratiques intéressantes. Si l'on prend les éléments des outils technologiques jugés nécessaires pour s'inscrire dans l'enseignement-apprentissage numérique et prenant en compte les possibilités d'accès à ceux-ci, l'on peut se dire que les moyens de se lancer dans un projet d'enseignement-apprentissage numérique sont existants. Quel type de plateforme adopter pour un projet de l'enseignement-apprentissage ?

Les Espaces Numériques de Travail (ENT) sont de plus en plus adoptés par les établissements académiques. Leur adoption se fait aussi bien dans des écoles primaires (Cordreanu et al., 2017) que dans les écoles secondaires (Pacurar & Abbas, 2014) et tertiaires (Develotte, 2010) tous domaines confondus.

2.4 Moodle comme exemple d'environnement en ligne d'enseignement-apprentissage

2.4.1 Qu'est-ce que Moodle⁷⁹ ?

Rappel historique

MOODLE – *Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment*⁸⁰ – est un système de gestion de cours open source populaire qui sert d'environnement de création pédagogique en ligne pour l'enseignement-apprentissage dans beaucoup de contextes académiques (Dougiamas & Taylor, 2003 : 1).

D'après le site officiel de Moodle⁸¹, Martin Dougiamas qui a grandi en Australie et exposé dès le plus jeune âge à l'enseignement-apprentissage à distance, est à l'origine de la création de l'environnement Moodle. La première version bêta est publiée en novembre 2001 alors que la première version dotée d'une fonctionnalité complète a vu jour le 20 août 2002, il s'agit de la version 1.0. Les versions plus récentes ont été publiées avec de nouvelles fonctionnalités, d'abord la version 2.0 publiée le 24 novembre 2010. Elle précède la version 3.0 basée sur la pédagogie socio-constructionniste. En juin 2019, le nombre d'utilisateurs de Moodle s'élève à plus de 160 millions inscrits sur plus de 106 000 sites.

La réflexion théorique de Dougiamas et celle de ses créations se basent principalement sur la pédagogie socio-constructionniste. Il a défini cinq principes sur lesquels il se base pour concevoir et développer Moodle. En principe, le créateur de Moodle estime que nous sommes tous des enseignants potentiels ainsi que des apprenants. Idéalement, dans un véritable environnement collaboratif, nous sommes les deux. Le deuxième principe qui guide la conception de Moodle est que l'on apprend particulièrement bien lorsque l'on s'engage dans l'acte de créer ou d'exprimer quelque chose pour que les autres voient. Le troisième fil conducteur tient au fait que nous apprenons beaucoup en observant simplement les activités de nos pairs. La compréhension du

⁷⁹ Modular object-oriented dynamic learning environment (Ndlovu & Mostert 2018)

⁸⁰ Notre traduction : Environnement dynamique d'apprentissage modulaire centré sur l'objet.

⁸¹ <https://docs.moodle.org/38/en/History>

contexte vient en quatrième lieu. Celui qui comprend le contexte et qui le prend en compte a plus de chance d'enseigner d'une manière plus transformatrice. Enfin, un dernier élément à considérer est qu'un environnement d'apprentissage a besoin de la flexibilité et de l'adaptabilité. Cela lui permet de répondre rapidement aux besoins des participants qui s'en servent.

Fonctionnalités de base de Moodle

L'environnement Moodle a connu plusieurs étapes d'améliorations et compte actuellement 2 thèmes principaux. Il s'agit du thème *Boost* (doté de plus de possibilités de personnalisation) et thème *Classic* (comprends la structure de navigation des anciens thèmes *Clean* et *More*). Les thèmes de Moodle supportent l'adaptation de navigation sur plusieurs écrans, ce qui facilite l'accès à l'espace de collaboration pour les participants.

Les principaux éléments d'un espace de cours sur Moodle sont les ressources, c'est-à-dire l'ensemble d'informations mises à la disposition des étudiants. Elles peuvent se présenter par le biais des documents téléchargeables, de liens URLs, de pages web, photos, etc. La plupart des ressources sont destinées à la consultation des participants et ne nécessitent pas forcément d'interaction de leur part. Moodle permet également la création de diverses activités. Il existe plusieurs types d'activités et celles-ci peuvent notées ou pas. Elles sont sous forme de composants interactifs. Moodle propose des activités diverses et chaque activité est dotée d'implications pédagogiques. Les blocs font partie des composantes de Moodle. Ils servent à ajouter des fonctionnalités au cours. Ce sont des outils pour les enseignants et les apprenants. En revanche, il existe un bloc administratif qui n'est visible qu'aux personnes avec le profil d'enseignant. La mise à jour des informations, des préférences de l'utilisateur ainsi que la personnalisation de l'espace de cours sont possibles dans Moodle. En outre, la capacité de manipulation de chacun dépend de ce qui est autorisé par l'administrateur de l'environnement.

Comme précédemment évoqué, Moodle est un environnement construit sur la base de la pédagogie socio-constructionniste. En plus de son avantage pédagogique, il s'agit d'un outil en libre accès. L'installation de Moodle est gratuite. En revanche, il faudrait prévoir des ressources pour sa gestion, sa configuration, son installation, son hébergement ainsi que sa personnalisation. Il est possible de réduire le coût si l'on a les compétences techniques pour l'installer et gérer. L'environnement propose des fonctionnalités qui permettent de faire l'économie de fonds. Il peut

réduire le temps de correction des copies pour les enseignants puisqu'il est possible de noter les activités automatiquement. Le fait de travailler depuis et dans un environnement en ligne permet de réduire l'utilisation de certaines ressources matérielles telles que les feuilles de papier, les imprimantes, les fournitures de bureau, etc. L'utilisation de Moodle est donc bénéfique aux enseignants ainsi qu'aux apprenants.

Les enseignants bénéficient d'un gain de temps grâce à la correction automatique de plusieurs activités, la possibilité de diffuser des informations aux apprenants à tout moment et la disponibilité de celles-ci tout le temps, l'évaluation des étudiants ainsi que celle du cours depuis le même espace, l'analyse facile et rapide des résultats, la possibilité de réutiliser du contenu ou d'améliorer le contenu d'une ancienne activité, l'accès au suivi de chaque apprenant ou de l'ensemble des apprenants, les outils de créations récentes permettant de créer beaucoup plus de contenus dynamiques parmi d'autres. Quant aux apprenants, ils ont la possibilité de rendre les devoirs en ligne, de réaliser les activités au moment qui les convient, d'accéder au contenu de leur formation à tout moment, d'accéder aux notes dans le cas de notation automatique, de pouvoir visualiser l'ensemble de leurs notes dans un endroit spécifique, de participer à un processus d'apprentissage individualisé, et enfin d'interagir entre pairs en cours et en dehors du cours.

Moodle vu par les chercheurs

Ortiz Cantos (2008) définit Moodle, en analysant son expérience d'utilisation de Moodle pendant trois ans, comme « *un logiciel permettant la mise en place de cours en ligne et de sites web. Moodle est une plateforme d'apprentissage en ligne (e-learning en anglais) sous Licence open source servant à créer des communautés d'apprenants autour de contenus et d'activités pédagogiques* » (Ortiz Cantos, 2008 : 1). Dans son cas, Moodle a été utilisé comme outil d'enseignement de langues auprès d'un public d'élèves de Français en Espagne. La philosophie, les caractéristiques et les fonctions de Moodle sont identifiées par cette auteure. Elle identifie la « *pédagogie socioconstructiviste* » basée sur les concepts clés : constructivisme.

Trajkova (2014) passe un aperçu historique sur Moodle et le définit en tant que plateforme d'apprentissage. Elle explique que les fonctions de Moodle sont principalement « *pédagogiques ou communicatives, elles permettent de créer un environnement d'apprentissage en ligne* » (Trajkova, 2014 : 39). Cette auteure s'interroge sur les moyens d'optimiser les méthodes et les

pratiques en didactique du FLE et si l'utilisation des TICE va donner de meilleurs résultats par rapport aux pratiques pédagogiques et performances des étudiants du FLE. Selon elle, les nouvelles technologies (nTICE) « *stimulent davantage la curiosité et la motivation de l'étudiant* » (Trajkova, 2014 : 35).

Elle reconnaît également la pertinence de l'environnement en ligne du type Moodle tenant compte des éventuels intérêts des apprenants en soulignant certains facteurs essentiels dans le processus d'enseignement et apprentissage efficace tels que le renouvellement constant des supports, méthodes et techniques utilisés dans l'enseignement des langues afin qu'ils soient adaptés aux nouveaux besoins des apprenants et contextes d'apprentissage ainsi qu'aux nouvelles circonstances dans la société ; le besoin des enseignants à se former constamment, faire des recherches, détecter des problèmes des apprenants et proposer des solutions. Nous rejoignons la prise de conscience à laquelle se réfère cette auteure expliquant que « ... *les étudiants passent beaucoup de temps devant l'ordinateur et sur les réseaux sociaux* » et elle continue en ajoutant que « ... *dans l'enseignement, il faut profiter de cette motivation et de cette habitude... il paraît donc, incontournable d'utiliser les TICE dans l'enseignement* » (Trajkova, 2014 : 36).

Moodle fait partie des logiciels pédagogiques les plus utilisés (Garcia et al., 2012). Selon ces auteurs, Moodle, sert à s'impliquer dans une technologie qui contribue à l'amélioration du système éducatif. Ils expliquent la différence entre le degré d'efficacité des nouvelles technologies dans le système éducatif des pays en développement et les pays développés.

« Les systèmes de gestion de l'apprentissage (de type LMS) ont été conçus comme un outil de soutien pour améliorer le processus d'apprentissage dans les pays développés, s'inscrivant dans un modèle éducatif avec des normes de qualité relativement élevées. Cependant, dans les pays en développement, la LMS pourrait être utilisée non seulement pour poursuivre ces objectifs mais pour offrir une réelle opportunité de stabiliser le système éducatif à un coût très bas.⁸² » (Garcia et al., 2012 :2)

⁸² Learning Management Systems (LMS) have been conceived as a support tool to improve the learning process in developed countries, fitting with an educational model with relatively high standards of quality. However, in developing countries, LMS could be used not only to pursue these goals but to offer a real opportunity to stabilize the educational system at a very low cost.

Pour profiter des avantages des nouvelles technologies dans le contexte des pays en développement, il faudrait d'abord donc tenir compte des défis technologiques et sociétaux qui s'avèrent beaucoup plus complexes dans ces pays. Pour ces auteurs, Moodle serait un atout important pour améliorer la qualité de l'éducation dans ces pays tenant compte de ses fonctions pédagogiques incontournables. D'autres éléments identifiés dans cet article incluent les problèmes que rencontre le système académique des pays en développement. Parmi les défis figurent le nombre insuffisant des professeurs, les heures excessives d'enseignement par chaque professeur, les classes surpeuplées, l'organisation du curriculum & ainsi que sa stabilité. L'on peut conclure que la plateforme pédagogique peut réduire la charge de travail pour les enseignants puissent que cette dernière permette les fonctionnalités d'automatisations.

2.4.2 Exemples des pratiques numériques en utilisant MOODLE

La présente étude poursuivra ses analyses d'utilisation dans le milieu universitaire. Les innovations prennent différentes dimensions depuis une vingtaine d'années. Les ENT représentant généralement les vitrines universitaires à travers lesquels les institutions, professeurs, administrateurs et étudiants visualisent et expérimentent les dépôts et partages de fichiers, informations et projets. Moodle paraît être aujourd'hui, et ce depuis plusieurs années l'un des dispositifs les plus adoptés et les plus conseillés dans le milieu académique (Marcant, 2016).

Les usages du dispositif sont plus ou moins importants dépendant du contexte. En France comme dans plusieurs pays européens par exemple, Moodle est un espace universitaire par lequel les échanges de documents se font entre les professeurs et étudiants (Henri, 2014 : 130). En didactique de l'enseignement et apprentissage de langues, Moodle est vite perçu comme un univers d'exploitations diverses. Seront présentés par la suite quelques exemples d'utilisation de Moodle dans des contextes en nous attardant sur le contexte africain. D'autres cas de figure pourraient également comme ceux d'utilisation d'autres dispositifs en plus de Moodle par exemple.

Comme déjà évoqué dans les précédents chapitres de notre rédaction, le problème des étudiants de langues souvent pléthoriques et hétérogènes sont de plus en plus récurrent. Cela devient inquiétant pour non seulement les professionnels et étudiants mais également pour les institutions

académiques, politiques et chercheurs. Il semble donc évident de privilégier tout moyen efficace de résoudre le problème. Le sujet reste au cœur des études de beaucoup de chercheurs, dont Buck & McAllister (2011) qui se trouvaient face à la même situation problématique de nombreux étudiants dans une classe. Ces derniers ont rapporté dans leur article la conception, l'utilisation et l'évaluation d'un programme conçu pour l'utilisation des plusieurs centaines d'étudiants suivant pratiquement tous le même programme mais possédant de capacités différentes en langue anglaise. L'équipe a adopté un programme orienté vers la réalisation des tâches avec le premier semestre en présentiel et le deuxième en partie présentiel accompagné des heures de travail médié par la plateforme d'apprentissage. Les résultats du projet de ces chercheurs révèlent certes du progrès en ce qui concerne la compétence communicationnelle des étudiants. Mais, les auteurs notent le manque de motivation de la part des étudiants en termes de leur utilisation de la plateforme du centre d'autoformation (Ibid : 96). Les résultats du projet laissent croire effectivement que les étudiants préfèrent les pratiques traditionnelles de leur formation à savoir le côté présentiel.

Étudions un autre exemple qui a eu lieu en 2018, au sein du Pôle d'élaboration de ressources linguistiques (Perl) Bournel-Bosson & Kostov se sont servis de Moodle pour créer une formation de Français entièrement à distance au profit de tous les étudiants de l'Université Sorbonne Paris Cité (l'USPC) visant le niveau B2 du Cadre Européen Commun de Référence pour les langues. Selon eux, une réticence peut effectivement être sentie chez les étudiants vis-à-vis de l'utilisation des ENT. C'est la raison pour laquelle ces derniers se sont donnés pour objectif principal de « *travailler sur la mise en confiance des étudiants vis-à-vis de l'enseignement à distance* » en exposant quatre actions qu'ils jugent « *immédiatement transposables dans le cadre d'un cours à distance et susceptibles d'améliorer la confiance des étudiants* » (Bournel-Bosson & Kostov, 2018 : 1). Leur projet « *Parlons FOU!* » a impliqué la création d'une formation de Français sur objectifs universitaires qui sert à diagnostiquer et développer des compétences linguistiques nécessaires aux usages académiques de la langue française.

Précisément, la formation comporte trois modules en 12 séances. Les modules couvrent plusieurs thèmes à savoir « *Suivre un cours magistral* » en quatre séances, « *Maîtriser les écrits universitaires* » en cinq séances, « *Présenter un exposé oral* » en trois séances. La formation est conçue pour durer deux heures par séance. Ce qui ferait 24 heures de cours à distance par semestre. Chaque séance de cette formation commence par un questionnaire de réflexion sur les habitudes

de travail universitaire ou une activité d'invention culturelle. La suite de la séance est la réalisation des activités autocorrigées et se termine par une activité de production. Les auteurs citent quatre actions qu'ils jugent autotransposables dans le cadre d'un cours à distance permettant de mettre les étudiants à l'aise et donc améliorer leur confiance en la matière. Par conséquent, ils commentent par citer l'importance de faire découvrir la plateforme afin qu'ils puissent en développer la maîtrise technique.

Leur formation se compose d'une séance zéro. Effectivement, les étudiants découvrent la plateforme par le biais d'une démonstration lors de la réunion d'information à la rentrée scolaire. Ils ont également accès à un guide d'utilisation. La séance zéro est proposée au début de la formation avec l'objectif de familiariser les participants avec la plateforme. L'idée de cette séance d'après les auteurs serait de faire découvrir l'aspect technique de la plateforme en amont afin que les étudiants puissent vivre pleinement leur formation sans se soucier ou en tout cas limitant le souci de blocage technique. Les auteurs estiment que la plupart des étudiants n'ont pas d'expérience d'utilisation poussée de la plateforme Moodle, sinon une expérience limitée à la consultation, au dépôt et à la récupération des fichiers sur la plateforme. D'où l'importance de démarrer une formation basée sur l'utilisation d'une plateforme en ligne par une activité de découverte technique de celle-ci. Il n'empêche que certains étudiants se pressent et négligent la séance de découverte, ceux-ci se retrouvent souvent vite bloqués et retournent à la chasse aux informations techniques dans la séance 0. La deuxième action que citent Bournel-Bosson & Kostov (2018) repose sur le fait de réemployer les savoirs des étudiants. En ce qui concerne leur formation, l'ensemble de la formation est basée sur le fil directeur d'un thème « *kif artistique* ». Concrètement, les étudiants devaient visionner une conférence soulevant la nécessité d'avoir un intérêt artistique. Ensuite, il leur appartenait dans les séances suivantes de travailler sur une œuvre artistique de leur choix. Un devoir final devait être rendu ainsi qu'un exposé oral.

L'expérience devient donc un engagement quasi personnel des étudiants étant donné que chacun travaille sur son propre projet qu'il aurait déterminé et maîtrisé. Un climat de confiance se serait également installé dans la réalisation du projet qui lui est personnel. La création et le renforcement du lien social parmi les étudiants sont la troisième action recommandée par Bournel-Bosson & Kostov (2018). Étant une formation entièrement à distance, les chercheurs précités reconnaissent le risque d'isolement qui pourrait engendrer l'abandon de la formation en cours de route. Des

mesures ont été prises pour pallier ce problème à savoir une base de données comprenant les fiches et enregistrements de présentation de chaque participant afin de permettre aux étudiants de découvrir et commenter ceux des autres participants ; l'outil « *chat* » intégré dans Moodle qui pouvait servir d'outil d'une conversation synchrone entre les participants ; le forum de discussion pour lancer un sujet de discussion ou tout simplement partager une solution technique avec d'autres utilisateurs de la plateforme ; l'outil questionnaire permettant d'effectuer des sondages rapides et ouverts ; l'atelier qui permet de faire un retour sur le travail d'un autre étudiant.

Les possibilités d'échanges entre les étudiants sont diverses. Ce ne serait donc pas surprenant de découvrir que certains outils d'échange proposés dans la formation n'ont pas été utilisés ou ont été très peu utilisés. Enfin, les auteurs présentent l'importance du renforcement de l'interaction l'enseignant-tuteur et les étudiants comme la quatrième action qui devrait améliorer la confiance des étudiants dans la formation à distance. Les auteurs ont révélé que le contact bien que virtuel des enseignants-tuteurs avec les étudiants sont souvent appréciés. Ils expliquent qu'il faudrait aller au-delà des simples feedbacks faits aux étudiants dans le cadre des devoirs rendus et garder des contacts réguliers par le biais des messages ponctuels de rappel par exemple, des retours personnalisés dans la mesure du possible. En somme, la mobilisation des moyens de communication synchrone et asynchrone est à exploiter afin d'en découvrir ceux qui répondraient aux besoins du contexte de formation.

Nous remarquons un décalage entre les deux exemples cités. Dans un premier lieu, une expérience d'il y a sept ans environ, rapportant la négligence des étudiants d'une plateforme d'autoformation proposée en comparaison avec les cours présentiels. Dans un deuxième temps, une expérience plus récente, c'est-à-dire d'il y a un an environ, qui rapporte une expérience de formation entièrement à distance et qui met l'accent sur la confiance des étudiants vis-à-vis du type de pratiques qui souvent leur sont nouvelles. De notre point de vue, cette découverte a été surprenante parce que nous nous attendions à avoir une réaction inverse compte tenu du statut des deux langues. Nous avons pensé que la réaction des étudiants souhaitant améliorer leur niveau en anglais serait plus positive que ceux qui apprennent le français. Le public concerné par le français est situé en France. C'est un contexte homogène qui leur permet d'avoir facilement accès à la langue en temps réel. Les deux expériences seraient commentées par la suite.

Dans les résultats de Buck & McAllister (2011 : 97), la nonchalance fait partie des raisons les plus récurrentes pour lesquelles la plateforme d'autoformation a été négligée « *Je n'y ai pas pensé.* » — une citation repérée 57 fois (soit 24 % de fréquence) dans les données ; suivi d'une préférence pour un livre de grammaire « *Je préfère utiliser un livre de grammaire.* » répétée 42 fois dans les citations (soit 18 % de fréquence) ; la démotivation vis-à-vis de l'utilisation de la plateforme « *Je ne me sens pas motivé.* » repérée 40 fois dans les citations (soit 17 % de fréquence). Par ailleurs, ces risques ont été anticipés afin d'être remédiés en amont dans le projet rapporté dans les études de Bournel-Bosson & Kostov (2018). Ils ont prévu les rappels systématiques pour toutes sortes d'oubli et nonchalance. La séance 0 qui devrait former les utilisateurs à l'aspect technique de la plateforme pourrait peut-être répondre au problème si présenté de façon ludique et attirante. De plus, la phase de transition a sans doute été trop brusque pour le public concerné dans le projet que portent Buck & McAllister (2011 : 89) « *La formation des étudiants se fait par le biais d'un guide d'utilisation téléchargeable sur la page d'accueil pour le cours LEA et une démonstration est faite lors de la réunion d'information en septembre.* ».

Le défi de cette configuration pourrait être d'abord la différence de temps entre la présentation ou démonstration et la vraie prise en main de celle-ci puisque le recours à la plateforme au premier semestre est limité à l'utilisation basique de dépôt et consultation de documents. Le guide d'utilisation bien que téléchargeable étant un document de plus à lire risque d'être décourageant pour les étudiants. Buck & McAllister (2011 : 96) ont trouvé étonnant que les étudiants considérés comme ayant le plus besoin d'utiliser la plateforme fussent en effet les moins connectés. Ceux-ci font partie des personnes qui ont cité les trois raisons auxquelles nous avons fait référence plus haut. Vraisemblablement, un travail préalable de création de climats de confiance aurait sans doute changé la perception des utilisateurs vis-à-vis de l'utilité et leur engagement sur la plateforme. L'on peut retenir que l'élément déterminant d'une réussite d'expérience d'apprentissage en ligne ne dépend pas que du contexte mais davantage de la manière dont le dispositif est mis à la disposition des utilisateurs. Faisant référence à ces exemples qui sont abordés, l'on peut se rendre compte que les plateformes d'enseignement et apprentissage à distance ou proposées en complément sont largement acceptées au moins dans les établissements académiques européens.

Notre projet de thèse a concerné les pratiques des étudiants d'une université nigériane du français dans d'un environnement en ligne d'apprentissage. Nous nous intéresserons par la suite à quelques

études dans le domaine de la didactique des langues et l'adoption des Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) par le biais des Espaces Numériques du Travail (ENT) en contexte africain.

2.4.3 Quelques références africaines

L'Afrique est en pleine croissance et le continent veut lutter contre sa réputation d'être le plus en retrait en ce qui concerne le développement numérique en augmentant son investissement dans le domaine du développement et de la recherche (UNESCO, 2016). Des chercheurs étudient et signalent l'acceptation de Moodle dans les établissements scolaires africains. Saleem, Al-Saqri & Ahmad, (2016) ont examiné les effets d'espérance de performance, d'effort, l'influence sociale et conditions facilitantes sur l'intention comportementale des professeurs d'une faculté à l'université de Sultan Qaboos, Oman d'adopter Moodle comme plateforme de formation. Les résultats de leurs travaux révèlent l'émergence de deux groupes de professeurs avec d'un côté les professeurs qui se lancent dans la découverte et l'adoption de Moodle et d'un autre côté ceux qui ne l'utilisent pas mais préfèrent observer de loin les apports du dispositif. Ndlovu & Mostert (2018) ont étudié comment Moodle a été utilisé comme plateforme de formation au service des professeurs sud-africains géographiquement dispersés. Les auteurs notent les avantages du dispositif rapportés comme enrichissant l'expérience sociale et cognitive exprimés par les enseignants participant à la formation. Les inconvénients techniques liés à la disponibilité limitée des ressources technologiques, d'internet et de fonds ont malgré tout été rappelés.

Au Nigéria, l'utilisation des Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) pour améliorer l'expérience de l'enseignement et apprentissage est comme dans d'autres pays au cœur des travaux des chercheurs du domaine de la didactique des langues. D'ailleurs, il a été rappelé par Ahmad (2012), que l'expérience de Moodle dans d'autres pays pourrait être adaptée au Nigéria. L'auteur a abordé dans leur article, l'utilisation de Moodle dans une université malaisienne et la possibilité de faire une expérience semblable au Nigéria. Il estime que le public nigérian est actif quand il s'agit d'utiliser les outils en ligne. Ils conseillent donc d'augmenter les périmètres des pratiques des étudiants en les sensibilisant aux pratiques académiques en ligne. Bien que les pratiques numériques se multiplient dans le pays, les rapports de l'utilisation pour la formation en langues dans le contexte universitaire nigérian sont pour l'instant limités.

Néanmoins, un article publié sur le blog de Marc Oddou⁸³ révèle un exemple de l'intégration de Moodle à la formation destinée aux personnels de l'Alliance Française du Nigéria et ceux de l'Institut français du Nigéria en 2011. Une formation qui portait justement sur l'intégration des technologies en classe de Français langue étrangère (FLE). Les participants ont été sensibilisés aux outils numériques de base ainsi que ceux pouvant les aider à améliorer leur expérience d'enseignement allant du plus simple au plus poussé. Ont été notées comme activités concrètes réalisées, la création d'une adresse électronique, l'utilisation et installation d'un Tableau Blanc Interactif (TBI), la découverte et manipulation de logiciels de traitement de textes, d'images, de sons et de vidéo, la sensibilisation à l'intégration des supports numériques en classe de FLE.

Ce chapitre a été consacré au sujet du numérique dans l'enseignement-apprentissage et comment cela pourrait améliorer l'expérience pédagogique des enseignants et apprenants du français dans le contexte universitaire nigérian. Nous avons pu remarquer que le numérique peut faciliter l'expérience de la communauté académique si ce dernier est adopté de façon appropriée et adéquate (Bournel-Bosson & Kostov, 2018). Nous notons également l'importance de la prise en compte des besoins de chaque contexte pour que le dispositif puisse répondre à ces derniers (Oriji & Anikpo, 2019). L'adoption du numérique dans un contexte d'enseignement-apprentissage concerne l'ensemble de la communauté académique y compris les étudiants. Il sera question par la suite d'aborder les éléments relatifs aux pratiques des apprenants.

⁸³ Lien vers le blog e Marc Oddou : <http://www.moddou.com/index.php?post/Int%C3%A9grer-les-TICE-en-classe-de-FLE-au-Nigeria-%28article-de-latitude-France%29> consulté le 03 janvier 2019

CHAPITRE 3 LITTÉRATURE SUR LES PRATIQUES DES APPRENANTS

La revue de la littérature a abordé jusqu'à présent les grandes lignes des théories relatives à la didactique des langues. Concrètement, elle a tenté de définir l'enseignement-apprentissage en retraçant l'histoire de la didactique des langues. Ensuite, la revue passée sur les technologies de la communication et de l'information pour l'enseignement (TICE) a permis de réétudier les pratiques présentes dans différents contextes de l'enseignement-apprentissage des langues, de la langue française notamment.

Les différentes théories et pratiques évoquées dans les chapitres précédents rappellent que dans le domaine de la didactique des langues, l'enseignement-apprentissage se focalise, principalement, sur l'activité des apprenants. Par conséquent, ce chapitre va passer en revue les pratiques courantes des étudiants, sur le plan général et ceux du domaine de la didactique des langues qui ont fait l'objet d'études. En effet, ces études nous permettront de comprendre les éléments principaux qui caractérisent un public d'étudiants potentiels du 21^e siècle, ainsi que ceux concernés par cette présente étude.

Précisément, la suite va aborder deux domaines principaux. Dans un premier temps, il s'agira de passer en revue la littérature relative à la technologie mobile dans l'éducation, ce qui relève du caractère mobile du public étudiant. Effectivement, plusieurs études insistent sur le fait de prendre en compte, et de profiter de la caractéristique mobile des apprenants lors de la réflexion sur un dispositif de l'enseignement-apprentissage dans un contexte académique général (Kaliisa & Picard, 2017 ; Purcărea & Purcarea, 2017 ; Russell, 2018 ; Hamidi & Chavoshi, 2018) ainsi qu'en didactique des langues (Qin, 2016 ; Yue, 2016 ; Crompton & Burke, 2018 ; Farahani & Fakhr, 2018 ; Kuimova, et al, 2018 ; Kukulska-Hulme, 2018). Les études précitées soulignent les actualités de la recherche en ce qui concerne l'apprentissage mobile et la didactique des langues.

Dans un second temps, nous mettrons le point sur les typologies des pratiques des étudiants qui commencent à intéresser les chercheurs depuis quelques années, c'est-à-dire l'enseignement-

apprentissage informel. Plusieurs études s'intéressent aux champs des pratiques informelles des étudiants et ils sont nombreux à proposer d'intégrer les pratiques informelles en contextes formels de l'enseignement-apprentissage des langues. Nous pensons notamment aux travaux de Sockett (2014), Toffoli & Sockett (2015), Martin (2016), Silva & Brougère (2016 & 2017), Rosell-Aguilar, et al. (2018) par exemple. Nous expliquerons en quelques pages en quoi les travaux estiment que les pratiques informelles contribuent à l'acquisition d'une langue étrangère.

3.1 Enseignement-apprentissage mobile

L'acceptation ou pas d'outils mobiles des étudiants dans un espace de cours fait débat (Russell, 2018). Pour relever quelques chiffres, nous reprenons les travaux de Purcărea & Purcarea (2017 : 8). Les auteurs ont souligné qu'environ 25 ans après la création du web (*World Wide Web*), le besoin est réel de mettre en place une stratégie d'innovation toujours en lien avec le web et les réseaux sociaux. En effet, cela veut dire que pour les innovations dans tous les domaines, dont l'éducation, il serait stratégique et positif de prendre en compte le web par le biais des réseaux sociaux. Les auteurs ont révélé que les réseaux sociaux comptent 2,8 milliards d'utilisateurs soit 27% de la population mondiale. En ce qui concerne les outils mobiles, ils sont 66% de la population mondiale à être en possession de dispositifs mobiles dont 91% se connectent sur les plateformes des réseaux sociaux depuis leurs mobiles.

La nature omniprésente des outils mobiles ne laisse pas les chercheurs indifférents par rapport à l'exploitation potentielle de ceux-ci pour des fins académiques, étant donné que la plupart des adultes de la génération actuelle possèdent plus d'un outil mobile, d'après Crompton & Burke (2018 : 53). Les auteurs précités se sont engagés dans la réalisation de synthèse en ce qui concerne les études de recherche s'intéressant à l'enseignement-apprentissage mobile entre l'année 2010 et 2016. En effet, ils ont cherché à identifier le domaine de recherche, en lien avec l'apprentissage mobile, qui soit le plus représentatif qu'ils ont étudiées. Les références ont été récupérées de plusieurs revues de recherches dans divers domaines.

Table 1
Rank and title of the journal included in this search of the literature.

Rank	Journal
1	Computers and Education
2	British Journal of Educational Technology
3	Internet and Higher Education
4	Journal of Educational Technology and Society
5	Journal of Computer Assisted Learning
6	The International Review of Research in Open and Distance Learning
7	Educational Technology Research and Development
8	Australasian Journal of Educational Technology
9	IEEE Transactions on Learning Technologies
10	International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning
11	Language Learning and Technology

Figure 3 : Souce - Crompton & Bruke, 2018: 55

A cet effet, leur résultat, basé sur 72 références d'études sélectionnées pour leur expérience parmi les 321 références potentielles, a révélé que le domaine de l'enseignement-apprentissage des langues a été celui qui a compté le plus de recherches. Précisément, le domaine de la didactique des langues a atteint un total de 21% de références sur l'ensemble d'études effectuées dans la matière, c'est-à-dire les recherches sur l'apprentissage mobile des langues (Crompton & Burke, 2018 : 58). Les chercheurs se sont intéressés, pour la plupart, à comprendre l'impact de l'apprentissage mobile sur la réussite des apprenants. Pour Crompton & Burke, il s'agit d'un domaine qui manque d'études scientifiques et ils expliquent que les chercheurs doivent s'intéresser davantage au domaine afin de pouvoir identifier et définir les pédagogies valables pour bien orienter l'apprentissage mobile dans un contexte formel. Enfin, ces derniers ont repéré la potentialité des outils mobiles pour favoriser l'apprentissage informel des langues.

L'exemple d'un retour d'expérience de l'apprentissage mobile est celui effectué par Hamidi & Chavoshi en 2018. Il s'est agi dans le cas de ces chercheurs d'analyser les facteurs essentiels pour l'adoption de l'apprentissage mobile dans le contexte d'un établissement de l'enseignement supérieur. Ces chercheurs se sont questionnés sur ce qui pourrait être l'impact de l'utilisation des outils mobiles en éducation, afin d'établir quelques approches et théories de l'apprentissage mobile. Les facteurs principaux, relatifs à l'adoption de l'apprentissage mobile en contexte universitaire sont classifiés en sept catégories. En effet, les auteurs ont tenté de rassembler plusieurs facteurs jugés valables par d'autres chercheurs. Les sept catégories qu'ils ont identifiées

sont donc le contexte, la confiance, les caractères et qualités personnelles, l'utilité perçue, la facilité d'usage perçue, la culture de l'utilisation et l'intention comportementale respectivement.

Hamidi & Chavoshi (2018) sont convaincus que le contexte peut jouer un rôle important dans l'adoption de l'apprentissage mobile. Ils expliquent la signification du « contexte » auquel ils se réfèrent comme dans les définitions suivantes. Le contexte est « un *environnement informatique mobile qui définit l'utilisation de chaque application* » (Chen & Kotz, 2000), « *toute information permettant de décrire correctement chaque entité ; l'existence d'une personne, d'un lieu ou d'un objet (en tenant compte de l'interaction entre utilisateur et application)* » (Kim et al., 2008) « *tout type d'informations personnelles qui peuvent influencer une personne lors de l'utilisation d'Internet mobile* » (Dey, 2001). Tout compte fait après l'étude des définitions ci-dessus, Hamidi & Chavoshi (2018 : 1056) ont conclu que le contexte veut dire des interfaces bien conçues. Ils ont donc avancé l'hypothèse que le contexte a un effet direct et positif sur le facteur de l'utilité.

Le facteur de la confiance leur a semblé important à prendre en compte parce qu'il s'agit du facteur qui permettrait l'utilisation de l'outil. La confiance dans le cadre de leur étude, est une sorte de « *compétition individuelle pour effectuer une tâche spécifique ou un engagement individuel* » (Morgan & Hunt, 1994 cité dans Hamidi & Chavoshi, 2018 : 1058). Le facteur de la confiance concerne l'utilisateur individuellement vis-à-vis d'un événement spécifique.

L'utilité perçue est liée à l'intention d'utiliser, c'est-à-dire que les personnes s'engagent à l'utilisation d'un outil parce qu'elles perçoivent un niveau d'utilité spécifique. C'est le cas des différentes applications que l'on décide de télécharger sur les téléphones mobiles par exemple. Hamidi & Chavoshi (2018 : 1058) citent l'exemple des sites et applications de commerce, des applications de banques, le service de paiement mobile et les systèmes de santé. Pour eux, l'intention d'utiliser un outil est fortement déterminée par l'utilité perçue de ce dernier.

Ensuite, les chercheurs ont souligné la facilité de l'utilisation perçue. Ce facteur représente pour eux, le jugement qu'un individu porte à l'utilisation d'un outil en particulier qui demande peu ou pas d'effort. Logiquement, ce facteur peut s'approprier une autodéfinition dans le sens où il est plus facile de décider d'utiliser un outil quand celui-ci ne nécessite que peu ou pas d'effort. Selon l'étude de ces chercheurs, le facteur de la facilité de l'utilisation perçue a un effet positif sur l'intention d'utiliser un outil.

En sixième lieu, les auteurs ont abordé le facteur de la culture de l'utilisation. Autrement dit, la prise en compte des profils divers des utilisateurs d'un outil. Ils estiment malgré le fait qu'apprendre depuis son téléphone mobile puisse présenter le risque de distraction, il s'agit d'une expérience d'apprentissage qui contribue positivement au processus d'apprentissage et améliore la motivation des étudiants. Ils suggèrent que les professionnels du domaine académique, surtout les professeurs de langues, prennent le temps de se familiariser avec l'efficacité de ce type d'apprentissage et étudier la culture des étudiants de leur contexte. Ainsi, ces derniers pourraient contribuer à la facilitation d'un contexte favorisant une expérience optimale, sachant que l'idée d'un contexte optimal varie d'un endroit à un autre.

Enfin, le facteur d'intention comportementale est « *basé sur les caractères et les qualités personnelles, le facteur d'utilité, le facteur de facilité d'utilisation et le facteur de la confiance* » (Hamidi & Chavoshi, 2018 : 1061). En effet, l'ensemble des caractères ainsi que les perceptions d'un individu sont à prendre en compte si le facteur comportement reflète l'importance des efforts d'une personne par rapport à son implication dans une activité.

Ils rappellent les avantages de l'apprentissage mobile et insistent sur le fait que le 21^{ème} siècle fait bouger les gens et le changement presque permanent reste un défi. Les avantages de l'apprentissage mobile comme modèle pédagogique incluent l'autoformation, l'apprentissage autodirigé, l'apprentissage en tout lieu et à tout moment, autonomie complète dans l'apprentissage, la liberté de choix du contenu ainsi qu'en terme d'intérêts, l'apprentissage personnalisé reconnaissant donc des différences individuelles entre les individus, la possibilité d'adopter un format qui s'adapte à plusieurs outils grâce aux installations informatiques, la possibilité de prendre en compte une formation et un apprentissage en collaboration, l'échange instantané et l'évaluation facilement accessible etc.

Les théories que nous venons de parcourir dans ces dernières pages sont en lien avec les caractéristiques des TICE qui ont été évoquées dans les chapitres précédents. En effet, la formation devient plus accessible depuis plusieurs canaux de connexion, à tout moment et flexible au niveau de déroulement et points d'intérêts. L'une des particularités de l'apprentissage mobile est le fait que ce ne soit pas forcément considéré comme étant un modèle pédagogique important dans le processus de l'apprentissage en contexte universitaire dans le sens large. Or, il s'agit d'un domaine

à exploiter et explorer. Certes, le défi d'établir une limite en ce qui touche aux affaires académiques sans nuire aux affaires personnelles des individus est à étudier. Les appareils mobiles sont considérés comme des outils personnels par les étudiants. Il n'empêche que ces derniers s'en servent pour bien plus d'activités surtout dans le cadre de leurs études. Russell (2018 : 1) a cité l'exemple d'un élève qui a aidé son ami avec un devoir. Les deux amis se sont appelés sur une application de visioconférence installée sur leur téléphone, ce qui leur a permis de pouvoir comparer les résultats obtenus et résoudre le problème d'incompréhension. Cet exemple ne relève bien évidemment pas d'un modèle pédagogique de l'apprentissage mobile spécialement mis en place par l'enseignant. De plus, il n'est sans doute pas à la connaissance de l'enseignant que les étudiants s'organisent des rencontres d'études à distance.

En didactique des langues, Yue (2016) s'est intéressée à étudier comment les étudiants chinois de français pouvaient profiter de l'innovation « *accélérée des technologies modernes* », comme les considère le chercheur, pour améliorer leur acquisition de la compétence pluriculturelle. Toujours en Chine, Qin (2016) s'est, quant à elle, engagée dans le questionnement autour de l'utilité des Smartphones au profit de la didactique du français langue étrangère.

Les deux chercheurs ont reconnu la potentialité de la valeur ajoutée des appareils mobiles, les Smartphones en occurrence, puisque ces derniers sont devenus tellement importants dans la vie de tous les jours des jeunes étudiants par la puissance de leurs fonctionnalités. Yue (2016 : 124) a accordé au Smartphone, le trophée de la « *star la plus brillante* » des innovations qui sont venues en complément des ordinateurs grâce à la possibilité de servir de plusieurs façons tout en étant léger à porter. Ce dernier est qualifié d'être puissant par sa possibilité de permettre la communication audio et vidéo en temps réel, le visionnage des films et émissions, l'écoute de la musique, la navigation sur internet, la participation aux jeux vidéo, la prise de photos ainsi que la réalisation d'achats, sans quitter l'écran. Qin (2016 : 115-116), faisant référence aux chiffres communiqués par le Centre d'information sur le réseau internet de Chine, a rappelé les chiffres pour marquer l'importance du domaine en tant que professeur de FLE. En 2016, la Chine comptait 688 millions d'internautes dont 620 millions se sont connectés à l'internet par le biais d'un téléphone mobile. Parmi ces utilisateurs, 75.1% ont entre 10 ans et 39 ans. De plus, le nombre de chinois participant à la formation à distance était de 110 millions.

Si Qin a rappelé les fonctionnalités qu'elle juge importantes d'un Smartphone, c'est sans doute parce qu'elle comptait s'y baser pour en identifier les intérêts potentiels pour l'enseignement-apprentissage du FLE. Le chercheur estime qu'il était temps que le domaine de la didactique des langues reconnaisse ses intérêts « indéniables » et l'adopte comme support de cours.

Les caractéristiques identifiées par ce chercheur s'alignent avec celles que nous avons tirées des travaux de Hamidi & Chavoshi (2018) à savoir le taux de possession élevé des appareils parmi les étudiants, la multiplicité des fonctionnalités dont la coexistence de supports de communication intégrés, l'accès facile aux ressources et documents de référence, la diversité de moyens d'interaction et la disponibilité en temps et en espace. Sur un plan didactique et pédagogique, le Smartphone peut servir comme un outil de découverte, de ressources et d'activités pédagogiques principalement ; un outil d'acquisition, compte tenu de la possibilité de revenir sur les exercices et activités ainsi qu'en produire depuis son appareil mobile à n'importe quel moment ; un outil d'évaluation étant donné que beaucoup de Smartphone supportent des plateformes d'évaluation et offrent la possibilité de produire des documents textuels, audio ou vidéo (Qin, 2016 : 128-134).

Yue a tourné ses réflexions sur la manière de faire bénéficier aux étudiants chinois, l'accès privilégié à la culture de la langue qu'ils apprennent. En ce qui concerne le français, le chercheur explique que même si les cours se déroulent en référence aux documents authentiques, l'exposition des étudiants à ces derniers ne s'est limitée qu'aux heures de cours. Or, les appareils mobiles que possèdent pratiquement tous les étudiants pourraient servir d'outils de stockage de ressources, dans le cadre d'un envoi ou d'accès aux documents authentiques dans le cadre de la recherche sur internet. Yue (2016 : 117) souligne que donner la liberté aux apprenants de faire le choix des ressources de leur point d'intérêt améliore la motivation de la découverte de la langue qu'ils apprennent, notamment le français, ainsi que la culture de celle-ci. Pour cette auteure, l'adoption de l'apprentissage mobile au service du développement de compétence pluriculturelle en langues faciliterait l'apprentissage actionnel parce que l'apprenant devient véritablement l'acteur social en faisant partie intégrante de sa construction de savoirs. De plus, elle estime que le modèle pédagogique qui s'oriente vers l'apprentissage mobile va améliorer la culture d'engagement naturel des apprenants.

Dans le contexte nigérian, le taux de possession des appareils mobiles augmente rapidement, il serait intéressant d'explorer le modèle pédagogique de l'apprentissage mobile (Adeleke, 2016). De plus, l'utilisation des appareils mobiles au Nigéria fait désormais partie intégrante de la culture et le mode de vie de beaucoup de nigériens, aussi bien dans la sphère privée que dans l'espace public, et ce dans plusieurs aspects de la vie quotidienne : sport, santé, déplacement, socialisation, commerce etc. (Adesugba, 2017 : 284).

Cependant, malgré les chiffres élevés en ce qui concerne la possession des appareils mobiles au Nigéria, Forenbacher, et al. (2019 : 2) ont trouvé que les facteurs déterminant la possession des appareils mobiles au Nigéria auraient pu conduire à une interprétation erronée des chiffres. Les chercheurs ont comparé le taux de cartes SIM enregistrées au taux de possession d'appareils mobiles et ils ont trouvé qu'il y avait un écart considérable. Par conséquent, ils recommandent la réalisation de plus de recherches à cet effet afin de contribuer efficacement, par le biais de l'information diffusée, à la politique visant à améliorer la pénétration des appareils mobiles et éliminer la division digitale actuellement présente dans le pays.

Selon Adeleke (2016), la commission nigériane de la communication '*Nigerian Communication Commission*⁸⁴' (NCC), a révélé que le nombre de lignes téléphoniques connectées au Nigéria était de 216 millions au début de l'année 2016. Le rapport de Jumia⁸⁵ a évoqué 172 millions de souscriptions mobiles au Nigéria en 2018. D'après Forenbacher et al. (2019), la NCC et l'union internationale de la télécommunication '*International Telecommunication Union*⁸⁶' (ITU), devront s'assurer d'avoir les bons chiffres en ce qui concerne le nombre d'utilisateurs mobiles au Nigéria. En effet, les chercheurs précités rappellent qu'une personne peut posséder plusieurs lignes téléphoniques tout comme plusieurs personnes, chacun propriétaire d'une ligne téléphonique, peuvent partager un téléphone mobile. Ces cas de figures ne sont pas forcément pris en compte dans des relevés communiqués d'autant plus que les chiffres de la NCC ne correspondent souvent pas à ceux de l'ITU.

Tout compte fait, l'importance pour cette étude est de savoir que le taux de connexion à l'internet ainsi que l'utilisation des appareils mobiles au Nigéria sont en croissance depuis les dernières

⁸⁴ Le site officiel de la NCC : <https://www.ncc.gov.ng/>

⁸⁵ Jumia est le site principal de vente téléphonique au Nigéria : <https://www.jumia.com.ng/>

⁸⁶ Le site officiel de l'ITU : <https://www.itu.int/fr/Pages/default.aspx>

décennies. Nous nous intéressons à présent aux pratiques d'apprentissage mobile au contexte académique africain, et nigérian.

En 2017, Kaliisa & Picard ont publié le résultat d'un panorama dressé sur des références qui s'intéressent aux études autour de l'apprentissage mobile en Afrique dans les 5 années, entre 2010 et 2016. L'étude des résultats nous permettrait de redécouvrir que le contexte de recherche africain a lui aussi besoin de s'intéresser davantage aux activités des jeunes, surtout ce qu'ils font de leurs appareils mobiles et de vérifier si les activités de ces derniers ont un effet ou pas sur leurs études. A notre avis, cette recherche serait encore plus pertinente pour le domaine de la didactique des langues. Ainsi, il serait question d'étudier la possibilité de dématérialiser des formations et ressources pour faciliter l'accès des étudiants au contenu de leur formation et d'autres ressources indirectement en rapport à leur formation.

L'accès à l'éducation est un facteur primordial dans les travaux des chercheurs précités. Si l'accès à l'éducation surtout au niveau de l'enseignement supérieur est garanti à plus de 50% dans les pays développés comme les Etats-Unis, l'Australie ou l'Angleterre, le taux de possibilité d'accéder à l'enseignement supérieur est de moins de 5% dans les pays en développement, d'après l'UNESCO. Il devient particulièrement urgent de réfléchir à une stratégie plus efficace facilitant l'accès à l'éducation non seulement au niveau de l'enseignement supérieur mais également à d'autres niveaux académiques, surtout dans des pays en développement tel que le Nigéria où la population ne cesse d'accroître.

Les chercheurs ainsi que les institutions internationales mondiales ont remarqué la pénétration rapide des appareils mobiles en Afrique. Selon une étude sur laquelle s'est basée la Banque Mondiale en 2012, « *l'Afrique est placée deuxième dans la région avec la croissance la plus rapide en termes de pénétration du mobile avec 650 millions de mobiles nombre d'abonnés, ce qui est plus qu'aux États-Unis ou dans l'Union européenne* » (La Banque Mondiale, 2012 cité dans Kaliisa & Picard, 2017 : 2). Par conséquent, ces chercheurs ont exprimé leur validation des idées de Davison & Lazaros (2015) ; Maleko Munguatosha, Muyinda, Lubega, (2011) ; Kebritchi (2010), qui sont convaincus que l'apprentissage mobile qui adopte l'utilisation d'appareils mobiles est l'une des approches les plus prometteuses pour accroître l'accès à l'éducation dans les pays en développement.

Les méthodologies, les cadres théoriques, les types de recherches menées, les pays les plus représentés en ce qui concerne les recherches relatives à l'apprentissage mobile en Afrique, sont les premiers éléments que Kaliista & Picard (2017) ont cherché à découvrir dans les différentes références étudiées. Ils ont également cherché à identifier comment les appareils mobiles sont utilisés dans les établissements de l'enseignement supérieur en Afrique. Les perceptions des enseignants et apprenants par rapport à l'apprentissage mobile faisaient partie des éléments recherchés. Enfin, ils se sont intéressés aux défis que l'intégration de l'apprentissage mobile pourrait représenter dans le contexte du sud.

Entre 2010 et 2016, les chercheurs, pour donner suite à la revue systématique réalisée selon les indications de l'EPPI⁸⁷, ont trouvé seulement 31 études empiriques de recherche réalisées dans le domaine relatif à l'apprentissage mobile en contexte de l'enseignement supérieur en Afrique. Le Nigéria est le pays le plus représenté après l'Afrique du sud avec 5 études de recherche en contexte nigérian et 11 études de recherche en contexte sud-africain. D'autres pays représentés sont la Tanzanie, le Kenya, l'Uganda avec 3 études dans chaque pays, le Ghana et le Botswana avec 2 études de recherche chacun, la Mozambique, la Zanzibar et l'Egypte avec une étude dans chaque pays. La majorité des études analysées, c'est-à-dire dans 24 études sur les 31 trouvées, ont montré que le téléphone mobile est l'appareil mobile le plus utilisé par les étudiants du contexte universitaire africain. La tablette était l'outil mobile adopté dans quatre contextes alors que l'outil adopté n'a pas été précisé dans trois études.

Les perceptions des étudiants par rapport à l'utilisation d'appareils mobiles pour l'apprentissage étaient plutôt positives étant donné que ces derniers se considèrent comme des utilisateurs très actifs des appareils mobiles et les utiliser pour les études ne peut être qu'avantageux et intéressant (Kaliista & Picard, 2017 : 8). Les présents travaux ont permis aux auteurs d'identifier quelques huit facteurs pouvant influencer l'adoption de l'apprentissage mobile en contexte de l'enseignement supérieur dans les pays en développement. Il s'agit de la performance attendue, des conditions favorables, des facteurs environnementaux, technologiques, organisationnels, individuels, de l'influence sociale, de l'accès, de la nature du leadership institutionnel et des efforts attendus.

⁸⁷ <https://eppi.ioe.ac.uk/cms/Default.aspx?tabid=53>

En considérant les suggestions de Kaliista & Picard ci-dessus, certains facteurs pourraient influencer l'adoption de l'apprentissage mobile. A ce stade, il nous semble pertinent d'étudier ces derniers en parallèle avec les facteurs que Hamidi & Chavoshi (2018) ont identifié dans leur étude sur l'identification des facteurs essentiels à prendre en compte dans l'adoption de l'apprentissage mobile dans un établissement de l'enseignement supérieur. L'étude de Hamidi & Chavoshi était réalisée en Iran. Ils ont identifié sept facteurs essentiels à prendre en compte lors de la réflexion de l'adoption d'une pédagogie de l'apprentissage mobile. Ce sont le contexte, la confiance, les caractères et qualités personnelles, l'utilité perçue, la facilité d'usage perçue, la culture de l'utilisation et l'intention comportementale. En guise de mise en commun, nous remarquons que les mêmes facteurs se retrouvent dans les deux cas. Nous étudions les facteurs des deux groupes de chercheurs en tentant une comparaison dans le tableau ci-dessous :

Comparaison des facteurs de l'adoption de l'apprentissage mobile.

Kaliista & Picard, (2017)	Hamidi & Chavoshi (2018)
La performance attendue	L'utilité perçue
Les conditions favorables	Le contexte
Les facteurs environnementaux, technologiques, organisationnels, individuels	La confiance, l'intention comportementale, les caractères et qualités personnelles
L'influence sociale	La culture de l'utilisation
L'accès	La facilité d'usage perçue
La nature du leadership institutionnel	Le contexte
Les efforts attendus	La facilité d'usage perçue

Le tableau ci-dessus montre que les facteurs soulignés dans les deux études sont complémentaires. La mise en commun que nous avons effectuée révèle que quelques facteurs étalés dans une étude peuvent se regrouper pour représenter un facteur de l'autre et vice-versa. Nous précisons par ailleurs que nous avons rangé les facteurs suivant l'ordre de citation dans l'étude de Kaliista & Picard (2017) et ces derniers ne sont pas considérés comme étant dans l'ordre d'importance.

En première ligne du tableau par exemple est le facteur de la performance attendue que nous considérons être dans la même ordre d'idées que l'utilité perçue. Il nous semble que la question ici peut être de savoir si l'outil en question est performant par rapport à l'utilisation ou si celui-ci serait utile vis-à-vis de l'activité pour laquelle il est proposé. Les deux questions avancées précédemment ont la même signification. En deuxième ligne est le contexte cité par Hamidi & Chavoshi (2018 : 1056) qui pourrait correspondre à deux facteurs cités par Kaliista & Picard (2017 : 8), c'est-à-dire, les conditions favorables et la nature du leadership institutionnel. En effet, les conditions du contexte mises en place peuvent être favorables grâce à la nature du leadership institutionnel de celui-ci.

Le contexte, comme nous l'avons déjà évoqué, peut être considéré comme le dispositif mis en place dans un cadre de formation. Ensuite, nous considérons que les facteurs environnementaux, technologiques, institutionnels et individuels signalés dans les travaux de Kaliista & Picard (2017 : 8) sont relatifs aux facteurs de la confiance, de l'intention comportementale et des caractères et qualités personnels (Hamidi & Chavoshi, 2018 : 1058 & 1061). Les facteurs de la confiance et de l'intention comportementale peuvent être relatifs au facteur individuel par rapport à la technologie alors que les facteurs des caractères et qualités personnels peuvent correspondre aux caractéristiques individuelles ou institutionnelles vis-à-vis de la technologie et son impact sur l'environnement.

Le facteur de l'influence sociale pourrait correspondre au facteur de la culture de l'utilisation technologique et il s'agit d'un facteur qui peut devenir plus ou moins important d'un environnement académique, culturel et social à un autre. Enfin, le facteur de la facilité d'usage perçue peut quant à lui, être relatif aux facteurs de l'accès et des efforts attendus. Nous abordons le facteur de l'accès ici d'un point de vue technologique, c'est-à-dire l'effort à déployer pour accéder au contenu ainsi qu'aux fonctionnalités d'un outil.

En revanche, bien que le rapport concernant l'apprentissage mobile soit plutôt positif chez les étudiants, certaines études comme celle de Shonola & Joy (2014) ont exprimé l'inquiétude des enseignants d'une université nigériane par rapport à l'utilisation des appareils mobiles pour l'enseignement. En effet, ces derniers étaient préoccupés par leur vie privée et craignaient que des informations confidentielles risquaient d'être exposées aux étudiants s'ils s'engageaient dans des activités d'apprentissage mobiles. Ils craignaient également que la qualité de leur contenu ne soit compromise par l'utilisation de l'apprentissage mobile. Dans une étude du contexte kenyan (Wanja, 2014) par exemple, les professeurs possèdent des appareils mobiles mais ne les ont pas utilisés pour l'apprentissage mobile à cause des aprioris négatifs qu'ils avaient par rapport à ces derniers.

Ces dernières lignes reflètent l'un des défis de l'apprentissage mobile. D'autres défis ont été identifiés dans l'implémentation de l'apprentissage mobile, tels que mauvais ou manque d'infrastructure technologique résultant au problème de connexion à l'internet, manque d'appareils mobiles modernes, manque de compétence pédagogique nécessaire par rapport au modèle de l'apprentissage mobile, ainsi que l'attitude négative de certains professeurs et décideurs institutionnels par rapport à l'apprentissage mobile (Kaliista & Picard, 2017 : 8). La sensibilisation au modèle pédagogique de l'apprentissage mobile paraît donc primordiale. Les auteurs recommandent la réalisation d'étude large et longitudinale afin de mieux cerner le sujet et déterminer les politiques pour un modèle pédagogique efficace de l'apprentissage mobile.

Toutefois, plusieurs études ont démontré que les nigériens, dont beaucoup de jeunes, font partie des utilisateurs actifs d'appareils mobiles (Yusuff, 2014 ; Adeleke, 2017 ; Adesugba, 2017). L'adoption d'un modèle pédagogique de l'apprentissage mobile peut améliorer l'expérience d'apprentissage des étudiants universitaires nigériens, surtout dans le domaine des langues.

Si l'adoption formelle de l'apprentissage mobile dans les établissements de l'enseignement supérieur s'avère plus compliquée sur le plan institutionnel des pays en développement tel que le Nigéria, les études que nous avons abordées dans les précédentes pages soulignent malgré tout, la présence des pratiques mobiles parmi les étudiants. Dans les prochaines pages, il s'agira d'une courte revue de la littérature sur les pratiques de l'enseignement-apprentissage formelles et informelles. L'objectif est d'identifier les activités académiques qu'effectuent les étudiants, notamment les étudiants nigériens, en dehors de leur environnement habituel d'apprentissage.

Enfin, nous étudierons les possibilités d'adoption ou tout simplement de reconnaissance de quelques pratiques informelles transférables en contexte d'enseignement-apprentissage formel.

3.2 Enseignement-apprentissage formel et informel de langues

Le développement des technologies modernes qui deviennent de plus en plus puissants et l'accès facile à l'internet ont fait que l'enseignement-apprentissage a lieu dans de multiples endroits et sous plusieurs formats désormais (Sockett, 2015 ; Silva & Brougère, 2016). En didactique des langues, l'accès à l'internet, la télévision, le téléphone, l'ordinateur etc. facilite l'apprentissage des langues étrangères, permet l'apprentissage diversifié et modifie le processus d'apprentissage (Boughnim & Narcy-Combes, 2011). Selon Draghici (2013) un individu peut apprendre à partir de plusieurs activités quotidiennes dans lesquelles il s'engage « *on apprend, enfant comme adulte, à travers des situations de la vie quotidienne qui n'ont rien d'éducatif a priori : conversations, promenades, télévision et autre spectacles, activités de la vie quotidienne* » (Brougère, 2005 cité dans Draghici 2013 : 4).

L'apprentissage est un processus qui peut être conscient ou inconscient (Sockett, 2014). La plupart des différentes définitions de l'enseignement-apprentissage renvoient à une activité qui se réalise dans un contexte académique spécifique entre deux catégories de personnes, à savoir l'enseignant et l'apprenant. Les modèles ainsi que les méthodologies de la didactique des langues ont été passés en revue afin de permettre d'identifier la place donnée aux étudiants au fil de l'évolution du temps. Cette partie va s'intéresser plutôt aux deux typologies principales de pratiques d'enseignement-apprentissage, c'est-à-dire formelle et informelle.

Quelques études récentes tiennent compte des évolutions en ce qui concerne l'acquisition des langues en absence de cours, de professeurs ou d'environnement classique d'enseignement-apprentissage (Sockett, 2014 & 2015 ; Martin, 2016 ; Silva, 2017).

Sockett (2014) a mis la lumière sur l'importance de prendre en compte l'apprentissage informel comme un phénomène existant. Ses travaux nous font voyager dans l'univers réel des étudiants et des individus sur le plan général. Ces derniers peuvent être non spécialistes en langues mais finissent par acquérir une langue étrangère sans suivre un cours spécifique de la langue acquise. Dans une étude réalisée en 2011, Sockett a analysé les résultats d'un exercice de prise de

conscience de pratiques informelles résultant à l'acquisition d'une langue étrangère qu'il a activée chez les futurs enseignants de langues. Un autre exemple d'étude a été réalisée sur la découverte de l'acquisition d'une langue étrangère en regardant la télévision dans la langue acquise (Kusyk & Sockett, 2012).

3.2.1 Qu'est-ce que l'apprentissage informel ?

Si l'on s'inspire des explications de l'apprentissage informel selon les chercheurs tels que Cross (2006), Toffoli & Sockett (2010), Sockett (2014 & 2015) et Marsenille (2017) par exemple, il s'agit d'un processus lié d'abord à une intention de communication. L'action ne se déroule pas selon un planning fixe, ni dans le cadre d'une activité organisée d'apprentissage. En revanche, l'apprenant n'est pas nécessairement conscient de cet apprentissage n'étant pas l'objectif de l'activité. Cross explique l'apprentissage, puis l'apprentissage informel prenant comme cadre, le domaine professionnel. Pour lui, l'apprentissage est le facteur qui permet à un individu de réussir dans la vie, au travail ainsi que dans les milieux qui l'intéressent.

En outre, l'apprentissage informel est la manière non officielle, non programmée et non intentionnée, dont les personnes apprennent leur travail, « *l'apprentissage est ce qui vous permet de participer avec succès à la vie, au travail et aux groupes qui comptent pour vous. L'apprentissage informel est la façon non officielle, non planifiée et impromptue que les gens apprennent à faire leur travail*⁸⁸ » (Cross, 2006 : 19). L'explication précédente a servi de base pour Toffoli & Sockett (2010) de définir un cadre théorique de l'apprentissage informel. En effet, ces chercheurs ont associé l'apprentissage informel au modèle socioconstructiviste puisque la connaissance se construit avec les autres. C'est le cas de l'apprentissage des langues par exemple.

L'apprentissage informel, en didactique des langues, peut se définir en s'opposant à l'apprentissage formel, c'est-à-dire « *toute activité entreprise en dehors d'un quelconque contexte académique impliquant l'utilisation de ressources qui ne sont pas conçues comme des outils pédagogiques, et qui conduit au développement du système langagier en L2 d'un apprenant* » (Sockett, 2015 : 18). Quelques études que nous aborderons dans les prochaines lignes révèlent

⁸⁸ Learning is that which enables you to participate successfully in life, at work, and in the groups that matter to you. Informal learning is the unofficial, unscheduled, impromptu way people learn to do their jobs.

quelques exemples de pratiques informelles en ce qui concerne le domaine de l'apprentissage des langues.

Les définitions de l'apprentissage informel abordées jusqu'à présent soulignent le processus comme étant lié à une intention purement communicative sans doute dans le cadre d'une activité. Or, il existe d'autres activités non communicatives pendant lesquelles les individus s'engagent dans une langue étrangère. Il s'agit d'activités comme la lecture d'un texte ou le visionnage d'une émission par exemple qui ne nécessitent pas nécessairement besoin d'intervention expressive. Dans son livre, Sockett (2014 : 8) définit l'apprentissage informel comme un processus qui fait en sorte que l'exposition à une langue, l'anglais dans son cas, en dehors d'un contexte académique aboutit à l'acquisition de la langue.

Ce phénomène bien que plus fréquemment rapporté dans le cas de l'anglais, s'étend à d'autres langues. Marsenille (2017) a enquêté sur les pratiques d'activités informelles en langues allemande et anglaise. Les résultats de son étude révèlent les activités informelles que les étudiants réalisent dans la langue étrangère qu'ils apprennent, l'allemand et l'anglais notamment. Parmi les activités principales figurent la lecture de journaux, la conversation spontanée dans une situation d'échanges avec les natifs et l'écriture de messages courts aux amis rencontrés en ligne. Le chercheur a souligné l'importance de sensibiliser non seulement les étudiants à leur engagement dans des activités facilitant l'apprentissage informel mais aussi les enseignants qui devraient s'intéresser aux loisirs des élèves. Si les enseignants s'intéressent aux activités de loisirs des étudiants, le but serait d'identifier les activités possibles à intégrer dans le cadre du programme de formation afin d'améliorer l'expérience des langues apprises. Les enseignants peuvent alors encourager l'apprentissage informel en suggérant du matériel approprié et méthodes adaptées (Marsenille, 2017 : 142).

Silva & Brougère (2016) ont cherché à mettre l'accent sur la situation permettant à l'acquisition d'avoir lieu en mettant à distance la trilogie éducation formelle, non formelle et informelle. Selon les auteurs, « *l'apprentissage n'est pas en lui-même formel ou informel : c'est la **situation** que l'on peut considérer ainsi selon la présence ou non de dispositifs qui font appel à une forme éducative, qu'elle soit scolaire ou non.* » (Silva & Brougère, 2016 : 58). Avec l'attention portée sur la situation, il serait sans doute nécessaire de vouloir découvrir les pratiques inscrites dans ces

situations. L'idée étendue de l'apprentissage informel est de le considérer comme « *toute activité entreprise en dehors d'un quelconque contexte académique impliquant l'utilisation de ressources qui ne sont pas conçues comme des outils pédagogiques, et qui conduit au développement du système langagier en L2 d'un apprenant.* » (Sockett, 2015 : 18 cité dans Sylva & Brougère, 2016 : 59). Dans le même ordre d'idées, trois types d'apprentissage informel ont été distingués par Sylva & Brougère faisant suite aux travaux de Schugurenky (2007). Il s'agit d'apprentissages dits tacites, fortuits et autodirigés.

En ce qui concerne les apprentissages tacites, le processus est inconscient et non intentionnel. Ce type d'apprentissage est considéré comme étant à l'œuvre dans le cas de l'acquisition de la langue maternelle ou première d'un individu et celle acquise dans les différentes modalités de ce qu'ils appellent « *socialisation* » (Ibid).

Pour les apprentissages fortuits, le processus d'apprentissage est conscient mais reste non intentionnel. En effet, l'individu se trouvant dans cette catégorie pourrait se trouver parmi d'autres dans une situation d'immersion dans une langue seconde ou étrangère. Il se voit acquérir la langue sans l'intention de l'apprendre. Pourtant, il en est conscient.

Enfin les apprentissages autodirigés sont à la fois conscients et intentionnels. Ce qui pourrait différencier ce type d'apprentissage de l'apprentissage formel est le fait de ne pas recourir à un dispositif formel d'après les auteurs Sylva & Bougère (2016). Un exemple de cette situation pourrait être le cas d'un individu qui cherche à s'engager dans des interactions avec les natifs ou locuteurs d'une langue seconde ou étrangère afin d'augmenter son vocabulaire ou encore afin d'acquérir les expressions de communication dans des situations spécifiques. Ce type de l'apprentissage informel nous fait penser à la situation d'un individu qui est influencé par son environnement social, l'exemple de l'univers de jeux vidéo par exemple dans lequel la langue de communication entre joueurs sur l'échelle internationale est plutôt l'anglais. Nous retrouvons donc l'intention communicative qu'expliquent Toffoli & Sockett (2010) dans leur article.

Nous nous intéressons à présent au cas du français. Les modalités d'apprentissage informelles occupent de plus en plus de places dans les récents travaux de chercheurs. Le rôle et la place de l'apprentissage informel dans différentes langues secondes ou étrangères abordent très souvent l'aspect numérique. Les activités en sont diverses, des visionnages des films, séries & émissions

télévisées (Socket, 2012 & 2014), aux activités de lectures et contributions textuelles sur les réseaux sociaux (à paraître Yusuff, 2020) sans oublier les participations aux jeux (Sylva & Bougère, 2016).

L'univers de l'apprentissage en situation informelle pourrait sans doute devenir un abri incontournable pour les étudiants spécialistes et non spécialistes du FLE ou tout simplement à tout public du Nigéria pratiquant le français. C'est pour cela que nous allons étudier par la suite quelques exemples de rapports des chercheurs relatifs à l'apprentissage informel du français.

Une bonne partie d'activités informelles se réalisent dans des espaces de rencontres non académiques. Ces espaces peuvent être physiques ou virtuels. L'espace virtuel, tel que les réseaux sociaux, rassemble par exemple un grand nombre de personnes et facilite les échanges entre eux sur un point ou intérêt commun. Grosbois (2012 : 139) définit les réseaux sociaux comme « *des applications qui utilisent les technologies du web 2 et qui permettent la mise en relation, les échanges, le partage et la diffusion de contenus, d'informations* ». Les applications ou sites des réseaux sociaux servent aujourd'hui de lieux d'échanges et d'activités sociales, de réseautage professionnel, de partage d'informations.

Martin (2016) a étudié une expérimentation de Twitter en cours de FLE. L'un des objectifs de cette expérimentation était selon l'auteur d'initier et d'encourager l'habitude de l'utilisation du français dans un contexte hors cours. Il était également important pour l'auteur d'identifier comment ces pratiques pouvaient enrichir l'expérience de l'apprentissage formel. Le choix d'adopter Twitter a été parce que la majorité d'étudiants concernés par l'étude n'étaient pas des habitués de la plateforme. Au contraire, ils avaient une idée plutôt vague du média en question. Le choix a été fait pour des potentialités pédagogiques du média, que le chercheur a trouvées intéressantes.

En ce qui concerne le déroulement du projet, les étudiants avaient comme tâche de suivre le compte de leur professeur sur Twitter s'ils étaient intéressés par l'expérience. A titre informatif, parmi les 21 étudiants, trois d'entre eux possédaient déjà d'un compte Twitter, seize en ont créé un lors de la séance de présentation du projet alors que deux étudiants ont préféré ne pas en créer. Ensuite, les vocabulaires correspondant aux paramètres et interfaces de Twitter ont été abordés avec les participants. L'auteur a souligné quatre activités relatives à l'expérience qu'il présente sous forme de compétences (Martin, 2016 : 151-153). Il s'est agi dans un premier temps de sensibiliser les

étudiants au moyens mis à leur disposition en ce qui concerne l'identité numérique, et ce en faisant travailler la production écrite. En deuxième lieu, l'auteur liste les activités de la production écrite et d'interaction écrite que l'expérience a permises, notamment le fait d'échanger librement en textes courts autour d'un sujet ou d'une image partagée par le professeur ou un étudiant membre de la communauté virtuelle. Dans un troisième temps, les activités ont servi d'aller plus loin pour s'informer et partager, ce que l'auteur catégorise en compréhension écrite et orale. En effet, les étudiants, libres de suivre les comptes des personnes ou organisations qui les intéressent rentrent en contact avec des informations diverses. Enfin, l'auteur cite la publication et production orale.

L'expérience explorée ci-dessus est un exemple typique de transfert d'une activité relevant d'une situation informelle dans une pratique formelle de l'enseignement-apprentissage. En revanche, il ne s'agit pas ici d'une activité habituelle repérée chez les apprenants puisque Instagram était le média le plus utilisé par les étudiants de ce contexte (16 étudiants sur 21) suivi de Snapchat (15 étudiants sur 21) et Facebook (15 étudiants sur 21) (Ibid : 155).

Silva & Brougère (2016) se sont basés sur des jeux vidéo pour identifier quelques activités, issues des situations formelles et informelles, pour éventuellement mieux situer la place de ces derniers dans une situation formelle d'apprentissage du FLE. En effet, ces auteurs ont trouvé que les étudiants s'engageaient dans plusieurs jeux, dont une bonne partie étaient souvent à des fins pédagogiques. Il s'agit des jeux tels que « *Duolingo, Mémorama, jeux de grammaire, devinettes, mots-croisés et loterie* » (Silva & Brougère, 2017 : 64). Les réactions souvent positives des apprenants par rapport à la participation aux jeux prouvent que ces derniers pourraient représenter une piste à explorer en didactique des langues.

Il est aussi question de l'apprentissage informelle des langues dans le contexte nigérian. En effet, le Nigéria est un pays dans lequel la diversité règne tant sur le plan culturel que sur le plan linguistique (Ogunmodimu, 2015 : 21963). Le Nigéria fait partie des pays qui accordent beaucoup d'importance à une bonne aisance en ce qui concerne la communication dans la langue officielle du pays, c'est-à-dire qu'une aisance impeccable en anglais est l'une des caractéristiques d'une personne lettrée au Nigeria (Udofot & Mbarachi, 2018 : 379). En revanche certains comme Ayenbi (2014) craignent que les langues de communauté risquent de disparaître au profit des

langues plus populaires telles que l'anglais ou le pidgin, aussi appelée la langue pidgin de l'Afrique de l'ouest⁸⁹.

L'apprentissage informel, surtout quand il s'agit des langues, est un phénomène qui ne manque pas au Nigeria. En outre, cette caractéristique est actuellement sous recherche et par conséquent, sous exploitée par les professionnels du domaine. Il est désormais temps d'élargir notre domaine d'intérêt et profiter des pratiques informelles des étudiants nigériens afin d'identifier un modèle pédagogique de l'apprentissage informel qui pourrait contribuer à l'amélioration de l'apprentissage du FLE des étudiants universitaires Nigériens. De plus, dans le point de vue des apprenants, l'univers de l'apprentissage en situation informelle pourrait sans doute devenir un abri incontournable pour les étudiants spécialistes, non spécialistes du FLE ou tout simplement à tout public du Nigeria pratiquant le français.

3.3 Conclusion

Les chapitres précédents ont permis de prendre du recul en ce qui concerne le domaine dans lequel s'inscrit le sujet de cette présente thèse, et de pouvoir mettre notre objet d'étude en perspective, ce qui nous a semblé important pour la réussite de ce travail de recherche. Il a été question d'effectuer la revue de la littérature sur le domaine de l'enseignement-apprentissage des langues en rapport avec les TICE.

Nous pouvons à présent aborder en guise de conclusion de la première partie de cette thèse, les échos entre les méthodologies de l'enseignement-apprentissage des langues, le numérique, les pratiques d'apprenants et les grandes lignes tenant compte de l'historique de l'éducation au Nigeria, le statut du français langue étrangère ainsi que les pratiques numériques dans l'enseignement-apprentissage du FLE en contexte universitaire nigérian.

Numérique dans l'éducation et les pratiques de FLE au Nigeria

Le Nigeria est en plein développement dans tous les secteurs. Le domaine de l'éducation n'en est pas moins. Les chapitres précédents ont permis de faire le point sur la littérature concernant l'éducation au Nigeria, le statut du français dans le pays ainsi que le numérique en l'enseignement-

⁸⁹ The West African Pidgin English

apprentissage des langues. Puisque la présente thèse cherche à analyser les pratiques d'apprenants dans un environnement en ligne d'enseignement-apprentissage du français langue étrangère, il a semblé logique de nous attarder sur le profil numérique du Nigeria et l'impact éventuel de celui-ci sur l'expérience de l'enseignement-apprentissage du FLE dans le pays.

Nous avons pu remarquer que le sujet du numérique au Nigeria peut s'aborder de différentes façons (voir 2.3.4), c'est-à-dire que les pratiques numériques ne sont pas absentes dans le pays de façon générale. Cependant, certains évoquent le Nigeria comme un pays en régression technologique. Alors que les chercheurs tels que Adeoti & Adebayo (2014 : 36) louent l'effort du gouvernement, Oye, Salleh & Iahad (2011 : 49) considèrent que les étudiants nigériens sont pour la plupart peu compétents en termes de compétences numériques.

Il est intéressant de voir que chaque secteur embrasse le besoin de sensibilisation et d'adoption de la technologie dans ses pratiques quotidiennes tant en contexte formel qu'en contexte informel. De plus, le numérique peut faciliter les pratiques et l'expérience de chaque acteur concerné. Il peut servir dans le domaine des recherches de l'information et de la documentation (Abdulwahab, Amusan & Umma, 2009 : 2) puisque les auteurs estiment que le fait de pouvoir se servir d'un service de la recherche de l'information et de la documentation en ligne réduit non seulement le coût mais également l'espace physique nécessaire pour accéder à un nombre infini de ressources. Adeoti & Adebayo (2014 : 36) reconnaissent l'importance de la sensibilisation et la formation de l'équipe académique aux outils numériques. D'après eux, les établissements de l'enseignement supérieur fonctionneraient beaucoup mieux si ces derniers étaient dotés de ressources modernes qui permettraient de mettre en pratique la pédagogie moderne afin de faciliter leur expérience.

Le numérique peut provoquer une meilleure perception de l'enseignement-apprentissage du français par les apprenants grâce à une possibilité de se former par le biais d'un environnement en ligne. Il s'agit en effet de la nécessité d'exposer et de sensibiliser davantage les enseignants et les apprenants du domaine et contexte de cette étude, notamment l'enseignement-apprentissage du FLE en contexte universitaire nigérien, à la valorisation de leur processus d'enseignement-apprentissage grâce aux outils et pratiques innovants. Ce besoin représente pour eux un élément incontournable étant donné que l'explication d'une théorie ou des règles grammaticales par le professeur et les devoirs donnés en présentiel ne représente qu'une étape qui ne suffit pas pour

s'assurer de l'implication réelle des apprenants, comme le défend Franklin (cité dans Benoit 2005). Il précise son interprétation de ce qui se passe à l'étape du passage d'information simplement, à celle de l'enseignement ainsi qu'à celle de l'implication de l'apprenant afin que l'apprentissage puisse avoir lieu « *tu me dis, j'oublie. Tu m'enseignes, je me souviens. Tu m'impliques, j'apprends* ».

PARTIE 2. DONNÉES DE L'ÉTUDE

Notre projet de recherche est basé sur l'expérience d'un groupe d'étudiants de français lettres modernes, venant de différentes zones géographiques nigérianes, dans un environnement en ligne d'enseignement-apprentissage du français langue étrangère. Notre intérêt est particulièrement porté sur l'analyse de leurs pratiques dans l'environnement en ligne que nous avons conçu pour ce projet de recherche. Celui-ci vient répondre à un besoin de complément de cours. L'expérience s'inscrit dans le cadre d'une formation universitaire.

Le recueil des données sur l'analyse des pratiques d'apprenants dans un environnement en ligne d'enseignement-apprentissage des langues passe souvent par une enquête menée par le biais du questionnaire. En effet, ce dernier permet de recueillir les éléments relatifs aux informations personnelles, académiques et les expériences des participants avant, pendant ou après l'expérience. Plusieurs chercheurs ayant réalisés des études de recherche dans le domaine de la didactique des langues et des Technologies de l'Information et de la Communication dans l'Enseignement - TICEs ont adopté le questionnaire comme outil de collecte des données.

L'objectif est bien souvent d'en analyser les données quantitatives et qualitatives permettant d'apporter des éléments de réponse aux différentes questions de recherches formulées ou aux hypothèses avancées (Aborisade, 2013 : 70 ; Kaliista & Picard, 2017 : 5 ; Crompton & Burke, 2018 : 58 ; Bournel-Bosson & Kostov, 2018 : 2). Cependant, d'autres techniques d'enquêtes existent pour identifier d'autres éléments d'une expérience en ligne de l'enseignement-apprentissage. Ces dernières varient selon les objectifs de chaque étude. Tout comme le questionnaire, il est souvent question de recueillir des données depuis la plateforme pédagogique ou l'environnement en ligne dans lequel les pratiques ont eu lieu. Il s'agit du cas de notre présente étude de thèse. En effet, plusieurs éléments ont permis de constituer les données de cette thèse. Ces derniers seront abordés ultérieurement.

Il s'agira par la suite de rappeler la problématique de recherche par le biais des questions formulées dans le cadre de cette étude de thèse. Une question principale de recherche divisée en trois sous-questions suivantes a présidé à cette étude.

Question principale de recherche

- 1) Comment intégrer les TICs dans l'enseignement-apprentissage du FLE dans un contexte comme le Nigeria, et ainsi améliorer l'expérience d'acquisition du FLE pour les étudiants universitaires nigériens ?

Sous-questions de recherche

- a) L'utilisation des TICs dans le cadre des cours, va-t-elle donner de meilleures perceptions de l'enseignement/apprentissage du FLE au Nigeria ?
- b) Quelles sont les pratiques en ligne constatées chez les étudiants universitaires nigériens ?
- c) Quels sont les apports pédagogiques des pratiques de FLE en ligne ?

Si nous rappelons à ce stade la problématique de recherche, c'est précisément parce que c'est cette dernière qui va induire la méthodologie appropriée.

De surcroît en ce qui concerne cette recherche, il est question d'observer une approche techno pédagogique d'enseignement-apprentissage du français vis-à-vis du contexte dans lequel s'est inscrite cette étude. L'objectif principal est non seulement de pouvoir proposer des contributions à la recherche d'une solution à la gestion des classes de langues, notamment du FLE, mais également d'identifier les éléments d'amélioration des pratiques d'enseignement-apprentissage du FLE au Nigeria. Dans cette optique, notre projet de recherche a également étudié les impacts ainsi que la faisabilité de cette approche pédagogique dans un contexte comme le Nigeria.

Ce présent projet de recherche aidera à établir des propositions de pratiques pour améliorer les processus d'enseignement-apprentissage déjà existants dans le contexte nigérien, et l'ensemble de contextes similaires. Les réflexions sur le recueil des données de ce travail se sont penchées sur la variété de techniques d'enquêtes testées par les chercheurs dans le domaine. Nous présenterons en détail les techniques de recueil des données de notre étude ultérieurement.

Dans l'objectif de répondre aux questions de recherche annoncées plus haut, notre étude de thèse a fait appel à deux démarches d'investigation complémentaires. Il s'agit d'abord de l'approche

interrogatoire par le biais des enquêtes ouvertes et fermées. La deuxième est une démarche expérientielle. La recherche descriptive et la Recherche-Action ont influencé notre sujet d'étude.

La première démarche d'investigation évoquée ci-dessus a été mobilisée en deux temps. En effet, elle a eu lieu avant et après l'expérience en ligne des apprenants sous forme d'enquêtes pré-expérience et post-expérience. Dans un premier temps, l'approche interrogatoire a servi à recueillir des informations permettant de comprendre le profil ainsi que les intérêts des participants par rapport à notre projet de recherche. Dans un second temps, cette approche a également permis de recueillir l'appréciation des participants après l'expérience.

La deuxième a consisté en une démarche expérientielle, du public interrogé (des étudiants), au sein d'un environnement en ligne d'enseignement-apprentissage du Français Langue Etrangère. Celle-ci consiste en une recherche descriptive et la recherche action.

Le choix d'adopter une approche méthodologique mixte, qui combine des éléments quantitatifs et qualitatifs, nous semble pertinent et surtout prometteur pour la présente recherche qui cherche à découvrir les pratiques des apprenants dans un environnement en ligne d'enseignement-apprentissage du Français Langue Etrangère, dans un contexte comme le Nigéria. Comme le souligne Blanchet (2011), les enquêtes à questions ouvertes « *semi-directives* » et les enquêtes à questions fermées « *directives* » partagent une caractéristique fondamentale, celle d'être explicites. En effet, les enquêtes semi-directives et directives sont « *organisées, présentées et réalisées auprès des informateurs en tant qu'enquêtes explicites* » (Blanchet, 2011 : 74). Dans le cadre d'une expérience d'enseignement-apprentissage en ligne, il est important de connaître le profil du public participant afin de prendre en compte l'activation de la confiance de celui-ci par rapport à son acceptation de, voire sa satisfaction de l'outil et de l'expérience (Bournel-Bosson & Kostov, 2018 : 1).

Un autre aspect qui était l'un des éléments recherchés dans le processus de cette enquête s'est inscrit dans l'une des sous-questions qui consiste à comprendre si cette expérience de l'apprentissage par le biais d'un environnement en ligne modifierait les perceptions des étudiants par rapport à l'apprentissage du Français Langue Etrangère. Concrètement, les repères des éléments de motivation sont susceptibles d'attirer notre attention. Les échanges entre les étudiants dans leur espace informel de collaboration, sur leur groupe WhatsApp notamment, seraient

potentiellement des indicateurs. Souvent, les chercheurs ainsi que les meneurs de projet d'apprentissage en ligne ne tiennent pas forcément compte de la culture numérique des apprenants (Blanchard, 2007), ce qui pourrait impacter sur leur motivation par exemple (Bournel-Bosson & Kostov, 2018). Pourtant, la présence de la motivation des étudiants peut mener à l'amélioration de la qualité de l'apprentissage (Nguyen, et al., 2018 : 126).

Le modèle socioconstructiviste et le modèle socio constructionniste de l'apprentissage font partie des réflexions théoriques de cette recherche, ce qui correspond aux modèles de base dont Dougiamas s'est inspiré en créant Moodle (Dougiamas & Taylor, 2002 & 2003). Moodle est la plateforme technique en ligne que nous avons adoptée pour notre présent projet de recherche. Concrètement, Dougiamas a formulé les cinq principes qui guident la conception et le développement de Moodle suivant les modèles pédagogiques socio constructionniste et socioconstructiviste. Pour rappeler ces principes que nous avons développés précédemment, il s'agit dans un premier lieu de faire de tous les participants des enseignants et apprenants potentiels parce que dans un vrai environnement collaboratif, l'on doit être les deux à la fois. Le deuxième principe est que tous apprennent particulièrement bien d'un exercice ou d'une activité que l'on réalise dans le but de partager avec d'autres ou à montrer aux autres. En troisième lieu, on apprend beaucoup en observant simplement ce qui est fait par ses collègues. Le quatrième principe souligne l'importance de la compréhension du contexte. Selon Dougiamas, chacun peut mieux enseigner de façon transformationnelle si le contexte des autres est bien compris. Enfin, un environnement d'apprentissage devrait être flexible et adaptable afin de pouvoir répondre rapidement aux besoins spécifiques des participants (Dougiamas & Taylor, 2003 : 4).

Les théories de Vygotski (1930), pourraient représenter quelques caractéristiques du modèle socioconstructiviste, c'est-à-dire identifier le rôle d'interaction lors d'une démarche d'apprentissage et établir le fait que l'on apprend plus en groupe que tout seul. Selon lui, « *ce que les enfants peuvent faire avec l'aide des autres pourrait en quelque sorte être encore plus révélateur de leur développement mental que ce qu'ils peuvent faire seuls*⁹⁰ » (Vygotski, 1930 : 78). Le cadre socioconstructiviste réserve une place essentielle à l'implication très active des apprenants car il ne suffit pas d'acquérir des connaissances nouvelles ou structurer des

⁹⁰ what children can do with the assistance of others might be in some sense even more indicative of their mental development than what they can do alone.

connaissances existantes. Cela sert également à développer plus de capacité à apprendre, à analyser et à maîtriser des connaissances, voire même des outils le cas échéant.

CHAPITRE 4 MÉTHODOLOGIE DU RECUEIL DES DONNÉES

La réalisation de ce type de projet de recherche est souvent accompagnée de plusieurs outils, que ce soit au niveau de la mise en place du projet ou de l'analyse. Après avoir abordé la notion de la Recherche-Action, nous aborderons les divers outils, qui représentent le moteur de ce travail de recherche, afin de pouvoir identifier plus précisément le contexte global dans lequel s'est inscrite cette étude.

4.1 La Recherche-Action

Identifiée comme les modalités d'une démarche théorique centrée sur la pratique, Catroux (2002 : 9) explique que le but primordial de la Recherche-Action est la reconnaissance des demandes des enseignants pour passer de l'étape de la réflexion organisée à la pratique de classe. L'auteur estime que qu'il s'agit d'un processus qui permet à l'ensemble des acteurs de la scène éducative de réfléchir sur comment améliorer leurs pratiques. Ensemble, ces acteurs peuvent se poser les trois questions que se pose Lewin (Lewin, 1946 : 34), chercheur en psychologie sociale et la personne à qui le terme de Recherche-Action est attribué, afin de pouvoir construire ensemble un dispositif expérimental. La première est de chercher à expliquer la situation actuelle « *What is the present situation ?* ». En deuxième lieu vient la question sur les problèmes et les dangers liés à ces derniers « *What are the dangers ?* ». Enfin, la troisième question à se poser est sur les actions à mener pour essayer de résoudre la situation problématique identifiée « *What shall we do ?* ». Catroux se réjouit de la richesse de la Recherche-Action en ce qui concerne sa flexibilité. Il explique que les variantes de pratiquer la Recherche-Action sont multiples et cela permet en effet aux enseignants, apprenants, chercheurs et l'ensemble des individus impliqués d'évoluer dans autant de situations particulières.

La Recherche-Action se caractérise comme un mouvement qui va du champ d'action, c'est-à-dire la description de l'existant, vers un plan d'action (Catroux, 2002 : 10). Le processus nécessite discussion, négociation, exploration et évaluation des possibilités ainsi que l'examen des

contraintes. Ensuite, le plan d'action progresse à une phase d'intervention qui est mesurée et contrôlée. La phase d'intervention implique également l'apprentissage, la discussion, la réflexion, la compréhension, la reformulation avant de passer à la phase d'évaluation des effets du plan d'action. L'auteur précité poursuit son analyse de la Recherche-Action en postulant que l'évaluation peut mener à un nouveau plan d'action qui va aboutir au recommencement du cycle abordé.

Le domaine de l'enseignement-apprentissage du français langue étrangère est en constante évolution surtout au niveau des pratiques dans chaque contexte académique. La Recherche-Action permet aux chercheurs de collaborer avec les enseignants afin de réfléchir à plusieurs sur l'amélioration des pratiques.

Notre recherche

Dans le cadre de notre projet, nous nous sommes d'abord appuyée sur une recherche de type compréhensif qui nous a permis de mieux construire notre Recherche-Action collaborative. En effet, comme nous le verrons dans l'analyse des données, ce travail d'observation des pratiques d'apprenants nous a permis de clarifier notre objectif, à savoir mener une Recherche-Action qui ait un véritable impact sur le terrain et nous permette de formuler un certain nombre de conclusions et de préconisations. Notre participation au projet « *Training with Katmos* » nous a montré que les enseignants et apprenants, bien qu'intéressés par l'enseignement amélioré par les TICE n'en profitent pas assez. Pourtant, il s'agit d'une approche qui peut avoir un impact positif sur leurs pratiques en tant qu'enseignants et apprenants de FLE.

En raison du manque de ressources humaines et matérielles pour former l'équipe professorale à cette approche techno pédagogique au moment de la réalisation de ce projet de thèse, notre travail s'est naturellement orienté vers les apprenants. Le projet a impliqué la conception d'un environnement en ligne pour les pratiques du FLE. Un enseignant, le chargé du cours adopté pour ce projet, est également impliqué dans la détermination du contenu pédagogique à proposer dans l'environnement.

L'enseignant a entamé un processus de réflexion sur ses pratiques pédagogiques et ses exploitations des actes de paroles pour que ces derniers deviennent de véritables supports

pédagogiques pour les apprenants. Il a joué le rôle d'un observateur et validateur du contenu de formation destinés à ses apprenants.

Quant au chercheur, il maîtrise déjà les compétences numériques et la théorie en ce qui concerne la création du contenu numérique de l'apprentissage du FLE. En revanche, il prend conscience des enjeux liés à la pratique de ce type de dispositif. Les décalages qui peuvent apparaître entre ce qu'il prévoit en théorie (ressources didactisées et adaptées pour intégrer dans un outil numérique) et ce qui se produit réellement en pratique (pratiques des apprenants, usage réel de l'outil, évaluation des performances, etc.). Le chercheur a donc pu explorer l'impact positif ou négatif de l'expérience sur l'environnement d'apprentissage en ligne mise en œuvre pour servir la recherche et la pratique.

Les principales méthodes de recueil d'informations

Nous rappelons quelques études réalisées dans les domaines proches et qui ont mobilisé plusieurs outils en fonction de l'objectif de chaque recherche. Considérons le projet d'Aborisade (2013 : 71) par exemple. Il a réalisé une étude auprès d'un public de jeunes adultes nigériens qui étaient étudiants au Canada. L'auteur, pour étudier les réactions de ce public, a mobilisé les outils d'enquêtes quantitatives et qualitatives. Dans l'ordre de l'introduction, le premier outil de son étude était le questionnaire lui permettant de collecter des données sur l'accessibilité aux ressources et l'utilisation des appareils technologiques par le public en question. Le deuxième outil était une enquête constructiviste d'évaluation de la plateforme d'apprentissage en ligne (*COLLES – Constructivist On-Line Learning Environment Survey*⁹¹) à partir d'un format de type échelle de Likert, afin d'avoir un retour des étudiants sur leur accord (5 points) ou désaccord (1). Ces derniers devaient attribuer les points sur les éléments relatifs à la pertinence de la plateforme ainsi que l'appréciation de leur expérience personnelle sur celle-ci. Le questionnaire était réintroduit comme un troisième outil à la fin de cours, celui-ci était automatiquement généré depuis la plateforme pour évaluer la formation. Enfin, le quatrième outil était une enquête avec l'entretien semi-dirigé réalisé auprès d'une sélection de quelques responsables de groupes. Les entretiens étaient réalisés sous forme de discussion afin d'avoir un retour sur les dynamiques des groupes,

⁹¹ <https://surveylearning.moodle.com/colles/> consulté le 06/06/2019

les sources d'interaction, les styles d'apprentissage et les défis récurrents au cours de leurs expériences sur la plateforme.

SIESCOMS le collège des études de gestion⁹², à Navi Mumbai en Inde, a proposé Moodle aux étudiants et professeurs de l'école privée de gestion. Goyal & Tambe (2015 : 14-16), se sont intéressés à étudier l'efficacité de Moodle dans cette école privée de gestion. L'étude de ces chercheurs était précisément, au sein de la faculté de gestion pharmaceutique et des programmes de gestion biotechnologie. Ces auteurs souhaitaient analyser non seulement l'expérience des utilisateurs de la plateforme mais également les avantages et défis liés à son utilisation. Dans le cas de leur étude, les utilisateurs ont été sujets de ce type expérience pour la première fois. Afin d'atteindre l'objectif de leur recherche, les auteurs se sont intéressés aux retours des étudiants principalement. Pour ce faire, les auteurs ont adopté un outil principal : l'enquête par questionnaire avec pour but d'avoir le retour des étudiants ayant participé au programme. Comme annoncé au début de ce paragraphe, l'objectif principal de cette étude était de comprendre l'efficacité et l'acceptation de Moodle par les étudiants. En ce qui concerne l'analyse des données, la distribution des fréquences et la moyenne ont été calculées à l'aide de SPSS⁹³ (*Statistical Package for the Social Sciences*).

Dans le cadre d'un cours de Master préparant les futurs enseignants de FLE, Bergey (2015) a tenté d'analyser le retour d'expérience de quelques futurs enseignants formés à l'utilisation de Moodle comme plateforme de cours de langue, par le même dispositif – Moodle. En effet, l'auteur a fait un rapport analytique et schématiquement explicatif de plusieurs niveaux de démarches des acteurs impliqués dans le programme. Les schémas que nous ne montrerons pas ici pour faire l'économie de place, démontrent les enjeux pour la formation, ceux-ci sont présentés en étapes successives par le chercheur. Il s'agit d'abord d'un schéma qui explique une étape de passage de l'utilisateur « *des outils TICE* » au didacticien « *impliqué..., intégrant une posture réflexive dès l'élaboration des ressources* » (Bergey, 2015 : 184). Ensuite, l'étape suivante est la phase dans laquelle le chercheur explique l'alternance des rôles afin de souligner la question d'habitude et la nécessité

⁹² SIES College of Management Studies (SIESCOMS)

⁹³ <https://www.ibm.com/analytics/spss-statistics-software> consultée le 23/05/2019

probable d'accepter un nouveau rôle. En effet, le public concerné par l'étude pouvait être amené à jouer le rôle des enseignés et celui des enseignants à certains moments de la formation.

Ce chapitre est organisé en quatre niveaux, le premier niveau s'intéressera au lieu d'enquête et la population cible du projet. Deuxièmement, il s'agira du niveau consacré à l'explication des modes d'investigation et de constitution du corpus. Troisièmement, la présentation va se poursuivre avec l'explication du choix des tâches. Enfin, dans le quatrième niveau, il sera question d'une analyse et une évaluation des outils mobilisés tout en faisant une observation générale de l'étude menée à l'université d'Ilorin, les limitations de la collecte des données ainsi qu'une synthèse de fin de cette partie méthodologique.

4.2 Lieu d'enquête et choix de la population cible

Comme nous avons expliqué précédemment, il s'agira de présenter le lieu d'enquête dans un premier temps, suivi d'une explication du profil de la population cible. Nous aborderons par la suite l'échantillonnage ainsi que les procédures d'échantillonnage.

4.2.1 Lieu d'enquête

Notre projet de recherche a eu pour lieu d'enquête l'université d'Ilorin au centre-nord du Nigéria. Le choix de ce lieu a été inspiré par notre expérience personnelle au cours de notre séjour académique d'abord au Nigéria jusqu'en 2009, puis en France depuis 2012.

En effet, nous avons vécu plusieurs années d'expérience académique au Nigéria et en France. Notre scolarisation de l'école primaire à la fin de la Licence a eu lieu au Nigéria. Par la suite, nos études du niveau supérieur ont été poursuivies en France depuis 2012 dans le domaine des sciences du langage. La différence vécue entre le système académique, l'environnement de l'enseignement-apprentissage ainsi que le cadre de ces deux contextes est très enrichissante et ne doit pas être négligée. C'est également grâce à notre expérience académique et professionnelle que nous avons eu l'inspiration de continuer à nous investir, après notre projet de mémoire de fin de Master, en termes de recherche en didactique des langues. Le but étant de contribuer, au travers de nos recherches, aux réflexions sur l'enseignement-apprentissage des langues.

Comme nous avons évoqué à plusieurs reprises, le système académique nigérian en didactique des langues reste majoritairement le système traditionnel, c'est-à-dire les cours plutôt magistraux (Fafunwa, 2018 ; Ezeodili & Ezeafulukwe, 2016 ; Faniran, 2017). Pourtant, les chercheurs réclament l'innovation technologique dans le domaine académique du Nigeria. Certes, les chercheurs tels que Okonji (2013) et Ahmad (2016), louent les efforts du gouvernement sur le plan politique et administratif en ce qui concerne l'innovation technologique dans le pays. Toutefois, les aspects pratiques et fonctionnels de ces actions sont peu évoqués surtout dans le domaine de l'éducation et dans l'enseignement supérieur.

Nous nous permettons à présent d'ouvrir une petite parenthèse pour rappeler rapidement la situation de l'enseignement du français langue étrangère dans le milieu scolaire au Nigeria. Au niveau de l'école secondaire par exemple, le français est, généralement, une matière obligatoire pendant la première année – JSS 1 – « *Junior Secondary School 1* » (6^e) de l'école secondaire, et ce jusqu'à la troisième année – JSS – « *Junior Secondary School 3* » (4^e).

En 2010, nous avons travaillé comme professeur de français dans une école secondaire nigériane. Dans cette école, une classe de JSS 1 comprenait au moins 25 élèves et il y avait 5 classes différentes de JSS 1. Au Nigeria, il existe souvent plusieurs classes pour les élèves de la même année d'étude en fonction de la taille de l'école. Le français apparaissait sur l'emploi du temps une ou deux fois par semaine et 45 minutes à chaque fois. Les élèves étaient très intéressés pour apprendre la langue française. Malgré leur intérêt, ces derniers finissaient difficilement par être capables de s'exprimer correctement en français à la fin des trois années d'apprentissage obligatoire de la langue. Ce manque de compétence de la part des élèves peut probablement s'expliquer compte tenu de la façon dont la langue leur est enseignée. En effet, le créneau de l'apprentissage du français n'est considéré par la plupart des élèves que comme un créneau de récréation.

Au bout des trois premières années de l'école secondaire au Nigeria, c'est-à-dire de JSS 1 à JSS 3, les élèves passent un examen national nommé *Junior WAEC*⁹⁴, comme le Brevet en France. A ce stade, certains élèves décident, parfois, d'enlever le français de la liste des matières à passer lors de l'examen national de passage à l'étape supérieure de l'école secondaire, après avoir consulté la

⁹⁴ Le conseil d'examen de l'Afrique de l'ouest *West African Examination Council*

brochure de l'examen et constaté ce qui est attendu d'eux. Leur décision peut d'ailleurs être compréhensible, dans le sens où ils savaient qu'ils avaient sans doute une faible chance de réussir même après des révisions supplémentaires.

Par la suite, le français devient facultatif durant les trois dernières années de l'école secondaire. Par conséquent, le français se voit abandonné en masse par les élèves au niveau SSS – « *Senior Secondary School 1-3* ». Il s'agissait effectivement d'une situation de frustration pour les enseignants de voir que la classe de français devenait presque vide, bien qu'il soit enseigné comme matière obligatoire lors des trois premières années de l'école secondaire. Donc, pratiquement tous les élèves qui suivaient les cours de français durant les trois premières années de l'école secondaire arrêtaient de le garder comme matière une fois devenue facultative.

D'après notre expérience personnelle durant quelques mois sur le poste d'enseignante dans cette école secondaire au centre-nord du Nigeria, à Ilorin, nous avons découvert, après quelques mois, que l'école possédait en effet une salle informatique qui restait habituellement fermée car personne ne se sentait assez à l'aise pour manipuler les équipements de la salle.

En tant que professeur de français de l'école à l'époque, nous avons fait une demande écrite au proviseur de l'établissement lui demandant d'accorder une salle normale qui servirait comme centre de ressources en français. Nous avions l'intention d'équiper la salle de supports que nous envisagions de compiler avec l'aide des élèves. À notre grande surprise, l'information nous a été communiquée qu'une salle informatique équipée d'ordinateurs et de chaises pour chaque élève, d'écrans pour vidéoprojecteurs, de casques, de lecteurs vidéo et audio, de micros, etc. existait à l'école mais était restée non fonctionnelle depuis plusieurs mois. Donc, l'administration de l'école était heureuse de l'idée de voir cette salle devenir fonctionnelle avant de s'investir dans un autre projet. Dans ce cas, il n'y avait plus besoin d'ouvrir un autre centre. La salle informatique convenait parfaitement.

Partant de ce fait, la salle informatique a donc été transformée en centre de ressource après un grand nettoyage, suivi de la mise en place de différentes affiches collées au mur et la mise à la disposition des élèves, personnels et professeurs de français de plusieurs livres de grammaire, de vocabulaire, de culture et civilisations, d'histoire et de romans français. L'équipe des professeurs de français se mettait également à la disposition des élèves en cas de questions ou demandes de

renseignements. De plus, la salle a servi à réaliser des séances d'écoute réalisées auparavant dans la salle de cours qui étaient moins adaptée. Le fait de réaliser ces activités dans le centre de ressources et non pas dans la classe habituelle a contribué à la diversification des cours. Les élèves se montraient plus intéressés par l'apprentissage du français. Avant notre départ de l'école la même année, plusieurs élèves ont choisi le français comme matière à passer lors de leur examen national et ont continué à assister aux cours de français même quand il est devenu une matière facultative.

Cet exemple de notre expérience personnelle représente une illustration parmi plusieurs autres cas similaire qui existent au Nigeria. Nous constatons avec Beck (2011 : 6) qu'il ne suffit pas de fournir des matériels technologiques aux établissements académiques, il faudrait investir également dans la formation et dans la sensibilisation des personnes concernées sur les fonctionnalités ainsi que les apports pédagogiques de ces derniers.

Un autre exemple est le lieu dans lequel s'inscrit notre présent projet de recherche. Nous nous sommes entretenue avec l'un des enseignants du département de français au cours de notre présence sur le terrain. L'objectif de notre discussion avec quelqu'un du département était d'essayer de comprendre le contexte surtout en ce qui concerne la présence des équipements numériques au sein de l'université. L'enseignant a expliqué qu'il existait bien un dispositif de e-learning à l'université mais qu'il n'a personnellement pas encore osé s'y connecter pour voir en quoi cela consistait par crainte de s'y perdre. Apparemment, l'idée reçue est que des plateformes numériques sont très compliquées et qu'il vaudrait mieux les éviter afin de ne pas rendre les pratiques plus compliquées qu'auparavant. L'idée de l'adopter pour notre projet était par ailleurs plus concevable étant donné qu'il nous appartenait de gérer toute la partie technique du projet.

La phobie d'adopter des outils technologiques modernes et nouveaux vis-à-vis des utilisateurs ne peut pas être sous-estimée parmi les enseignants ainsi que la masse estudiantine dans des pays en développement. Il est désormais nécessaire d'identifier des mesures à mettre en œuvre pour dépasser celle-ci, d'autant plus que ni les enseignants et ni les étudiants ne doivent en être des victimes (Agbatogun & Banjo, 2010).

Les prochaines lignes aborderont en détail le terrain de notre projet de recherche.

4.2.1.1 Emplacement géographique et présentation générale de l'université d'Ilorin

ranking	World Rank ▲	University	Det.	Presence Rank*	Impact Rank*	Openness Rank*	Excellence Rank*
1	1148	University of Ibadan	👉	249	1078	1395	1685
2	2129	University of Nigeria	👉	1945	3123	1501	2542
3	2247	Obafemi Awolowo University	👉	3785	3728	2596	2230
4	2294	Covenant University Ota	👉	1480	3178	2690	2599
5	2344	Ahmadu Bello University	👉	2137	3967	2909	2344
6	2589	University of Lagos	👉	5304	4653	2737	2518
7	2789	Federal University of Technology Minna	👉	415	4811	2929	3081
8	2791	University of Ilorin	👉	5926	6038	1429	2716
9	3005	University of Port Harcourt	👉	6468	4130	2684	3482
10	3123	Federal University of Technology Akure	👉	6628	8247	2623	2632

Figure 4 Classement des universités d'Afrique en 2019 d'après Webometrics <http://www.webometrics.info/en/Africa/Nigeria>

L'université d'Ilorin, aussi appelée 'Unilorin', se situe entre le centre-ouest et le nord-central du Nigéria. Elle fait partie des premières universités d'excellence au Nigéria et est reconnue comme étant parmi les meilleures universités du pays. D'après Jimoh (2010), l'université d'Ilorin a été classée 55^e en Afrique et 1^{re} au Nigéria selon les classements de Webometrics en 2010. Nous avons actualisé les recherches sur le site de classement référencé, c'est-à-dire presque dix ans plus tard, Unilorin est classée 68^e meilleure université d'Afrique subsaharienne et 8^e meilleure université de Nigéria en 2019 (Webometrics⁹⁵, 2019).

En effet, Webometrics prend en compte la moyenne obtenue par chaque université suivant quatre caractéristiques différentes pour déterminer la position de celle-ci. Il s'agit de la moyenne obtenue des classements en termes de la présence de l'université, de son impact, de son ouverture, ainsi que de son excellence. Les raisons de la différence entre les deux classements ne feront pas l'objet d'étude dans notre présent travail.

L'université d'Ilorin, créée en 1975 (Ambali, 2015 : V), a toujours été une université publique de la République. Elle est également connue pour son espace. Elle se situe à la capitale de l'État de Kwara et occupe un terrain de 15 000 hectares, gagnant la place de l'une des plus grandes universités du pays selon la chaîne d'actualité ilorin.info (2014). Ilorin.info est la chaîne officielle d'information de l'État de Kwara dans lequel se trouve l'université d'Ilorin. Mis à part sa taille et

⁹⁵ Webometrics <http://www.webometrics.info/en/Africa/Nigeria> consulté le 07 juin 2019

son caractère d'ancienneté, c'est également la seule université publique ne fermant pas ses portes lors des grèves ordonnées par le corps du Syndicat Académique du Personnel de l'Université⁹⁶ - *Academic Staff Union of University*, ASUU. Elle a comme devise « *de loin ce qu'il y a de mieux*⁹⁷ » - *Better by far* ».

Le Syndicat du personnel académique universitaire « *Academic Staff Union of University – ASUU* », est le syndicat du personnel de l'ensemble des universités nigérianes. Il représente les universités dans la négociation vis-à-vis du gouvernement au niveau national et contribue à la réflexion des évolutions de l'ensemble des universités nigérianes. L'ASUU est composé des membres de chaque université « publique » du Nigéria et agit avec l'objectif de défendre le bien-être et le bon fonctionnement des universités membres. Les paris réussis, augmentation des salaires du personnel, rénovation de l'infrastructure des universités par exemple, sont au profit de toutes les universités publiques — voire certaines universités privées du pays — dont l'université d'Ilorin qui ne participe pas aux grèves organisées par l'ASUU.

Nous nous intéresserons à présent à la faculté des lettres dont dépend le département du français. Il s'agira également d'aborder la place du français au sein de l'université d'Ilorin.

4.2.1.2 Faculté des lettres – département du français – la présence du français à l'université

La faculté des lettres est l'une des trois facultés pionnières de l'université d'Ilorin lors de sa création en octobre 1975⁹⁸. À l'époque, la faculté des lettres comptait quatre départements qui dépendaient d'elle. Il s'agit du département d'anglais qui a été renommé le département des langues modernes européennes, le département d'histoire, le département d'arabe et d'études islamiques ainsi que le département de linguistiques et de langues nigérianes. Le programme de français lettres modernes était l'un des programmes qu'offrait le département des langues modernes européennes.

⁹⁶ *Academic Staff Union of University* (ASUU)

⁹⁷ *Better by far*

⁹⁸ <https://www.unilorin.edu.ng/index.php/registry/373-faculties/arts/5721-brief-history> consulté le 25/03/2020

En 2004 et pour donner suite à l'autorisation du sénat de l'école, le département des langues modernes européennes a été divisé en deux départements. Par la suite, le département du français lettres modernes est devenu un département indépendant. Aujourd'hui, la faculté des lettres de l'université compte plus de 1 700 étudiants et 100 personnels (Site officiel de l'université d'Ilorin⁹⁹).

L'université d'Ilorin a lancé son premier programme de français en 1977 et a eu sa première session d'étudiants diplômés en 1981. Pour encourager les étudiants et ainsi leur offrir l'occasion de s'entraîner en parlant la langue, ces derniers pouvaient bénéficier d'un an d'études en France. En général, l'année à l'étranger était inscrite dans leur cursus et ils y passaient leur troisième année de Licence.

En outre, durant la période allant de 1982 jusqu'à 1989, les étudiants partaient à Lomé au Togo, qui était moins coûteux et plus proche du Nigéria, pour leur année à l'étranger. En raison de coûts trop élevés, liés à l'organisation de l'année à l'étranger au Togo, l'Unilorin a pris la décision d'envoyer ses étudiants au Village Français du Nigéria-VFN, Ajara Badagry, depuis 1992. Néanmoins, à la suite d'un accord récemment signé entre l'université d'Ilorin et l'université d'Abomey Calavi au Bénin, l'université pourrait éventuellement laisser l'opportunité aux étudiants de la troisième année de Licence de choisir une destination autre que le VFN, le Bénin en occurrence. Les coûts liés à l'organisation seraient en revanche à la charge de l'étudiant qui souhaite aller passer son année à l'étranger.

Etant devenu un département complètement indépendant en 2004, le département du français a commencé un programme destiné aux débutants. Ce programme est proposé aux étudiants d'autres départements, et non spécialistes en langue française, pour suivre les cours de français comme cours mineurs. Il existe également le programme du français pour tous ouvert à l'ensemble de la communauté universitaire.

Tenant compte du statut du français au Nigéria, comme langue étrangère et dans le but de briser la barrière d'une connaissance de base nécessaire avant de pouvoir accéder au département de français pour y effectuer un programme de Licence, il y a trois possibilités d'admission au

⁹⁹ <http://www.unilorin.edu.ng/index.php/373-faculties/arts/5725-department-of-french> consulté le 07/06/2019

département de français à l'université d'Ilorin. La suite abordera les trois modalités d'admission au département de français.

1. L'accès par le programme *JAMB – Joint Admission Matriculation Board / UTME – Unified Tertiary Matriculation Examination*

Au Nigéria comme dans beaucoup de pays, l'accès aux admissions à l'établissement de l'enseignement supérieur dépend de la réussite aux examens de *The West African Senior Secondary Certificate Examination*, désormais WASSCE, l'équivalent du Baccalauréat.

En plus d'une réussite au Bac, les candidats souhaitant obtenir l'admission à une université nigérienne doivent passer un autre examen national, JAMB / UTME notamment. En général, chaque cursus universitaire exige une note plancher pour pouvoir prétendre à une admission éventuelle. La note moyenne d'accès à chaque programme de l'université est préalablement annoncée afin de permettre aux étudiants de se projeter. Une fois la note d'accès obtenue, les étudiants reçoivent ensuite les renseignements sur les modalités ainsi que les dates d'un deuxième examen qui s'appelle post JAMB ou post UTME. Ce dernier est géré par chaque établissement, cette fois-ci. À la réussite du post JAMB / post UTME, l'étudiant peut commencer à espérer être admis.

En ce qui concerne les conditions d'admission au département de français de l'université d'Ilorin par JAMB / UTME, il faudrait avoir obtenu au moins cinq crédits (notes moyennes) dans l'un ou en combinant les résultats de deux (maximum) des examens équivalents au Baccalauréat, c'est-à-dire GCE – *General Certificate Examination*, SSCE – *Senior Secondary Certificate Examination*, NECO – *National Examinations Council*. Parmi les cinq crédits, il faudrait obligatoirement l'anglais, le français et trois autres matières en arts ou sciences sociales.

2. L'accès par le programme '*Remedial*' français

Les candidats n'ayant pas de connaissances en langue française peuvent être admis par le biais du programme Remedial français (Site officiel de l'université d'Ilorin). L'accès au programme exige l'obtention d'au moins cinq crédits (notes moyennes) dans l'un ou la combinaison des résultats de deux (maximum) des examens équivalents au Baccalauréat, c'est-à-dire le GCE – *General Certificate Examination*, le SSCE – *Senior Secondary Certificate Examination*, le NECO – *National Examinations Council* également précités. Parmi les cinq crédits, il faudrait

obligatoirement l'anglais et deux autres matières en arts. Il n'y a pas d'exigence particulière mentionnée ni pour les deux autres matières, ni pour le français.

Ensuite, les candidats se focalisent sur la validation du programme Remedial qui dure une année universitaire, afin de justifier d'un niveau satisfaisant en français pour être admis en première année de Licence l'année universitaire suivante.

3. L'accès par l'admission directe en deuxième année, *direct entry*¹⁰⁰

Les deux premières modalités d'admission expliquées ci-dessus donnent accès à la première année de Licence. Il existe en outre également la possibilité d'être directement admis en deuxième année. En effet, les candidats souhaitant l'admission en deuxième année directement doivent justifier d'être dans l'un des cas listés ci-dessous en plus d'être en possession des diplômes justifiant de la validation des examens précédemment mentionnés.

Il faudrait avoir validé avec au moins deux matières réussites, dont le français et une autre matière en arts ou sciences sociales, des examens de catégories « A » suivants le GCE – *General Certificate Examination* / l'IJMB – *Interim Joint Matriculation Board* ou équivalent.

La possibilité d'envisager une candidature en deuxième année requiert la validation d'un programme du type NCE – *Nigerian Certificate in Education* en ayant choisi le français et une autre matière en arts ou sciences sociales comme matières principales.

L'admission pourrait également se faire après avoir validé un programme de diplôme universitaire dans une institution supérieure reconnue, avec pour option de spécialisation le FLE ou le français lettres modernes.

Ainsi, l'université d'Ilorin propose plusieurs opportunités aux étudiants potentiels qui désirent étudier le français. Ce public varie d'un public sans aucune connaissance de base en français à un public ayant la connaissance de base dans la langue. Les programmes de préparation à l'admission sont en effet mis en place afin de combler l'écart qui pourrait y avoir entre les capacités langagières des différents candidats, sans pour autant fausser les capacités de réussite des étudiants.

¹⁰⁰ L'expression anglaise correspondant à la modalité d'admission de ce type.

Qui apprend le français à l'université d'Ilorin ?

Le département de français de l'université d'Ilorin propose principalement un programme d'apprentissage du français lettres modernes.

Le programme est conçu pour des gens non seulement intéressés par la langue française, mais également par la culture, la civilisation et la littérature françaises. En plus de proposer un programme permettant aux étudiants d'acquérir les compétences langagières, culturelles, civilisationnelles et littéraires de la langue, les étudiants sont préparés pour pouvoir intégrer d'autres cursus, que ce soit langagier ou non, après la validation de leur Licence. Les étudiants ont, ainsi, la possibilité de choisir des matières de leur choix dans d'autres départements en cours mineurs. Ils sont également sensibilisés à ne plus croire que les diplômés du français lettres modernes sont tous destinés à exercer le métier de professeur de français. Ces derniers sont encouragés à s'intéresser à beaucoup plus de métiers tels que personnel bilingue d'une entreprise internationale, traducteur, téléconseiller et plusieurs autres horizons possibles avec peut-être des formations supplémentaires.

De surcroit, la présence inévitable de la langue française au Nigéria depuis plusieurs siècles a provoqué diverses réactions spontanées aussi bien au niveau politique qu'au niveau académique et social en faveur de la langue. Pour donner suite à une récente visite¹⁰¹ de l'ambassadeur de France au Nigéria, Monsieur Denys Gaver, au Ministre d'État pour l'éducation, Monsieur le Professeur Anthony Anwuka, le ministère a exprimé un souhait ou plutôt l'intention de rendre obligatoire l'enseignement-apprentissage de la langue française au niveau éducatif primaire, secondaire et universitaire du pays (Pulse.ng, 2016¹⁰²).

Par conséquent, la langue française est devenue une matière générale obligatoire à valider en première ou deuxième année de Licence dans la plupart des universités publiques nigérianes (Ezeh & Okeke, 2011 ; Araromi, 2013 : 93). En effet, la commission nationale des universités au Nigéria NUC – *National Universities Commission* « exige ***l'introduction du français et de l'arabe en option au cours général (GST), mais également l'enseignement du français comme discipline non***

¹⁰¹ Date de la visite non communiquée.

¹⁰² <https://www.pulse.ng/communities/student/prof-anthony-anwukah-french-is-now-a-compulsory-language-for-all-student-say-minister/0m41fe0> consulté le 26/03/2020

linguistique dans les universités nigérianes » (Ezeh & Okeke, 2011 : 59). La mise en place de cette exigence est graduelle dans les universités. L'université d'Ilorin est toujours en attente d'adopter cette pratique par ailleurs.

Comme noté plus haut, en plus du programme principal de français présent à l'université et le programme Remedial qui vise à encourager les personnes non communicantes en français à être admises au département afin d'étudier le français, des cours de langue française sont prévus pour l'ensemble de la communauté universitaire.

4.2.1.3 Le numérique à l'université d'Ilorin

Les institutions académiques nigérianes, comme dans d'autres pays en développement ou le monde au sens large, essaient de se mettre à jour sur le plan de l'innovation technologique. Nous tenterons de présenter ci-dessous quelques développements numériques ou technologiques à l'université d'Ilorin.

En premier sur notre liste est la détermination de l'université d'Ilorin à emmener l'ensemble de ses étudiants à un niveau fonctionnel sur le plan du développement technologique. L'université d'Ilorin est déterminée à investir dans des projets technologiques qui permettraient aux étudiants de réaliser leurs études dans les meilleures conditions. Depuis quelques années, l'université d'Ilorin s'est engagée à fournir à ses étudiants un ordinateur ou une tablette portable dans la mesure où l'outil les aiderait dans leur processus d'apprentissage. L'université d'Ilorin, qui n'est pas la première, fait partie des pionniers de cette démarche et les étudiants semblent en être ravis (Nan, 2017).

Les frais de scolarité des étudiants de l'université ont augmenté au début de l'année universitaire 2013-2014 afin de pouvoir réaliser le projet d'un étudiant-un ordinateur ou une tablette portable (*one student, one PC tablet project*). Le comité en charge du projet cherche à défendre la nécessité pour chaque étudiant de posséder un ordinateur ou une tablette portable car il s'agit d'un outil inévitable pour ses études (Sahara Reporters, 2016).

En revanche, l'administration universitaire est consciente que les parents et/ou les étudiants nigériens prennent très au sérieux le paiement des frais de scolarité, surtout au niveau universitaire.

Alors, pour faciliter l'acquisition de cet outil et s'assurer de l'égalité d'accès à l'outil, l'université a imposé aux parents et étudiants admis depuis l'année universitaire 2013-2014 des frais de scolarité plus élevés que les années précédentes. Le paiement des frais de scolarité étant l'affaire de tout étudiant fraîchement inscrit à l'université, le comité était convaincu que la stratégie paierait et que chaque étudiant serait en effet en possession d'au moins un ordinateur ou une tablette portable dès l'année académique 2013-2014. Le règlement des frais de scolarité, donc de l'ordinateur ou tablette portable comprendrait également le règlement d'un accès au réseau Wi-Fi de l'école.

Dans un pays comme le Nigéria où les ressources de chaque famille sont différentes, ce type de projet plairait bien évidemment à certains et serait une source de plainte pour d'autres. Néanmoins, l'université a décidé de maintenir le projet. Elle se réjouit que chacun de ses étudiants serait en possession de ce qu'elle juge d'être un minimum de dispositif technologique qui lui serait utile durant toutes les années de ses études.

Ce projet nous paraît intéressant et nous semble être un développement vraiment utile, car à l'époque où nous avons effectué nos études à l'université d'Ilorin, un nombre très important d'étudiants étaient incapables de taper par eux-mêmes leur projet de mémoire qui était d'une trentaine de pages. Les étudiants écrivaient, à la main, leur projet de mémoire chapitre par chapitre. Ensuite, celui-ci est soumis pour validation du Directeur de mémoire. Les étudiants devaient réécrire les pages si jamais il y avait des modifications à apporter. Une fois la validation obtenue, les étudiants pouvaient emmener leur projet pour être tapé par des professionnels.

Les étudiants n'étaient pas les seuls à être dans cette situation. Certains professeurs précisaient leur préférence pour une version manuscrite du projet de mémoire à évaluer. En effet, plusieurs professeurs des universités nigérianes jugeaient trop compliqué de faire des manipulations sur un document numérique. Ce qui confirme les explications de Yusuf (2005 : 319) quand il expliquait qu'il serait impossible de transmettre les compétences que l'on (les professeurs) n'a pas aux autres (les apprenants).

En deuxième lieu sur notre liste de présentation technologique à l'université d'Ilorin est l'investissement de l'administration dans des salles informatiques mises à la disposition des étudiants.

Une période marquante de l'université date de la création de la Direction du service de l'informatique et de la technologie de l'information qui a comme appellation, *COMSIT – COMputer Services and Information Technology*. La création de la direction date des années 2002 à 2005. Selon un représentant de COMSIT, Monsieur le Professeur Musa Isiyaku Ahmed, l'infrastructure autour de la technologie de l'information et la communication de l'université est « *superbe* » et compte parmi les meilleures dans les écoles supérieures au Nigéria (Site officiel de l'université d'Ilorin¹⁰³ [14 : 2017]).

Il a expliqué, lors d'une interview en 2016, comment l'université a beaucoup progressé et a révélé les projets en cours. D'après ses explications, la direction COMSIT a réussi à permettre la connexion à l'internet qui couvre environ 90 % de l'infrastructure de l'université. De plus, il révélait que la connexion à l'internet devait atteindre une couverture à 100 % de l'infrastructure de l'université durant le deuxième quart de l'année 2016. Pour lui, « *l'accès à l'internet par les étudiants et personnel de l'université d'Ilorin n'est plus que jamais pas un privilège mais un droit*¹⁰⁴ » (Ibid.).

Concrètement, les étudiants de l'université ont à leur disposition des salles informatiques appelées « *centres de ressources informatiques*¹⁰⁵ » en plus d'autres centres propres à chaque département ou faculté. Au département de français par exemple, il y a un centre de ressources à la disposition des étudiants dans lequel il y a également des ordinateurs, des livres de grammaire, d'autres supports papiers, des magazines et d'autres documents liés à l'apprentissage du français. Depuis 2013, chaque étudiant inscrit à l'université a donc l'obligation d'obtenir un ordinateur ou une tablette portable avec une connexion à l'internet, car c'est compris dans les frais d'inscription. La direction de la documentation a également proposé le service de la bibliothèque en ligne – *elibrary* – permettant aux étudiants de pouvoir accéder aux ressources sans forcément se déplacer à la bibliothèque. Ces derniers doivent par ailleurs prendre le temps de s'y habituer (Abdulwahab, Amusan & Umma, 2009).

¹⁰³ <https://www.unilorin.edu.ng/index.php/fnews/4803-unilorin-s-ict-infrastructure-is-superb-comsit-director> consulté le 12/08/2017

¹⁰⁴ Access to the internet for staff and students of the University of Ilorin is now no longer a privilege but a right.

¹⁰⁵ Computer resource centres.

Partant de ce fait, chaque étudiant et professeur (l'ensemble de la communauté académique de l'université d'Ilorin) pourrait bénéficier de la connexion à l'internet. La direction COMSIT est non seulement active au sein de l'université mais également en collaboration étroite avec la direction des affaires de la coopération, afin de gérer les retours des utilisateurs et bénéficiaires des services informatiques et numériques, sur les réseaux sociaux. La direction se félicite d'avoir obtenu jusqu'à 40 000 'j'aime' sur la page officielle de l'université sur Facebook, un service parmi d'autres plateformes réseaux sociaux de l'université : Twitter, Flickr, Youtube et anciennement Google+. En 2019, la page officielle de l'université sur Facebook compte plus de 65 000 'j'aime'.

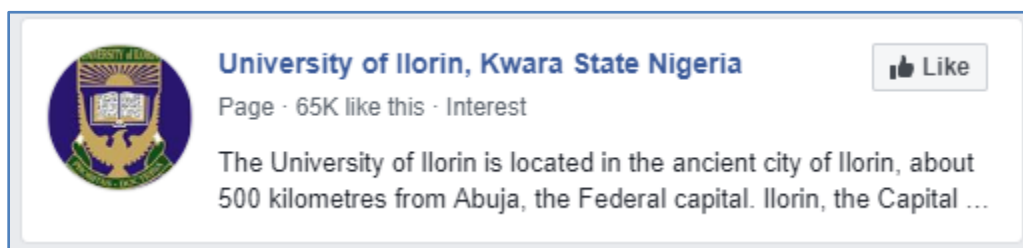


Figure 5 La page Facebook de l'université d'Ilorin : <https://www.facebook.com/UniversityOfIlorin/> consulté le 17/03/2019

Il nous semble digne de noter que l'université a signé des accords avec quelques centres ou associations grâce aux développements numériques. Par exemple, l'association des vice-chanceliers des universités Nigérianes – *AVCNU – Association of Vice Chancellors of Nigerian Universities* – a validé son soutien aux développeurs d'un ensemble de six universités nigérianes, dont l'université d'Ilorin, impliqués dans un projet en cours de conception. En effet, l'objectif de cette collaboration est de concevoir un logiciel de détection de plagiat. À terme, l'accès à ce logiciel devrait être fourni à toutes les universités nigérianes pour que ces dernières puissent s'en servir (Tanimu, 2016).

Si nous avons développé en détail les différents points ci-dessus, c'est pour constater que l'université d'Ilorin fait partie des universités qui souhaitent former les étudiants aux exigences en termes d'innovation du XXI^e siècle. Pourrait-on conclure qu'un étudiant qui a effectué ses études à l'université d'Ilorin depuis 2013 a plus de chances d'être sensibilisé voire d'être exposé à l'internet et aux outils et caractéristiques informatiques qui y sont liés durant ses années académiques au sein de l'établissement ?

En outre, Ogunlade et al. (2015 : 5-7) ont noté que l'ensemble des étudiants et le corps professoral de l'université profitent du service d'Internet à leur disposition et expriment des perceptions positives face aux outils informatiques ainsi que l'impact de ceux-ci sur leur expérience académique. Il reste donc à vérifier concrètement comment les étudiants exploitent les outils à leur disposition d'un côté, et comment les enseignants en profitent pour améliorer l'ensemble des processus d'apprentissage des étudiants d'un autre côté.

Les prochains paragraphes traiteront la population cible de notre projet de thèse.

4.2.2 Population cible

La population cible qui a participé à notre projet de l'enseignement-apprentissage dans un environnement en ligne est inscrite au département de français lettres modernes à l'université d'Ilorin. La Licence est un programme réalisé généralement en quatre ans au Nigéria. Le département de français a, donc, des étudiants inscrits en quatre années différentes. Pour réaliser notre projet de recherche, nous avons adressé notre expérimentation aux étudiants inscrits en deuxième année de Licence en français lettres modernes. Nous expliquerons pourquoi il s'agit du groupe le plus pratique pour cette première phase de l'expérimentation de l'environnement d'apprentissage en ligne de français que nous avons proposé. En effet, ce choix a été fait en étroite collaboration avec deux professeurs sur place. Les professeurs en question font partie de l'équipe d'enseignants du département de français de l'université d'Ilorin. Ils ont également été nos correspondants sur notre terrain d'étude.

Nous précisons que le programme de quatre ans se déroule sur le site physique et éventuellement en dehors de l'université. L'année académique que les étudiants passent à l'étranger est comptabilisée dans les quatre ans de leur programme de Licence. Les prochaines lignes abordent quelques caractéristiques de chacune des quatre années de Licence ainsi que la raison pour laquelle nous avons fait notre choix de population cible en concertation avec les enseignants référents impliqués dans notre présent projet.

Première année de Licence en français lettres modernes

Le choix du public pour l'expérience de notre présent projet de thèse n'a pas été fait en faveur des étudiants en première année de Licence car il s'agit d'étudiants nouvellement inscrits. Certes, les étudiants inscrits en première et deuxième année suivent leurs études sur le site de l'université. Il n'empêche que les étudiants en première année ont besoin de temps pour découvrir leur nouvel environnement d'études, c'est-à-dire l'environnement de l'université ainsi que leurs cours. En plus, ils risquent d'être perturbés par le fait de découvrir deux environnements d'études (physique et virtuel) au même moment sachant qu'ils ne sont pas forcément habitués à apprendre sur internet avant d'arriver à l'université d'Ilorin.

Deuxième année de Licence en français lettres modernes

La deuxième année du programme de Licence représente une suite de ce qui a été fait en première année. Il nous paraît évident que le public serait plus habitué à son dispositif d'apprentissage. Le côté d'intégration à l'espace physique et administratif de l'école serait majoritairement réglé. De plus, la majorité des candidats admis directement en deuxième année de Licence représentent les personnes qui ont eu une ou plusieurs expériences académiques dans un contexte similaire à l'université pour pouvoir remplir les conditions d'admission en deuxième année. Donc, l'on pourrait imaginer que les étudiants en deuxième année sont plus stables.

Troisième année de Licence en français lettres modernes

La troisième année de Licence au département de français se fait en général à l'établissement du Village Français du Nigéria. Comme expliqué plus haut, les étudiants de l'université d'Ilorin pourraient avoir la possibilité d'aller à l'université d'Abomey Calavi au Bénin, s'ils en sont capables financièrement. Les modalités du programme qu'adopte soit le village français du Nigeria soit l'université d'Abomey Calavi est déterminée par l'ensemble des établissements universitaires partenaires. Un curriculum est à respecter en conséquence. En revanche, chaque établissement peut déterminer le contenu des formations fournies ainsi que ses modalités de fonctionnement en ce qui concerne les règlements et le passage d'examens par exemple. Dans les centres communs de passage de l'année académique à l'étranger, les étudiants de la même université ne sont pas obligatoirement dans le même groupe classe une fois à l'endroit de leur séjour que ce soit au village français du Nigeria ou dans une autre université en dehors du Nigeria.

Lors de l'arrivée de tous les étudiants de diverses universités, un test de placement obligatoire est organisé dans les premiers jours de la rentrée. Le lendemain du test de placement, les résultats sont affichés avec l'attribution de chaque étudiant à un groupe. Chaque groupe est constitué en fonction des notes obtenues par les étudiants. En effet, les établissements ont l'objectif d'encourager les étudiants de différentes universités à mieux échanger entre eux. De plus, il s'agit d'un type d'endroit qui fait un classement en fonction de la performance. Les groupes sont déterminés par la moyenne obtenue par les étudiants. Un classement par ordre alphabétique par exemple, le groupe 'A' correspondrait au groupe d'étudiants ayant obtenu les meilleures notes alors que 'Z' correspondrait au groupe d'étudiants ayant obtenu les notes les moins élevées. En général, les meilleurs étudiants de toutes les universités se retrouvent dans le même groupe et vice-versa. Nous ignorons d'ailleurs la raison derrière ce groupement étant donné que tous les étudiants du groupe 'A', 'N' ou encore 'Z' sont en troisième année de Licence.

L'arrivée de ce groupe d'étudiants de l'Université d'Ilorin dans un nouvel environnement académique nécessitant un minimum d'adaptation, il nous a semblé évident que les étudiants aient besoin de découvrir tranquillement leur nouvel endroit d'études. En outre, il serait également pertinent d'adopter la pédagogie d'apprentissage en ligne pour ce type de public, ce qui pourrait peut-être contribuer à combler le décalage constaté entre les différents groupes d'étudiants. Or, le projet nécessiterait l'implication de beaucoup plus d'acteurs. Par conséquent, nous avons tenu compte des moyens à notre disposition à ce stade, et il nous a paru plus logique de réserver ce public pour une étude ultérieure.

Quatrième année de Licence en français lettres modernes

De retour à l'université du village français du Nigeria ou de l'université d'Abomey Calavi, les étudiants rentrent directement en quatrième année. La quatrième année est une année de spécialisation pour les étudiants de français de l'université d'Ilorin. Les étudiants sont donc répartis en différentes spécialisations, à savoir la littérature la linguistique, la phonétique, etc. Il s'agit également de l'année scolaire où ils préparent leur mémoire de Licence. Le mémoire de fin de Licence est en général un dossier d'une trentaine de page à rédiger, rendre et soutenir.

Après délibération avec nos référents du département de français lettres modernes, nous avons décidé de proposer la première expérience aux étudiants de la deuxième année. Les étudiants

auraient tous suivi les mêmes cours en première année, sauf ceux qui arrivent de la passerelle. Et ils continuent la deuxième année sur la même logique.

L'environnement en ligne a été proposé dans le cadre de l'une des matières que suivent les étudiants, c'est-à-dire la compréhension avancée de l'oral et de l'écrit. Nous présenterons ultérieurement le détail du profil des étudiants ainsi que les tâches proposées. À présent, nous nous intéresserons aux modes d'investigation et à la constitution du corpus.

4.3 Modes d'investigation et constitution du corpus

4.3.1 Méthode de collecte des données

Notre objectif est d'étudier les pratiques d'apprenants dans un environnement en ligne d'enseignement-apprentissage du Français Langue Etrangère. Pour atteindre notre objectif, nous avons opté pour l'adoption de deux démarches complémentaires, comme annoncé dans la partie introductive de ce chapitre.

La première consiste en une approche interrogatoire qui nous a permis de recueillir des informations sur le profil ainsi que les intérêts du public participant afin de les analyser par la suite. L'analyse d'informations personnelles, académiques, technologiques est suivie d'une démarche expérientielle, de la part du public interrogé (des étudiants) au sein d'un environnement en ligne, et interprétative dans un deuxième temps de notre part afin de constater les pratiques de ces derniers. Une approche interrogatoire s'avère nécessaire de nouveau à la suite de l'expérience des étudiants. Celle-ci permet en effet d'avoir des informations complémentaires ainsi que les appréciations des participants en ce qui concerne l'expérience.

Concrètement, les données de cette recherche ont été recueillies par les canaux que nous présenterons ci-dessous.

Réponses aux questionnaires

Nous avons proposé deux questionnaires aux étudiants. Un premier questionnaire nominatif avant l'expérience et un deuxième questionnaire après l'expérience.

Nous avons fait le choix d'un questionnaire nominatif d'abord afin d'éviter des doublons dans les réponses et pour pouvoir prélever les informations nécessaires pour inscrire les étudiants dans l'environnement en ligne. L'enquête pré-expérience comporte 27 questions. Cette dernière a été introduite aux participants au tout début du projet et ce avant le lancement de l'environnement en ligne. L'enquête a servi à recueillir différentes catégories d'informations du public concerné par cette recherche. La liste ci-après présente les différentes catégories d'informations recueillies.

- Les informations personnelles
- Les informations académiques
- Le profil technologique
- L'expérience du public pour tout ce qui touche à l'usage du numérique

En ce qui concerne le deuxième questionnaire, il s'agit d'une enquête non nominative pour permettre aux apprenants de se sentir libres dans l'expression de leur appréciation de l'expérience. En effet, l'objectif de celle-ci est double. Elle a servi à recueillir des informations complémentaires aux données recueillies au premier questionnaire. Elle a également permis de recueillir l'appréciation des participants par rapport à l'expérience de ces derniers dans l'environnement en ligne. Le deuxième questionnaire comporte 33 questions dont 22 fermées et 11 ouvertes. Les questions de cette enquête sont réparties en plusieurs catégories et présentées ci-dessous.

- Les informations générales
- L'expérience du public par rapport à l'usage du numérique
- Le profil langagier du public
- L'évaluation de l'expérience dans l'environnement en ligne

Une présentation plus détaillée de ce dispositif de recueil des données suivra plus bas, c'est-à-dire, dans la partie consacrée au « questionnaire ».

Traces numériques

En plus des données recueillies grâce au questionnaire, nous avons prévu le prélèvement des traces numériques des étudiants directement dans Moodle. Nous nous sommes principalement intéressée à deux éléments.

- La consultation des activités
- La régularité des connexions

Ces données servent dans la mesure du possible à contrôler et augmenter la fiabilité des relevés du carnet de suivi tenu et saisi par le chercheur, nous donc, au cours de l'utilisation de l'environnement d'apprentissage en ligne.

Carnet de suivi tenu par le chercheur

Le carnet de suivi a été conçu pour faciliter le suivi des pratiques des apprenants dans l'environnement. Il a une double utilité. Premièrement, l'utilité pédagogique d'aide à la régulation de l'ensemble de l'expérience de chaque étudiant ainsi que le groupe en entier. Deuxièmement, l'utilité technique qui aide vraiment à effectuer la tâche suivie du nombre et de la fréquence de connexion et d'activités réalisées.

4.3.2 Outils d'analyse des données

Les outils d'analyse des données ont permis d'interpréter les différentes données recueillies. La suite abordera les logiciels d'analyse qui ont été mobilisés pour l'analyse quantitative et qualitative des données, à savoir le logiciel SAS, l'outil Excel et le logiciel QDA Miner.

SAS - Statistical Analytics Software

SAS est un acronyme pour logiciel d'analyse statistique avec le but principal de récupérer, rapporter et analyser des données statistiques. L'outil SAS est donc un logiciel d'analyse statistique qui permet d'analyser les données pour découvrir des modèles et tendances sous-jacents¹⁰⁶. Ce logiciel, qui fait partie des outils d'analyse statistique les plus utilisés dans le monde, aussi bien en contexte professionnel qu'en contexte académique et de recherche, a permis d'analyser les données statistiques de notre étude.

La version gratuite du logiciel SAS permet d'effectuer des analyses diverses. En effet, il y a la possibilité de créer un compte gratuitement sur le site officiel du logiciel, et ce en tant qu'étudiant,

¹⁰⁶ Why SAS is the analytics leader https://www.sas.com/en_gb/home.html consulté le 25/03/2019

utilisateur indépendant ou enseignant. Ensuite, l'on a accès à l'application ainsi que plusieurs ressources explicatives pour mieux comprendre comment fonctionne le logiciel.

De plus, le logiciel possède des fonctionnalités graphiques diverses pour la présentation des données. Le choix du type de présentation à adopter dépend de ce que l'on souhaite montrer. Les données catégorielles simples peuvent se présenter dans un graphique à barres par exemple alors que ce dernier – un graphique à barres – risque de ne pas bien faciliter la lecture des données qui montrent la relation entre deux variables.

En effet, les données peuvent se présenter dans une forme de graphique à barres simples. Le graphique à barres est l'un des graphiques les plus couramment utilisés pour bien représenter les données catégorielles. Un autre type de présentation des données possible dans SAS est l'histogramme. L'histogramme explique la distribution des valeurs continues. Un autre type de présentation des données est par un nuage de points. Celui-ci permet de présenter la relation entre deux variables représentées par un nuage de points, c'est-à-dire un graphique tracé entre deux variables continues.

Cette thèse a pu employer le logiciel pour réaliser des analyses et des présentations sous forme de graphiques à barres catégorielles simples des données puisque que les données statistiques de cette thèse ne sont pas très volumineuses et n'ont pas nécessité l'application de toutes les fonctionnalités possibles. Les interprétations obtenues par le biais de SAS incluent les tableaux simples de présentation des données, les tableaux de croisement des données permettant de vérifier quelques tendances telles que l'effet du genre ou de l'âge sur un point de vue par exemple.

Excel

Excel est un outil qui permet de donner du sens à de grandes quantités de données. Il s'agit également d'un outil qui fonctionne très bien pour effectuer les calculs simples et le suivi d'informations. Excel fait partie des outils que propose la suite Microsoft pack Office et est généralement appelé la feuille de calcul. La grille de cellules est l'élément principal de l'outil. Les cellules peuvent contenir des nombres, du texte ou des formules. L'on peut mettre des données dans les cellules et les regrouper en lignes et colonnes. Cela permet d'ajouter les données, de les trier et de les filtrer, de les mettre dans des tableaux et de créer des graphiques. Comme le logiciel

SAS, Excel permet également de présenter les données par le biais de plusieurs types de graphiques dont le graphique à barres simples, l’histogramme, le nuage de points et bien d’autres.

En ce qui concerne les fonctionnalités générales de l’outil Excel, le site officiel d’Office¹⁰⁷ propose quelques étapes pour bien démarrer avec l’utilisation de l’outil Excel pour analyser les données. Il s’agit en effet de créer un document de travail ou d’importer un document de travail créé préalablement, d’entrer les données, d’appliquer quelques traitements tels que les bordures ou encore les couleurs pour rendre le document plus facile à lire, d’utiliser la fonction somme pour additionner les données, de créer des formules nécessaires, de bien configurer les cellules afin que celles-ci réagissent correctement quand les formules s’appliquent, de classer les données dans un tableau, de montrer les totaux des chiffres en utilisant le bouton d’analyse rapide¹⁰⁸, d’exploiter les données en utilisant le formatage conditionnel, de montrer les données dans un graphique à l’aide de l’analyse rapide, de ranger les données, de filtrer les données, d’enregistrer le document, d’imprimer si nécessaire, d’activer et d’utiliser les plugins nécessaires, de trouver et appliquer un modèle personnalisé si nécessaire.

Pour notre étude, les données statistiques proviennent des réponses aux questionnaires ainsi que des activités réalisées dans l’environnement en ligne. Ces informations se présentent dans un document de calcul de type Excel ou encore dans un document de traitement de texte de type CSV¹⁰⁹. Ces deux types de fichier sont compatibles avec la plupart de logiciels pour l’exploitation, l’analyse, l’interprétation et la présentation des données.

Pratiquement toutes les données brutes de cette étude sont enregistrées dans des fichiers Excel ou des fichiers .csv avant de les exploiter soit directement dans le l’outil Excel dans la mesure du possible, ou par le biais d’un autre logiciel d’analyse. Les étapes détaillées ci-dessus ont facilité l’utilisation d’Excel pour l’analyse de nos données.

QDA Miner

¹⁰⁷ Basic tasks in Excel <https://support.office.com/en-gb/article/basic-tasks-in-excel-dc775dd1-fa52-430f-9c3c-d998d1735fca> consulté le 25/03/2019

¹⁰⁸ Quick Analysis button.

¹⁰⁹ Comma-Separated Values.

Le logiciel QDA Miner est un logiciel d'analyse des données qualitatives. La version utilisée dans le cadre de cette thèse est celle qui est en libre d'accès. D'après la description du site officiel de Provalis Research¹¹⁰, le logiciel peut être utilisé pour l'analyse de données textuelles telles que les transcriptions d'entrevues et de nouvelles, les réponses ouvertes, etc., ainsi que pour l'analyse d'images fixes. Il offre diverses fonctionnalités en ce qui concerne l'analyse de données qualitatives – CAQDAS¹¹¹, celui-ci fonctionne sur l'ordinateur.

En effet, le logiciel QDA Miner sert à l'importation de documents à partir de texte brut, RTF, HTML, PDF ainsi que les données éditées dans Excel, MS Access, CSV – fichiers texte délimités par des tabulations. Le logiciel permet l'importation des fichiers à partir d'autres logiciels de codage qualitatif tels que Atlas.ti, HyperResearch, Etnograph, à partir d'outils de transcription comme Transana et Transcriber ainsi qu'à partir de fichiers Reference Information System (.RIS). Il est possible de réaliser le codage intuitif à l'aide de codes organisés en arborescence. Il y a également la possibilité d'ajouter des commentaires (ou mémos) aux segments codés ou à l'ensemble du projet. Le logiciel propose un outil de recherche de texte booléen rapide pour récupérer et coder des segments de texte. Il analyse des fréquences de code avec un graphique à barres, un camembert et des nuages de mots. La récupération du codage avec des opérateurs booléens (et, ou, non) et de proximité (inclus, fermé, proche, avant, après). Les données peuvent être exportées par le biais des tableaux aux formats XLS (délimités par des tabulations), CSV et Word. Il est également possible d'exporter des graphiques aux formats BMP, PNG, JPEG, WMF. Le document de travail dans le logiciel est au format de projet à fichier unique (.qdp). L'interface et le fichier d'aide sont en anglais, en français ou en espagnol.

4.3.3 Questionnaires

Pour la première phase méthodologique de notre travail, l'outil questionnaire¹¹² a servi non seulement pour prendre l'un des premiers contacts avec les étudiants, mais également pour avoir

¹¹⁰ Introducing QDA Miner <https://provalisresearch.com/products/qualitative-data-analysis-software/freeware/> consulté le 23/05/2019

¹¹¹ Computer-assisted (or aided) qualitative data analysis software.

¹¹² Un exemplaire du questionnaire ainsi que les réponses complètes sont disponibles en annexes.

leur retour à postériori. Les participants ont pu évaluer l'environnement en ligne ainsi que leur expérience tout au long du projet sur le plan général.

Les étudiants sont un public anglophone. Pour cette raison, la langue de chaque questionnaire est l'anglais. Le choix de la langue des questions est pour permettre d'éliminer tout risque d'incompréhension des questions et de faciliter le processus de réponse pour les étudiants. Il s'est agi d'une enquête mise à la disposition des étudiants par le biais d'Internet, rendant possible la connexion et la réponse aux questions en ligne au moment et de la façon qui convenaient à chaque participant.

En effet, le premier questionnaire est composé de quatre parties.

Dans la première partie, les questions servent à recueillir des informations personnelles des apprenants. Les informations recueillies comportent la tranche d'âge, le sexe et l'état d'origine. La deuxième partie du questionnaire enquête sur les informations académiques du public. Il s'agit des questions permettant de recueillir des données sur le programme et le niveau d'étude des apprenants. Les questions de la troisième partie renseignent le profil technologique des apprenants. Cette partie permet, en effet, de savoir si les étudiants concernés par cette étude sont en possession d'appareils technologiques nécessaires pour participer activement à une expérience en ligne. Les questions se posent donc autour de la possession et de l'utilisation d'un ordinateur, d'une tablette, d'un smartphone, d'iPod ou d'autres appareils électroniques. Enfin, le questionnaire comprend, dans la quatrième partie, les questions sur l'expérience en matière d'usage des technologies par les étudiants. Précisément, les questions dans cette partie enquêtent sur les activités réalisées avec les appareils numériques (musiques, appels, vidéos, réseaux sociaux, etc.), en quelles langues les activités sont réalisées (en anglais, en français, en d'autres langues), majoritairement à quelles fins (plutôt personnelles, académiques ou les deux). De plus, cette partie du questionnaire s'intéresse aux questions générales liées aux pratiques des étudiants dans l'univers du multimédia. Elle interroge sur les éléments susceptibles d'attirer l'attention des étudiants dans un environnement en ligne (design, images, couleurs, éléments interactifs, texte, etc.), les pratiques habituelles en ligne de ces derniers (lecture rapide, traductions systématiques en anglais quand cela est possible, etc.) ainsi que les réactions préalables à l'expérience qui leur est proposée (intérêt pour l'apprentissage en ligne, avantages pour eux et attentes).

Les questions inscrites dans ce questionnaire sont conçues avec l'objectif de creuser au maximum les habitudes du public afin d'obtenir les informations pertinentes permettant non seulement d'identifier le profil technologique des étudiants concernés par cette étude, mais également de découvrir les pratiques habituelles et académiques de ceux-ci dans des environnements en ligne et hors-ligne.

En ce qui concerne le questionnaire post-expérience, celui-ci comporte également quatre catégories de questions.

La première catégorie sert principalement à recueillir des informations complémentaires aux données obtenues par le biais du questionnaire pré-expérience. En effet, celle-ci concerne les informations générales telles que l'origine des étudiants.

En deuxième lieu, le questionnaire comporte des questions sur l'expérience du public par rapport à l'usage du numérique. L'objectif des questions de cette catégorie est spécifiquement de vérifier si les données révèlent des pratiques différentes par rapport à ce que le public a déclaré avant l'expérience. Il s'agit en effet de questions sur la possession des appareils technologiques, l'accès à l'internet ainsi que les pratiques habituelles réalisées avec les appareils technologiques. L'enquête a interrogé également le moyen (l'appareil) depuis lequel les étudiants se connectent sur Moodle.

La troisième catégorie des questions cherche à enquêter sur le profil langagier des étudiants. En effet, quelques pratiques en français demandent des compétences langagières plus ou moins élevées et le fait d'avoir des informations sur le niveau langagier des étudiants permettrait de comprendre certaines options et déclarations des étudiants. Précisément, il s'agit dans cette catégorie des questions sur les pratiques en ligne et hors-ligne en français, leur motivation pour l'apprentissage du français, leur parcours en matière d'apprentissage du français, leur niveau langagier en français justifié soit par un examen certifiant soit par l'auto-positionnement grâce à la fiche¹¹³ des niveaux de référence du CECR fournie.

Enfin, la dernière catégorie des questions interroge les participants sur leur appréciation de l'expérience de l'enseignement-apprentissage dans un environnement en ligne. Il s'agit en effet

¹¹³ Nous avons fourni la version anglaise de la fiche.

d'enquêter sur l'utilité perçue de l'expérience, l'impression générale des participants, la familiarisation des étudiants avec d'autres pratiques en ligne depuis la fin de l'expérience en ligne que nous leur avons proposée et la suggestion du public pour améliorer leur utilisation de ce type d'environnement en ligne.

Nous aborderons par la suite les informations concernant la conception de l'environnement en ligne.

4.3.4 Conception de l'environnement en ligne

Comme nous avons expliqué précédemment, nous avons opté pour l'adoption d'une plateforme gratuite et libre de droits, à savoir Moodle, comme environnement en ligne d'enseignement-apprentissage. La suite va aborder les différents stades liés à la conception de la plateforme.

- Mise en place de l'environnement en ligne
- Détermination du contenu de la formation à destination des étudiants
- Transformation du contenu en version intégrable sur l'environnement
- Validation de la version numérique du contenu par le professeur en charge de la matière
- Phase de test technique de l'environnement
- Présentation de l'environnement aux étudiants
- Inscription des étudiants
- Conception de plusieurs fiches supports ainsi que divers moyens de communication avec les étudiants
- Mise en place du moyen de suivi quotidien et hebdomadaire
- Délivrance du badge de participation aux étudiants

4.3.4.1 Mise en place de l'environnement en ligne

Nous tenons à préciser que nous avons réalisé par nous-même la mise en place technique de l'environnement. Nous avons pu mettre en pratique notre formation de conception multimédia par le biais des différentes tâches liées à la conception de l'environnement en ligne. Effectivement, il s'agit d'une nouvelle expérience pour le contexte de notre projet de recherche. Nous souhaitons

avec nos enseignants référents faire en sorte que l'équipe d'enseignants basée à l'université puisse adopter et continuer ce type d'expérience sur le terrain. Par conséquent, il est extrêmement important de proposer un dispositif avec le moins de complications possibles.

Pour concevoir cet environnement en ligne, nous avons profité du bagage de compétences acquises lors des années de nos participations aux formations à la conception multimédia. Or, nous nous sentions plus à l'aise dans la conception d'un site internet que d'une plateforme de type *LMS* – *Learning Management System*, notamment Moodle. Nous avons procédé à une autoformation en nous inscrivant à des formations destinées aux personnes souhaitant prendre en main la conception d'un environnement en ligne. Concrètement, nous avons regardé des vidéos de différentes chaînes sur Youtube, nous avons lu des articles de blogs et surtout la documentation sur le site officiel de Moodle. Toutes ces ressources ont été d'une aide précieuse lors de la mise en place de l'environnement en ligne.

Les formations préalables ont servi à affirmer nos compétences dans la matière. Par la suite, nous avons poursuivi la détermination du contenu de la formation à proposer par le biais de Moodle. Le module que les participants ont suivi est inscrit dans le cadre du projet de formation intitulé « *Trainingwithkatmos*¹¹⁴ ». Désormais, nous aborderons en détail les procédures liées à la détermination du contenu du module.

4.3.4.2 Détermination du contenu à la destination des étudiants

Dans le domaine de la didactique des langues, il est utile de clarifier qu'il ne suffit pas de croire que le fait de concevoir un environnement en ligne résout la problématique annoncée de notre projet de thèse. L'environnement ne représente, dans le cas actuel, qu'un endroit dont il y a diverses possibilités d'exploitations, et ce en permettant à plusieurs acteurs de réagir. Avant de détailler le contenu du module 'La compréhension avancée de l'oral et de l'écrit du français¹¹⁵', nous tenons à noter que le présent projet a démarré en décalage avec le début de l'année universitaire. Précisément, l'année académique démarre en général en septembre ou octobre, alors

¹¹⁴ Le lien vers le site du projet <http://trainingwithkatmos.com/> consulté le 09/06/2019

¹¹⁵ Advance oral and written comprehension of French.

que le lancement de notre expérience a eu lieu en janvier. Il a fallu réagir très rapidement afin de pouvoir présenter l'environnement aux étudiants.

Pour donner suite à notre enquête auprès des enseignants en charge de la matière 'La compréhension avancée de l'oral et de l'écrit du français', afin de pouvoir commencer l'aspect pédagogique du projet, ils nous ont fourni une liste de 27 actes de parole à couvrir dans le module. Voici ci-dessous la liste des actes de parole tels que nous les avons reçus.

Actes de parole fournie par l'enseignant en charge du cours 'La compréhension de l'oral et de l'écrit du français, niveau avancé'

1. Saluer
2. Prendre congé
3. Se présenter
4. Présenter quelqu'un
5. Identifier quelque chose /quelqu'un
6. Décrire quelque chose, quelqu'un, une situation
7. Demander à qui appartient un objet
8. Exprimer ses goût / ses préférences
9. Parler de ses loisirs
10. Présenter sa famille
11. Dire l'heure
12. Demander quelque chose à quelqu'un
13. Parler du temps
14. Raconter un événement passé
15. Faire des courses / marchander
16. Proposer / accepter / refuser
17. Se renseigner
18. Demander son chemin
19. Accueillir
20. Ordonner
21. Interdire

22. Raconter dans le passé
23. Exprimer des projets, parler de l'avenir
24. Exprimer un souhait, une volonté
25. Conseiller, obliger
26. Donner son avis, exprimer un jugement
27. Parler de son état de santé
28. Présenter et expliquer quelque chose (le menu)
29. Raconter dans le futur
30. Raconter un récit au passé

La liste présentée ci-dessus était le seul support à notre disposition. Elle compte une trentaine d'éléments – actes de paroles. Il nous revenait de la transformer en contenu numériquement exploitable dans un environnement en ligne. Nous avons commencé par l'analyse de la liste, et nous avons remarqué que quelques modifications pouvaient y être apportées. Après quelques modifications et réorganisations du contenu de liste, nous avons fait une proposition à notre correspondant, c'est-à-dire le professeur chargé du cours. Ce dernier était favorable à notre proposition de modification.

En effet, la liste a d'abord fait l'objet de changement dans l'ordre de la présentation des actes de parole. Ensuite, il a été question de procéder à une proposition d'entrée en activité plutôt par des situations et thèmes. La suite va présenter le résultat des modifications apportées au document initial. Dans un premier temps, le document commence par la définition de l'organisation séquentielle des activités. Pour chaque séquence, nous proposons de présenter les situations ou thèmes principaux, les objectifs pédagogiques, les différentes activités ainsi que les compétences langagières visées et d'éventuels commentaires.

N°	Situations et thèmes principaux	Objectifs pédagogiques (Culturels, grammaticaux, lexicaux, interactionnels)	Type d'activité, de compétences visées, de ressources	Commentaires (rôle du professeur, de l'administrateur, du chercheur, de l'étudiant et type de suivi)
----	---------------------------------	--	---	--

Ensuite, nous avons procédé au regroupement des actes de parole à aborder par thèmes. L'idée était de proposer une situation / un thème aux étudiants, puis de les faire travailler sur des compétences par le biais des activités. Les étudiants avaient le choix de se connecter et réaliser les tâches quand cela leur convenait. Le tableau ci-dessous présentera les cinq séquences proposées pour le module en ligne. Les premières lignes du tableau présentent les séquences que les étudiants ont pu réaliser. Ensuite, les lignes du tableau qui sont en surbrillance gris clair sont les séquences qui étaient prévues mais que les étudiants n'ont pas eu le temps d'effectuer à cause de leurs examens du premier semestre. Enfin, les lignes en gris foncé correspondent aux séquences qui étaient prises en compte dans la réorganisation mais que nous n'avons pas prévu de leur proposer, également par manque de temps.

N°	Situations et thèmes principaux	Objectifs pédagogiques (Culturels, grammaticaux, lexicaux, interactionnels)	Type d'activité, de compétences visées, de ressources	Commentaires (rôle du professeur, de l'administrateur, du chercheur, de l'étudiant et type de suivi)
----	---------------------------------	--	---	--

1	Faire connaissance/trouver un correspondant français	<p>Saluer</p> <p>Prendre congé</p> <p>Se présenter</p>	<p>Compréhension de texte, texte à trous, QCM : lettres manquantes</p> <p>Production : envoyer un courrier à son correspondant français en se présentant (nom, prénom, date de naissance, pays, plat préféré, loisirs, intérêt pour la France ou le français)</p>	<p>Proposer plusieurs textes de différents profils et demander aux étudiants d'en choisir un pour devenir son correspondant « virtuel » en France</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Compréhension globale ● Choix d'un profil ● QCM ● Texte à trous ● production écrite
---	--	--	---	---

2	Se familiariser (membres de la famille, pièces de la maison, chiffres)	Présenter quelqu'un Identifier quelque chose / quelqu'un Présenter et expliquer quelque chose (le menu) Décrire quelque chose, quelqu'un, une situation	Compréhension orale, Production orale : vidéo à poster sur la plateforme ou envoyer au professeur présenter sa famille	Texte sur la famille <ul style="list-style-type: none"> ● Compréhension globale ● Compréhension du lexique Vidéo de la présentation d'une maison et les pièces <ul style="list-style-type: none"> ● Compréhension globale ● QCM ● texte à trous
3	Maison de rêve	Demander à qui appartient un objet - poser une question ? <ul style="list-style-type: none"> ● Préposition de lieu ● Couleur ● adjectifs qualificatifs 	Définition à partir d'un dessin production : décrire/dessiner sa maison de rêve	À partir d'un dessin, faire analyser un logement <ul style="list-style-type: none"> ● Questions/réponses : faire deviner comment poser des questions « mots interrogatifs » ● texte à trous : prépositions de lieu, adjectifs, couleurs

4	Gastronomie française	<p>Exprimer ses goûts / ses préférences</p> <p>Parler de ses loisirs</p>	<p>Fruits et légumes</p> <p>production : expliquer comment préparer son plat préféré</p>	<p>Visionnement d'une vidéo sur un repas typiquement français</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Donner des mots de « vocabulaire lié à la gastronomie française » de la vidéo et demander aux étudiants de les mettre dans l'ordre ● Questions/réponses sur le contenu de la vidéo ● QCM : image/nom <p>Ajouter une activité autour des préférences/gout</p>
5	Premier jour à l'école	<p>Dire l'heure</p> <p>Demander quelque chose à quelqu'un</p>	<p>Mots d'interrogation:</p> <p>rédigier un dialogue imaginaire «son premier jour à l'école »</p>	<p>Texte: raconter le déroulement d'une journée type</p>

6	Se faire des amis	Parler du temps Raconter un événement passé Raconter dans le passé Raconter un récit au passé		
7	Marché de Noël	Faire des courses / marchander Exprimer un souhait, une volonté Conseiller, obliger Proposer / accepter / refuser		
8	Découvrir Paris	Se renseigner Demander son chemin Donner son avis, exprimer un jugement Parler de son état de santé		

9	Trouver un emploi	Accueillir Ordonner Interdire		
10	Entretien d'embauche	Exprimer des projets, parler de l'avenir Raconter dans le futur		

A la suite de la validation de la nouvelle organisation séquentielle, après quelques restructurations de la version initiale, nous avons donc pu procéder à la réflexion, à la recherche et à la conception d'activités pour exploiter chaque séquence pédagogique.

4.3.4.3 Transformation du contenu en version intégrable sur l'environnement

De surcroît, nous avons prévu d'inscrire les participants à un module d'intégration afin de leur faire découvrir l'environnement en ligne sans la pression d'objectifs pédagogiques à atteindre. Cependant, celui-ci n'a pas été possible à cause du manque de temps. Pour assurer un début avec une charge limitée pour les étudiants sur le plan technologique, nous avons décidé de commencer par une activité simple de sensibilisation pour la première semaine avant de lancer l'environnement proprement dit. Pour ce faire, nous avons prévu un créneau de visioconférence afin de nous présenter et de présenter le projet aux étudiants. Il s'agirait par la suite de l'inscription des étudiants sur la plateforme pour y effectuer la première activité leur permettant de tester le fonctionnement de la plateforme et de s'y habituer.

Comme nous avons noté précédemment, nous avons conçu la plateforme et réalisé le contenu de chaque séquence. Nous avons exploité des ressources textuelles, des images, des extraits audios et vidéo. Les ressources de chaque activité étaient sélectionnées en fonction de notre objectif pour la séquence en question. Nous aborderons en détail les différentes tâches, un peu plus loin.

À présent, la suite va préciser brièvement la validation de la version numérique du contenu par le professeur en charge du cours.

4.3.4.4 Validation de la version numérique du contenu par le professeur en charge du cours

Notre projet a comme public participant les étudiants de l'université d'Ilorin. L'intérêt principal est donc d'analyser les pratiques de ces derniers dans l'environnement en ligne d'enseignement-apprentissage que nous avons conçu. Nous avons présenté notre proposition à l'enseignant, chargé du cours, à chaque étape du projet pour délibération. La validation par notre correspondant nous a semblé primordiale, puisqu'il est le professeur formellement chargé de la matière à l'université. Celui-ci a exprimé sa satisfaction, mais surtout une surprise de voir ce projet se matérialiser. À la

suite de l'obtention de la validation de notre correspondant, il ne reste plus qu'à passer à la phase de test technique afin de voir si des fonctionnements inadaptés se manifestaient et de pouvoir les corriger en amont.

4.3.4.5 Phase de test technique de l'environnement

Pour tester l'environnement, il était question de lancer un appel à participation¹¹⁶ auprès d'un public universitaire afin de recruter des bénévoles. Deux bénévoles étaient sélectionnés au hasard : AY et JA, étant donné que leur profil ressemble à celui des futurs participants à notre projet. Les bénévoles n'ont pas eu d'expérience de l'utilisation d'une plateforme en ligne d'apprentissage. Les deux étaient des étudiants de français dans d'autres universités. L'objectif était de les laisser naviguer dans l'environnement et de nous signaler les difficultés rencontrées.

Pour ce faire, nos bénévoles ont eu droit à un compte étudiant provisoire chacun afin de leur donner le même accès qu'auraient les étudiants au moment de leur inscription. Les deux bénévoles ont eu le même type de processus d'introduction, de sensibilisation et de formation qui serait adressé aux étudiants utilisateurs de l'environnement en ligne d'apprentissage.

Concrètement, une session initiale d'introduction, de sensibilisation et de formation a été organisée, suivie de l'envoi d'un support papier (envoyé sous format dématérialisé) que nous avons préparé pour accompagner les étudiants ou toute personne susceptible d'utiliser l'environnement. Il s'agit en effet de fiches de bonnes pratiques et de tutoriels des principaux outils, ce dès le niveau de la connexion jusqu'au niveau de la réalisation des tâches, en passant par la prise en main de l'espace, voire une éventuelle personnalisation de l'environnement. Concrètement, les bénévoles étaient munis d'un document de guide¹¹⁷ sur les tâches précises à réaliser dans l'environnement.

Chaque bénévole avait une série d'activités différentes à réaliser. Les tâches d'un bénévole étaient différentes de celles de l'autre. En revanche, les questions sur le fonctionnement de l'environnement auxquelles ils ont répondu à la fin étaient identiques. Les éléments, qui figurent parmi les questions du fonctionnement à évaluer dans le guide de la phase test, touchent dans un

¹¹⁶ La copie du message envoyé pour recruter les bénévoles est fournie dans l'annexe.

¹¹⁷ La copie du guide de la phase test de l'environnement est fournie dans l'annexe.

premier temps au degré de la facilité ou difficulté du chemin d'accès à l'environnement. La facilitation du chemin d'accès à l'environnement nous a paru importante en ce qui concerne ce projet de recherche étant donné que le public n'a pas forcément l'habitude de faire ce type d'exercice dans le cadre de ses études. Dans un second temps, il était de notre intérêt de nous assurer que les étudiants soient également encouragés à avoir le désir de revenir se connecter spontanément pour travailler dans l'environnement. L'évaluation a également interrogé le degré d'explicitation concernant le repérage d'informations dès la connexion sur l'environnement. En somme, l'évaluation a pris en compte l'attractivité de la présentation de l'environnement, le degré de facilité ou difficulté de naviguer entre les pages à l'intérieur de l'environnement, la fluidité entre les exercices sur le même thème, l'appréciation de l'environnement sur le plan général.

Les bénévoles ont procédé au test de l'environnement quelques jours avant le jour fixé pour l'ouverture d'accès aux étudiants. Comme signalé plus haut, à la fin de la phase test, ces derniers avaient répondu à quelques questions que nous avons préparées sur le fonctionnement de l'environnement, côtés pratiques et techniques, afin de nous assurer que les bénévoles aient réussi à manipuler l'environnement durant la phase test de celui-ci.

Le retour de la phase test était plutôt positif et satisfaisant. Le test a également permis d'améliorer l'environnement en fonction des commentaires et recommandations des bénévoles. Il nous paraît digne de noter que quelques modifications de forme ont été apportées à la suite des recommandations des bénévoles. La possibilité de réduire ou laisser défiler tous les modules sur la même page, par exemple. L'explication de cette procédure a également été ajoutée au support.

Avec la phase test terminée, l'environnement était donc désormais considéré prêt à être présenté aux étudiants.

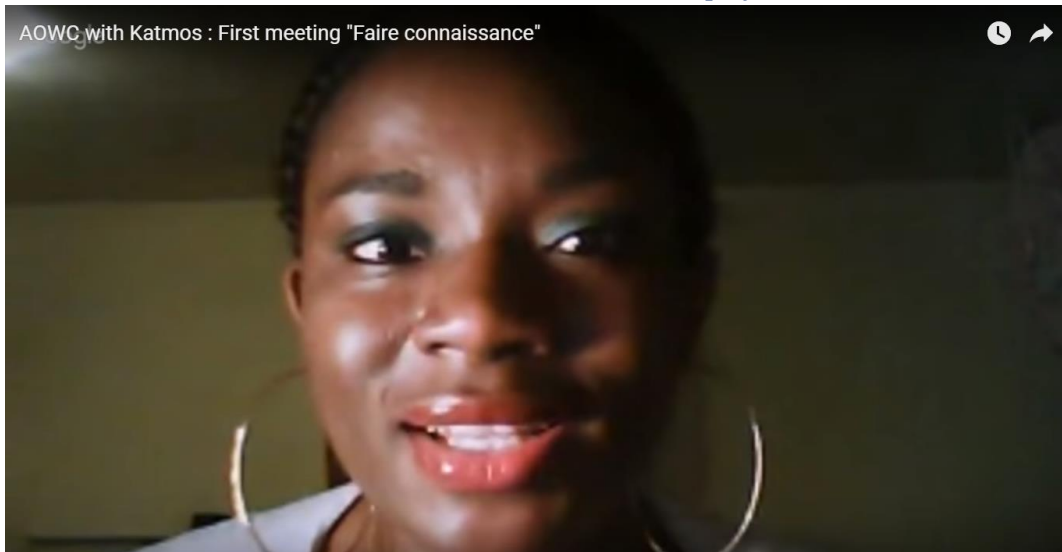
4.3.4.6 Inscription des étudiants et présentation de l'environnement aux étudiants

L'étape de la phase test étant franchie et l'environnement étant amélioré, puis considéré prêt, l'inscription des étudiants pouvaient démarrer.

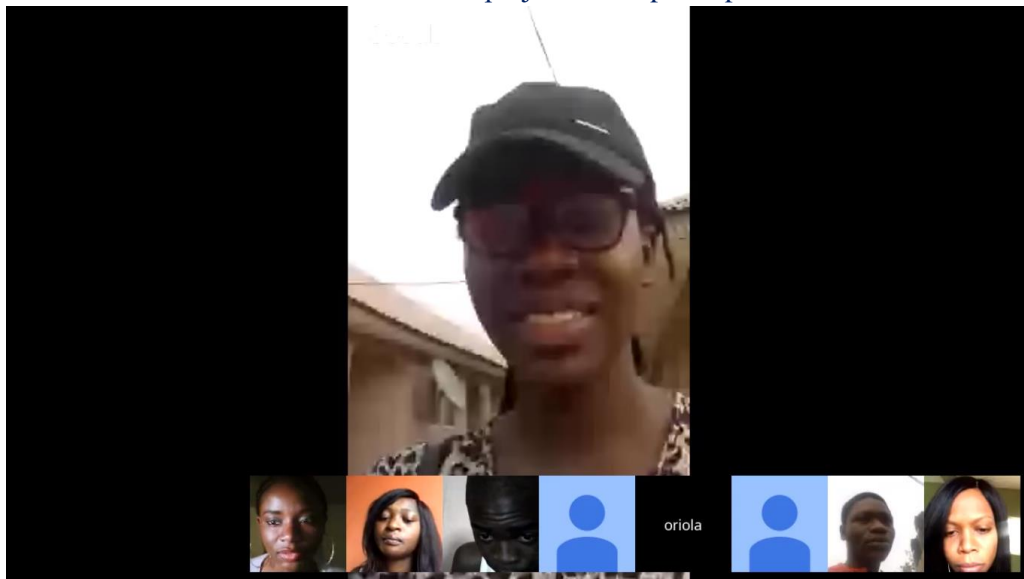
Pour lancer l'utilisation de l'environnement en ligne, nous avons organisée une session d'information en visioconférence afin de permettre aux étudiants d'avoir un premier contact avec

l'administrateur (nous) de l'environnement en ligne, de comprendre un peu plus comment va fonctionner l'environnement et le projet, de participer à une première phase d'introduction à l'environnement et de répondre à d'éventuelles questions pratiques, pédagogiques, logistiques et techniques.

Session de l'introduction de notre projet



Session de l'introduction de notre projet avec la participation des étudiants



Session de l'introduction de notre projet avec le partage d'écran

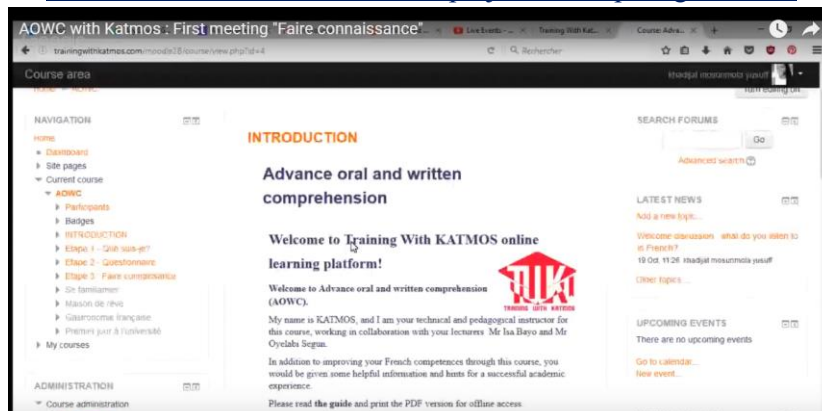


Figure 6 Capture d'écran de la réunion d'information.

La session introductive a eu lieu le lundi 30 janvier 2017. Sur le plan logistique, les étudiants ont reçu l'invitation à la réunion par mail afin de convenir d'un créneau. Les cours de 'La compréhension avancée de l'oral et de l'écrit du français' ont lieu habituellement de 8h30 à 10h30. Leur enseignant a libéré le créneau afin de permettre aux étudiants d'assister à la première réunion d'information en visioconférence. Pour la première fois, nous constatons dans la deuxième capture d'écran (figure ci-dessus) que les étudiants se connectent à l'environnement en ligne pour participer à la réunion d'information depuis des endroits différents.

Au préalable, nous avons communiqué l'ordre du jour simple qui a accompagné la session. Nous y avons noté les points principaux à aborder lors de la réunion, à savoir la vérification de la connexion des étudiants – sons et images, l'introduction de l'administrateur (nous), le rappel de l'objectif du webinaire, la présentation de leur nouvel espace virtuel de collaboration, la visite de l'environnement par le biais d'un partage d'écran, le temps de questions/réponses avec les étudiants, l'annonce de l'envoi du lien vers l'environnement ainsi qu'un code provisoire leur permettant de se connecter pour la première fois.

Au total, 23 étudiants ont pu se connecter. Nous avons appris que certains étudiants avaient des problèmes techniques et ne pouvaient pas se connecter pendant le webinaire. Cependant, les étudiants qui n'ont pas réussi à se connecter ont participé à la réunion en se mettant à côté de leurs collègues. La session a duré une trentaine de minutes. Les étudiants paraissaient motivés et enthousiastes de faire ce type d'activité. Dans les retours vidéo des étudiants pendant le webinaire, nous avons constaté que quelques étudiants se sont connectés à la session en ligne depuis chez eux, certains parmi les autres étaient à l'extérieur, d'autres à l'université, etc.

À la fin de la session de sensibilisation, le lien ainsi que les codes provisoires de connexion à l'environnement ont été diffusés auprès des étudiants qui se sont aussitôt connectés pour découvrir l'environnement par eux-mêmes. En effet, l'inscription à la plateforme ne serait définitive qu'après avoir répondu au questionnaire. La participation à l'expérience n'était pas obligatoire, seuls les étudiants ayant répondu favorablement à l'intérêt de participer étaient inscrits par la suite.

En plus de la réponse sur leur participation, le questionnaire avait également comme objectif de récupérer les coordonnées des étudiants, tels que leurs noms, prénoms et adresses mails. Ces informations permettent en effet d'effectuer l'inscription individuelle de chaque étudiant.

L'inscription nominative et individuelle faciliterait également le suivi pédagogique et technique des utilisateurs.


L'environnement est organisé par étape, c'est-à-dire que l'espace virtuel de cours présente les différentes situations en ordre. La première suite d'activités est l'étape 1 alors que la suivante est l'étape 2 par exemple. De plus, les étudiants avaient pour consigne d'effectuer leur première mission. Il s'agit de l'activité de découverte, un exercice de devinette qui leur exige de répondre à une question. Cette activité représente la première activité dans l'environnement et correspond donc à l'étape 1.

L'étape 1

Etape 1 - Que suis-je?

Regardez l'image, lisez les indices et répondez à la question.

1. Je suis très connue dans le monde.
2. Je suis jolie.
3. Je commence par "P".
4. Chez-moi, il y a la Tour Eiffel.
5. Je suis la Capitale de la France



Question : que suis-je?

Figure 7 Première activité.

Ensuite, un lien vers le questionnaire a été mis à leur disposition dans l'étape 2 de la page du cours. Le retour et la réactivité des étudiants dès les premières heures suivant le webinaire étaient plutôt positifs. La plupart ont réussi à se connecter, faire l'activité de bienvenue, puis accéder au questionnaire. La réception des réponses au questionnaire a été suivie par l'inscription définitive de chaque étudiant à l'environnement. La première semaine de cette expérience était principalement consacrée à ce processus de collecte des réponses et d'inscription des étudiants.

4.3.4.7 Conception des fiches supports et des moyens de communication avec les étudiants

Après la première étape, les étudiants ont compris qu'ils avaient la liberté de se connecter et faire des activités disponibles dans l'environnement au moment qui leur convenait. Afin de structurer les pratiques et assurer un niveau de responsabilité de la part des étudiants, chaque nouvelle étape visible représentait la tâche à réaliser par semaine. En revanche, aucun créneau de rencontre ou de connexion obligatoire à la plateforme n'était fixé pour la réalisation des tâches. L'étape de la semaine était habituellement rendue visible aux étudiants chaque lundi matin. Les étapes et tâches seront expliquées en détail dans la prochaine session.

Par ailleurs pour mieux accompagner les étudiants, nous avons conçu des fiches supports et celles-ci mises à la disposition des étudiants. Dans la partie de la page du cours réservée aux informations générales, une introduction courte du cours est disponible. De plus, les étudiants avaient à leur disposition, un guide, en version téléchargeable, sur l'utilisation générale de l'environnement préparé spécifiquement pour les participants à notre projet. Par suite d'une activité de type glossaire proposée aux étudiants, nous avons également préparé un autre guide sur comment remplir un glossaire. Les différents guides ont servi de ressources d'accompagnement technique dans le cadre de la prise en main de la plateforme. Les étudiants étaient avertis par les messages et le forum « *General news and announcements* » en cas de nécessité de transmettre un message ou une information sur les bonnes pratiques. Le forum avait également comme objectif de servir d'outil d'entraide. Il existait donc la possibilité d'envoyer un message groupé aux étudiants ou un message individuel à un étudiant en particulier. Les étudiants avaient également la possibilité d'écrire des messages.

À part ces moyens de facilitation de l'utilisation de l'environnement mis à la disposition des étudiants, d'autres moyens de communication ont été mobilisés. Le tout premier moyen de communication dès la mise en contact a été maintenu étant l'échange par mail. Ensuite, l'application messagerie instantanée WhatsApp a pris le dessus. Le responsable du groupe a créé un groupe sur l'application et nous y a ajouté. La communication par le biais de cette dernière était très efficace. Les étudiants n'ont pas hésité à poser des questions en cas de blocage ou d'incompréhension. Parfois, certains d'entre eux ont demandé d'échanger en dehors du groupe sur un aspect de l'environnement, d'une activité ou d'évaluation. Nous avons également été sollicitée par appels téléphoniques.

Le flux de communication s'est globalement très bien maintenu tout au long de l'expérimentation.

4.3.4.8 Mise en place du moyen de suivi – quotidien et hebdomadaire

Comme précisé précédemment, l'avantage d'inscrire les étudiants individuellement par leur nom, prénom et adresse mail est essentiellement pour faciliter le suivi des activités qu'ils auraient réalisées dans l'environnement.

Donc, afin d'assurer un suivi efficace, deux modalités de suivi ont été privilégiées : le journal de suivi hebdomadaire que nous avons conçu, veille sur la fréquence de connexion des étudiants à l'environnement. Il nous a également paru pertinent de faire un suivi spontané sur un étudiant ou quelques étudiants en particulier afin d'assurer le suivi général et individuel. L'idée est de permettre à chaque participant de se sentir impliqué.

Concrètement, le déroulement de l'atelier d'introduction a été comme suit : prise de contact avec le responsable de la classe par le biais de notre correspondant, le professeur de la matière – *Advanced Oral and Written Comprehension AOWC* – à l'université d'Ilorin, la convocation des étudiants à une session d'information en ligne – le webinaire – qui a eu lieu le 30 janvier 2017, la rencontre avec les étudiants via le webinaire, l'envoi du lien ainsi que les codes d'accès temporaires aux étudiants – consignes sur les premières activités à réaliser une fois connecté à l'environnement (étape 1 et étape 2) et explication de l'organisation des tâches par étape, c'est-à-dire de façon hebdomadaire (chaque étape est une activité à faire avant la fin de la semaine en cours). Les coordonnées nécessaires à l'inscription étant récupérées – nom, prénoms et adresse électronique dès la réception des réponses aux questionnaires, les étudiants étaient inscrits et ont reçu leur identifiant et mot de passe unique sur leur adresse électronique fournie.

Pour assurer un suivi hebdomadaire, un message est envoyé aux étudiants chaque lundi afin de les informer de la disponibilité de la tâche de la semaine dans l'environnement et de les inviter à faire les activités au moment de leur convenance pendant la semaine, et ce avant la fin de la semaine. En fin de semaine – le vendredi – les étudiants reçoivent le compte rendu de la semaine écoulée, les félicitant d'avoir été coopératifs. Le message fait également objet de rappel à ceux qui auraient été absents pendant la semaine d'y penser pendant le weekend. La raison en est que l'étape suivante allait être disponible dès le lundi d'après.

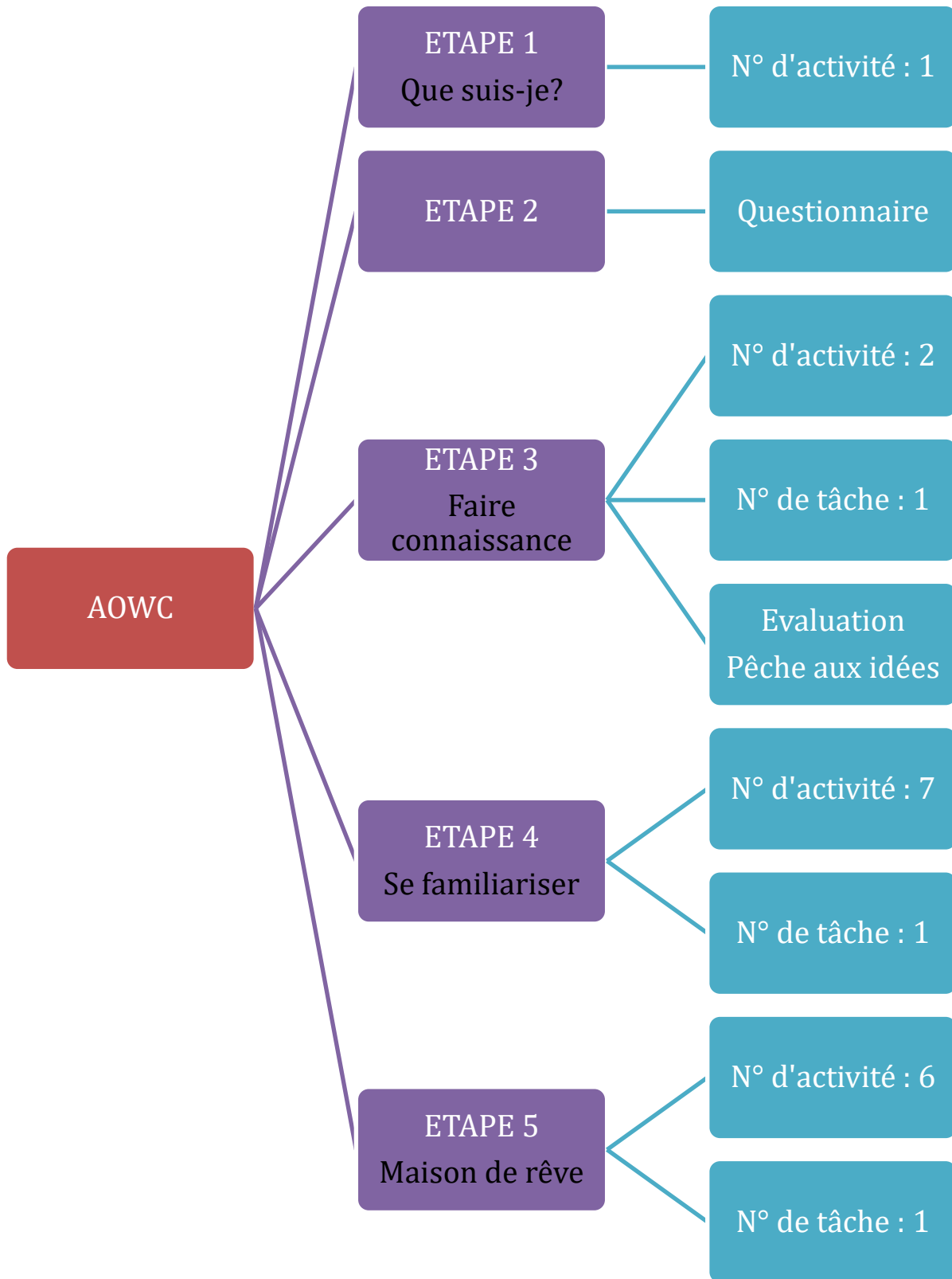
En cas de problème technique, il était possible de publier le problème sur le forum de l'environnement. La messagerie instantanée du groupe et le mail pouvaient également servir à cet effet. Puis, la solution au problème pouvait être fournie soit par les camarades de classe ayant pu résoudre le même problème au paravent ou par l'intervention de l'administrateur de l'environnement. A la fin de l'expérience, chaque étudiant ayant réalisé toutes les activités a pu bénéficier de l'obtention d'un badge d'assiduité.

4.3.4.9 Délivrance du badge d'assiduité et participation aux étudiants

Le badge d'assiduité ou de participation a été préparé afin de féliciter et remercier les étudiants d'avoir participé à l'expérience. Cependant, deux badges ont été préparés, l'un d'assiduité et l'autre de participation. Le badge d'assiduité était conçu pour les étudiants qui ont fait toutes les activités sans forcément les valider. Le badge de participation était conçu pour les étudiants qui n'ont pas fait toutes les activités.

Il nous a semblé pertinent de distinguer les deux catégories de participants afin d'encourager chaque étudiant. Ce qui était important en ce qui concerne ce projet est que chaque étudiant reçoive un badge. En outre, les étudiants n'ayant pas participé de la même manière, la distinction dans les badges avait pour but de les pousser à s'investir encore plus dans ce genre d'activité. Un étudiant ayant obtenu un badge d'assiduité pourrait se féliciter et augmenter son envie de s'investir encore plus. Un étudiant ayant obtenu un badge de participation se féliciterait d'avoir obtenu un badge même si le but n'a pas forcément été atteint. Nous espérons d'ailleurs que cela constituerait un élément d'encouragement de faire mieux si la possibilité venait à se reproduire.

4.3.4.10 L'arborescence schématique de l'environnement



4.3.5 Observation en situation d'utilisation – carnet de suivi

En règle générale, les étudiants inscrits dans un environnement en ligne d'apprentissage tiennent souvent un journal de bord autrement appelé carnet d'apprentissage. Ce document sert à responsabiliser l'étudiant afin qu'il prête attention à certains aspects de son apprentissage, notamment les déclarations sur ses pratiques, voire même des stratégies d'apprentissage auxquelles il a eu recours ou encore les compétences qu'il a mises en œuvre durant son apprentissage. Le type d'exploitation de carnet d'apprentissage donné est constaté dans le travail de Freund (2016 : 12), par exemple.

En ce qui concerne notre présent travail, il s'agit d'un carnet de suivi tenu par le chercheur. Le fait de concevoir un carnet de suivi nous a semblé important pour comprendre et bien étudier ce qui se passe pendant et après la période de l'utilisation de l'environnement par les étudiants. Les éléments inscrits dans le carnet de suivi étaient destinés à noter les aspects pédagogiques et techniques de l'environnement.

En effet, le document est composé de deux degrés d'informations, le premier servant à inscrire les informations pédagogiques : objectif, types d'activités, nombre d'activités, modalités d'évaluation. Le deuxième degré a servi à noter les informations techniques telles que le nombre d'étudiants attendus, le nombre d'étudiants connectés, la fréquence de leur connexion à l'environnement, les constats sur les moments de connexion, éventuels échanges entre le chercheur et les étudiants en cas de questions de la part d'un ou des étudiants ou d'informations diffusées auprès d'eux.

Les informations du carnet étaient programmées pour être récupérées sur un plan hebdomadaire – chaque série d'activités était à faire dans la semaine. Nous rappelons par ailleurs que les étudiants pouvaient se connecter pour faire les activités quand ils voulaient avant la fin de la semaine.

4.3.6 Tâches

En essayant d'expliquer les procédures de la conception des tâches proposées aux étudiants au cours de ce projet de recherche, va être rappelé en amont le concept de l'apprentissage par compétence. Ce dernier étant renforcé en didactique des langues depuis la publication du *Cadre*

Européen Commun de Référence (CECR) pour les langues en 2001. Il est considéré d'après Lojacono (2011 : 15) que la compétence langagière est complétée par des compétences générales qui, bien que n'étant « *pas propres à la langue [...], sont celles auxquelles on fait appel pour des activités de toutes sortes, y compris langagières* » (CECR, 2001 : 15). Pour expliquer ou expliciter ce qui veut dire compétence, le CECR rappelle la connaissance et les savoirs. Car en effet, « *les connaissances sont liées à des savoirs... la compétence est quant à elle liée à l'action..., à un succès dans l'action..., à la situation* » (Bourguignon, Delahaye & Vicher, 2005 : 461). L'étude des chercheurs cités précédemment révèle que la compétence peut être transférable dans d'autres situations à différents besoins et connaissances qui la constituent.

En rappel de l'une des sous-questions de recherche guidant ce travail de recherche, quels sont les éléments de motivation constatés chez les étudiants pour un apprentissage par le biais d'un environnement en ligne ? Cette sous-question expliquerait en partie l'intérêt que nous portons aux compétences autres que langagières, c'est-à-dire les compétences générales afin d'en revenir à leur apprentissage ou bien leurs compétences langagières.

Dans le sens général, la compétence est considérée comme une **autorité**, **capacité** ou une **aisance** à effectuer certaines fonctions ou actes, selon le CNRTL – Centre National de Ressources Textuelle et Lexicales.

Le dictionnaire Le Nouveau Petit Robert (2010 : 484) donne une définition de base à la notion en la définissant comme une « **connaissance approfondie, reconnue, qui confère le droit de juger ou de décider en certaines matières** ». Le dictionnaire précité s'inspire des idées de Chomsky « *la compétence est une virtualité dont l'actualisation (par la parole ou l'écriture) constitue la performance* » (cité dans Le dictionnaire Le Nouveau Petit Robert (2010 : 484)) en associant la définition de la compétence au domaine de l'apprentissage des langues et ajoute qu'il s'agit d'un « *savoir implicite grammatical et lexical intégré par l'usager d'une langue naturelle et qui lui permet de former et de comprendre dans cette langue un nombre indéfini de phrases jamais entendues* ».

Le concept de l'apprentissage par compétence qui a vu son émergence au cours des années quatre-vingt, modifie l'ensemble des pratiques d'enseignement-apprentissage : des méthodes à l'élaboration des référentiels des programmes, aux pratiques concrètes didactiques et

pédagogiques (Zoualfakar, 2012 : 1). L'acteur résume la définition de compétence et mettant directement l'action de l'apprenant au cœur de celle-ci. Selon lui, la compétence peut se résumer en « *action de l'apprenant* » face à une tâche, une situation ou un problème et il doit « *remobiliser ses connaissances théoriques et pratiques* » afin d'en sélectionner « *ce qu'il croit être efficace* » dans la situation en question (Ibid).

Après une synthèse courte sur ce que veut dire la compétence, nous nous intéresserons à la notion de tâches par la suite. C'est-à-dire, qu'est-ce qu'une tâche ?

Il est sous-entendu que la définition d'une tâche établie dans le CECR correspond rarement aux définitions de la majorité des chercheurs (Nissen, 2011 : 2). Ce dernier étant un référentiel, chaque aspect qui y figure se retrouve dans les projets pédagogiques parfois de façon combinée, parfois de façon séparée.

Le CECR (2001 : 121) considère que « *l'exécution d'une tâche par un individu suppose la mise en œuvre stratégique de compétences données, afin de mener à bien un ensemble d'actions finalisées dans un certain domaine avec un but défini et un produit particulier* ».

Nous avons retenu de la description d'une tâche établie par le CECR que les activités proposées dans une tâche peuvent être de nature très variée et créative. En revanche, la communication doit occuper une place importante dans une tâche. Ce qui impliquerait l'engagement en interaction des apprenants afin de mobiliser les compétences en réception, production, compréhension ou médiation. Or, deux de ces éléments peuvent se combiner dans une tâche dans la mesure du possible. Il serait également possible d'en mobiliser qu'un dépendant du but défini.

Identifiées comme caractéristiques d'une tâche sont les points suivants : l'activité doit être pédagogique, fondée sur la nature sociale et interactive réelle pertinente à la situation de la classe, inspirée par un engagement volontaire des apprenants, réalisée dans la langue cible, centrée sur l'accès au sens.

Ces activités peuvent être accompagnées de tâches intermédiaires « métacognitives » telles que des échanges autour de la mise en œuvre de celles-ci. Dans ce cas, l'apprenant se trouve au cœur de la sélection, conception et réalisation de la tâche.

Selon Ellis (2009 : 223), pour qu'une activité de l'enseignement-apprentissage des langues soit considérée comme une tâche, elle doit respecter certains critères. Le but de l'activité doit être basé sur une « signification », c'est-à-dire que les apprenants devraient se sentir impliqués dans une recherche de signification pragmatique ou sémantique d'un énoncé. Il doit y avoir une sorte de « trou ». Ce dernier servant d'élément de provocation du besoin de partager une information, d'exprimer une opinion ou soutenir un point de vue. Les apprenants devraient être maîtres en ce qui concerne la recherche de « ressources » nécessaires à la réalisation de l'activité. Un « but » clair doit être défini et la langue devrait servir de moyen pour y parvenir.

La session en ligne des cours contient cinq étapes. Chaque étape correspond à une activité à réaliser en une semaine.

Une note introductive précède l'espace de cours dès que le visiteur (étudiant, professeur ou administrateur) se connecte à l'environnement en ligne. Il s'agit de la présentation des gestionnaires de l'environnement, en occurrence le chercheur (nous), les professeurs chargés de la

INTRODUCTION

Advance oral and written comprehension

Welcome to Training With KATMOS online learning platform!

Welcome to Advance oral and written comprehension (AOWC).

My name is KATMOS, and I am your technical and pedagogical instructor for this course, working in collaboration with your lecturers Mr Isa Bayo and Mr Oyelabi Segun.

In addition to improving your French competences through this course, you would be given some helpful information and hints for a successful academic experience.

Please read **the guide** and print the PDF version for offline access.




Figure 8 Note introductive de l'environnement.

matière en présentiel à l'université dans laquelle sont inscrits les étudiants et d'un aperçu rapide de ce dont il sera question dans le cours. Une information est également fournie pour rappeler l'importance de télécharger les supports fournis dans le cours afin de pouvoir utiliser ces derniers hors-ligne.

Comme expliqué plus haut, les activités proposées dans l'environnement avaient l'objectif de faire travailler les étudiants dans le cadre

d'une matière de leur cursus universitaire : *Advanced Oral and Written Comprehension* – La Compréhension Avancée de l'Orale et de l'Écrit du Français. Les thèmes exploités dans les activités sont inscrits sur la liste que nous avons reçue de l'enseignant en charge de la matière.

La liste des différentes tâches se trouve ci-dessous :

- Que suis-je ?
- Questionnaire
- Faire connaissance
- Se familiariser
- Maison de rêve

La suite présentera le détail du contenu de chaque tâche.

4.3.6.1 Tâche 1 – Que suis-je ?

Nous avons abordé précédemment l'explication des démarches entamées pour prendre contact avec les étudiants.

Un webinaire a été mis en place afin de privilégier un premier contact visuel avec ce public pour qui ce type de pratique est nouvelle. Cette phase de prise de contact a servi à expliquer le projet aux étudiants et à les assurer qu'une personne réelle se trouve derrière leur écran.

Etape 1 - Que suis-je?

Regardez l'image, lisez les indices et répondez à la question.

1. Je suis très connue dans le monde.
2. Je suis jolie.
3. Je commence par "P".
4. Chez-moi, il y a la Tour Eiffel.
5. Je suis la Capitale de la France



Question : que suis-je?

 Cliquez ici pour répondre !

Que suis-je?

Je suis

Submit

Figure 9 Capture d'écran - première activité

Ils ont donc été informés des éléments de base de l'environnement. Un questionnaire (celui qui sera demandé en étape 2) à remplir permettant de collecter des informations sur leur profil et expérience personnel, académique et technologique, une tâche par semaine à réaliser, une préférence pour l'anglais comme langage d'explication dans les guides fournis et les diverses possibilités de contact à leur disposition : messagerie instantanée WhatsApp, mail, environnement via le forum ou messagerie en cas de question, suggestion ou problème.

La première tâche constituait en une activité introductive assez facile et ludique. Un exercice de devinette a été proposé aux étudiants afin de les lancer dans le bain de la dynamique et le plaisir de réaliser des exercices en ligne.

En effet, l'objectif unique de cette première activité était de laisser l'opportunité aux étudiants de tester leur connexion à l'internet et l'environnement, de leur permettre d'acquérir une première expérience, en ce qui concerne le cadre de ce projet, en toute facilité et sous forme de jeu. L'activité est déclenchée par une image de la carte de France non légendée et du texte. L'image représente la carte de France entièrement colorée en bleu avec un point rouge dans un endroit spécifique de la carte. Cinq (5) phrases de texte ont accompagné l'image. La consigne donnée était de regarder l'image, lire les phrases qui accompagnent l'image, puis répondre à la question donnée en dessous

des deux éléments : l'image et le texte. Pour valider cette première activité, les étudiants devaient réfléchir individuellement et répondre à la question en cliquant sur le lien fourni à cet effet. Afin de garder trace de leur réponse, l'outil « leçon » de l'environnement en ligne a été adopté pour concevoir un exercice de texte à trou. Une fois le lien cliqué, une page d'exercice s'ouvre pour permettre aux étudiants de saisir la réponse à la question posée et rendre leur première activité.

La présente étude se base sur la faisabilité d'un type d'apprentissage autre que celui pratiqué habituellement par les étudiants. Les perceptions de ces derniers par rapport à leurs pratiques dans ce type d'environnement, nous semblent indispensables. Il est donc question de procéder d'abord par quelque chose d'assez simple et une entrée que nous espérons encourageante et motivante pour notre public.

À l'issue de cette activité, les étudiants devaient continuer en réalisant l'étape suivante, l'étape 2.

4.3.6.2 Tâche 2 – Questionnaire

Etape 2 - Questionnaire

A vos claviers...

Pour mieux répondre à vos besoins, un questionnaire a été conçu à cet effet et mis à votre disposition.

Merci de :

- cliquer sur **ce lien**
- copier/coller le lien suivant :
<https://goo.gl/forms/bhobALAAaZLkBsCSz1>

et/ou

- télécharger la version imprimable pour en garder une trace

Vous remerciant d'avance et comptant sur votre coopération.

A bientôt pour une aventure inoubliable.




Figure 10 Capture d'écran - deuxième tâche - questionnaire.

Dans le but d'assurer la compréhension des questions auxquelles ils répondront, le remplissage du questionnaire de recueil d'information sur leur profil leur a été proposé après une première expérience sur l'environnement. L'information leur a été communiquée lors du webinaire qu'ils auraient une tâche à réaliser dès leur première connexion à l'environnement suivie d'un questionnaire à remplir en ligne.

Nous avons également fait le choix de donner l'accès au questionnaire via l'environnement afin que cet espace soit un lieu virtuel de rencontre privilégié entre nous et les étudiants, ce qui éviterait des confusions. La démarche était donc simplifiée. La première connexion donnant lieu à la réalisation d'une activité ainsi que le remplissage du questionnaire.

Comme pour la première tâche, celle-ci est également présentée par une note explicative, accompagnée d'une image représentative. Les étudiants ont reçu simplement l'explication de ce qui était attendu pour valider cette deuxième étape. Il ne s'agit pas d'une activité ayant un objectif pédagogique. Mais il était question du recueil d'information pour nous d'une part, et de la sensibilisation pour les étudiants d'autre part. Les questions de ce questionnaire inciteraient sans doute quelques réflexions chez les étudiants. Ce détail n'a d'ailleurs pas été creusé. Un lien externe vers le questionnaire était mis à la disposition des étudiants à partir duquel ils pouvaient cliquer afin d'accéder au questionnaire. Sinon, ils avaient la possibilité de copier-coller le lien dans un navigateur. Il était conseillé aux étudiants de garder une version téléchargeable du questionnaire pour en garder une trace référentielle. Les données du questionnaire ne s'afficheront pas sur l'environnement car il ne s'agit pas d'un outil de Moodle. La plateforme a servi de lieu d'accès.

Quelques éléments vont changer entre les tâches 1 à 2 et les étapes qui suivront. En effet, la suite des démarches représentera plus d'activités à réaliser par rapport à la première phase. Trois tâches au total suivront cette période, présentées l'une après l'autre de façon hebdomadaire. Comme expliqué à plusieurs reprises, chaque tâche avait pour but d'être réalisée en une semaine selon l'organisation personnelle de chaque étudiant. Il n'empêche que l'accès aux activités passées n'est pas fermé, aucune pénalité n'était prévue si ce délai était respecté. En revanche, les activités des semaines à venir ne sont visibles aux étudiants qu'à partir de la période prévue. Ce travail s'intéressant à observer la motivation des étudiants ainsi que la façon dont ils procédaient, les règles étaient assez flexibles.

Cela dit, des relances étaient parfois faites en cas de non-activité de certains afin de savoir si des problèmes techniques se présentaient. Un rappel d'alerte étaient également envoyé à l'activation d'une nouvelle tâche ou à la présence d'un nouveau support dans l'environnement.

4.3.6.3 Tâche 3 – Faire connaissance

Les éléments suivants : ‘se présenter’, ‘saluer’, ‘prendre congé’ figurent dans la liste¹¹⁸ reçue de la part du professeur chargé de la matière. Ils font partie des objectifs grammaticaux à travailler et exploiter dans l’environnement en ligne que nous proposons. Nous avons estimé qu’avant toutes choses, il faudrait proposer une tâche permettant de travailler ces derniers. Par conséquent, « faire connaissance » a été retenu comme thème principal. Des objectifs langagiers sont désormais définis et annoncés dans l’onglet introductif de chaque tâche. La fenêtre introductive de cette étape présentait donc ce que les étudiants devraient être capables de réaliser et ce sur quoi ils seraient évalués. Ainsi, la tâche de la semaine est annoncée pour qu’ils en prennent conscience dès la première lecture en diagonale de la note introductive de l’étape.

Dès l’ouverture de l’étape trois (3), les premières informations affichées comprennent l’objectif principal de cette étape - **Faire connaissance** -, les objectifs langagiers sur lesquels se baseront les activités qu’ils vont découvrir - apprendre à dire : son nom, son prénom, sa nationalité, sa profession, son âge -, la tâche de la semaine – pour cette étape, il s’agissait d’une contribution au glossaire thématique. En plus des exercices conçus, un glossaire est à remplir par les étudiants sur le thème de la semaine – faire connaissance. Afin de faciliter la tâche, des exemples et catégories sont fournis ainsi qu’un support que nous avons conçu pour les étudiants, intitulé « *How to do a Glossary exercise*¹¹⁹ ».

En ce qui concerne les exercices proposés, il y a eu deux catégories d’exercices : le premier portant sur la réception écrite et l’autre sur la réception orale. Étant donné qu’il s’agit d’une matière de compréhension de l’oral et de l’écrit du français, nous avons proposé des exercices pour travailler ces compétences.

¹¹⁸ Liste fournie en annexes et déjà présentée.

¹¹⁹ Le support conçu est fourni en annexes.

Etape 3 : Faire connaissance

Apprendre à dire:

- son nom
- son prénom
- sa nationalité
- sa profession
- son âge



 Exercice 1 - Se présenter
 Exercice 2 - Rencontrer Mylène

 Glossaire du vocabulaire : faire connaissance

LA TACHE DE LA SEMAINE

Cette semaine, vous avez la tâche de compléter le glossaire du vocabulaire autour du thème "FAIRE CONNAISSANCE".

Concrètement, pour réussir cette tâche, il faudra trouver/saisir dans l'ordre, tous les mots utiles et possibles d'être employés quand on fait connaissance.

Pour vous aider, voici quelques catégories ci-dessous :

- professions
- loisirs
- villes
- pays
- activités sportives
- verbes
- objets
- autres mots utiles

Attention, chaque étudiant doit faire au moins 10 entrées de mots répartis dans les catégories listées ci-dessus.

Bonne chance!

Figure 11 Capture d'écran - Troisième activité - Faire connaissance.

Pour la première catégorie d'exercices, un tableau est fourni avec les questions et réponses portant sur comment faire connaissance, suivi des questions de type QCM (options déroulantes) où les étudiants devaient choisir la bonne réponse correspondant à chaque question. La validation de cet exercice donne accès à l'exercice suivant. En cas de non capacité de l'étudiant à faire cet exercice, il aurait la possibilité de revenir à l'étape trois et choisir la deuxième catégorie d'exercices portant sur la compréhension orale. Nous avons essayé de veiller à ce que les étudiants ne restent pas bloqués sur une activité s'ils n'arrivent pas à la faire.

Un support vidéo est exploité pour la deuxième catégorie d'exercices. Des questions sur la compréhension du support sont posées sous différentes formes : QCM, texte à trou, Vrai/Faux. Pour faciliter le processus aux étudiants, les questions sont étalées sur différentes pages. Parfois, il y a une seule question. Parfois, il y en a plus. En outre, la vidéo est accessible sur chaque page de questions.

Enfin, vient la tâche qui inclurait toute la classe. Les étudiants doivent faire attention à ne pas saisir un mot qui aurait déjà été saisi par un autre camarade de classe. L'objectif de cette consigne est à la fois pratique et stratégique, dans le sens où le glossaire ne serait pas efficace si le même mot se retrouvait dans dix entrées par exemple. De plus, les étudiants seraient amenés à réfléchir plus profondément au thème travaillé et découvrir sans doute du vocabulaire nouveau en survolant ou consultant le glossaire. C'est stratégique car ce serait un élément motivant pour les étudiants qui souhaiteraient ajouter leurs entrées le plus tôt possible afin d'éviter qu'elles soient déjà saisies par d'autres camarades. Ce choix de l'interdiction des doublons est également préconfiguré dans l'exercice sur la plateforme Moodle afin que ce soit géré plus facilement.

4.3.6.4 Tâche 4 – Se familiariser

Cette tâche se base sur la thématique de la famille et a adopté comme thème – **se familiariser**. Comme dans le processus d'un apprentissage classique, cette étape de l'expérience va se complexifier un peu plus par rapport aux précédentes étapes.

En effet, pour cette tâche, les objectifs sont à la disposition des étudiants dans la rubrique introductive. Ils découvrent ce qu'ils vont apprendre : parler de sa famille et parler de la famille de l'autre. Pour atteindre ce but, des objectifs grammaticaux, lexicaux et culturels sur lesquels se focalisent les exercices sont également portés à la connaissance de ces derniers à savoir : les articles définis et indéfinis, adjectifs possessifs, membres de la famille, modèles familiaux et verbes au présent de l'indicatif.

La tâche principale de cette étape consiste à réaliser soit une vidéo ou un texte à poster en ligne se présentant ainsi que les membres de sa famille. Deux possibilités sont données compte tenu d'éventuelles contraintes des étudiants à se procurer d'un outil pour se filmer et ensuite mettre la vidéo en ligne.

Les exercices sur la réception écrite ont été privilégiés à cette étape car les retours nous sommes arrivés sur le temps que prenaient les vidéos pour se charger à cause de la faible connexion à internet qu'utilisaient certains étudiants.

The screenshot shows a learning platform interface. At the top, a blue-bordered box contains the title 'Etape 4 - Se familiariser'. Below the title, there are three sections: 'Apprendre à :', 'Grammaire & lexique', and 'Tâche de la semaine'. To the right of these sections is a cartoon illustration of a family of five people. Below the 'Tâche de la semaine' section, there are two icons: a folder icon labeled 'Exercices - se familiariser' and a document icon labeled 'La tâche de la semaine'. Below this box, there is another box titled 'Exercices - se familiariser' with a help icon. It contains a navigation bar with 'Preview', 'Edit', 'Reports', and 'Grade essays'. The main content area is titled 'Présenter sa famille et la famille de l'autrui' and contains instructions for the activity. At the bottom, there is a row of buttons: 'Salutations', 'Présentation', 'Articles définis', 'Adjectifs possessifs', 'Membres de la famille', 'Modèles familiaux', and 'Verbes au présents'.

Etape 4 - Se familiariser

Apprendre à :

- parler de sa famille
- parler de la famille de l'autrui

Grammaire & lexique

- articles définis et indéfinis
- adjectifs possessifs
- membres de la famille
- modèles familiaux
- verbes au présent de l'indicatif

Tâche de la semaine

- se filmer et poster la vidéo en ligne
ou
- rédiger un texte se présentant ainsi que les membres de sa famille

Exercices - se familiariser

La tâche de la semaine

Exercices - se familiariser ⓘ

Preview Edit Reports Grade essays

Présenter sa famille et la famille de l'autrui

Pour faire des activités relatives aux objectifs de cette semaine, plusieurs catégories d'activités sont mises à votre disposition.

Vous pouvez :

- commencer en cliquant sur "salutation", puis continuer dans l'ordre
ou
- choisir les activités à faire dans l'ordre de vos préférences

Attention, toutes les activités sont à faire!

Bonne chance!

Salutations Présentation Articles définis Adjectifs possessifs Membres de la famille Modèles familiaux Verbes au présents

Figure 12 Capture d'écran - Quatrième activité - Se familiariser.

Pour aider les étudiants à se préparer à la réalisation de la tâche principale de cette étape, des exercices à faire sur les points grammaticaux et lexicaux annoncés leur sont proposés.

Tenant compte de différents éléments à travailler dans cette étape et ayant pour but de laisser les étudiants décider comment ils préfèrent procéder en ce qui concerne la réalisation des exercices, il est proposé aux étudiants la possibilité de commencer par l'exercice de leur choix. L'important était de faire tous les exercices. Il revenait donc aux étudiants de décider par quel exercice

commencer ou terminer. Chaque exercice, représenté par l'un des points grammaticaux ou lexicaux, était accessible sur un simple clic sur un bouton-lien (voir sur la capture d'écran ci-contre). Au total, sept exercices ont été proposés.

4.3.6.5 Tâche 5 – Maison de rêve

La dernière tâche constituait à présenter une pièce de sa maison en faisant une description détaillée des meubles qui s'y trouvent.

Etape 5 - Maison de rêve

PARCOURS PÉDAGOGIQUE

OBJECTIFS COMMUNICATIFS / PRAGMATIQUES

- Donner son avis sur un logement.
- Reconnaître des pièces.
- Représenter des activités quotidiennes.
- Situer des objets dans l'espace.
- Présenter un lieu.

OBJECTIFS LINGUISTIQUES

- Réviser les prépositions de lieux.
- Enrichir son lexique sur le thème du logement.
- Nommer des activités quotidiennes.

OBJECTIF (INTER)CULTUREL

- Découvrir des logements français.



 Exercices - Maison de rêve

Figure 13 Capture d'écran - Cinquième activité - Maison de rêve.

Pour réaliser cette tâche, six étapes sont proposées aux étudiants. Ces étapes sont introduites aux étudiants comme suit :

- Je découvre – exprimer ses goûts en matière de logement
- Je comprends – découvrir le nom des pièces d'un logement, nommer des activités quotidiennes et repérer des lieux
- Je révise – indiquer un lieu
- Je m'entraîne – présenter une pièce de sa maison

Comme pour la tâche précédente, chaque point listé est travaillé par le biais d'un exercice.

En termes de supports adoptés pour ces exercices, nous avons opté pour un travail de réception orale (vidéo), une analyse d'images et des exercices grammaticaux.

4.4 Observations générales sur l'étude menée auprès des étudiants de l'université d'Ilorin

L'étude que nous avons menée auprès des étudiants de français de l'université d'Ilorin est considérée comme un point d'entrée dans le domaine de l'enseignement-apprentissage du FLE amélioré par les TICEs, et ce déjà dans l'institution en question. Certes, le projet a pris du retard avant d'être mis en place à cause des défis logistiques. Il n'empêche que chaque public concerné semblait être plutôt content de l'expérience.

Les résultats seront détaillés plus loin dans cette rédaction. Il est par ailleurs évident que les étudiants avaient l'air enthousiastes. Ces derniers étaient à l'écoute dans le sens général et se permettaient de chercher des solutions en nous sollicitant sans hésitation dès qu'ils se trouvaient face à un blocage ou une incompréhension.

Il était envisagé de devoir suivre individuellement les étudiants si le besoin se manifestait compte tenu de leurs antécédents peu numériques. Il leur arrive de faire un ou deux de leurs examens sous forme de tests informatisés « *CBT – Computer Based Tests* », une modalité de passage d'examen introduite à l'université en 2007 (Oloyede cité dans Oni, 2016). Celle-ci fait de l'Unilorin la première université nigériane à adopter ce type d'évaluation (Le site officiel de l'Université d'Ilorin¹²⁰).

4.5 Limitations de la collecte des données

Le processus de la collecte des données de cette recherche a été initié dès la première année de notre thèse, en 2014, pendant laquelle nous nous sommes rendue sur le terrain afin d'effectuer les premiers pratiques d'observation sur le terrain.

¹²⁰ Unilorin organises induction training on CBT <http://www.unilorin.edu.ng/index.php/fnews/3188-unilorin-organises-induction-training-on-cbt> consulté le 25/03/2020

En effet, le processus ne s'est pas déroulé comme prévu. Nous avons envisagé d'aller sur place avec l'objectif d'observer le déroulement des cours habituels et de discuter avec les professeurs de leur expérience. Le but était donc d'essayer de mieux comprendre les défis auxquels ils étaient confrontés. Il était également question d'interroger les étudiants par le biais d'un questionnaire qui devait permettre de recueillir leurs informations et expériences personnelles, académiques et technologiques. Il était prévu de sensibiliser le personnel ainsi que les étudiants au domaine de l'enseignement-apprentissage avec les nouvelles technologies avant d'établir un cahier des charges avec les professeurs du département de français de l'université. La phase suivante était d'identifier les supports à exploiter au profit des exercices à proposer aux étudiants (l'objectif étant de créer une fiche pédagogique par tâche et étaler les séquences tout au long d'une année scolaire ou au moins un semestre. Le projet devait donc être faire objet d'une enquête d'évaluation au cours de l'utilisation de l'environnement qui permettrait d'avoir le retour des étudiants et ainsi améliorer si besoin l'espace de collaboration en fonction de ces retours. Enfin, nous allions passer à l'étape du recueil des données sur les pratiques des apprenants en remplissant le journal de suivi que nous détenons. Ce dernier a pour but de garder trace des pratiques des apprenants dans l'environnement et interroger les professeurs collaborateurs sur leurs perception des pratiques de leurs apprenants ainsi que leur impression sur le processus, en forme d'entretien semi-guidé à réaliser une enquête de satisfaction sur deux échelles : auprès de l'ensemble des étudiants sur leur expérience dans l'environnement ainsi qu'un entretien avec certains étudiants sur leurs pratiques en particulier.

Contrairement à ce qui était prévu, notre projet de recherche a connu quelques défis que nous avons pu évoquer à plusieurs reprises à savoir des contraintes logistiques (côté administratif au niveau de l'université), médicales (nous concernant pendant notre visite sur le terrain nécessitant notre retour en France avant la fin de la période d'observation et nous obligeant à remettre la continuation de notre enquête à plus tard), financières (n'ayant pas de financement extérieur de notre projet de recherche, la totalité des dépenses le concernant a reposé sur nous. Ce qui a rendu impossible de nous retourner sur le terrain. Le reste du processus de l'enquête était donc réalisé à distance).

Comme expliqué plus haut, les éléments quantitatifs et qualitatifs ont pu être récupérés dans le cadre de ce projet de thèse. Les données principales reçues sont parvenues des étudiants. Sont

considérées comme limitations de la collecte des données de cette étude les points abordés ci-dessous.

Les informations relatives au profil des professeurs du contexte dans lequel s'inscrit ce projet de recherche auraient sans doute été intéressantes pour mesurer le degré de faisabilité de ce type de projet dans l'avenir, étant donné l'intérêt que ceux-ci montrent déjà pour son adoption. Elles auraient également facilité la détermination du type de formation à envisager. Les données sur ces derniers ne sont pas incluses dans celles que nous analyserons. Seuls les quelques échanges qui ont eu lieu entre nous et les professeurs chargés de la matière travaillée seront pris en compte.

La prise en main de l'environnement par les étudiants a duré un mois à peu près. Une utilisation sur une période beaucoup plus longue, une durée d'un an par exemple aurait été souhaitable. Ceci est dû au fait que le lancement de l'environnement en ligne a été retardé et a finalement précédé une période d'examens des étudiants. Désirant les laisser étudier pour leur examen et tenant compte des charges et pressions académiques face auxquelles se trouvaient les étudiants, l'idée de les libérer nous a semblé nécessaire. Certes, les étudiants semblaient enthousiastes d'avoir testé ce nouvel outil d'apprentissage et surtout un environnement dans lequel chacun se sent à sa place individuellement et collectivement en même temps. Cependant, leur retirer la responsabilité de devoir réaliser une tâche par semaine pendant la période d'examen leur laisserait plus de temps de révision. D'autant plus que ce qui nous intéressait constituait une sorte de liberté de pratique des étudiants dans l'environnement que nous leur avons proposé de découvrir.

Tenant compte de la fin de l'expérience juste avant les examens des étudiants, il n'a pas été possible de les interroger à la fin de leur expérience car les étudiants étaient partis en vacances et ne suivaient pas le module à la rentrée suivante. Nous avons trouvé cela dommage par ailleurs. Les seuls retours que nous avons retenus étaient les échanges entre les étudiants sur leur messagerie instantanée partagée, après leur expérience.

Sur le plan général, les données en notre possession nous semblent exploitables. En outre, les éléments listés ci-dessus auraient probablement apporté davantage de valeur ajoutée aux interprétations que nous porterons à ces données.

Conclusion

Le Nigéria est un pays actuellement en pleine innovation aussi bien au niveau académique qu'au niveau technologique (Adeleke, 2016). Il est évident que ces deux domaines sont complémentaires. Tenant compte de la croissance en ce qui concerne la population du Nigéria, qui s'élève à 182 000 000 de personnes dont plus de 50 % sont âgés de moins de 30 ans selon la commission nationale de population, *the National Population Commission – NPC* (2017), le nombre d'inscrits à l'université augmente rapidement. Le journal d'actualité locale, *The Vanguard* a publié un article en mai 2017 en analysant le rapport de « *Unified Tertiary Matriculation Examination – UTME* ». Le journal porte mention du fait que 1,7 million de candidats se présentent aux admissions dans les universités nigérianes alors que les universités ne pouvaient accueillir que 850 000 étudiants. Ce qui voulait donc dire qu'environ 850 000 candidats se retrouveraient sans admission à la rentrée (Adesulu, 2017) même si toutes les exigences sont remplies.

Face à cette situation, les facultés se retrouvent dans l'obligation d'accueillir le maximum de leur capacité réelle, voire plus. Et les professionnels ainsi que les étudiants en éducation expriment leur inquiétude (Okojie, 2013 : 1).

L'encouragement et la sensibilisation des universités et l'ensemble des établissements académiques nigériens à adopter l'utilisation des technologies dans leurs pratiques pédagogiques afin de valoriser ainsi que différencier celles-ci semblent crucial à ce stade.

CHAPITRE 5 PRESENTATION ET ANALYSE

DES DONNEES

Dans ce chapitre, nous présenterons les données des enquêtes menées dans le cadre de ce projet de thèse en plus des données sur les activités des étudiants dans l'environnement - *Moodle*. En effet, le but de ce projet est double. Il est question de découvrir, d'étudier et d'analyser non seulement les perceptions des apprenants universitaires de français par rapport à l'enseignement-apprentissage en ligne mais aussi les pratiques engagées par ces derniers dans l'environnement en ligne d'enseignement-apprentissage du français langue étrangère que nous avons mis à leur disposition.

Pour ce faire, notre étude s'est d'abord intéressée à l'identification des profils du public d'étudiants universitaires nigériens par le biais d'un questionnaire. Nous avons également cherché à comprendre, à travers cette enquête, les perceptions des étudiants par rapport à l'apprentissage du FLE dans le contexte universitaire du Nigéria. Les étudiants ont répondu à une enquête d'évaluation après avoir participé à l'expérience. Ces retours en croisement avec les pratiques des étudiants, ont permis de découvrir que l'utilisation des TICE pourrait apporter un élément de plus-value en ce qui concerne le processus de l'enseignement-apprentissage ainsi que l'acquisition du FLE dans un contexte comme le Nigéria.

Dans le même ordre d'idées, le croisement des différentes données de l'enquête de cette thèse avec les pratiques des apprenants dans l'environnement en ligne nous a permis aussi d'identifier les éléments intéressants sur le plan didactique et pédagogique. Celui-ci a permis d'en arriver à formuler des approches didactiques et pédagogiques innovantes du français langue étrangère au sein du contexte universitaire nigérien.

Comme nous avons précédemment précisé dans la partie méthodologique, les données de l'enquête de cette étude sont principalement de deux types : quantitatives et qualitatives. En ce qui concerne le recueil général, celui-ci s'est effectué grâce à deux principaux instruments de collecte, le questionnaire (pré-expérience et post-expérience) d'une part et l'environnement pédagogique en

ligne d'une autre part. Deux autres instruments de collecte des données viennent en complément du questionnaire et de l'environnement en ligne d'apprentissage. Il s'agit de la messagerie instantanée WhatsApp et le carnet de suivi des pratiques dans l'environnement en ligne, tenu par la chercheure.

Les données quantitatives que nous avons recueillies dans cette étude proviennent de deux sources : celle effectuée à travers le questionnaire ainsi que par le prélèvement opéré directement sur l'environnement pédagogique en ligne. Comme nous l'avons précisé précédemment, le logiciel d'analyses statistiques SAS¹²¹ est utilisé pour l'analyse des données quantitatives. La présentation de celles-ci se fera sous forme de tableaux qui présenteront le détail des données en fréquences, c'est-à-dire le nombre de fois qu'il y a eu une réponse par participant ainsi que le nombre total des réponses par rapport au nombre total des participants. En ce qui concerne les données qualitatives, elles comprennent principalement les réponses aux questions ouvertes de l'enquête menée. En revanche, nous prenons en compte les échanges entre les étudiants ou encore entre les étudiants et la chercheure en moyen de la messagerie instantanée WhatsApp. Nous évoquerons ces échanges parmi d'autres, sur le plan de l'accompagnement des participants. Les données qualitatives sont quant à elles, traitées par le biais de l'outil d'analyse qualitative 'QDA Miner¹²²'. Ces dernières seront présentées en termes d'occurrences des idées véhiculées par les propos des apprenants. Nous citerons les propos des étudiants qui ont attirés notre attention pour servir d'exemples et nous tenterons de les interpréter au fur et à mesure.

En plus des données évoquées précédemment, les éléments du carnet¹²³ de suivi tenu par la chercheure tout au long de l'expérience serviront également d'appui et nous y ferons référence au cours de la présentation et de l'analyse des résultats.

Il nous semble important de signaler que les données quantitatives et qualitatives, issues des deux enquêtes menées ainsi que les autres données recueillies, seront présentées et analysées de façon complémentaires. En effet, les éléments qualitatifs serviront d'exemples pour expliquer les tendances observées grâce aux données quantitatives recueillies par questionnaire, depuis

¹²¹ Le logiciel d'analyse statistique en question est abordé dans la partie méthodologique.

¹²² Le logiciel d'analyse qualitative en question est abordé dans la partie méthodologique.

¹²³ Le carnet de suivi est abordé dans la partie méthodologique.

l'environnement et le carnet de suivi. Ce processus permettra de pouvoir aborder chaque élément d'un point de vue plus général au plus spécifique.

Au cours de l'analyse des données, nous rappellerons les hypothèses que nous validerons ou pas compte tenu de l'interprétation de celles-ci. Au terme de la présentation des données, nous formulerons une conclusion partielle afin de mettre en exergue l'ensemble des idées notables de l'étude.

5.1 Présentation et analyse des données

Le premier instrument de collecte des données, à savoir le questionnaire pré-expérience, nous a permis de recueillir des éléments que nous présenterons ci-dessous en quatre catégories suivant l'ordre des questions de l'enquête. De plus, les données du questionnaire post-expérience ainsi que d'autres informations viendront en complément afin d'appuyer ou expliquer les résultats de notre étude, si ces dernières s'avèrent nécessaires.

La première catégorie contient les informations personnelles des apprenants. La deuxième catégorie concerne le recueil des données relatives à l'expérience des apprenants dans l'univers des technologies et d'Internet. Les données de cette catégorie révèlent la possession d'outils technologiques par les apprenants ainsi que les pratiques habituelles que ces derniers font des outils qu'ils possèdent ou auxquels ils ont accès. La troisième catégorie concerne la perception des apprenants par rapport à l'utilisation des outils technologiques et d'Internet pour l'apprentissage. La quatrième catégorie recense les données sur l'intérêt des apprenants à s'inscrire dans un environnement en ligne d'apprentissage du FLE, notamment la formation proposée.

En somme, nous avons procédé au prélèvement des données directement depuis l'environnement en ligne en complément de celles recueillies en moyen des deux questionnaires. Le carnet de suivi viendra en appui dans le cadre de l'analyse de ces éléments.

En phase de conclusion de partie consacrée à la présentation et à l'analyse, nous procéderons à la validation ou non des hypothèses de l'étude que nous avons annoncées à la fin du cadre théorique, afin de répondre aux questions qui précèdent ce travail.

En rappel, cette thèse tentera de répondre aux questions et de valider les hypothèses suivantes.

Questions

- Comment intégrer les TICEs dans l'enseignement-apprentissage du FLE dans un contexte comme le Nigéria, et ainsi améliorer l'expérience d'acquisition du FLE pour les étudiants universitaires nigériens ?
- L'utilisation des TICEs dans le cadre des cours, va-t-elle donner de meilleures perceptions de l'enseignement/apprentissage du FLE au Nigéria ?
- Quelles sont les pratiques en ligne constatées chez les étudiants universitaires nigériens ?
- Quels sont les apports pédagogiques des pratiques de FLE en ligne ?

Hypothèses

- La possibilité de se former à travers un environnement en ligne motive les étudiants.
- Les TICE rendent les étudiants plus actifs et autonomes dans leur pratique du FLE.

Cette étape de la validation d'hypothèses et de réponses aux questions de recherche permettra en revanche de confirmer un besoin d'actions nécessaires dans le contexte de ce projet. Il s'agit en effet de la nécessité d'aborder ces besoins en termes de pratiques pédagogiques. Il en va de même pour insister sur l'utilité de sensibiliser davantage les enseignants et les apprenants du contexte de cette étude, notamment ceux qui se spécialisent en langues, aux nouvelles approches didactiques et pédagogiques du domaine pour améliorer leur expérience d'enseignement-apprentissage. Un déroulement qui va contribuer à la valorisation de leur processus d'enseignement-apprentissage grâce aux outils et pratiques innovants, tout en profitant d'Internet. De notre point de vue, ce besoin représente pour eux un élément incontournable étant donné que l'explication d'une théorie ou des règles grammaticales par le professeur et les devoirs donnés en présentiel ne représentent qu'une étape dans le parcours d'apprentissage des apprenants. Celle-ci ne suffirait pas, à notre avis, pour s'assurer de l'implication réelle des apprenants. Le transfert de connaissances aux apprenants en moyen d'explications sans les mettre en situation leur permettant de pratiquer la langue, remonte à l'époque du modèle transmissif. Or, le modèle socioconstructiviste rejoint l'idée que défend Franklin (Voir Chapitre 3). Il explique sa propre interprétation de ce qui devrait se passer dans un processus d'apprentissage. Selon lui, il s'agit d'abord de l'étape du passage d'information

simplement. Celle-ci est suivie de celle de l'enseignement. Enfin, la dernière étape pourra concrétiser l'acquisition de connaissance, c'est-à-dire celle de l'engagement actif de l'apprenant afin que l'apprentissage puisse avoir lieu « *tu me dis, j'oublie. Tu m'enseignes, je me souviens. Tu m'impliques, j'apprends* ». Le besoin de faire en sorte que les apprenants se sentent engagés est réel.

Les prochains paragraphes concerneront la présentation des données. Une explication suivra chaque tableau et graphique présentés ainsi que l'interprétation que nous avons apportée aux éléments que ceux-ci présentent en relation avec les objectifs de cette étude.

5.1.1 Informations sur le profil des étudiants

Cette partie présente les données sur les informations personnelles du public qui a participé à cette étude de thèse. Concrètement, il s'agit des données recueillies sur la constitution des apprenants par rapport à leur sexe, leur âge, leur niveau d'étude, leur programme d'étude ainsi que leur spécialisation au sein du programme et leur appartenance géographique au Nigéria, c'est-à-dire leur état d'origine.

Ces éléments sont en effet les facteurs de base de leur profil personnel et académique qui peuvent éventuellement nous aider à mieux comprendre les comportements des participants vis-à-vis de l'approche pédagogique de cette expérience ainsi que leurs pratiques dans l'environnement en ligne d'apprentissage. De plus, la connaissance de ces éléments nous permet de savoir interpréter quelques démarches et déclarations des apprenants dans l'analyse de leurs réponses.

Nous rappelons à ce stade que le nombre de participants au questionnaire pré-expérience est plus élevé que celui des participants au questionnaire post-expérience. Il s'agit en effet de 47 réponses recueillies pour le questionnaire pré-expérience contre 22 réponses recueillies pour l'enquête post-expérience. Ce détail sera éventuellement rappelé si ce dernier est jugé nécessaire au cours de la présentation et de l'analyse des données.

Répartition par sexe des apprenants

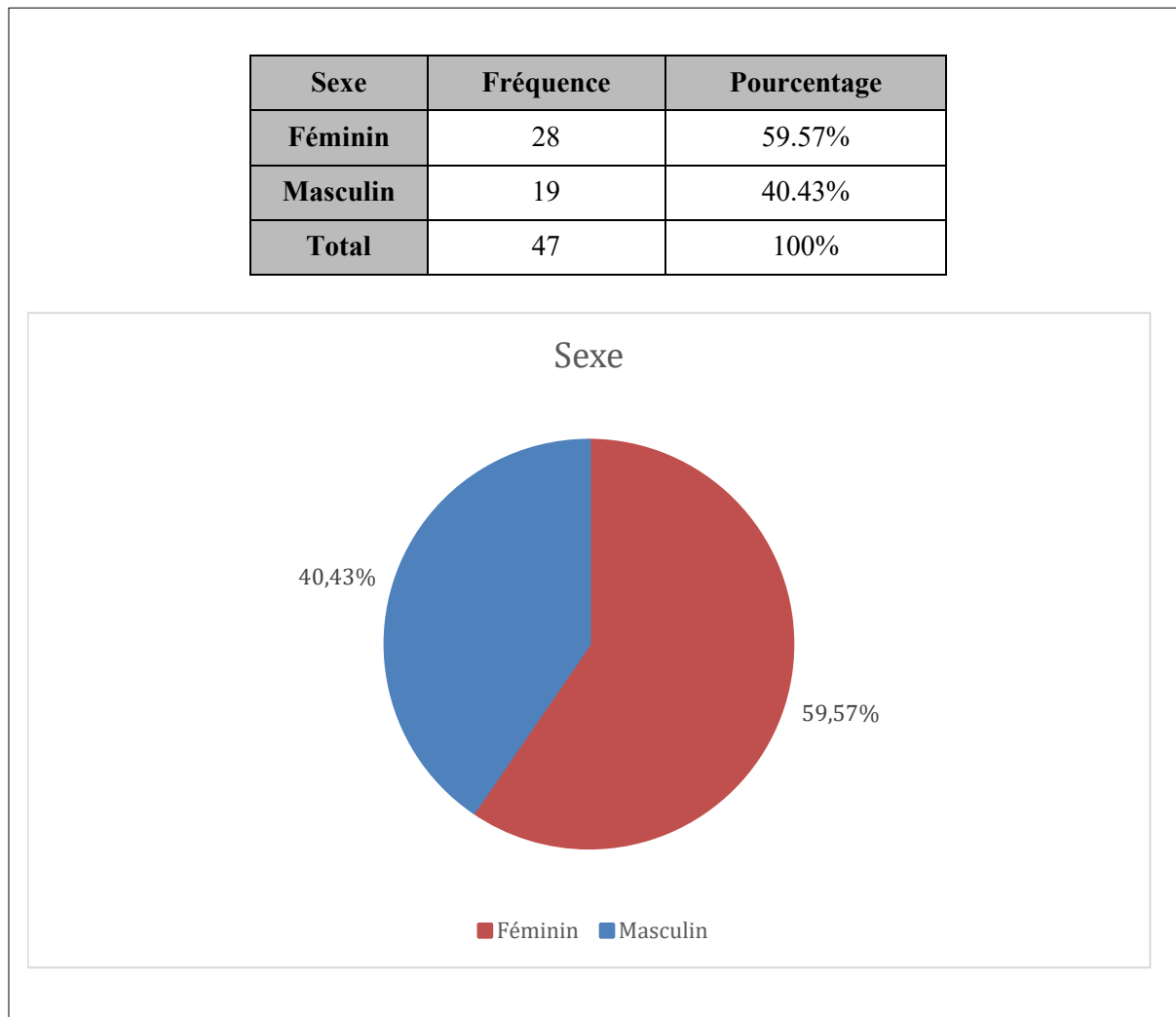


Figure 14 Répartition par sexe des apprenants.

Les apprenants du genre masculin et féminin ont participé à cette expérience de l'apprentissage du FLE dans un environnement en ligne.

Pour la collecte des données sur les pratiques d'apprenants dans l'environnement en ligne d'apprentissage du FLE, 47 étudiants au total ont participé à l'enquête, dont 28 filles et 19 garçons. Le tableau et le camembert correspondant, montrent une majorité d'étudiantes (soit 59.57% d'étudiantes par rapport à 40.43% d'étudiants) parmi le public enquêté. L'ensemble des étudiants qui ont participé à cette enquête, font partie de la même promotion, celle concernée par cette étude.

La proportion de sexe déjà existante dans la classe est maintenue. Le choix du public, c'est-à-dire leur profil administratif et académique figure dans la partie méthodologique (voir 5.1.2).

La différence en nombre important de filles nous incite à nous intéresser à l'impact que cela pourrait éventuellement avoir sur l'expérience. Si Mullan (2017) estime que ces deux catégories de personnes se comportent différemment face aux appareils technologiques et qu'ils n'y effectuent pas les mêmes activités, Stoet & Gaery (2018) constatent, quant à eux, que la différence de sexe devient quasi inexistante en ce qui touche aux performances académiques des étudiants vis-à-vis des matières technologiques, surtout dans les pays développés. Dans le même ordre d'idée, Amro, Mundy & Kupczynski (2015 : 15) ont trouvé que le sexe et l'âge n'influencent presque pas la performance des étudiants dans l'enseignement-apprentissage en ligne alors que ces derniers peuvent en revanche influencer la performance des étudiants dans l'enseignement-apprentissage en face-à-face.

En contexte nigérian, la population féminine est souvent sous-représentée en ce qui concerne l'utilisation des technologies de l'information et de la communication (Sanda & Kurfi, 2013 : 54). De plus, Abdullahi et al. (2011 : 243) estiment que l'aspect technologique des choses lors d'un processus de l'enseignement-apprentissage en ligne évoque naturellement plus de participations masculines. Or, d'après notre échantillon, la population compte une participation féminine plus élevée par rapport à la participation masculine.

Cette étude cherche à comprendre si ces différents éléments par rapport au public concerné par cette étude suscitent une participation plus ou moins importante par rapport au sexe des participants. Pour ce faire, il sera question d'analyser plus tard, le rapport constaté entre le sexe et les éléments suivants : la possession des appareils technologiques, la familiarisation avec différentes applications d'apprentissage, l'expérience sur internet, le nombre de connexion à l'environnement en ligne conçu dans le cadre de ce projet de thèse, le nombre d'exercices réalisés pendant l'expérience, l'utilisation habituelle et la familiarisation avec les dispositifs technologiques.

Répartition par âge des apprenants

Age	Fréquence	Pourcentage
Entre 15 et 20 ans	11	23.40%
Entre 21 et 25 ans	29	61.70%
Entre 26 et 30 ans	7	14.89%
Total	47	100%

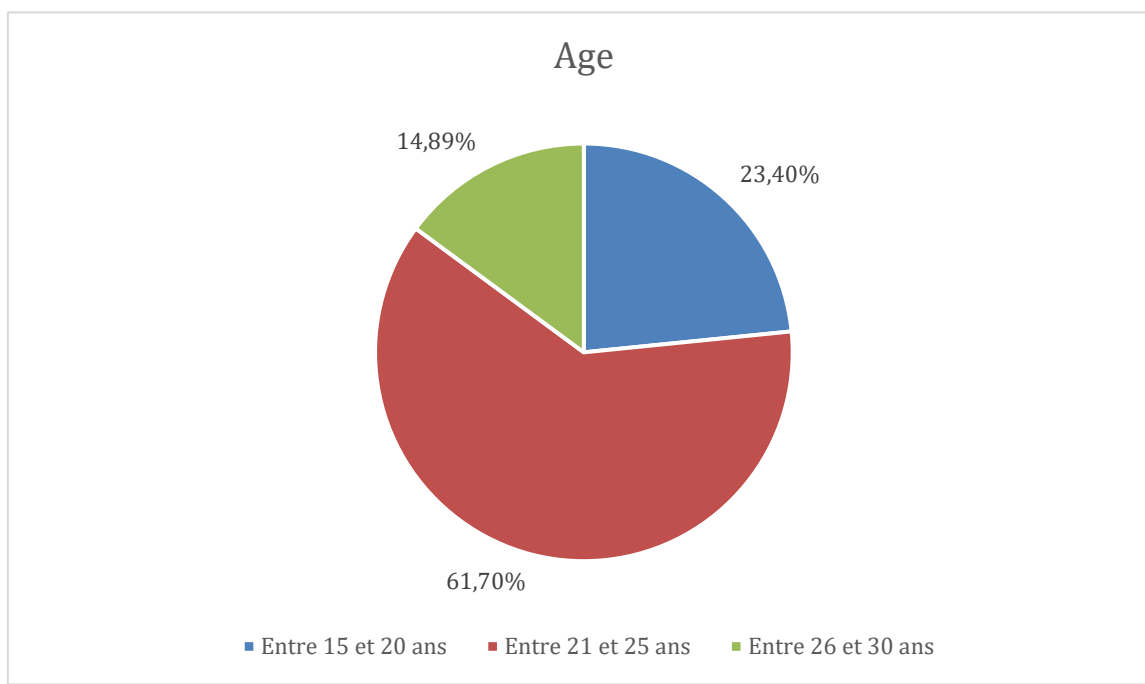


Figure 15 Répartition par âge des apprenants.

Les apprenants qui ont participé à l'utilisation pédagogique de l'environnement en ligne d'apprentissage du Français Langue Etrangère appartiennent à différents groupes d'âge. Par ailleurs, nous constatons dans le tableau et le camembert ci-dessous, que le public est constitué d'un groupe d'âge majoritaire et de deux groupes d'âge minoritaires.

En ce qui concerne le groupe majoritaire, il est composé de 29 étudiants (représentant 61, 70% de la population). Ces derniers ont entre 21 et 25 ans. Ensuite, la deuxième catégorie comporte deux groupes minoritaires. Le premier est composé de 11 étudiants (représentant 23, 40% de la

population) étant âgés de moins de 20 ans, le deuxième de 7 étudiants (représentant 14, 89% de la population) ayant entre 26 et 30 ans.

L'ultime objectif de ce projet de thèse est d'étudier les pratiques de ces apprenants dans l'environnement en ligne d'apprentissage du FLE, ce qui impliquerait la possession ainsi que l'utilisation des appareils technologiques. De plus, alors que Hong (1984) a trouvé que l'âge faisait partie des facteurs qui déterminent le succès d'une expérience de l'enseignement-apprentissage en ligne, Fleming, Becker & Newton (2017 : 80) estiment que l'âge, bien qu'important, n'est pas un facteur significatif dans la réussite d'une expérience de l'enseignement-apprentissage en ligne. Au contraire, ces derniers ont suggéré que d'autres facteurs tels que la simplicité, l'authenticité et l'accompagnement peuvent faciliter l'expérience du public malgré leur groupe d'âge. De ce fait, il est de notre intérêt de vérifier l'âge du public concerné par cette étude.

Le fait que les participants à cette étude soient majoritairement jeunes – (il s'agit de 61, 70% de la population enquêtée qui ont entre 21 et 25 ans) – pourrait peut-être s'expliquer par la situation académique du Nigéria. Les procédures locales d'accès à l'université peuvent y jouer un rôle puisque plus de la moitié des apprenants appartiennent à cette tranche d'âge.

Nous avons abordé dans la partie méthodologique, la procédure habituelle à effectuer par les élèves de l'école secondaire qui souhaitent poursuivre leurs études à l'université. Pour rappel, ils doivent réussir à l'examen de certificat d'études secondaires d'Afrique occidentale, qui s'appelle WASSCE '*The West African Senior School Certificate Examination*¹²⁴' (l'équivalent du baccalauréat) ou à un autre examen national permettant de certifier la fin des études de l'école secondaire. Ensuite, les candidats qui réussissent se présentent à un autre examen d'accès à l'établissement d'études supérieures, organisé par le conseil des admissions et des inscriptions conjointes, JAMB '*Joint Admissions and Matriculation Board*¹²⁵'. JAMB propose plusieurs examens qui donne accès à différents types d'écoles supérieures du pays. L'admission à l'université est par la suite conditionnée par la réussite des candidats à un autre examen proposé par chaque établissement. En revanche, la réussite à tous les examens ne garantit pas forcément l'admission à un établissement supérieur (Ademola, Ogundipe & Babatunde, 2014 : 56 ; Agboola & Adeyemi, 2015 : 6) puisque

¹²⁴ <http://www.waecnigeria.org/Home.aspx> consulté le 27/08/2019

¹²⁵ <https://www.jamb.org.ng/> consulté le 27/08/2019

selon ces auteurs, le rapport de JAMB stipule que les universités nigérianes proposent l'admission à moins de 20% des candidats qui envoient leurs candidatures aux établissements d'études supérieures « *les universités nigérianes n'ont pas admis jusqu'à vingt pour cent (20%) des candidats qualifiés qui se présentent aux admissions universitaires. Les raisons invoquées pour expliquer cette tendance étaient le manque d'assez de capacité d'accueil, de ressources humaines et matérielles disponibles dans les universités du pays*¹²⁶ » (Agboola & Adeyemi, 2015 : 6). Compte tenu du contexte universitaire nigérian, les procédures d'admission aux établissements universitaires abordées précédemment peuvent expliquer la raison de l'âge de la majorité des apprenants qui ont participé à cette étude.

Néanmoins, le groupe d'âge majoritaire du public de ce projet de thèse pourrait sans doute être avantageux en ce qui concerne leur intérêt pour les nouvelles Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement ainsi que les pratiques académiques et sociales innovantes, celle de l'apprentissage en ligne par exemple. De nos jours, surtout dans les pays développés, la question ne se pose presque plus sur la présence des personnes, des jeunes notamment adolescents jusqu'à l'âge adulte, sur les réseaux sociaux ou encore les activités de partage d'informations et prise de contact en ligne (Meier & Schäfer, 2018 : 415). En revanche, les activités varient en fonction des centres d'intérêt de chaque personne.

Nous rappelons par ailleurs que le public en question est peu familier avec l'utilisation d'un espace de travail sur internet. Il nous semble donc pertinent de nous intéresser à l'âge du public, celui-ci étant un facteur qui pourrait influencer leurs pratiques puisque parmi les apprenants concernés par cette étude, ils sont 42 (soit 89.4% de la population) à se sentir guidés quand ils surfent sur internet. Parmi les 42 étudiants à faire cette déclaration, 26 d'entre eux sont âgés entre 21 et 25 ans (soit 55.3% de la population), 10 ayant entre 15 et 20 ans (soit 21.3% de la population) et 6 qui ont de 26 à 30 ans (soit 12.8% de la population).

¹²⁶ The universities in Nigeria have not admitted up to twenty percent (20%) of the applicants demanding for university education. The reasons adduced for this trend was that there are limited available space, human and material resources in the nation's universities.

Niveau d'étude des apprenants

Au départ, le projet actuel s'adresse aux étudiants inscrits à la même année universitaire. En revanche, les participants réels sont un groupe d'étudiants de deux promotions. En effet, le contexte dans lequel s'inscrit cette étude est particulier. Parmi les 47 étudiants ayant participé à l'expérience, 42 (soit 89,4% de la population enquêtée) sont inscrits en deuxième année de

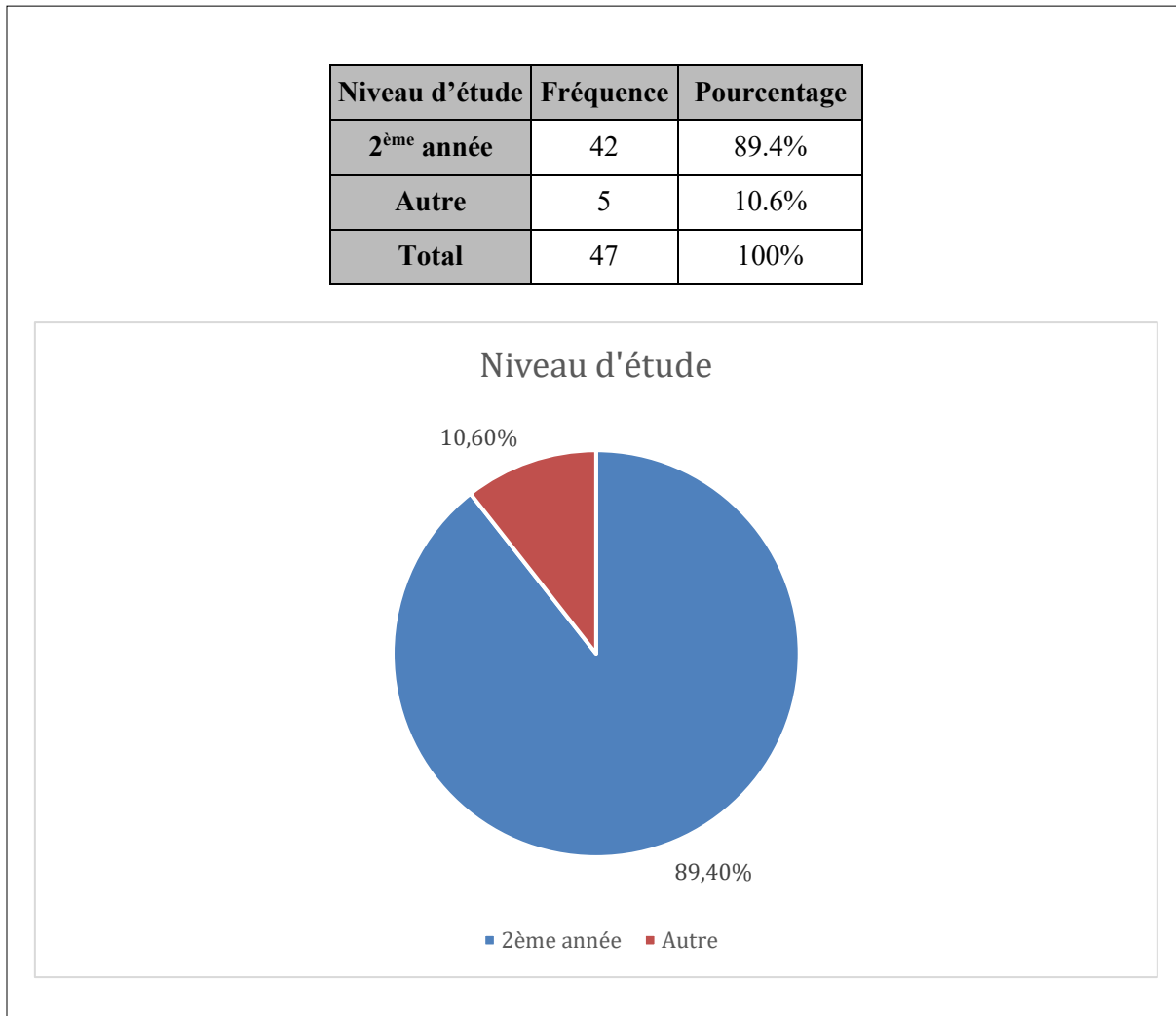


Figure 16 Niveau d'étude des apprenants.

Licence. Pourtant, 5 de ces étudiants (soit 10.6% de la population enquêtée) sont inscrits en troisième année de Licence ont également participé au projet. Les 5 autres sont des redoublants.

En effet au Nigéria, il est possible de trouver les étudiants du niveau supérieur présents dans une classe donnée. La raison en est que ces derniers ont soit l'épreuve de la matière en question à

repasser car celle-ci n'a pas été validée l'année académique précédente. Il pourrait également être possible de reporter une matière à l'année d'après pour une raison valable. Nous ignorons les raisons du redoublement de ces 5 étudiants. La différence de ce groupe minoritaire n'a donc pas été prise en compte dans l'analyse comme ayant un impact ou non sur leur participation ou performance. En revanche, elle est simplement considérée comme 10% du public étant donné que les relations sont plutôt cordiales parmi tous les participants.

Programme d'étude et spécialisation des apprenants

Les données révèlent deux spécialisations en ce qui concerne le programme dans lequel s'inscrivent les apprenants.

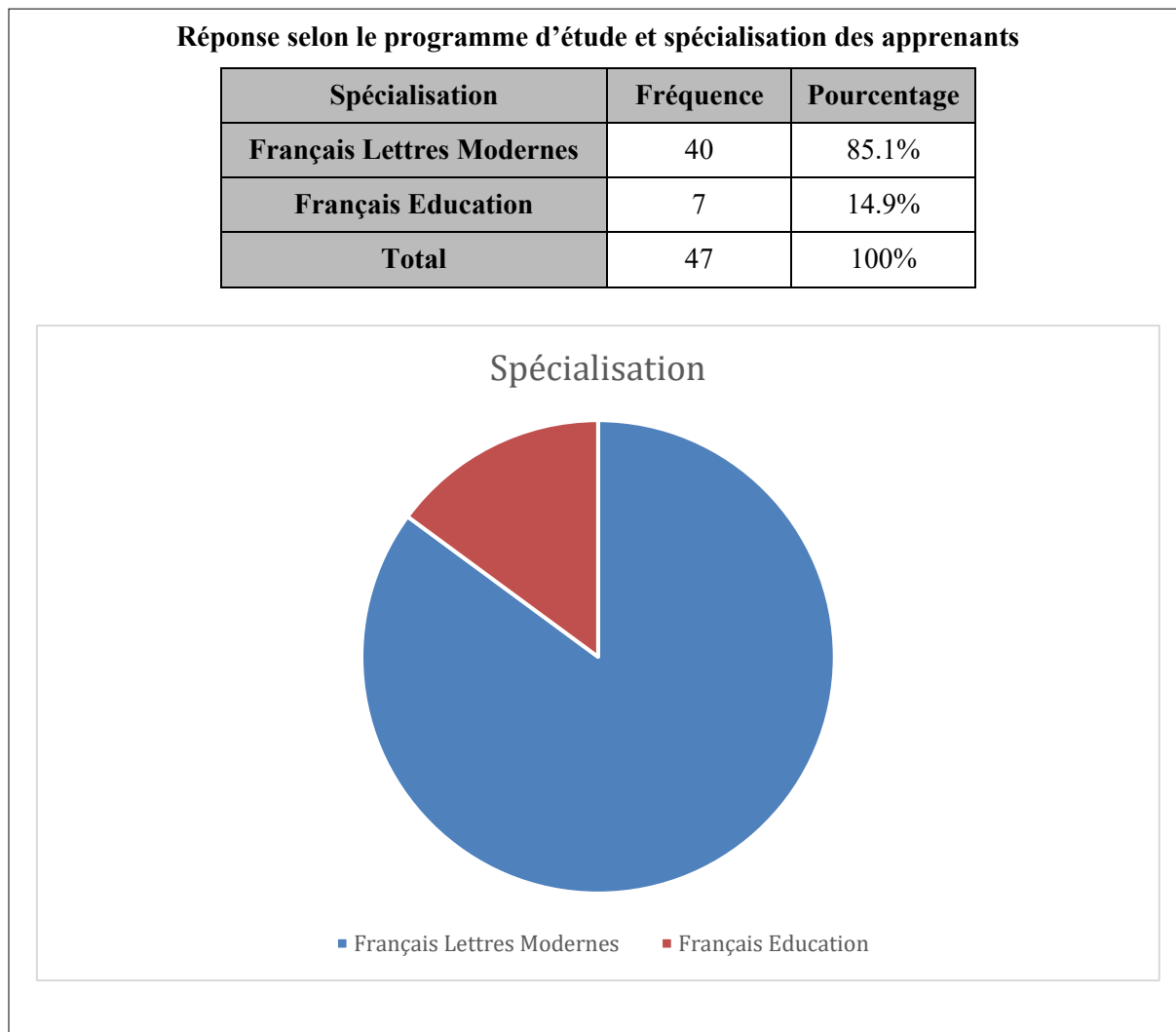


Figure 17 Réponse selon le programme d'étude et spécialisation.

Le tableau et le camembert ci-dessus présentent deux spécialisations d'étudiants : la spécialisation en Français Lettres Modernes, généralement appelée Français Langue Etrangère au sein de l'équipe professorale du contexte de cette étude, elle concerne 40 étudiants (soit 85.1% de la population enquêtée) et la spécialisation en Français Education compte 7 étudiants (soit 14.9% de la population concernée). La plupart des participants sont donc les étudiants spécialistes en Français Lettres Modernes.

Le parcours des deux groupes d'étudiants se diffèrent de quelques matières de spécialisation. Les étudiants en Français Lettres Modernes suivent un parcours plutôt général alors que le programme inclut quelques matières en pédagogie et didactique du FLE pour les étudiants spécialisés en Français Education (voir la liste des matières de ces deux spécialités dans la partie méthodologique ainsi qu'en annexe). Néanmoins, plusieurs matières réunissent les étudiants des deux spécialités dont celle concernée par notre projet : La compréhension et la production orale et écrite du français, niveau avancé.

Ce projet espère contribuer à la recherche de solution en ce qui concerne, d'une part la gestion de classe dans un contexte comme le Nigéria présentant des difficultés d'infrastructure nécessaire (Okonji, 2014 :2). D'une autre part, nous espérons apporter des solutions pédagogiques durables et espérons-le, efficaces aux enseignants et aux apprenants de FLE au Nigéria. Autrement dit, il s'agirait de proposer des solutions permettant de faire face au nombre croissant de candidats présents à l'université, ainsi que l'occasion de permettre aux apprenants de langue française de pouvoir accéder au contenu de leur formation en dehors des murs de l'université. Ceci leur permettrait de réviser et retravailler à leur convenance afin d'améliorer les apprentissages reçus pour devenir de meilleurs futurs enseignants. Ce faisant, les étudiants ont davantage confiance en leur apprentissage de la langue française.

Nous espérons pouvoir démontrer par notre thèse qu'il demeure important, avec l'aide de la technologie, de favoriser la dynamique des programmes, d'assurer la souplesse d'accès au contenu de la formation et encourager l'autorégulation de l'apprentissage de chaque apprenant tout en assurant un suivi très actif des pratiques de ces derniers.

Appartenance géographique des apprenants

Inscrits au même établissement, les apprenants viennent de différentes régions du Nigéria. Le Nigéria comporte 6 régions et 36 états, hormis la capitale Abuja. Cependant, les participants sont originaires de 11 états différents dont Abia, Anambra, Edo, Ekiti, Imo, Kwara, Lagos, Ogun, Osun, Oyo et Plateau. Les états d'origines des apprenants sont répartis en 4 régions nigérianes.

D'après les données présentées dans le tableau, l'on peut identifier deux catégories principales en ce qui concerne la représentation géographique des étudiants. Une première catégorie représente le groupe majoritaire comptant 32 étudiants (soit 68.1% de la population enquêtée). Ces derniers sont originaires des états se trouvant dans la région du Sud-Ouest du Nigéria. Il s'agit d'Ekiti (1 étudiant), de Lagos (2 étudiants), d'Ogun (3 étudiants), d'Osun (18 étudiants) et d'Oyo (8 étudiants). La deuxième catégorie comprend trois groupes minoritaires.

En ce qui concerne les trois groupes minoritaires, il y a le premier qui comprend 9 étudiants (soit 19.1% de la population enquêtée) originaires de la région du Nord-Centrale du Nigéria. C'est en effet la région dans laquelle se situe l'Université d'Ilorin, l'université dans laquelle sont inscrits les étudiants. Les états de la région du Nord-Central représentés dans notre présente étude sont l'état de Kwara (8 étudiants) et l'état de Plateau (1 étudiant). Le deuxième et le troisième groupe de cette deuxième catégorie comptent 3 étudiants chacun (soit 6.4% de la population enquêtée). Ils viennent des régions Sud-Est, représentés par l'état d'Abia (1 étudiant), l'état d'Anambra (1 étudiant) et l'état d'Imo (1 étudiant). Enfin, l'état d'Edo (3 étudiants) représente la région du Sud-Sud. Aucun étudiant concerné par ce projet de pratiques dans un environnement en ligne d'apprentissage ne vient ni de la région Nord-Est, ni de la région Nord-Ouest. L'absence des étudiants de cette partie du pays peut être liée à la distance. Notre étude se focalise uniquement sur une promotion spécifique et la discussion se portera sur les spécificités que le profil des étudiants peut présenter.

Réponse selon l'appartenance géographique des apprenants

Etats	Fréquence	Pourcentage
Abia	1	2,13%
Anambra	1	2,13%
Edo	3	6,38%
Ekiti	1	2,13%
Imo	1	2,13%
Kwara	8	17,02%
Lagos	2	4,26%
Ogun	3	6,38%
Osun	18	38,30%
Oyo	8	17,02%
Plateau	1	2,13%
Total	47	100,00%

Régions	Fréquence	Pourcentage
Nord-Centrale	9	19.1%
Nord-Est	0	0
Nord-Ouest	0	0
Sud-Est	3	6.4%
Sud-Sud	3	6.4%
Sud-Ouest	32	68.1%
Total	47	100%

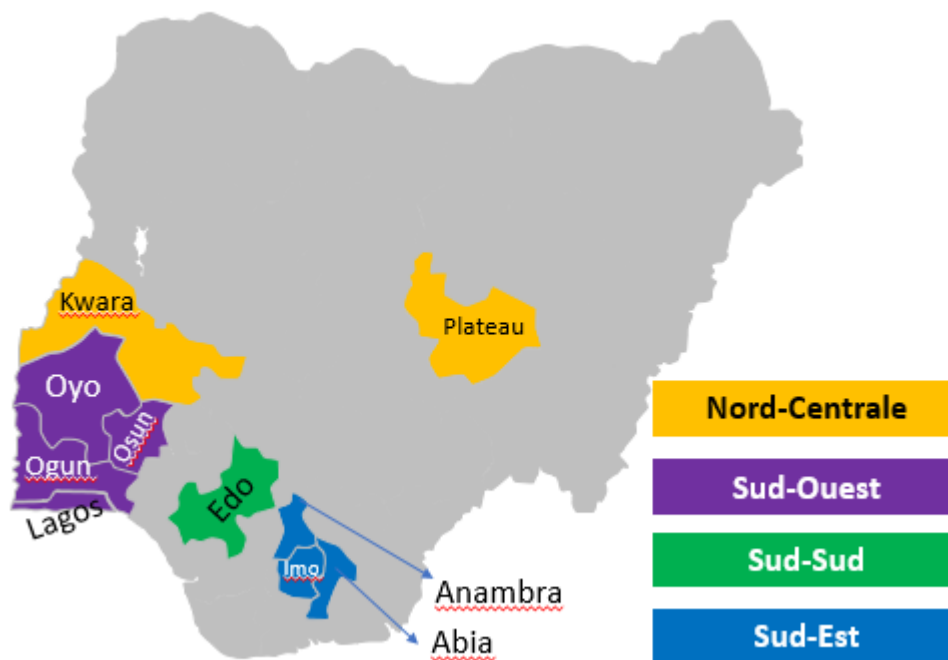


Figure 18 Réponse selon l'appartenance géographique.

Les données de l'enquête post-expérience relève quelques informations complémentaires en ce qui touche à l'origine des apprenants. En effet, trois étudiants ont signalé être originaires du Nigéria, et un autre pays, il s'agit du Ghana et de la Côte d'Ivoire.

L'appartenance géographique des apprenants nous paraît importante à prendre en compte parce que le Nigéria est un grand pays et il fait partie des plus peuplés du continent africain (Unesco¹²⁷). D'après les informations sur le site de l'Unesco, le pays compte plus de 173 millions d'habitants. Certes, l'Unilorin se trouve dans la région du Nord. En revanche, le dialecte local de la majorité des habitants de l'état est le Yoruba (Usman & Falola, 2019 : 8). Le Yoruba est l'un des dialectes du Sud-Ouest. L'influence langagière de l'emplacement de l'université d'Ilorin pourrait donc expliquer le groupe majoritaire qui comprend les originaires du Sud-Ouest. L'on pourrait évoquer la notion des groupes cohésifs. En effet, les personnes du Sud-Ouest du pays ont en commun le Yoruba, l'une des langues nationales du Nigéria en plus de l'anglais qui est la langue officielle du Nigéria. Un autre élément pourrait être le fait que l'université d'Ilorin est la seule université publique du Sud-Ouest qui ne participe pas à la grève de l'ASUU que nous avons précédemment évoquée en détail dans la partie méthodologique.

Pour les besoins de cette étude, nous prenons en compte la situation émergente de l'utilisation des nouvelles technologies dans le pays. En effet, la culture numérique est plus ou moins présente en fonction des régions. Prenons l'exemple de l'étude de Chiaha, Eze & Ezeudu en 2013, qui estiment que la guerre civile, qui a eu lieu au Nigéria entre 1967 & 1970, fait partie des raisons du ralentissement des universités au Sud-Est du pays surtout dans le domaine de la technologie et la mondialisation, « *Les universités du Sud-Est, contrairement aux autres universités du Nigeria, ont subi le contrecoup des trois années de la guerre civile qui les a retardés sur le plan du développement, de l'économie et du monde universitaire, en particulier dans le domaine de la technologie et la mondialisation.*¹²⁸ » (Chiaha, Eze & Ezeudu, 2013 : 34).

Ces auteurs reconnaissent les investissements technologiques du gouvernement dans les établissements universitaires et suggèrent des améliorations surtout en termes de l'accès à Internet,

¹²⁷ Nigeria <http://www.unesco.org/new/en/communication-and-information/portals-and-platforms/goap/access-by-region/africa/nigeria/> consulté le 31/03/2020

¹²⁸ Universities in South-East unlike other universities in Nigeria have suffered the crunch of the three-year civil war which made them lag developmentally, economically and academically especially in this area of technology and globalization.

aux formations et aux équipements fonctionnels. Le milieu d'origine des étudiants pourrait, en conséquence, influencer leur culture numérique, et leur comportement vis-à-vis de l'utilisation des appareils numérique pour l'apprentissage.

5.1.2 Données sur la possession et la familiarisation des apprenants avec les appareils technologiques

La deuxième partie du questionnaire a permis de recueillir les données relatives à l'expérience des apprenants dans l'univers des technologies et Internet. Les données de cette catégorie révèlent la possession d'outils technologiques par les apprenants ainsi que les pratiques habituelles que ces derniers font des outils qu'ils possèdent ou auxquels ils ont accès. Concrètement dans les prochaines lignes, il s'agira de présenter les appareils technologiques ainsi que leur utilisation habituelle, leur familiarisation et expériences avec ces outils d'apprentissage.

L'un des objectifs de notre projet de thèse est d'essayer d'encourager les apprenants à s'investir dans des pratiques d'apprentissage en ligne. L'expérience proposée dans le cadre de ce projet constitue en une démarche entièrement en ligne, il nous semble indispensable d'avoir une idée précise de leur possession d'appareils technologiques et surtout leur familiarisation avec ces derniers. Ceci permettrait également de déterminer les modalités d'accompagnement qu'il faudrait prévoir afin de répondre aux besoins des apprenants.

Possession d'appareils technologiques des apprenants

Les apprenants qui ont participé à notre expérience possèdent plusieurs types d'appareils technologiques.

Le tableau ci-dessus révèle que tous les étudiants concernés par ce projet possèdent soit un Smartphone, soit une tablette, soit un ordinateur. En effet, ils sont 30 étudiants (soit 63.83% de la population enquêtée) à déclarer être en possession d'un Smartphone.

Réponse selon les appareils technologiques des apprenants

Appareils	Fréquence	Pourcentage
Ordinateur	3	6.38%
Ordinateur & Smartphone	4	8.51%
Ordinateur & Tablette	1	2.13%
Ordinateur & Tablette & Smartphone	2	4.26%
Smartphone	32	68.09%
Tablette	4	8.51%
Tablette & Smartphone	1	2.13%
Total	47	100%

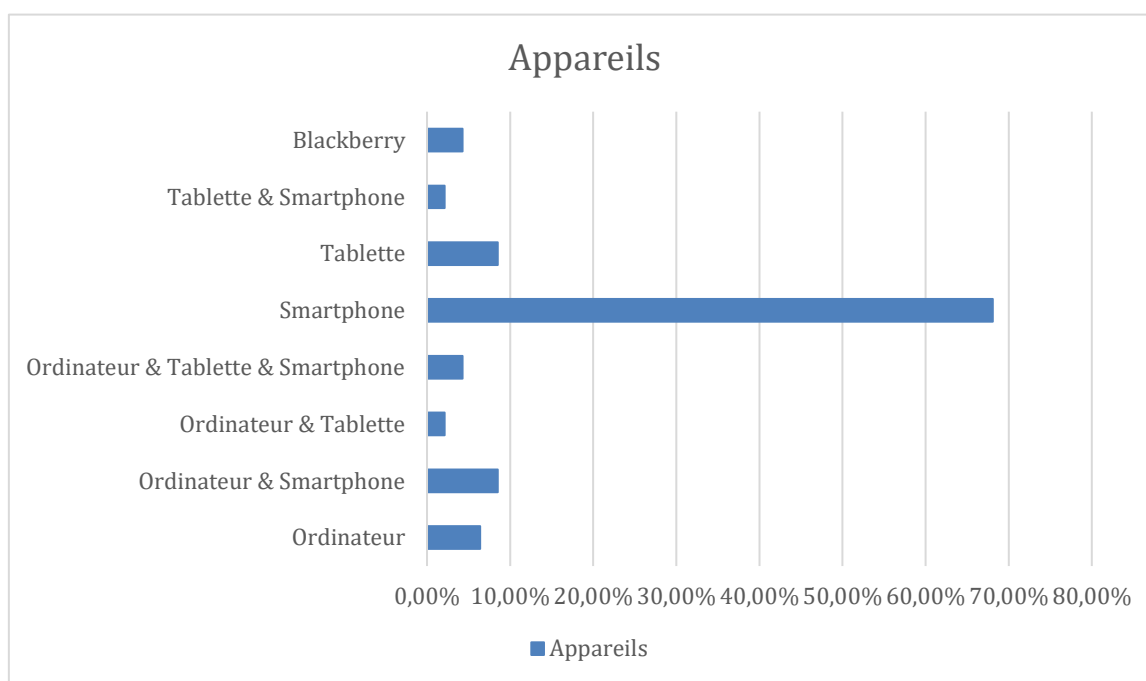


Figure 19 Réponse selon les appareils technologiques.

Un total de 4 étudiants (soit 8.51% de la population enquêté) déclare avoir un ordinateur en plus de leur Smartphone. Le même nombre d'étudiants (4 étudiants, soit 8.51% de la population enquêté) déclarent posséder une tablette. 3 autres (soit 6.38% de la population enquêté) disent avoir un ordinateur. Pour la possession d'une tablette, d'un ordinateur et d'un Smartphone, ils sont

2 étudiants (soit 4.26% de la population enquêtée) à s'être manifestés. Le même nombre d'étudiants (2 étudiants, soit 4.26% de la population enquêtée) possède un BlackBerry¹²⁹. Un étudiant (soit 2.13% de la population enquêtée) déclare avoir un ordinateur et une tablette alors qu'une autre étudiante (soit 2.13% de la population enquêtée) dit avoir un Smartphone et une tablette.

Il est bien évidemment rassurant de savoir que le public est équipé, sur le plan personnel, d'au moins un minimum d'outils pour pouvoir naviguer sur Internet et par conséquent, profiter d'une expérience dans un environnement en ligne. Selon les données recueillies, chaque étudiant était en possession soit d'un Smartphone, soit d'un ordinateur ou soit d'une tablette au moment du recueil des données. Comme l'on peut le constater certains étudiants possèdent plusieurs outils. Nous nous intéressons à présent à l'analyse de l'utilisation habituelle de ces outils.

Utilisation habituelle des appareils par les apprenants

L'enquête a permis de recueillir les utilisations les plus courantes en ce qui concerne les usages habituels des appareils technologiques que possèdent les apprenants.

Contrairement aux tableaux présentés jusqu'à présent, celui d'en dessous présente les données en nombre d'occurrence sur le plan général et non pas par rapport au nombre total des participants départagés dans les activités. La raison est que la question a servi à recueillir les activités habituelles des étudiants et qu'il a été possible pour un étudiant de faire plusieurs choix. Il s'agit également ici de vérifier si les étudiants s'intéressent plus à certaines activités par rapport à d'autres. Ce faisant, certaines utilisations pourraient parfois nous révéler les capacités et limites des étudiants. Ainsi, nous pouvons nous inspirer de leurs manipulations habituelles en ce qui concerne l'utilisation des appareils afin de leur proposer les activités adéquates. L'enquête comprend une liste non exhaustive des activités habituelles de tous les jours, compte tenu du contexte particulier de l'étude par rapport au développement technologique (voir 4.3).

¹²⁹ BlackBerry est reconnu comme un Smartphone. <https://global.blackberry.com/en/smartphones> consulté le 19/03/2019

Utilisation habituelle	N° d'occurrence	Pourcentage
Téléchargement du dictionnaire	21	44,68%
Ecoute de la musique	26	55,32%
Emission et réception d'appels	37	78,72%
Consultation des réseaux sociaux	26	38,30%
Utilisation des applications d'apprentissage	22	31,91%
Visionnage des vidéos	23	31,91%
Consultation des sites d'apprentissage	20	25,53%
Envoi et réception des messages	26	38,30%
Téléchargement des musiques	20	25,53%
Téléchargement des vidéos	14	17,02%
DJ Virtuel	1	2,13%

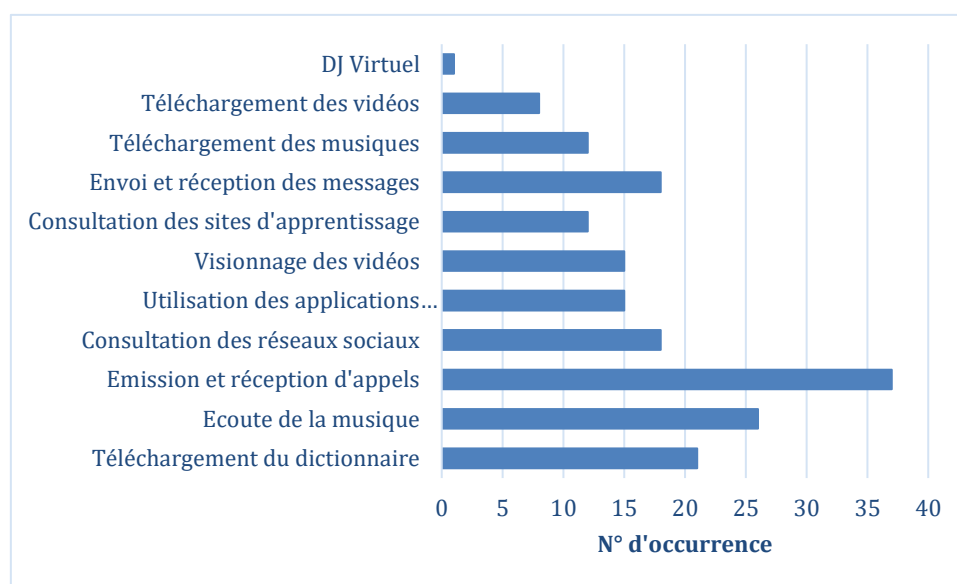


Figure 20 Utilisation habituelle des appareils par les apprenants.

Les étudiants ont répondu à une question à choix multiples. Il s'agit d'une question semi-fermée. Pour signaler les activités qu'ils ont l'habitude de faire sur leurs appareils, ils pouvaient choisir parmi dix éléments en plus d'une option 'Autre' leur permettant de citer d'autres activités quand ces dernières ne figurent pas sur la liste.

De plus, dans un processus de l'enseignement-apprentissage en ligne, les étudiants peuvent être amenés à faire des manipulations afin de réaliser quelques exercices. Le recueil des données

concernant leurs habitudes par rapport à leurs appareils est une source d'indice sur leurs capacités de navigation et de manipulation. Pour construire cette liste d'activités, nous avons imaginé les besoins éventuels par rapport aux fonctionnalités que propose la plateforme Moodle (voir 2.4.1). Comme signalé plus haut, la liste comprend l'utilisation de base des appareils, qui ne demande pas nécessairement de connexion à Internet, telles que les activités d'émission et de la réception d'appels, de l'envoi et de la consultation des messages et d'autres qui nécessiteraient éventuellement l'utilisation d'Internet. De plus, les activités comme « *Téléchargement des vidéos* » et « *Téléchargement des musiques* » figurent sur la liste en plus de « *Visionnage des vidéos* » et « *Ecoute de la musique* » pour vérifier si le public est capable de télécharger des fichiers au cas où ces derniers sont mis à leur disposition au cours de l'expérience. Il nous semble logique que le nombre de réponse pour le visionnage des vidéos et l'écoute de la musique est plus important par rapport au téléchargement des vidéos ou des musiques dans le sens où certains membres des participants n'ont sans doute pas de moyens pour effectuer cette manipulation qui consomme l'Internet.

Certes, les données ne présentent pas beaucoup d'écarts entre le nombre d'occurrence des différentes activités hormis l'activité du DJ virtuel, une activité signalée par un étudiant, qui n'apparaît qu'une fois dans les réponses des étudiants. Il n'empêche qu'elles révèlent que les étudiants sont bien actifs en ce qui concerne l'utilisation de leurs appareils, tant en effectuant les activités en ligne et hors ligne. Les activités relèvent de l'ordre communicationnel tel que l'envoi et la réception des messages ainsi que l'émission et la réception d'appels par exemple. Elles sont de l'ordre académique comme la consultation des sites d'apprentissage, l'utilisation des applications et le téléchargement du dictionnaire. Enfin, dans la liste figurent également les activités de l'ordre plutôt informel à savoir le téléchargement des vidéos et de la musique, le visionnage des vidéos, la consultation des réseaux sociaux et l'écoute de la musique.

Le questionnaire n'a pas enquêté sur la précision du contenu des vidéos et de la musique que les étudiants ont téléchargées ou consultées, ni même sur la fréquence de la réalisation de ces activités. Ces données auraient sans doute contribué à la définition du ou des profils du public de notre étude. Nous nous contentons, de l'information mise à notre disposition ainsi que la confirmation que le public participant à notre enquête possède les outils nécessaires et qu'ils ont l'habitude des utilisations de base pour profiter de l'accès aux informations et aux activités en ligne.

Néanmoins, l'enquête post-expérience a permis de recueillir les données sur l'habitude des participants par rapport à la connexion à Internet. D'après les données de cette deuxième enquête, les participants expliquent comment ils gèrent l'accès à Internet sur le plan quotidien. La connexion à Internet se fait principalement par le biais d'un abonnement mobile étant donné que le wifi n'est pas encore accessible partout.

En effet, certains participants estiment avoir une bonne expérience par rapport à l'accès à Internet. C'est le cas de quatre étudiants parmi les participants au deuxième questionnaire. ETU 2.21 estime par exemple que l'accès à Internet est beaucoup mieux depuis l'accès à la connexion 4G « *Depuis l'arrivée de la connexion LTE, Internet est rapide et moins stressant*¹³⁰. ». Pour d'autres, il s'agit d'une situation plutôt difficile, non seulement à cause du coût financier que cela implique comme l'explique ETU 2.13 « *la connexion Internet est assez chère pour moi au Nigeria.* », mais également à cause de la qualité insuffisante lors de la navigation sur Internet. Les étudiants ayant participé à cette enquête déclarent que le service inclut dans l'abonnement mensuel, proposé par les opérateurs, ne suffit pas pour répondre à leur besoin la plupart de temps.

Pour essayer de maximiser leur chance d'avoir accès à Internet le plus longtemps possible, les participants expliquent leurs pratiques d'économies de réseau. Pour plusieurs étudiants, il est hors de question d'activer le réseau mobile de leur logiciel tout le temps. Par conséquent, ils l'étendent souvent et l'activent que quand ils en ont besoin ou à un moment précis pour vérifier s'ils ont reçu des notifications. La déclaration suivante est celle de ETU 2.4, elle représente les propos de la plupart des étudiants en ce qui touche à la gestion des données. Pour lui, il est question de prioriser leur connexion à Internet étant donné que celui-ci coûte plutôt cher pour les étudiants. Pour ce faire, il « *limite mon utilisation d'Internet à des choses importantes, j'éteins mes données dès que j'ai fini de naviguer, car obtenir des données coûte assez cher et s'épuisent rapidement. Les données sont l'une des rares choses pour lesquelles je dépense scandaleusement.* » (ETU 2.4).

Les données que nous venons de présenter confirment que les étudiants ont un profil plutôt actif en ce qui concerne l'utilisation de base des appareils ainsi que la gestion des données dont ils

¹³⁰ Since the arrival of LTE connection, the internet is fast and less stressful.

pourraient se servir pour consulter et réaliser les activités en ligne. La suite exploitera leur familiarisation avec les applications et sites dédiés à l'enseignement-apprentissage.

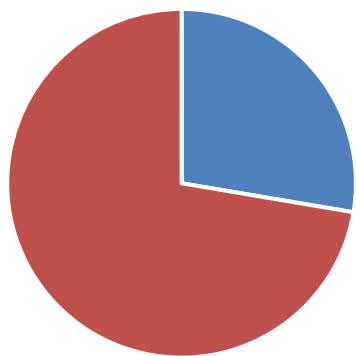
Familiarisation avec les applications et sites internet d'apprentissage du français

Selon les données présentées précédemment, plus de la moitié des apprenants ont déjà téléchargé un dictionnaire ou une application dédiée à l'apprentissage du français.

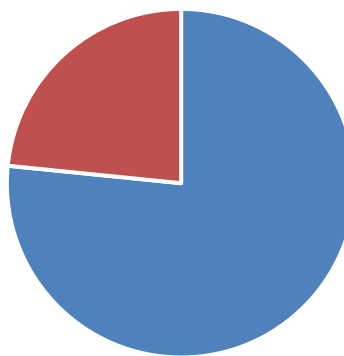
Les tableaux et camemberts ci-dessous révèlent une sorte de contraste entre deux activités liées à l'apprentissage ou aux pratiques du français en ligne. Il s'agit en effet, du téléchargement des applications d'aide à l'apprentissage du français et l'expérience d'apprentissage du français par le biais d'un site internet dédié. Ils sont 34 étudiants (soit 72,34% de la population enquêtée) à déclarer qu'ils ont déjà téléchargé une application d'aide à l'apprentissage du français. Les données montrent qu'il s'agit, dans la plupart des cas, du téléchargement du dictionnaire. Contrairement au téléchargement des applications d'aide à l'apprentissage du français, 36 étudiants (soit 76,60% de la population enquêtée) ont déclaré qu'ils n'ont jamais eu d'expérience sur un site internet dédié à l'apprentissage du français.

Applications téléchargées	Fréquence	Pourcentage
Non	13	27.66%
Oui	34	72.34%
Total	47	100%

Cours en ligne	Fréquence	Pourcentage
Non	36	76.60%
Oui	11	23.40%
Total	47	100%



■ Non ■ Oui



■ Non ■ Oui

Figure 21 Familiarisation avec les applications et sites internet d'apprentissage du français.

A titre informatif, les étudiants ont précisé le nom des applications ainsi que ceux des sites dédiés à l'apprentissage du français qu'ils ont déjà consultés. Pour les applications, il s'agit du dictionnaire pour la plupart (27 occurrences), suivi d'applications d'aide à la conjugaison des verbes français (12 occurrences) et traducteur (6 occurrences). Les autres applications évoquées servent à travailler le vocabulaire ou la grammaire comme Duolingo (3 occurrences), 'Learn French', Grammaire française et 'French verbs' (2 occurrences chacune), Radio rfi et Babbel (1 occurrence). En ce qui concerne les sites, quelques étudiants ont déclaré avoir déjà consulté : <https://www.coursera.org/> (2 occurrences), <https://www.lepointdufle.net/> (2 occurrences) et www.busuu.com (1 occurrence). En outre, certains étudiants ont noté avoir utilisé intentionnellement la version française du site web de Google www.google.fr afin d'avoir du contenu français quand ils effectuent des recherches. Pour mieux comprendre le contraste des données ci-dessus, nous nous intéresserons par la suite à l'analyse de l'expérience concrète des apprenants en ce qui est des pratiques du français.

Expérience des apprenants sur les pratiques du français

Les paragraphes précédents expliquent que les apprenants ont l'habitude de télécharger principalement des applications d'aide à l'apprentissage du français, tel que le dictionnaire, le traducteur, la conjugaison etc.

Ces derniers affirment également utiliser fréquemment leurs appareils personnels pour les activités académiques puisque 38 étudiants (soit 80,85% de la population enquêtée) ont attesté avoir déjà effectué des activités en français sur leurs appareils personnels. Pour analyser l'expérience concrète des apprenants sur les pratiques en ligne du français, nous avons classé les activités en trois catégories. Cela explique en effet, l'affichage des activités sur le tableau ci-dessus selon les trois catégories que nous avons formulées. Il s'agit des pratiques relevant de l'ordre communicationnel pour la première catégorie, des pratiques relatives à la motivation académique pour la deuxième catégorie et celles relatives aux pratiques informelles pour la troisième catégorie. Pour chacune, le tableau présente les données en nombre d'occurrence.

Activités de l'ordre communicationnel	
Envoyer et recevoir des emails en français	12
Faire ou recevoir des appels en français	17
Envoyer et recevoir des messages en français	14
Faire un appel vidéo en français	6
Activités relatives à la motivation académique	
Faire un enregistrement vocal pour réviser le prononciation française	12
Consulter les site web dédiés à l'apprentissage du français	15
Utiliser le dictionnaire pour vérifier la signification des mots français ou inversement	25
Activités relatives aux pratiques informelles	
Ecouter de la musique en français	21
Taper ou discuter sur les réseaux sociaux en français	18
Regarder des émissions françaises	12
Regarder des films et séries en français	9

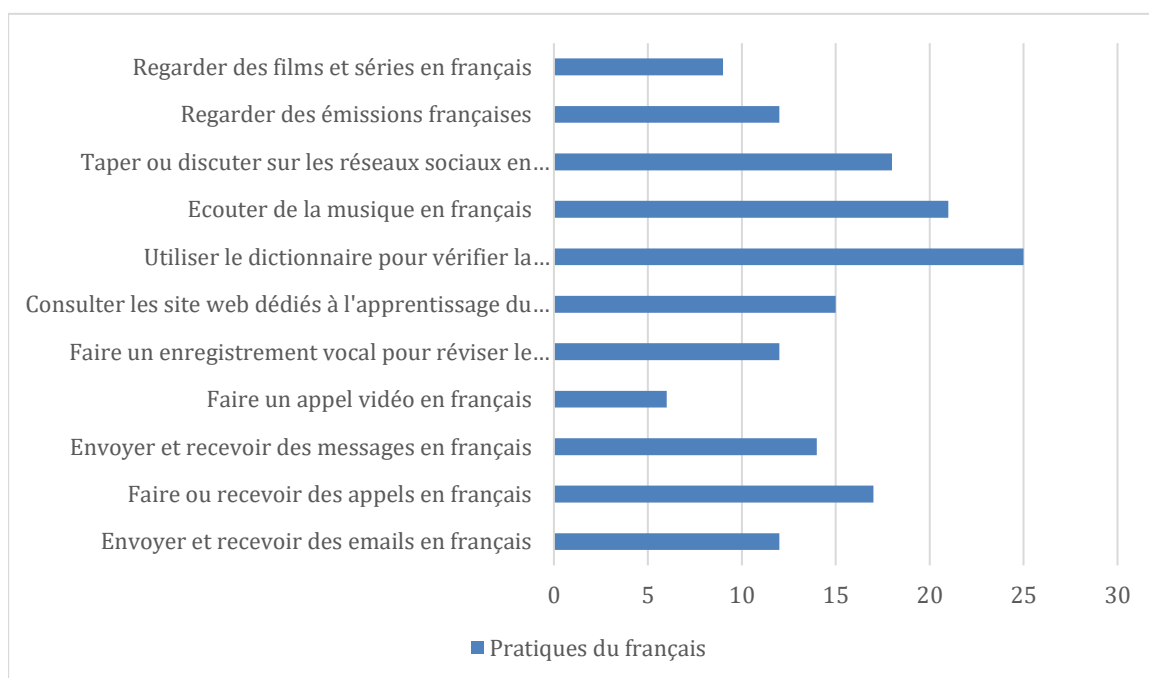


Figure 22 Expérience des apprenants sur les pratiques du français.

Concrètement, les activités qui figurent dans la catégorie de l'ordre communicationnel comprennent : *faire ou recevoir des appels en français, faire un appel vidéo en français, envoyer et recevoir des emails en français et envoyer des messages en français*. La catégorie des activités relatives à la motivation académique inclut : *faire un enregistrement vocal pour réviser la prononciation française, consulter les site web dédiés à l'apprentissage du français et utiliser le dictionnaire pour vérifier la signification des mots français ou inversement*. Enfin, la troisième catégorie comporte les activités relatives aux pratiques informelles. Elle inclut les activités telles que *taper ou discuter sur les réseaux sociaux en français, regarder des émissions françaises, regarder des films et séries en français et écouter de la musique française*. En bref, le tableau prend en compte le classement des activités dans l'ordre précédemment annoncé. En outre, le diagramme affiche l'ensemble des activités en nombre d'occurrences pour un meilleur visionnage des différences entre les pratiques de chaque activité.

Selon le tableau et le diagramme ci-dessus, l'activité qui a le plus grand nombre d'occurrence est issue d'une motivation académique. Il s'agit d'*utiliser un dictionnaire pour vérifier la signification des mots en français*. Elle compte 25 occurrences au total et correspond à 53,20% de la population enquêtée. Autrement dit, plus de la moitié des étudiants ont déjà utilisé un dictionnaire en ligne pour vérifier la signification des mots en français. Compte tenu de leur niveau d'étude (deuxième année de Licence en Français Lettres Modernes) l'utilisation du dictionnaire en ligne, comme activité principale en ce qui touche aux pratiques en ligne du français, nous semble logique.

La deuxième activité qui compte le plus grand nombre d'occurrences est *Ecouter de la musique en français* avec 21 clics (soit 44,68% de la population enquêtée). Ce type d'activité peut demander une participation passive ou active de l'acteur en fonction de comment celui-ci décide d'y participer. En tant qu'étudiant de français, il peut soit se mettre à l'écoute sans avoir besoin de faire l'effort de comprendre ou apprendre les mots, soit essayer d'apprendre les mots avec le but de chanter en même temps. Le fait de se prêter simplement à l'écoute de la musique en français permettrait aux étudiants de se familiariser aux mots et expressions français. Suivant notre classement, cette activité relève des pratiques informelles.

L'activité « *Taper ou discuter sur les réseaux sociaux en français* » prend la troisième place avec 18 occurrences, suivie de l'activité « *Faire ou recevoir des appels en français* » avec 17

occurrences. Les activités précédemment citées relèvent des pratiques informelles et de l'ordre communicationnel respectivement. Dans l'ordre décroissant, les autres activités sont « *Consulter les sites web dédiés à l'apprentissage du français* » (15 occurrences), « *Envoyer des messages en français* » (14 occurrences), *Envoyer et recevoir des emails en français* (12 occurrences), « *Faire un enregistrement vocal pour réviser la prononciation française* » (12 occurrences), « *Regarder des émissions françaises* » (12 occurrences), « *Regarder des films et séries en français* » (9 occurrences) et « *Faire un appel vidéo en français* » (6 occurrences).

Nous nous intéressons à présent, à l'analyse des activités par catégories, celle qui compte le plus grand nombre d'occurrences est celle relative aux pratiques informelles. Les activités de cette catégorie comptent 60 occurrences au total. La catégorie issue des activités relatives à la motivation académique compte 52 occurrences, ce qui fait de cette catégorie la deuxième en termes de nombre d'occurrences. Enfin, les activités relevant de l'ordre communicationnel comptent 49 occurrences au total. Nous déduisons de ces données que les étudiants s'intéressent plus à l'utilisation du français sur le plan des pratiques informelles.

Par la suite, nous commenterons quelques convergences que nous remarquons. Un phénomène retient notre attention, il s'agit du caractère de l'hyper diversité présent dans les données. En effet, les données que nous venons de présenter révèlent différents groupements de pratiques.

Ces données permettent également de définir quelques profils des utilisateurs en fonction des catégories présentées.

A l'étude de ces données, quelques combinaisons des réponses sont notables. En effet, les données montrent que certains étudiants s'intéressent aux mêmes types d'activités. Pour 3 étudiants par exemple, la seule activité qu'ils pratiquent en français est *Ecouter de la musique*. La raison est sans doute le fait que ce soit une activité généralement agréable. Cela n'exige pas nécessairement la participation du récepteur non plus.

Un autre groupe de 5 étudiants ne réalisent que l'activité *Faire ou recevoir des appels en français*. Nous rappelons que les étudiants sont pour la plupart inscrits en deuxième année de Licence dans un contexte anglophone. Il serait intéressant de savoir dans quel contexte ils émettent des appels en français.

Enfin, pour un groupe de 7 étudiants, la seule activité qu'ils réalisent en français est *Utiliser le dictionnaire pour vérifier la signification des mots français ou inversement*.

Dans le même ordre d'idées, 3 groupes de deux étudiants ont eu le même type d'expérience, c'est-à-dire qu'ils ont sélectionné exactement les mêmes activités.

Dans le premier groupe, les deux étudiants ont choisi les mêmes activités en français. Il s'agit des 10 activités suivantes : *Faire ou recevoir les appels en français, Faire les appels vidéo en français, de Faire un enregistrement vocal pour réviser la prononciation française, d'Envoyer et de recevoir les emails en français, de Consulter des sites web dédiés à l'apprentissage du français, d'Utiliser le dictionnaire pour vérifier la signification des mots français ou inversement, d'Envoyer des messages en français, de Taper ou discuter sur les réseaux sociaux en français, de Regarder des émissions françaises ainsi que de Regarder des films et séries en français.*

Pour le deuxième groupe, les étudiants ont eu 9 activités en commun. Ce sont les mêmes activités que le premier groupe à l'exception de *Faire les appels vidéo en français*. Il s'agit en effet, de *Faire ou recevoir les appels en français, de Faire un enregistrement vocal pour réviser la prononciation française, d'Envoyer et de recevoir les emails en français, de Consulter des sites web dédiés à l'apprentissage du français, d'Utiliser le dictionnaire pour vérifier la signification des mots français ou inversement, d'Envoyer des messages en français, de Taper ou discuter sur les réseaux sociaux en français, de Regarder des émissions françaises ainsi que de Regarder des films et séries en français.*

Le troisième groupe compte deux étudiants qui ont 4 activités en commun. Ces derniers ont effectué exclusivement les activités que nous classons dans la catégorie de la motivation académique et celle relative aux pratiques informelles. Les activités qu'ils exercent en français incluent la *consultation des sites web dédiés à l'apprentissage du français, l'utilisation du dictionnaire pour vérifier la signification des mots français ou encore la signification des mots originaires d'une autre langue en français, le visionnage des émissions françaises, des films et séries en français* et enfin, *l'écoute de la musique en français*.

Les données recueillies dans cette partie montrent que le public participant à notre étude est exposé aux pratiques en ligne et hors ligne en français. Le français s'utilise dans différents domaines et

pour différentes raisons. Une bonne partie des étudiants ont eu l'expérience avec au moins une activité en français, que ce soit sur le plan communicationnel, académique ou informel. Les pratiques sont diverses, sans doute en fonction des intérêts ainsi que de l'entourage de chaque étudiant. L'enquête pré-expérience n'a pas permis de pouvoir préciser si certaines activités se sont réalisées exclusivement en contexte académique, informel ou personnel.

Il est à présent important de noter que les étudiants concernés par cette présente étude sont inscrits à leur deuxième année de licence. Pourtant, ceux-ci déclarent ne pas être complètement novices aux pratiques du français en dehors de la classe, même s'ils n'ont pas eu d'expérience d'apprentissage en ligne du français sur le plan institutionnel.

Dans le but de mieux comprendre les pratiques des étudiants, le questionnaire post-expérience a enquêté sur le public avec qui les étudiants réalisent les activités en français sachant que ces derniers réalisent leurs études dans un contexte anglophone. En ce qui concerne le public avec qui les étudiants communiquent en français lors de leurs pratiques en ligne, ces derniers ont déclaré avoir communiqué avec des amis francophones à l'étranger ou des étudiants francophones en Erasmus au sein de l'université. Il s'agit du cas de 10 étudiants (soit 45.5% de la population enquêtée). D'autres étudiants déclarent avoir réalisé les activités sans avoir eu de discussion téléphonique. En effet, pour 8 étudiants (36.4% de la population enquêtée), le but d'exercer des activités en français est d'apprendre et se créer une situation de communication. Pour ces derniers, il n'y a souvent personne à l'autre bout du fil. Ils expliquent qu'ils leur arrivaient souvent de réaliser les activités en français tout seul en stimulant des interactions avec leur téléphone.

De plus, l'enquête a permis de recueillir les données relatives au niveau de français des étudiants. Sur l'ensemble des participants à l'enquête post-expérience, presque la moitié du public a déjà passé un examen pour certifier son niveau langagier en français. Concrètement, 9 étudiants (soit 40.9% de la population enquêtée) connaissent leur niveau en français grâce à un certificat de compétence. Le reste des participants n'a pas passé d'examen de compétence en français.

Sur les neuf étudiants ayant déclaré avoir passé un examen de compétence en français, un étudiant a passé l'examen du niveau C1, trois autres ont passé l'examen du niveau B2, deux ont passé l'examen du niveau B1, un étudiant a passé l'examen du niveau A2 et deux autres ont passé l'examen du niveau A1.

Le questionnaire a enquêté le niveau de compétence des participants par rapport au français. Grâce à la grille de définition de compétence dans le CECRL, les étudiants pouvaient s'auto positionner par rapport à ce qu'ils se sentaient capables de faire en français en lien avec la grille. Par la suite de cet exercice d'auto-positionnement, trois étudiants s'autopositionnent au niveau C2, deux étudiants estiment avoir le niveau C1 en français, six étudiants s'auto positionnent au niveau B2 alors que cinq étudiants s'estiment au niveau B1, un étudiant s'autopositionne au niveau A2 et deux étudiants estiment avoir le niveau A1. Trois étudiants n'arrivent pas à s'autopositionner.

En plus des niveaux des étudiants attestés soit par un examen de compétence langagière soit par un test d'auto-positionnement, l'enquête post-expérience a permis de recueillir des données sur le rapport du public avec le français avant le programme de licence à l'université d'Ilorin. Vingt étudiants se sont prononcés à cet égard. Une bonne partie des étudiants qui ont participé à l'enquête post-expérience ont eu contact avec le français avant le début de leur programme de licence en Français Lettres Modernes. Le contact de la langue française fut établi principalement par deux moyens : un séjour dans un pays francophone (7 étudiants) et des cours de français soit comme un cursus scolaire soit au sein des centres de langues tels que l'institut français ou l'alliance française (8 étudiants). Les autres, c'est-à-dire les cinq étudiants restants, n'ont eu aucun accès avec la langue française avant leur programme au sein de l'université d'Ilorin.

Dans le but de mieux comprendre le parcours des participants, l'enquête s'est intéressée à leur motivation pour étudier le français à l'université d'Ilorin. Les données révèlent que certains étudiants ont exprimé leur passion pour le français alors que d'autres ont déclaré n'avoir pas choisi d'étudier le français.

Sur l'ensemble des participants à l'enquête post-expérience, dix étudiants déclarent avoir choisi d'étudier le français grâce à leur passion pour la langue ainsi que l'intérêt qui s'y est développé depuis l'école secondaire ou d'autres structures scolaires. Pour trois étudiants, il s'agit d'un programme différent de celui auquel ils ont postulé. En effet, ces trois étudiants déclarent avoir postulé au département des Relations Internationales, au département de l'Anglais et au département de Littérature Anglaise respectivement. En outre, ces derniers se retrouvent avec une admission au département de Français. Les autres étudiants (9 étudiants) expliquent que l'étude du français n'a pas été leur choix mais qu'ils se sont retrouvés à l'étudier.

En ce qui concerne l'appréciation globale des cours habituels des étudiants, onze (soit 50% de la population enquêtée) ont apprécié leurs cours habituels, sept étudiants (soit 31.8% de la population enquêtée) les ont moyennement appréciés alors que 3 étudiants (soit 18.2% de la population enquêtée) ont très peu apprécié leurs cours habituels. Certes, une dizaine d'étudiants, c'est-à-dire la moitié des participants à l'enquête post-expérience, déclarent leur appréciation positive à ce qui porte sur leur programme d'étude en Français Lettres Modernes à l'université. Il n'empêche que l'autre moitié des étudiants reprochent quelques points au programme. Il s'agit premièrement, du fait que certains estiment que les cours ne les aident pas vraiment à acquérir les compétences langagières en français. Pour certains autres tel que ETU 2.7 par exemple, il s'agit souvent de « *lire et valider les examens*¹³¹ ». Ils ne se sentent ni capables ni formés à s'exprimer en français. Nos données révèlent également que le manque d'intérêt de la part de certains étudiants influence leur performance. C'est le cas de ETU 2.13 qui nous a confié ne pas être spécialement intéressé par la matière et celui de ETU 2.11 qui explique que les cours ne sont pas aussi intéressants qu'il aurait espéré.

D'après les données que nous venons de présenter, le public de cette étude a un statut assez hétérogène. Le public est assez hétérogène en ce qui concerne les différents niveaux langagiers des étudiants ainsi que les étudiants issus de parcours divers, présents dans la même classe. Cette différence peut être avantageuse pour certains étudiants et être pénalisante pour d'autres. Le risque pourrait se présenter dans le taux de la distribution de parole lors des séances. Les étudiants qui se considèrent avoir un niveau langagier plus élevé dans la classe risquent de répondre beaucoup plus rapidement aux questions par rapport aux autres étudiants qui ont un niveau plus faible. Ces derniers auraient sans doute besoin de plus de temps de réflexion pour y arriver. Cette situation risque d'être d'autant plus problématique à cause de la frustration que cela peut provoquer pour les étudiants ainsi que chez les enseignants.

Cette découverte de différence langagière constatée parmi les étudiants d'une même promotion, pourrait permettre de comprendre en partie la motivation exprimée par les étudiants concernés par cette étude, à participer à l'expérience de l'enseignement-apprentissage du FLE par le biais d'un environnement en ligne (voir 6.1.3).

¹³¹ Because we weren't really taught how to speak, it was just to **read and pass exams**.

Les précédentes pages ont permis d'aborder le profil ainsi que le parcours personnel, académique et technologique des étudiants. La suite abordera les résultats de la troisième partie du questionnaire pré-expérience concernant la perception des apprenants en ce qui concerne l'enseignement-apprentissage en ligne. Les données de l'enquête post-expérience viendront compléter les informations afin de donner plus de clarté.

5.1.3 Données sur la perception des apprenants sur l'utilisation de l'environnement en ligne

La troisième partie du questionnaire concerne la perception des apprenants par rapport à l'utilisation des outils technologiques et d'Internet pour l'apprentissage. Cette partie présentera l'intérêt des apprenants concernés par cette étude à pouvoir accéder au contenu de leur formation en ligne. L'enquête recueille également leurs éventuels points d'attraction quand ils sont sur une page web, la manière dont ils trient l'information d'une page web d'apprentissage contenant du texte, leur perception par rapport à l'avantage d'Internet à savoir s'ils se sentent guidés ou pas, si l'internet pourrait aider à mieux apprendre le français, si les tâches sur internet sont utiles et s'ils ont la volonté d'avoir accès au contenu de leur formation en ligne.

Notre projet de thèse a pour but d'étudier les pratiques des apprenants dans un environnement en ligne d'enseignement-apprentissage du français. Il nous semble primordial de savoir l'impression du public par rapport à l'accès au contenu de leur formation en ligne.

Selon le tableau et le camembert ci-dessous, la majorité des étudiants est intéressée à participer à l'expérience ou indifférente par rapport à la participation. Effectivement, 37 étudiants (soit 78,72% de la population enquêtée) ont répondu positivement à la question. Un total de 8 étudiants a signalé être indifférents à l'accès au contenu de leur formation en ligne. Deux étudiants ont déclaré ne pas avoir envie d'accéder au contenu de leur formation en ligne. Le questionnaire a également pu permettre de savoir si les étudiants étaient intéressés à participer à une expérience de l'enseignement-apprentissage en ligne du français et de donner les raisons de leur intérêt prononcé.

Intérêt des apprenants à accéder au contenu de leur formation en ligne

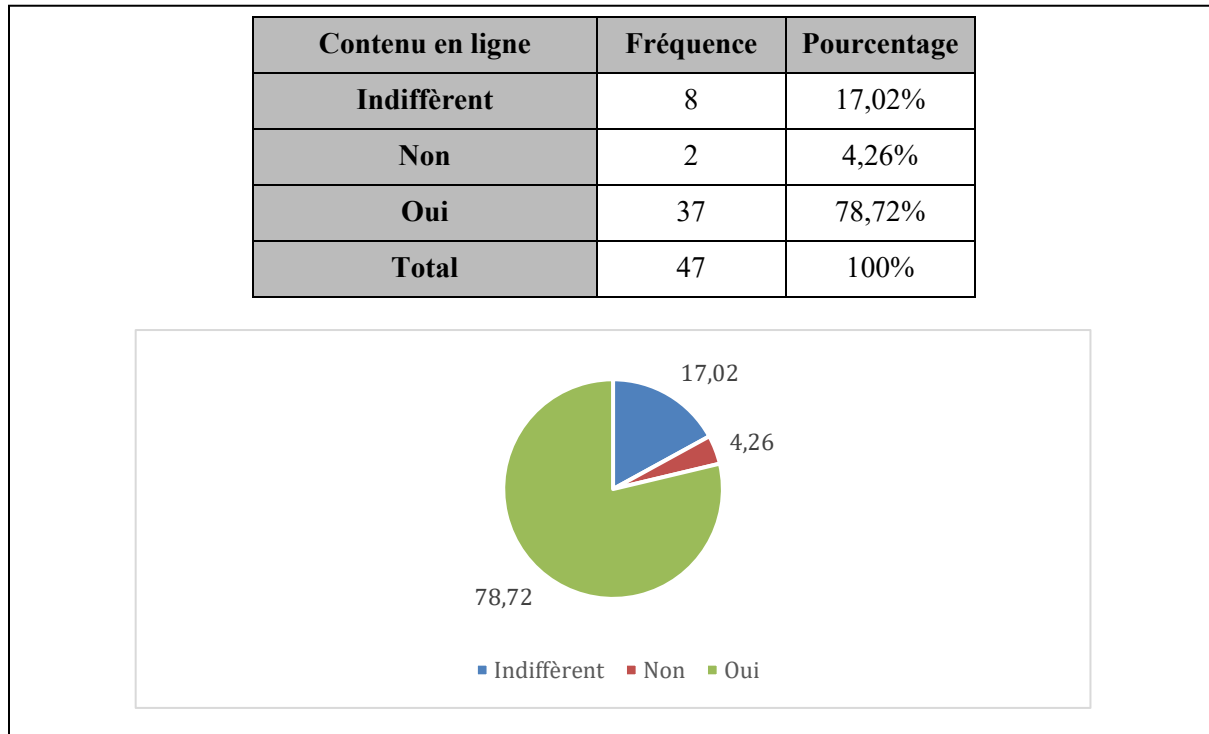


Figure 23 Intérêt des apprenants à accéder au contenu de leur formation en ligne.

La suite étudiera ces questions.

Participation des apprenants à l'enseignement-apprentissage en ligne du français

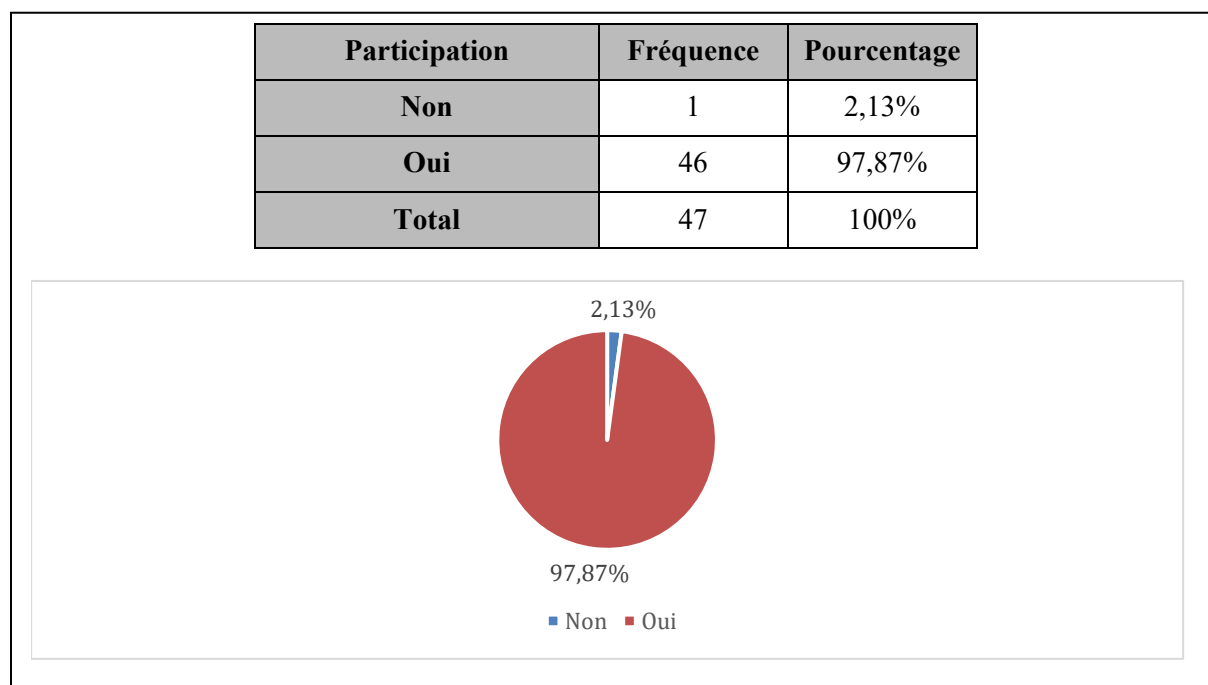


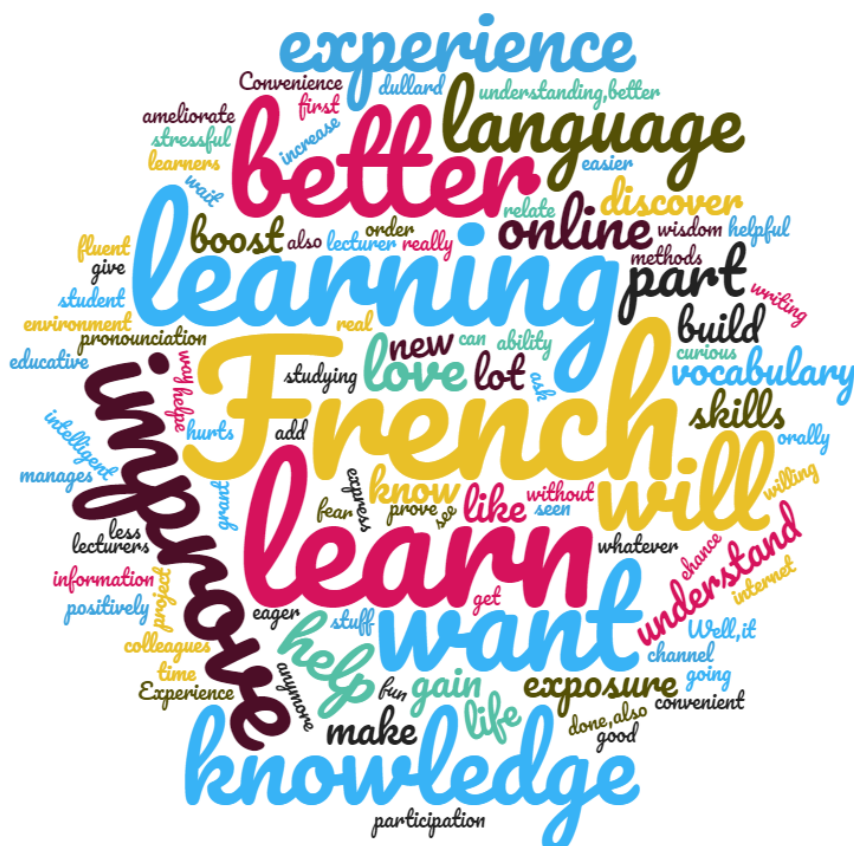
Figure 24 Participation des apprenants à l'enseignement-apprentissage en ligne du français.

L'expérience que nous avons proposée dans le cadre de ce projet a nécessité la participation des étudiants. En revanche, ces derniers avaient la liberté de décider d'y participer ou non. Cette partie de l'enquête nous a permis de recueillir les données sur les étudiants intéressés afin de pouvoir les inviter. Le tableau et le camembert ci-dessous affichent les réponses que nous avons reçues vis-à-vis du questionnaire. En revanche, la totalité des apprenants de cette classe a finalement été inscrite sur la plateforme parce que la demande d'inscription de la personne ayant répondu négativement à la question nous est parvenue ultérieurement.

Les données ci-dessus montrent une réponse positive de presque 100% du public enquêté. Comme nous l'avons précisé précédemment. La personne ayant répondu non à la question a finalement participé à l'expérience après avoir assisté au webinar d'introduction. Il est primordial de vérifier l'intérêt du public puisque c'est l'un des éléments les plus importants pour stimuler leur apprentissage (Kuchah & Smith, 2011 : 123 ; Amjah, 2013 : 192 ; Smith et al., 2018 : 22). Par la suite, nous présenterons les raisons pour lesquelles les étudiants enquêtés s'intéressent aux pratiques de la langue française en ligne.

Réponse selon les raisons de participer à l'expérience

Pour analyser ces dernières, nous nous basons sur les facteurs qui servent d'éléments de motivation chez les étudiants comme les rappellent plusieurs chercheurs dont nous en citons quelques-uns. Les éléments qui figurent dans la liste des raisons données par les étudiants, rejoignent pour la plupart, la théorie de la motivation intrinsèque et la motivation extrinsèque. Smith et al. (2014) expliquent l'importance de prendre en compte les intérêts des étudiants surtout dans des contextes africains et Hamidi & Chavoshi (2018) analysent, quant à eux, les facteurs incontournables à considérer lors d'un enseignement-apprentissage mobile.



Les étudiants sont intéressés à participer aux pratiques en ligne du français principalement pour quatre raisons dont la curiosité, l'utilité perçue, l'occasion de se fixer un objectif personnel, l'intérêt pédagogique.

Selon le nuage de mots ci-contre, les mots qui sortent le plus montrent l'impression positive dégagée par les étudiants. En liaison avec l'expérience, les neuf

premiers mots que montre le nuage de mots sont en lien avec les raisons évoquées précédemment pour expliquer en quoi les étudiants justifient leur intérêt à participer à l'expérience. Ceux-ci comprennent les mots suivants : « *French* » le français, « *learning* » l'apprentissage », « *learn* » apprendre, « *better* » mieux, « *improve* » améliorer, « *knowledge* » le savoir, « *want* » vouloir, « *experience* » l'expérience, « *language* » la langue. Les prochains paragraphes mettront en contexte les quatre points en les associant à quelques exemples de phrases faites par les étudiants.

La curiosité des étudiants se fait ressentir dans le désir de découvrir davantage la langue française par le biais de cette expérience qui est différente de leur habitude. ETU 5 a déclaré vouloir participer afin de découvrir une nouvelle façon d'apprendre le français et aussi par curiosité « *I am eager to discover a new way to learn French and I am also curious* ». Pour ETU 22, il s'agit de sa première expérience de l'apprentissage en ligne et il est intéressé de voir comment cela fonctionne « *Well, it will make it my first online experience and I can't wait to see how it's done, also I'd love to be in a learning environment where I get to relate with other learners* ».

L'utilité perçue est liée à l'intention de se servir de quelque chose, c'est-à-dire que les personnes s'engagent dans l'utilisation d'un outil parce qu'elles perçoivent un niveau d'utilité spécifique. C'est le cas de certains participants puisqu'ils estiment qu'apprendre le français au travers des pratiques en ligne est avantageux dans le sens où cela leur sera utile pour mieux maîtriser le temps « *It manages time* » (ETU 9). Ils estiment que ce type de pratiques apporterait un élément de plus-value pour faciliter leur acquisition de la langue française. Pour expliquer leur impression vis-à-vis des pratiques du français en ligne, ils emploient les expressions de qualifications positives telles que « *...helpful* » utile (ETU 23), « *make learning easier...* » (ETU 6) faciliter l'apprentissage, « *...gain a lot from it* » (ETU 36) beaucoup à y gagner. En plus de la notion de facilité, certains autres étudiants pensent que le fait de s'engager dans une expérience de l'enseignement-apprentissage en ligne serait moins stressant « *less stressful* » (ETU 37) et beaucoup plus éducatif et intéressant « *very educative and fun* » (ETU 32) tout en améliorant leur apprentissage « *ameliorate learning* » (ETU 31).

Vraisemblablement, les participants à notre enquête trouvent qu'avoir l'occasion de participer à l'enseignement-apprentissage en ligne du français est une opportunité de pouvoir s'exposer à la langue et de la pratiquer davantage comme le confirme ETU 45 par exemple « *to give me better knowledge and exposure on learning* ». Pour autant, beaucoup de participants comptent profiter de l'occasion pour se fixer des objectifs personnels à atteindre en s'engageant dans cette expérience. ETU 26 compte se surpasser en montrant à ses collègues et professeurs qu'il a la capacité de réussir des exercices et les valider « *all because it hurts me that I am studying French and don't really understand it. I don't want to be seen like a dullard by my lecturers and colleagues anymore I want to prove it that am intelligent too* ». Selon ETU 18, ce serait sans doute l'occasion pour lui de lutter contre la peur de s'exprimer « *My participation in online learning experience*

will grant me the ability to express myself without fear ». Ces déclarations ressemblent à celles d'étudiants timides qui n'oseraient pas se permettre de participer dans la classe par peur de faire une erreur, ou de se faire ridiculiser par leurs pairs. Par conséquent, les notions de cours incomprises par ces derniers et d'autres comme eux, persisteront tant que ce blocage existe. Or, si le contenu de la formation était consultable ultérieurement, les étudiants pourraient avoir l'opportunité de s'y référer autant de fois qu'il faudrait. Pour une dizaine d'étudiants, il s'agit de l'occasion de se fixer des objectifs langagiers personnels et précis à atteindre. Nous rappelons que cette expérience s'est basée sur l'un des cours que suivent les étudiants dans le cadre de leur programme de Licence de français lettres modernes. Il s'agit du module : Le français oral et écrit, niveau avancé. Néanmoins, l'expression des attentes des étudiants ont permis de réfléchir sur le contenu du cours en ligne afin de tenter d'y répondre le plus possible.

Enfin, plus d'une dizaine de participants s'y intéressent pour l'intérêt pédagogique qu'elle pourrait présenter. Ces derniers souhaitent acquérir les compétences et estiment que ce type d'expérience leur sera bénéfique. Il est question ici d'expressions de besoin d'améliorer leur niveau de français. Les phrases du type « *to learn more French* » (ETU 7) apprendre mieux ou encore « *to improve my skills in French* » (ETU 11) améliorer mes compétences en français, se répètent dans les commentaires.

Nous trouvons intéressant que les étudiants puissent se considérer comme non seulement acteurs mais également décideurs dans ce projet. Ils se fixent des objectifs avant même le début de l'expérience, ils se projettent et s'expriment librement sur leurs souhaits et n'hésitent pas à nous communiquer leurs attentes. Certes, leurs déclarations sont à titre informationnel mais elles permettent de comprendre les attentes du public. L'approche actionnel exige que l'étudiant soit vraiment au centre de son apprentissage. Il pourrait y jouer un rôle important d'acteur, de sélectionneur, de décideur voire même de réalisateur, dans la mesure du possible.

Sur le plan logistique et dans le but de découvrir les différents profils des étudiants participant à notre enquête, la suite présentera quelques informations sur les comportements de ces derniers quand ils naviguent sur Internet.

Eléments d'attraction des apprenants sur une page web

Comme le rappelle De-Souza (2019), la correspondance entre les médias est utile à la compréhension « *L'étude de Craik (1979) a montré que la correspondance entre les médias (dans notre cas, image, texte, couleurs et outils interactifs) constitue une excellente aide à la compréhension, à la mémorisation et à l'expression de la langue si les relations entre les différents médias sont complémentaires et non contradictoires.* » (De-Souza, 2019 : 219)

En ce qui concerne notre enquête dont les données se présentent dans le tableau et le graphique ci-dessous, deux éléments principaux attirent le plus l'attention des apprenants ayant participé à notre expérience sur l'utilisation d'un environnement en ligne d'apprentissage du FLE. Ils s'intéressent davantage aux images (29 occurrences) et au texte (24 occurrences) quand ils naviguent dans une page web. Les outils interactifs présents sur la page ont fait chacun l'objet de 9 occurrences alors que 12 se sont recueillies en ce qui concerne le design. Les couleurs de la page web attireraient l'attention de 10 étudiants quand ils sont face à celle-ci. Selon le tableau et le diagramme ci-après, les éléments qui attirent l'attention de nos participants dans l'ordre descendant sont les images, le texte, les outils interactifs, le design et les couleurs. Ces données nous permettent de prendre connaissance des styles de navigation des participants et de préparer la conception de l'environnement en ligne d'apprentissage avec les éléments adaptés.

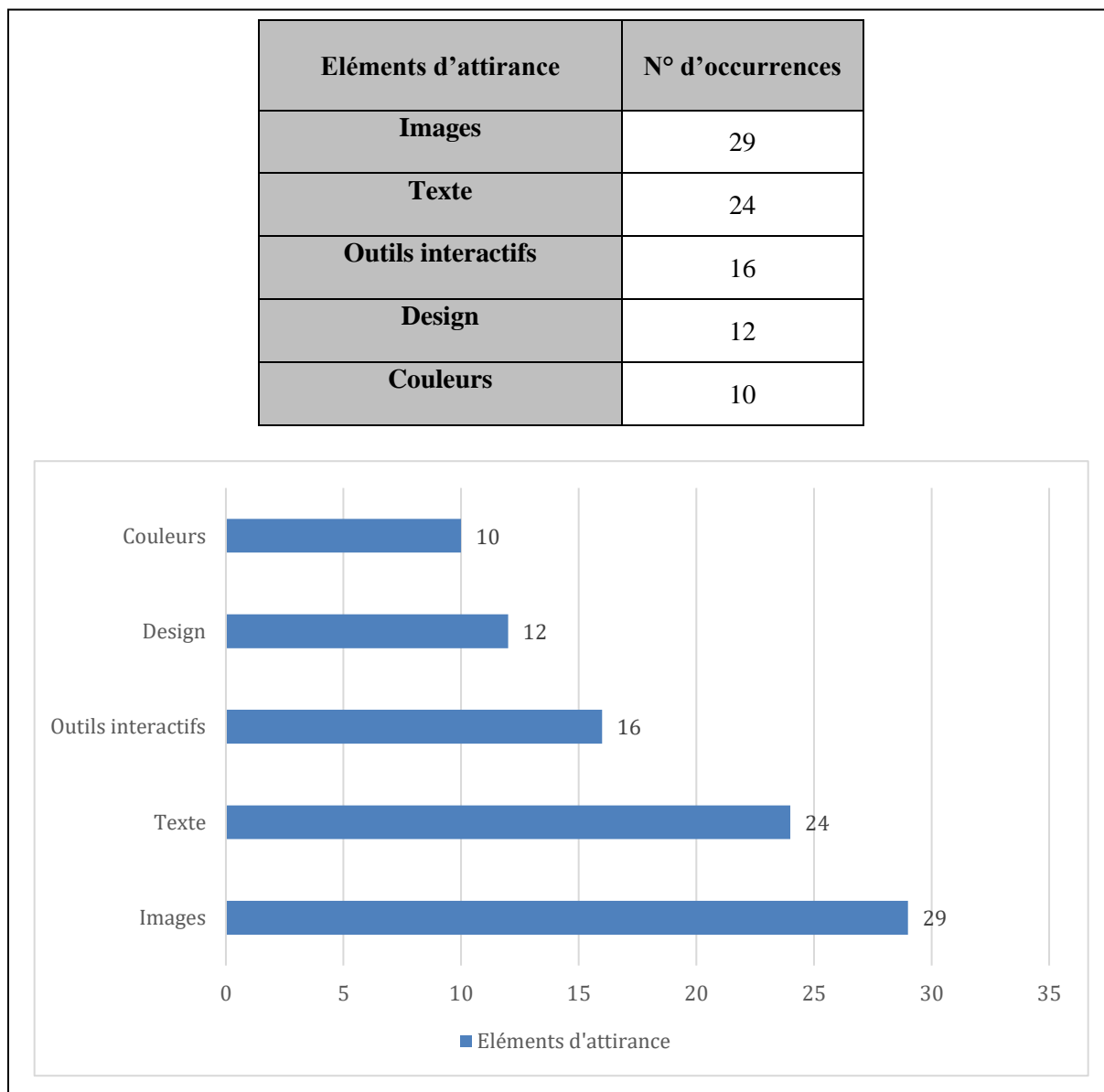


Figure 25 Eléments d'attrance des apprenants sur une page web.

La suite exploite les stratégies de lecture des participants puisque le texte fait partie des premiers éléments qui les attirent le plus.

Stratégie de lecture des apprenants sur une page web

Les étudiants sont interrogés sur leur stratégie de base quand il s'agit de lire les informations sur une page web dédiée à l'apprentissage. Ils sont 37 étudiants (soit 78,72% de la population enquêtée) à essayer de lire entièrement les informations avant de procéder à la réalisation des

activités. Ci-dessous un tableau ainsi qu'un diagramme qui présentent les différentes façons dont les étudiants lisent une page web.

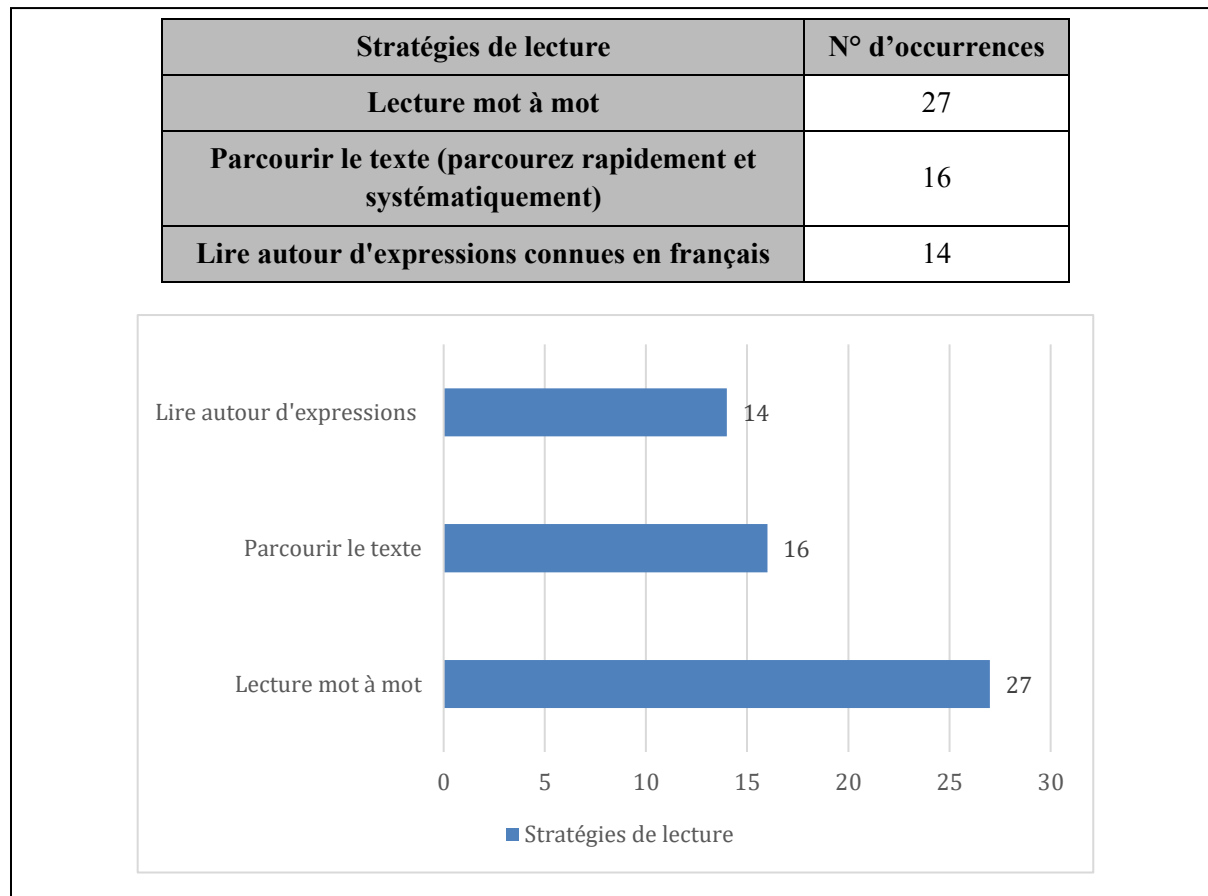


Figure 26 Stratégie de lecture des apprenants sur une page web.

Dans le cas de notre public, il est important de prêter l'attention aux informations sur une page web afin de bien comprendre celles-ci pour bien réaliser les activités. Cela leur permet d'avoir une idée concrète de ce dont il s'agit (cette notion rejoint les commentaires de 13 étudiants) ; de faire attention et d'éviter les erreurs (cette notion rejoint les commentaires de 7 étudiants) ; de savoir exactement ce qu'il faut faire et avoir des informations nécessaires telles que des consignes claires (cette notion rejoint les commentaires de 16 étudiants). En outre, 10 étudiants (soit 21,28% de la population enquêtée) ont déclaré ne pas avoir l'habitude ou la patience de lire entièrement le texte d'une page web avant de passer à la réalisation des activités. Pour ces derniers, le fait de lire entièrement les informations avant de réaliser les exercices serait une perte de temps (cette notion rejoint les commentaires de 4 étudiants). Pour deux autres étudiants, le fait de lire toutes les informations ne vaut pas forcément dire qu'ils les comprennent, ils préfèrent survoler, passer à la réalisation des activités et revenir aux consignes si nécessaire. Enfin, ils sont quatre étudiants à

avoir un discours qui stipulent que passer du temps à lire du texte sur une page web avant de réaliser les activités peut être ennuyeux.

Les réflexions que nous venons de présenter dans le paragraphe précédent montrent l'idée de l'hyper diversité de nos étudiants que nous avons déjà abordée antérieurement, dont chacun apprend et agit à sa manière.

5.1.4 Données sur les pratiques dans l'environnement en ligne

L'ensemble de la promotion a participé à l'expérience de l'enseignement-apprentissage du français langue étrangère. La suite présentera et analysera les données recueillies sur ce qui touche aux pratiques d'apprenants dans l'environnement en ligne que nous leur avons proposé.

De surcroît, nous présenterons quelques chiffres concernant les pressentiments des étudiants par rapport aux pratiques en ligne. Les étudiants, interrogés sur la manière dont ils se sentent quand ils naviguent sur Internet pour réaliser des activités, déclarent pour la plupart (42 étudiants, soit 89,36% de la population enquêtée) se sentir guidés par l'outil, contre 5 étudiants (soit 10,64% de la population enquêtée) qui se considèrent être en doute en ce qui concerne cette affirmation. En revanche, les écarts se resserrent quand il est question de signaler si le fait de travailler sur internet les aide à améliorer leur français. Effectivement, ils sont un peu plus de la moitié, c'est-à-dire, 27 étudiants (soit 57,45% de la population enquêtée) à être convaincus que les pratiques en ligne les aideraient à améliorer leur français. Pour 13 étudiants (soit 27,66% de la population enquêtée), la conviction n'est pas complètement établie puisque ces derniers déclarent être indifférents, alors que 5 étudiants ne sont pas convaincus qu'Internet pourrait les aider à améliorer cette langue. Enfin, l'enquête a interrogé la perception des étudiants par rapport à l'utilité des tâches en ligne pour eux. Nous précisons à présent que l'enquête n'a pas spécifiée la nature des tâches dont les étudiants évaluent la pertinence. Il s'agit d'une analyse de leur impression générale. Parmi les 47 étudiants, un total de 41 étudiants (soit 87,23% de la population enquêtée), les tâches en ligne ou les tâches basées sur internet sont utiles, 4 étudiants (soit 8,51% de la population enquêtée) en sont indifférents alors que 2 étudiants (soit 4,26% de la population enquêtée) ne les trouvent pas spécialement utiles.

Les données présentées jusqu'ici montrent en partie l'impression généralement positive des jeunes publics concernés par cette présente étude de thèse, vis-à-vis des pratiques liées à l'apprentissage amélioré par la technologie.

Pratiques des apprenants dans l'environnement en ligne d'apprentissage du FLE

Les paragraphes qui suivent comprendront concrètement les pratiques des étudiants concernés dans l'environnement Moodle. En rappel, presque tous les étudiants ont déclaré un intérêt positif par rapport à l'expérience d'apprentissage en ligne. Nous avons également précisé que le seul étudiant qui a répondu négativement à la question a reformulé une demande pour y participer. Au total, l'expérience en ligne compte 47 participants au total. Les données correspondent à celles recueillies depuis la plateforme en ligne de l'enseignement-apprentissage conçue dans le cadre de ce projet. Nous rappelons également que la participation à l'expérience était ouverte à tous les étudiants d'une promotion donnée. En revanche, l'inscription était conditionnée par le remplissage du questionnaire de collecte des données, c'est-à-dire celui relatif à notre présente étude de thèse.

Les données relatives à la connexion sur la plateforme montrent que parmi les 47 étudiants qui ont participé à l'enquête, 42 se sont impliqués durant toute l'expérience. Les cinq autres ne se sont jamais connectés. Il s'agit de ETU 9, ETU 10, ETU 19, ETU 27 et ETU 37. Dans le but de comprendre pourquoi les cinq étudiants identifiés précédemment ne se sont jamais connectés à la plateforme, cette étude s'est intéressée à leurs profils ainsi qu'aux éventuelles démarches effectuées afin de les accompagner au mieux.

Nous faisons à présent, un point à propos de ces étudiants. Les cinq étudiants qui ont participé à l'enquête et n'ont établi aucune connexion sur la plateforme sont tous de sexe féminin. D'après nos données, elles sont toutes inscrites en troisième année de License sauf ETU 19. Comme antérieurement précisé, quelques mesures d'accompagnement sont mises en place afin d'assurer un suivi régulier avec les étudiants et ainsi stimuler leur motivation avant, pendant et après l'expérience. Un groupe WhatsApp de la promotion devient l'une des plateformes de communication avec les étudiants. Or, les étudiants de la troisième année qui devaient simplement repasser l'examen, et valider cette matière de la deuxième année de Licence, ne font pas partie des membres du groupe WhatsApp de la promotion. Par conséquent, chaque étudiant inscrit à l'environnement en ligne, reçoit un rappel hebdomadaire par mail. Celui-ci comprend les

informations et les attentes de la semaine de manière générale¹³² à savoir un point sur la semaine précédente, les activités et la tâche principale de la semaine en cours, un rappel sur la manière de réagir en cas de problème lié à l'aspect technique, l'évaluation de la semaine écoulées et d'autres informations en lien avec l'expérience.

Connexion à l'environnement et la réalisation des activités

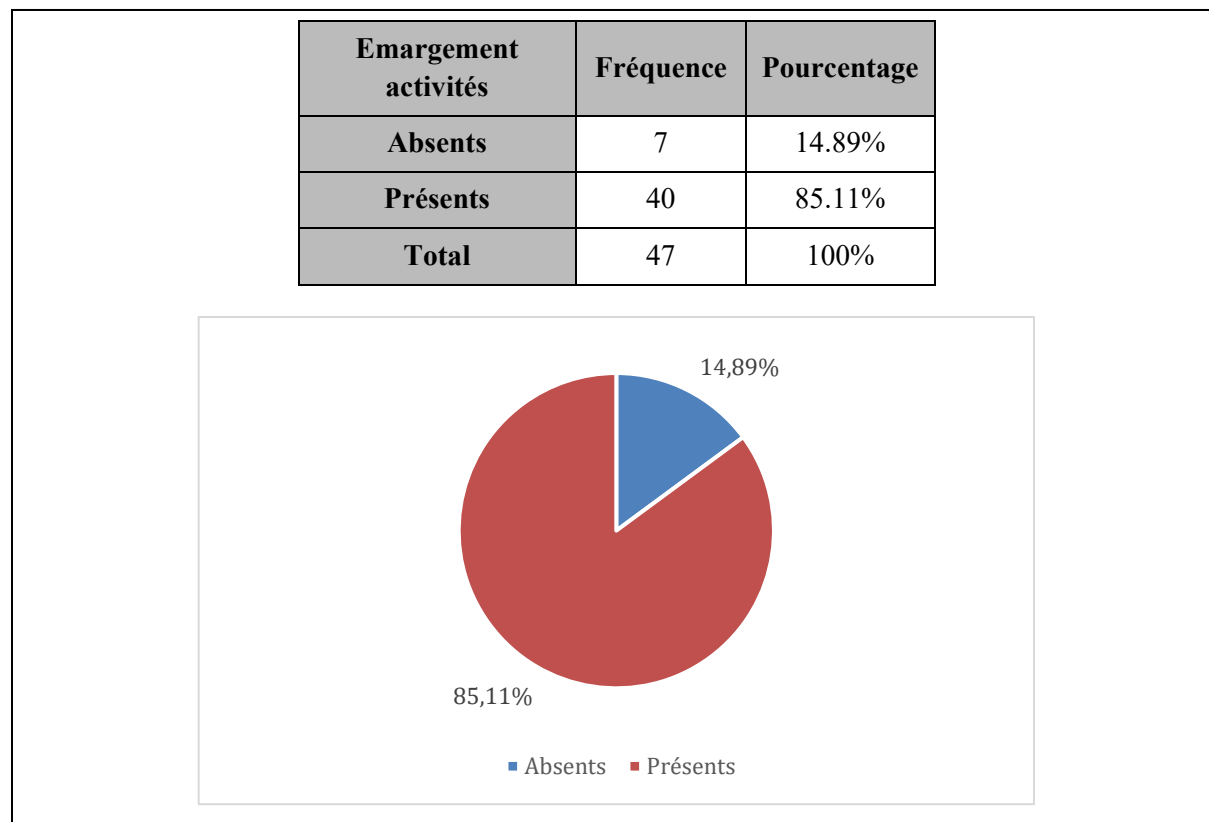


Figure 27 Connexion à l'environnement et la réalisation des activités.

Nous avons expliqué précédemment que 5 étudiants ne s'étaient pas connectés à l'environnement en ligne. Nous présentons à présent nos constats par rapport à la connexion à l'environnement ainsi qu'à la réalisation des activités. Il s'agit en effet, d'étudier si les 42 étudiants qui se sont connectés à l'environnement en ligne ont réalisé les activités proposées.

¹³² Un exemple de message de rappel est en annexe.

Les exports, également présentés dans le tableau et le diagramme ci-dessus ont révélé que 40 étudiants (soit 85,11% de la population et 95,24% des étudiants connecté à la plateforme) ont établi une connexion dans la plateforme et ont réalisé les activités.

La suite étudiera le nombre d'étudiants ayant tenté chaque activité proposée pendant l'expérience.

Nombre d'activités réalisées par les apprenants sur l'environnement en ligne

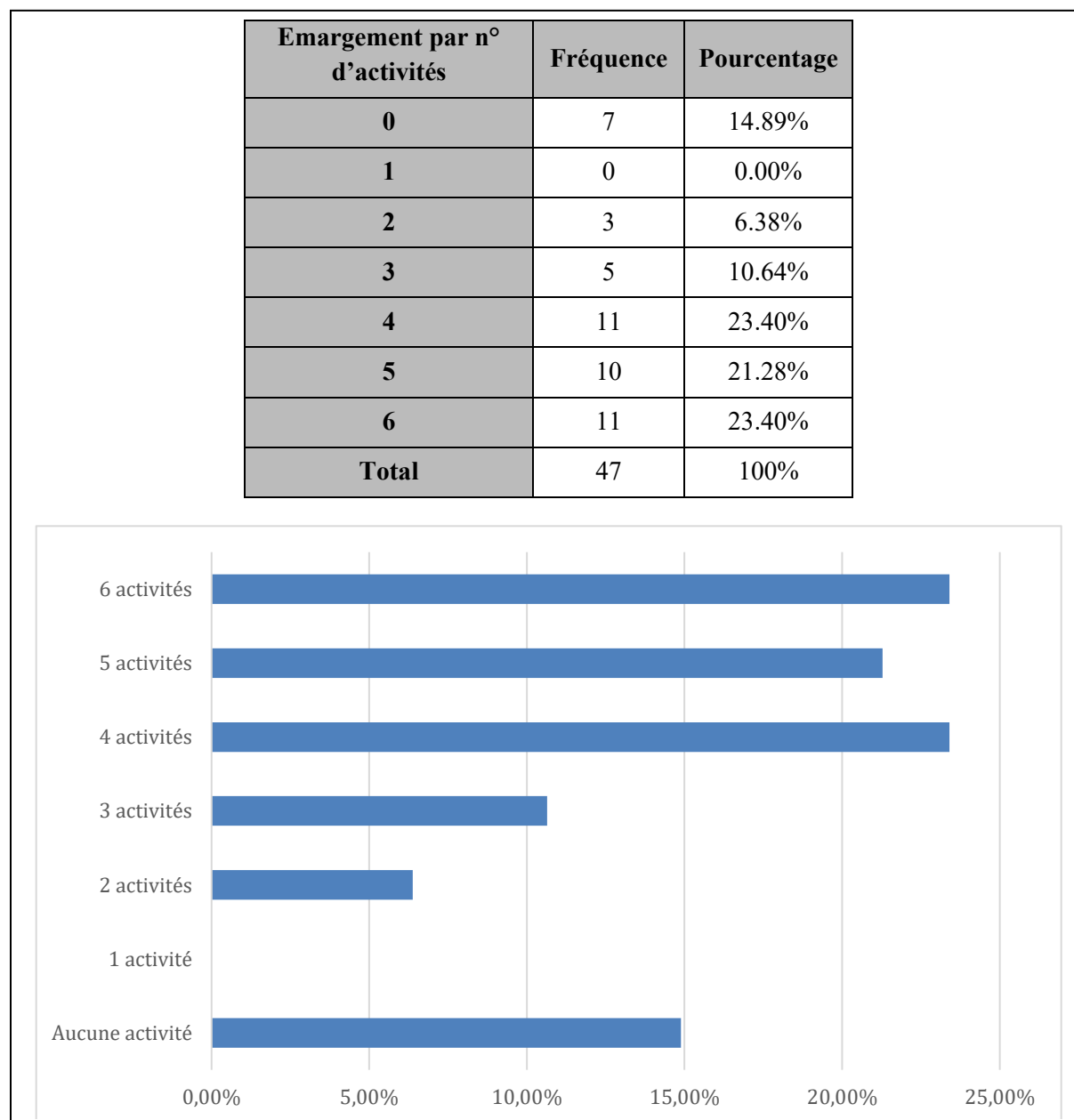


Figure 28 Nombre d'activités réalisées par les apprenants sur l'environnement en ligne.

Selon les données présentées ci-dessus, les étudiants ont réalisé entre 0 et 6 activités. Le taux de participation aux activités monte surtout à partir de 4 activités. En effet, 7 étudiants sont absents à toutes les activités, comme déjà évoqué. Aucune donnée n'est enregistrée pour une tentative d'une seule activité. Ils sont 3 étudiants (soit 6.38% de la population enquêtée) à effectuer 2 activités. 5 étudiants (10.64% de la population enquêtée) ont tenté 3 activités. Le nombre de participants se multiplie par 2 en ce qui concerne le nombre d'étudiants qui ont réalisé 4 activités (11 étudiants soit 23.40% de la population enquêtée), 5 activités (10 étudiants soit 21.28% de la population enquêtée) et 6 activités (11 étudiants soit 23.40% de la population enquêtée).

L'enquête post-expérience a permis de vérifier les moyens dont se servent les étudiants pour se connecter à la plateforme. Les données révèlent que la majorité des connexions sur l'environnement en ligne s'est établie depuis un Smartphone, soit 68.2% des cas. Quelques étudiants (13.6%) se sont connectés depuis un ordinateur alors que 18.2% des participants déclarent s'être connectés à l'environnement en ligne depuis plusieurs appareils. L'enquête s'est également intéressée à la question de l'espace. Les participants se sont montrés assez mobiles étant donné que ces derniers se sont connectés à la plateforme depuis plusieurs endroits. Parmi les autres, 27.3% préfèrent se déplacer à l'université pour établir la connexion alors que 22.7% ont choisi de se connecter à l'environnement en ligne depuis chez eux.

La suite abordera comment se répartit la participation des étudiants, par sexe ou groupe d'âge, dans l'environnement en ligne. Elle se consacrera dans un premier temps à l'étude des rapports entre le sexe des étudiants et un certain nombre d'éléments.

5.1.5 Analyse démographique en croisement avec d'autres éléments

Sexe des apprenants par rapport à la possession des appareils

D'après les données que nous avons présentées jusqu'ici, le nombre de personnes du sexe féminin présentes au sein des étudiants participant à notre étude de recherche est plus important que celui de personnes du sexe masculin (voir Figure 13). Par conséquent, il est de notre intérêt de vérifier s'il y a corrélation entre les variables. La suite va donc étudier le rapport constaté entre le sexe et les éléments suivants : la possession des appareils technologiques, la familiarisation avec différentes applications d'apprentissage, l'expérience sur internet, le nombre de connexion à

l'environnement en ligne conçu dans le cadre de ce projet de thèse, le nombre d'exercices réalisés pendant l'expérience, l'utilisation habituelle et la familiarisation avec les dispositifs technologiques.

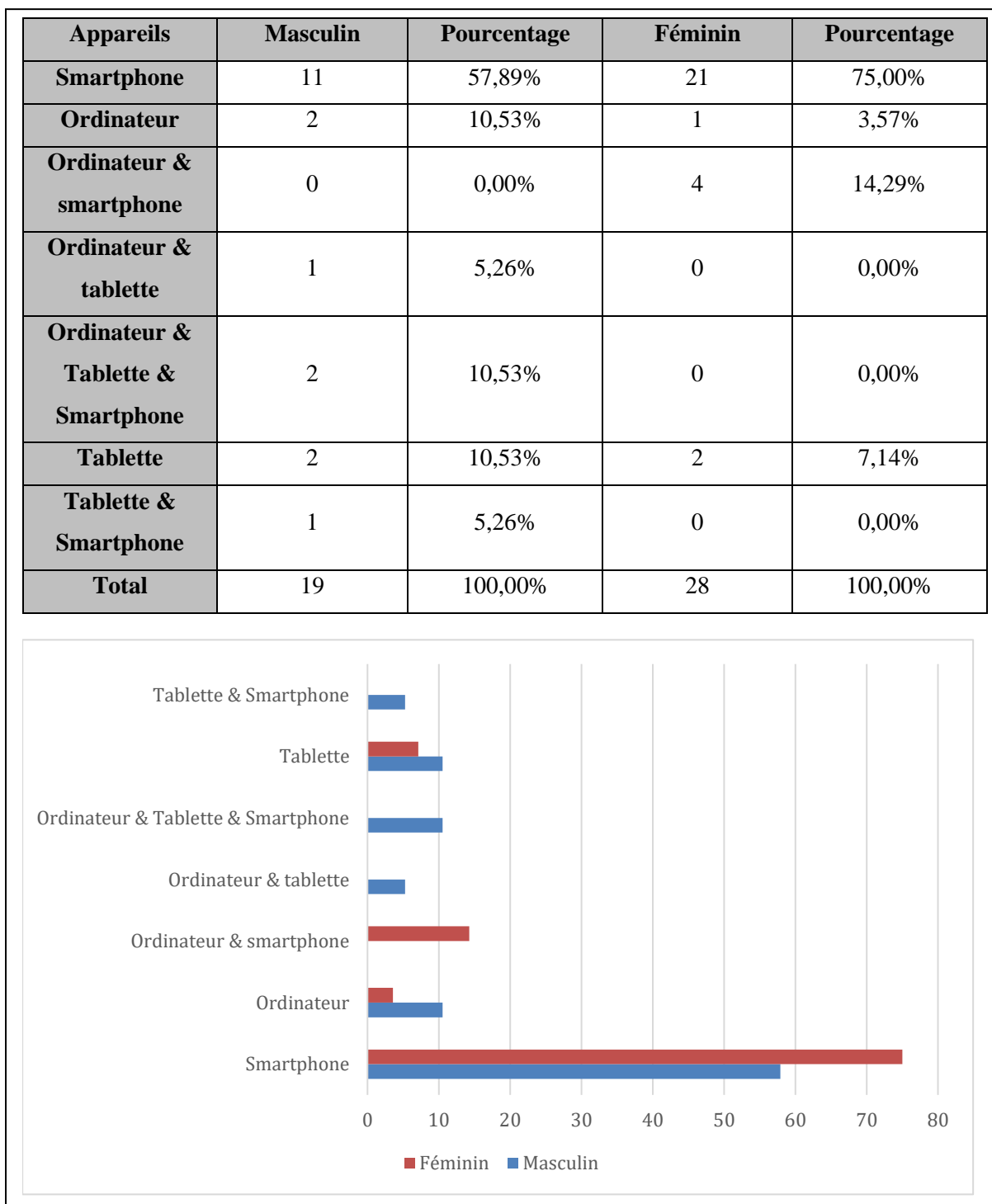


Figure 29 Sexe des apprenants par rapport à la possession des appareils.

Le tableau accompagné du diagramme ci-dessus, présentent comment se départage la possession des appareils par rapport au sexe des participants. Les pourcentages sont calculés prenant en compte le nombre total des personnes de chaque sexe, c'est-à-dire que le pourcentage annoncé de personnes qui possèdent d'un appareil va correspondre au taux par rapport aux 19 personnes du sexe masculin ou 28 personnes du sexe féminin.

Les données montrent que les deux sexes sont bien représentés dans la possession des appareils. Le Smartphone est plus présent parmi les étudiantes puisque 75% de ces dernières possèdent un Smartphone alors que 57,89% des étudiants en possèdent. En revanche, les étudiants sont sur une petite échelle, plus souvent en possession de plusieurs appareils par rapport aux étudiantes. La possession d'un Smartphone connecté à internet suffit pour pouvoir se connecter à un environnement en ligne d'enseignement-apprentissage. De plus, le fait d'avoir plusieurs appareils à sa disposition pourrait faciliter la dynamique de la navigation en cas de lecture sur un écran plus grand par exemple.

La suite présentera les résultats des utilisations habituelle des appareils par les étudiants par rapport au sexe.

Sexe des apprenants par rapport à l'utilisation habituelle des appareils

Les données ci-dessous mettent en relation le sexe et les activités habituelles qu'effectuent les étudiants sur leurs appareils.

En clarification des chiffres, le pourcentage de l'ensemble d'occurrences par activité est calculé sur le nombre total d'étudiants. Le pourcentage des étudiants et étudiantes comptés dans chaque activité est calculé sur le nombre total d'occurrence de l'activité en question.

Les données montrent que, bien que les étudiants s'engagent dans plusieurs activités, une dizaine d'entre eux n'ont pas déclaré avoir l'habitude de passer ou recevoir des appels téléphoniques. Pour comprendre cet aspect des données, il suffit en partie de regarder les données sur la possession des appareils. En effet, la plupart des étudiants n'ayant pas sélectionné l'activité *Emission ou réception d'appels* ne possèdent pas de Smartphone au moment de l'enquête de cette présente étude. Précisément, ce chiffre correspond à 80% du nombre total de personnes qui ne possèdent pas de smartphone.

Actions	N° total d'occurrence	%	Masculin	%	Féminin	%
Téléchargement du dictionnaire	21	44,68%	9	42,86%	12	57,14 %
Ecoute de la musique	26	55,32%	8	30,77%	18	69,23 %
Emission et réception d'appels	37	78,72%	12	32,43%	25	67,57 %
Consultation des réseaux sociaux	26	55,32%	7	26,92%	19	73,08 %
Utilisation des applications d'apprentissage	22	46,81%	8	36,36%	14	63,64 %
Visionnage des vidéos	23	48,94%	8	34,78%	15	65,22 %
Consultation des sites d'apprentissage	20	42,55%	8	40,00%	12	60,00 %
Envoi et réception des messages	26	55,32%	8	30,77%	18	69,23 %
Téléchargement des musiques	20	42,55%	8	40,00%	12	60,00 %
Téléchargement des vidéos	14	29,79%	6	42,86%	8	57,14 %
DJ Virtuel	1	2,13%	1	100,00 %	0	0,00 %

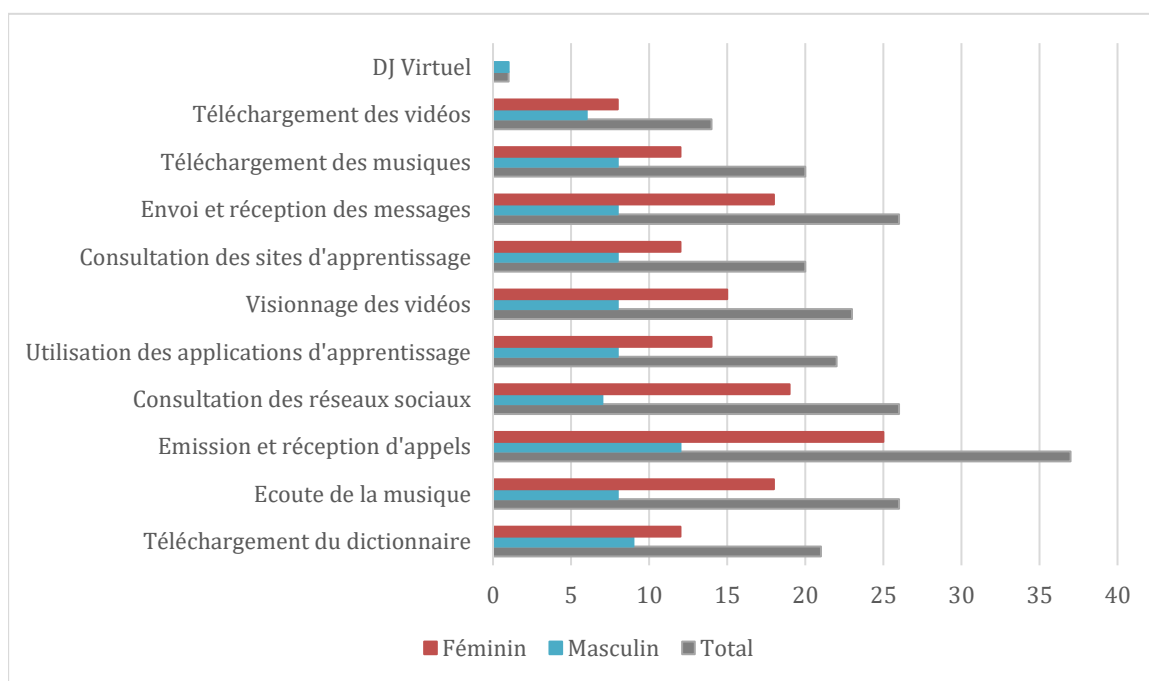


Figure 30 Sexe des apprenants par rapport à l'utilisation habituelle des appareils.

Les données n'ont pas permis de savoir pourquoi les 2 autres personnes n'ont pas sélectionné l'activité. D'après ces données, quelques étudiants ne font qu'une activité avec leur appareil. Il s'agit d'émettre et de recevoir des appels téléphoniques, et c'est le cas de six étudiants dont trois participants et trois participantes.

Dans toutes les activités présentées, le taux de présence des participantes est plus important que celui des participants. Certes, l'enquête compte plus de participation féminine par rapport à la participation masculine, il n'empêche que le pourcentage des participants dans chaque activité présentée ci-dessous est inférieur à 50% du nombre total des personnes du sexe masculin présentes parmi les répondeurs. En ce qui concerne les participantes, le taux de participation de celles-ci dans les activités est égal ou supérieur à 50% dans au moins six activités.

En somme, les participantes semblent être plus actives en ce qui touche à l'utilisation habituelle de leurs appareils technologiques.

Sexe des apprenants par rapport au téléchargement des applications d'apprentissage et à l'expérience en ligne d'apprentissage

Le tableau et le graphique ci-après présentent le nombre d'étudiants et d'étudiantes qui ont eu l'expérience de télécharger des applications d'apprentissage ou d'une expérience en ligne d'apprentissage. Le nombre total des participants à l'enquête est pris en compte pour le calcul des pourcentages afin de pouvoir afficher l'expérience en ligne des étudiants et étudiantes d'une part. Le taux des résultats est calculé par rapport au nombre total par sexe d'une autre part afin de pouvoir mieux mesurer les différences par rapport au sexe.

Nous avons déjà évoqué le contraste constaté entre le téléchargement d'application d'apprentissage et l'expérience de l'utilisation d'un site dédié d'apprentissage. Dans les données ci-dessous, il s'agit encore une fois d'une participation féminine plus élevée que la participation de la population masculine du public concerné par cette étude. De plus, le taux de participantes qui ont déjà effectué les deux activités présentées dans le tableau et le graphique est plus important que les participants même quand le pourcentage est calculé par rapport au nombre total des participants par sexe.

L'expérience des cours en ligne est quasi inexistante tant pour les participants que pour les participantes.

Sexe	Téléchargement d'applications	Pourcentage 100% des participants	Pourcentage sur n° total par sexe	Cours en ligne	Pourcentage 100% des participants	Pourcentage sur n° total par sexe
Masculin	13	27,66%	68,42%	4	8,51%	21,05%
Féminin	21	44,68%	75,00%	7	14,89%	25,00%
Total	34	72,34%		11	23,40%	

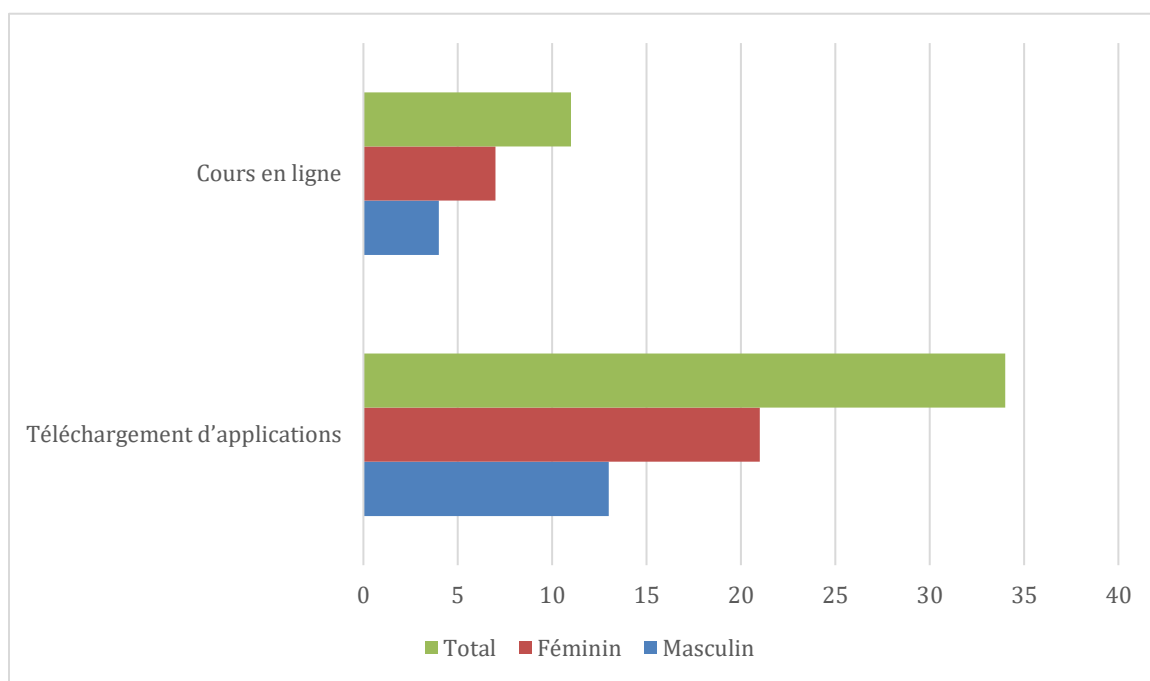


Figure 31 Sexe des apprenants par rapport au téléchargement des applications d'apprentissage et à l'expérience en ligne d'apprentissage.

Compte tenu des données présentées jusqu'à présent, la suite vérifiera le taux de participation des étudiants dans l'environnement en ligne que nous leur avons proposé. Il s'agira d'une présentation par rapport au sexe et à l'âge des apprenants.

Sexe des apprenants par rapport au nombre d'activités réalisées dans l'environnement

Nos données montrent que parmi les participants à notre enquête, il y a plus de personnes du sexe féminin que des personnes du sexe masculin. Les participantes comptent donc 9 personnes de plus par rapport aux participants. En ce qui concerne l'âge, les étudiants qui ont entre 21 et 25 ans représentent le public majoritaire des participants. Par la suite, nous étudierons les données par rapport au sexe, à l'âge et à la participation aux activités.

Le tableau ci-dessous tient compte des données qui sont nulles. Le graphique laisse vide quand il s'agit des données nulles. Pour un calcul plus clair et plus précis, nous souhaitons préciser que ferions référence au nombre de personnes et éventuellement aux pourcentages dans la présentation des données. Dans tous les cas, les informations du tableau sont calculées sur la base des points ci-dessous :

- Nombre total de filles concernées par l'enquête est 28.
- Nombre total de garçons concernés par l'enquête est 19.
- Les pourcentages sont calculés par rapport au nombre total de participants par sexe.

Le total de chaque colonne en pourcentage est calculé par rapport au nombre total de participants. Concernant la connexion, les personnes qui ne sont jamais connectées sont du sexe féminin. Aucune donnée n'a été enregistrée pour les personnes ayant tenté une seule activité. Pour le reste, 3 participants ont réalisé 2 activités alors qu'aucune participante. L'émargement des personnes qui ont réalisé 3 activités au total figure 5 participantes. Les participantes sont majoritaires parmi les 8 personnes qui ont réalisé 4 activités. Il s'agit de 8 participantes par rapport aux 3 participants. Par la suite, les participants deviennent majoritaires parmi les personnes ayant réalisé 5 activités. Enfin, les deux sexes sont bien présents sur la liste d'émargement des personnes ayant réalisé les 6 activités proposées dans la plateforme.

Dans l'ensemble, plus que la moitié de l'ensemble des étudiants ont tenté au moins 4 exercices, dont 23,40% ont tenté quatre exercices, 21,28% ont en tenté cinq et 23,40% ont tenté six exercices. Les garçons ont tenté plus d'exercices que les filles malgré le nombre élevé de participantes par rapport aux participants. En fait, sur l'ensemble des élèves qui ont tenté au moins quatre exercices, il y avait plus de filles parmi les étudiants qui ont essayé quatre exercices avec 28,57% de participation, contre 15,79% de participation enregistré pour les participants. Davantage d'hommes étaient présents parmi ceux qui ont tenté cinq et six exercices, avec 36,84% de participants masculins ayant tenté de faire cinq exercices contre seulement 10,71% de participantes enregistrées. Pour ceux qui ont tenté six exercices, 31,58% des participants étaient présents contre 17,86% des participantes enregistrées.

Nos données montrent en effet que les garçons sont plus présents dans la plateforme par rapport aux filles. Cela signifie-t-il que les filles sont moins actives dans un environnement en ligne

d'apprentissage ? Si nous avions plus de temps par le biais d'une deuxième phase de l'expérience par exemple, nous aurions étudié le profil d'apprentissage en ligne des étudiants afin d'identifier comment fournir une assistance efficace et personnalisée afin d'améliorer la participation et les performances de l'ensemble des étudiants.

Nous précisons en revanche, que les données prises en compte dans nos analyses concernent uniquement la participation aux activités et non pas les notes obtenues. Elles ne permettent donc pas de préciser si cela impacte leur performance finale. Notre expérience permet d'établir que l'environnement en ligne peut faciliter leur accès aux pratiques en langue française ainsi qu'à l'apprentissage et l'acquisition de celle-ci.

Sexe et participation aux activités																
Sexe	Emargement par n° d'activités															
N° d'exercices	0	%	1	%	2	%	3	%	4	%	5	%	6	%	Total	%
Féminin	7	25,00%	0	0,00%	0	0,00%	5	17,86%	8	28,57%	3	10,71%	5	17,86%	28	100,00%
Masculin	0	0,00%	0	0,00%	3	15,79%	0	0,00%	3	15,79%	7	36,84%	6	31,58%	19	100,00%
Total	7	14,89%	0	0,00%	3	6,38%	5	10,64%	11	23,40%	10	21,28%	11	23,40%	47	100,00%

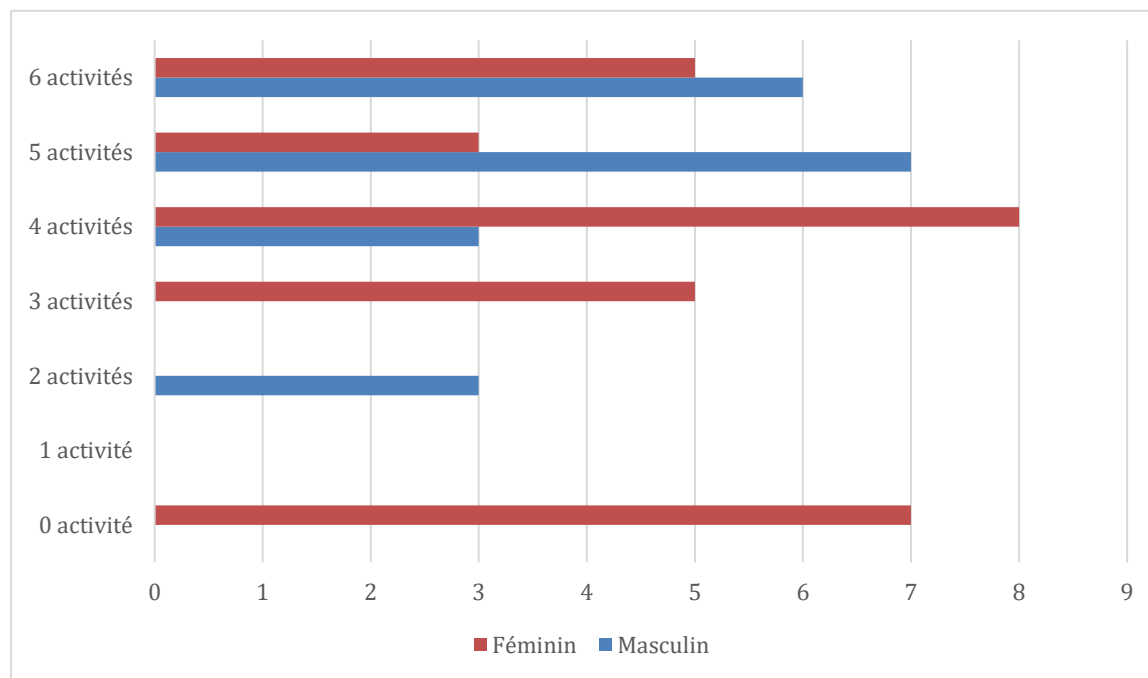


Figure 32 Sexe des apprenants par rapport au nombre d'activités réalisées dans l'environnement.

Age des apprenants par rapport au nombre d'activités réalisées dans l'environnement

En rappel, le groupe d'âge majoritaire parmi les participants ont entre 21 et 25 ans. Ils sont 29 par rapport aux 11 participant qui ont entre 15 et 20 ans. Le dernier groupe compte 7 personnes âgés entre 26 et 30 ans. Le tableau et le diagramme du nombre d'activités réalisées par rapport à l'âge des participants présente les données par rapport à la participation des apprenants par groupe d'âge. La majorité des étudiants ayant entre 21 et 25 ans, pourrait-on s'attendre à naturellement à ce qu'ils aient un pourcentage de participation plus élevé ?

Le tableau et le graphique sont préparés à la suite de l'explication ci-dessous :

- Les colonnes en pourcentage sont calculées en fonction du nombre de participants pour chaque groupe d'âge.
- Le total de chaque colonne en pourcentage est calculé par rapport au nombre total de l'ensemble des participants.

Dans tous les groupes d'âge, plus de la moyenne des étudiants de chaque groupe d'âge a essayé au moins 4 exercices. En fait, ces données montrent que les élèves âgés de 15 à 20 ans ont le taux de participation le plus élevé avec 72,73% qui ont tenté au moins 4 exercices. Ils sont suivis par les étudiants âgés de 26 à 30 ans où 71,43% d'entre eux ont tenté au moins 4 exercices. Enfin, 65,52% des élèves âgés de 21 à 26 ans en ont tenté au moins 4 également.

Nous avons remarqué des éléments notables au niveau de la participation de deux groupes d'âge. Il s'agit des étudiants âgés de 21 à 25 ans et ceux âgés de 26 à 30 ans.

Malgré la majorité d'étudiants âgés de 21 à 25 ans en termes de leur population au sein des participants, ils n'ont pas enregistré le taux de le plus élevé en ce qui concerne la participation aux activités. En effet, six d'entre eux (soit 20,69% des étudiants âgés de 21 à 25 ans) n'ont pas du tout tenté les exercices. D'autres ont en tenté deux (le cas de 2 étudiants de ce groupe soit 6,90%), trois (le cas de 2 étudiants de ce groupe soit 6,90%), quatre (le cas de 5 étudiants de ce groupe soit 17,24%), cinq (le cas de 6 étudiants de ce groupe soit 20,69%) et six (le cas de 8 étudiants de ce groupe soit 27,59%).

Age et participation aux activités																
Age	Emargement par n° d'activités															
N° d'exercices	0	%	1	%	2	%	3	%	4	%	5	%	6	%	Total	%
Entre 15 et 20 ans	1	9,09 %	0	0,00 %	0	0,00 %	2	18,18 %	5	45,45 %	1	9,09 %	2	18,18 %	11	100,00 %
Entre 21 et 25 ans	6	20,69 %	0	0,00 %	2	6,90 %	2	6,90 %	5	17,24 %	6	20,69 %	8	27,59 %	29	100,00 %
Entre 26 et 30 ans	0	0,00 %	0	0,00 %	1	14,29 %	1	14,29 %	1	14,29 %	3	42,86 %	1	14,29 %	7	100,00 %
Total	7	14,89 %	0	0,00 %	3	6,38 %	5	10,64 %	11	23,40 %	10	21,28 %	11	23,40 %	47	100,00 %

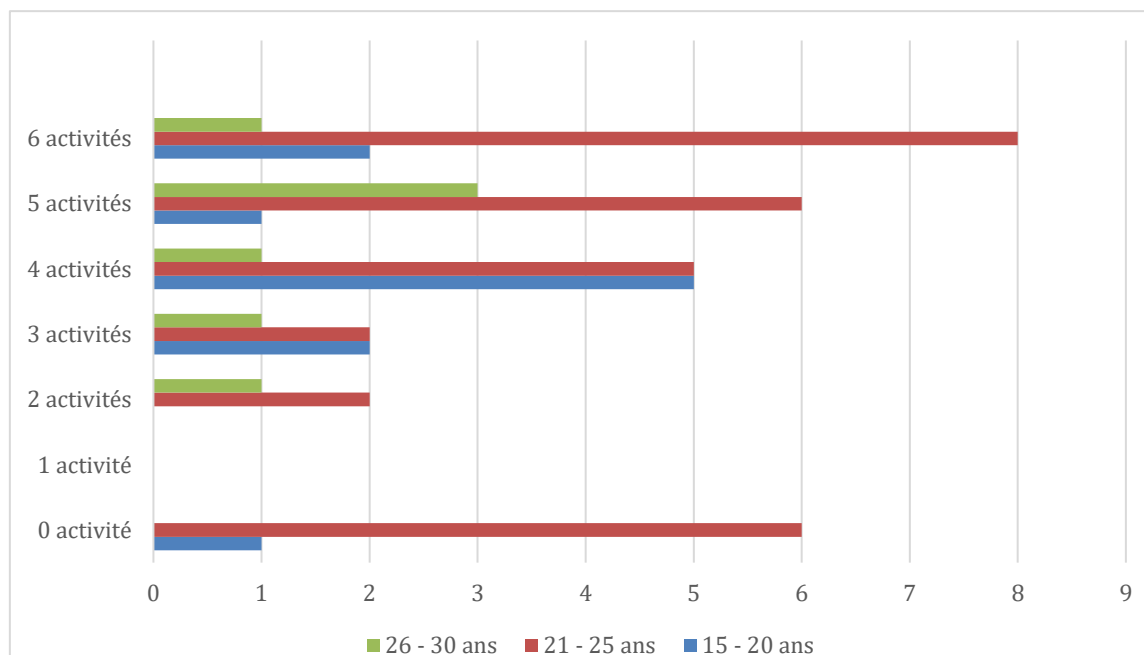


Figure 33 Age des apprenants par rapport au nombre d'activités réalisées dans l'environnement.

En revanche, les étudiants âgés de 26 à 30 ans ont eu un taux de participation élevé, car chaque membre du groupe a tenté au moins deux, trois, quatre, cinq ou six exercices. Le plus grand nombre de personnes de ce groupe d'âge (3 participants soit 42,86% par rapport au nombre total du groupe) ont tenté cinq exercices.

Quant aux étudiants âgés de 15 à 21 ans, la plupart d'entre eux (5 participants soit 45,45% par rapport au nombre total du groupe) ont tenté 4 exercices. Un participant du groupe n'a tenté aucun exercice, D'autres en ont tenté trois (le cas 2 participants soit 18,18% par rapport au nombre total du groupe), 5 exercices (1 participant soit 9,09% par rapport au nombre total du groupe) et 6 exercices (2 participants soit 18,18% par rapport au nombre total du groupe).

Nos données montrent que, si l'on tient compte du pourcentage par rapport au nombre de participants par groupe d'âge, les étudiants les plus participants appartiennent à la catégorie des étudiants âgés de 26 à 30 ans. En conséquence, nous pourrions affirmer en ce qui concerne cette étude qu'étant donné leur âge, les étudiants de ce groupe d'âge sont plus matures et montrent donc davantage de motivation à réussir dans leurs études en profitant des pratiques en ligne.

5.1.6 Evaluation globale de l'expérience

A la suite de l'expérience des étudiants dans l'environnement en ligne d'enseignement-apprentissage du Français, l'enquête post-expérience a permis de recueillir les données sur l'appréciation des participants. Les prochains paragraphes vont se consacrer à la présentation des données concernant l'évaluation globale de l'expérience.

Appréciation de l'expérience

Sur les vingt-deux étudiants qui ont participé à l'enquête post-expérience, un peu plus de la moitié, c'est-à-dire treize étudiants (soit 59.1%), ont déclaré être satisfaits de l'expérience. Ils ont été trois étudiants (13.6%) à trouver que l'expérience a été très bien conçue et un étudiant (4.6%) a considéré que l'expérience était excellente. Enfin, pour quatre étudiants, il s'agit d'une expérience un peu juste.

Dans le but de mieux comprendre les appréciations des étudiants présentées ci-dessus, l'enquête a vérifié les réactions des étudiants par rapport à d'autres points spécifiques. Il s'agit de leur motivation pour ce type d'approche, l'utilité de celle-ci par rapport à leur apprentissage ainsi que l'amélioration de leurs compétences langagières en français, l'intérêt d'effectuer des activités en ligne dans la langue cible, l'accompagnement mis en place pendant l'expérience, la durée de l'expérience et leur recommandation de mettre en place ce type d'expérience de façon permanente au profit des étudiants de français à l'université d'Ilorin. Il sera question de développer ces points dans les prochaines lignes.

Les étudiants ont réagi par rapport aux points précédemment évoqués, en choisissant sur une échelle de Likert composée de cinq options suivantes : fortement en désaccord, être en désaccord, neutre, être en accord, tout à fait d'accord.

Nous rappelons le statut anonyme de l'enquête afin de permettre aux étudiants de s'exprimer librement surtout leurs retours sur l'expérience dans l'environnement en ligne. Le graphique qui suivra montre des impressions assez partagées en ce qui concerne l'interprétation des données. Celui-ci comprend liste de chaque point afin de simplifier la lecture du graphique. Cependant, la traduction en français de la liste des points qui est résumé dans le graphique, est présentée ci-dessous telle qu'elle a été présentée aux étudiants dans l'enquête.

- **Expérience similaire recommandée** – Ce serait bien de fournir un programme en ligne permettant aux étudiants nigériens de pratiquer le français toute l'année.
- **Durée trop courte** – Ça aurait duré plus long.
- **Accompagnement efficace** – Le tuteur était disponible et utile.
- **Intérêt pour les pratiques en ligne** - Il serait utile de faire plus de tâches sur Internet.
- **Amélioration constatée grâce au cours** – Le fait de faire des exercices sur Internet vous a aidé d'une manière ou d'une autre à communiquer oralement en français, dans des situations réelles.
- **Motivation pour l'approche** - L'expérience d'apprentissage en ligne était motivante.
- **Utilité du cours** - Le cours en ligne trainingwithkatmos.com a été utile.

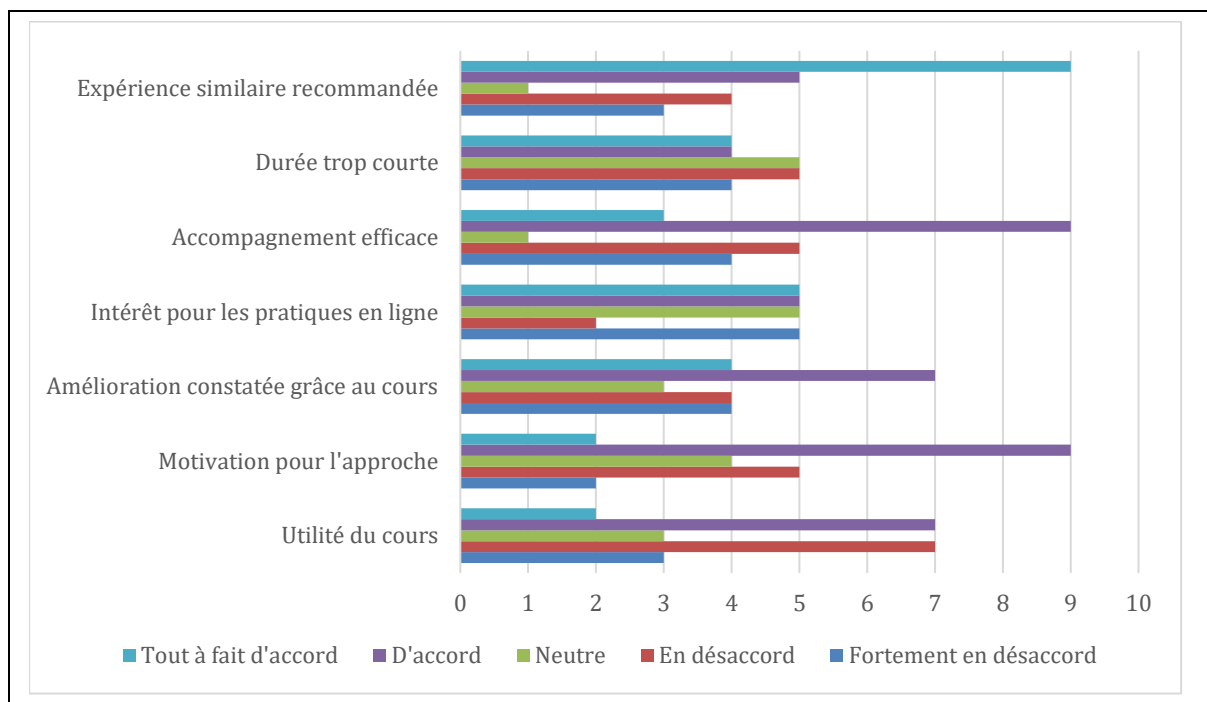


Figure 34 Appréciation de l'expérience.

L'évaluation de l'expérience comprend différents éléments permettant d'analyser les perceptions des étudiants après leur expérience de l'utilisation d'un environnement en ligne d'enseignement-apprentissage. En plus d'évaluer l'expérience en tant que telle, certains points ont servi de recueillir les perceptions des étudiants par rapport à l'utilité des pratiques en ligne dans leur processus d'apprentissage, à leur motivation pour ce type d'approche techno-pédagogique ainsi qu'à leur intention de recommander ce type d'approche s'ils étaient amenés à le faire. Les paragraphes se consacreront à la discussion des différents points du graphique ci-dessus.

Recommandation de l'environnement en ligne comme programme complémentaire

Nos données de l'enquête post-expérience révèlent un retour positif en ce qui concerne la recommandation de ce type de programme pour qu'il soit accessible pendant toute l'année scolaire, dans le contexte universitaire nigérian. Précisément, 9 étudiants sont tout à fait d'accord et 5 étudiants d'accord de recommander le programme au département de français de l'université d'Ilorin. Sept étudiants ne recommanderaient pas l'existence de ce type de programme pendant toute l'année scolaire, et seulement une personne y est indifférente.

Les étudiants estiment que l'existence de ce type de programme, en complément de leur cursus scolaire, pourrait les aider à combler le vide qu'ils ressentent en ce qui touche aux éléments essentiels pour leur apprentissage du français. Ces derniers listent quelques éléments qu'ils ont trouvé très utiles dans le programme. Il s'agit de la diversité des activités et ressources ; l'aspect grammatical qui inclut l'explication de certaines règles par le biais de l'exploitation de texte et les activités permettant de tester leur compréhension, et ce sans limitation de temps ; l'organisation des activités par thème et la liberté de choisir le point de départ ; l'annonce claire des objectifs visés pour chaque thème traité ; la découverte de l'activité - tâche – et les différents niveaux d'activités à réaliser (micro et macro tâches) pour y arriver.

L'on constate que beaucoup d'étudiants semblent apprécier l'expérience et n'auraient rien changé si c'était à refaire. L'enquête a tout de même recueilli les éléments qui auraient besoin d'être améliorés. Les utilisateurs se sont exprimés sur plusieurs points tant sur l'aspect technique que sur l'aspect pédagogique. Nous analyserons ultérieurement les barrières qui empêchent quelques étudiants à donner leurs recommandations de ce type de programme dans le contexte universitaire nigériens.

Durée de l'expérience

La présente étude de thèse se base sur l'analyse des pratiques des apprenants durant deux mois environ, dans l'environnement en ligne de l'enseignement-apprentissage du français langue étrangère. L'enquête post-expérience a permis de recueillir l'impression des apprenants par rapport à cette durée.

Les impressions sont plutôt partagées en ce qui concerne la durée de l'expérience. D'après nos données, huit étudiants (soit 36.4% de la population enquêtée) ont trouvé la durée de l'expérience trop courte. Pour neuf étudiants (soit 40.9% de la population enquêtée), la durée de l'expérience était parfaite alors que cinq étudiants (soit 22.7% de la population enquêtée) se prononcent indifférents par rapport à la durée.

Comme nous avons évoqué dans la méthodologie, l'expérience n'a duré que deux mois environ à raison d'une tâche autour d'un thème principal par semaine. Par conséquent, les étudiants ont pu travailler autour de plusieurs thèmes pendant l'expérience. L'un des objectifs de ce projet s'inscrit

dans la sensibilisation ainsi que l'introduction des apprenants aux pratiques de FLE en ligne. Etant une première tentative, la durée nous semble adéquate pour explorer les pratiques et perceptions des étudiants. Les résultats serviront d'abord pour contribuer à la réflexion sur des propositions pédagogiques à l'issue de cette thèse.

Accompagnement avant, pendant et après l'expérience

Le public de cette étude a l'habitude des pratiques quand il s'agit du domaine social. Il s'avère que d'après nos données, ce dernier est peu familier avec les pratiques en ligne pour des fins académiques. Il nous semble donc logique de proposer aux apprenants d'évaluer l'accompagnement prévu avant, pendant et après leur expérience dans l'environnement en ligne proposé dans le cadre de cette thèse.

L'accompagnement prévu est perçu comme adéquat pour plus que la moitié des étudiants, c'est-à-dire douze étudiants (soit 54,5% de la population enquêtée). En revanche, neuf étudiants (soit 40,9 % de la population enquêtée) ont trouvé que le tuteur était moins disponible alors qu'un étudiant se déclare indifférent par rapport à l'accompagnement prévu.

La méthodologie détaille l'accompagnement prévu durant l'expérience ainsi que les moyens de communication mis en place afin de faciliter les échanges. Compte tenu des retours en ce qui touche à l'impression générale des étudiants, il semblerait que certains étudiants se soient attendus à avoir des sessions de tutorat plus personnalisées. Le programme proposé dans le cadre de cette thèse n'a pourtant pas prévu ce volet. Cette remarque contribuerait également à la formulation des propositions pédagogiques à l'issue de cette thèse.

Perception des apprenants sur les pratiques en lignes

Par la suite de l'expérience des apprenants dans l'environnement en ligne, il nous a semblé important de vérifier la perception des étudiants par rapport à l'intérêt de faire plus de tâches en ligne.

Nos données de l'enquête post-expérience montrent que le pressentiment positif des étudiants en ce qui concerne l'intérêt des activités en ligne est maintenu puisqu'une dizaine d'étudiants se prononcent en faveur de l'intérêt de faire plus d'activités en ligne. Certes, les étudiants

reconnaissent l'importance ainsi que l'utilité de réaliser les activités en ligne. Malgré cela, quelques étudiants déclarent leur réticence vis-à-vis des pratiques de FLE en ligne. Leur réticence nous semble compréhensible puisqu'elle est plutôt liée au fait que cela demanderait un engagement important sur le plan de connexion Internet. Il est donc question d'assurer les étudiants et de les sensibiliser à la gestion de leurs données Internet. En effet, le fait de réaliser les activités en français est à présent considéré comme les pratiques en plus par les étudiants. Or, il sera question de les inciter à réaliser leurs pratiques habituelles en français dans la mesure du possible. La raison en est que ce type de pratiques vont faire que le français devienne progressivement une langue habituelle pour les étudiants.

Amélioration constatée grâce à l'expérience dans l'environnement en ligne

Les étudiants ont eu l'occasion d'évaluer l'apport pédagogique de l'expérience. La moitié des étudiants estiment que le fait de faire des activités en ligne pendant l'expérience, les a aidés d'une manière ou d'une autre à améliorer leur compétence langagière en français. Il est digne de rappeler que la participation des apprenants a été pris en compte dans le cadre de ce projet. En revanche, cette analyse ne tient pas compte des performances de ces derniers étant donné qu'il s'agit d'une expérience exploratrice. L'objectif bien que pédagogique, est principalement est de sensibiliser les apprenants sur l'intérêt de ce type de pratiques et surtout de les inciter à essayer d'inclure les pratiques de FLE dans leurs activités habituelles.

Par ailleurs, nous avons abordé antérieurement, quelques aspects de l'expérience que les apprenants ont apprécié le plus.

Motivation pour l'approche techno pédagogique

La motivation des utilisateurs est primordiale quand il s'agit des pratiques en ligne surtout dans un contexte comme le Nigéria, où telles pratiques sont peu répandues.

Il est donc important de vérifier par le biais de l'enquête post-expérience, si l'expérience en soit a motivé les apprenants. Les données de cette enquête révèlent que la moitié des étudiants ont trouvé l'expérience motivante alors que sept étudiants (soit 31,8% de la population enquêtée) ne se sont pas sentis très motivés. Les autres participants, c'est-à-dire quatre étudiants (soit 18,2% de la

population enquêtée), se déclarent indifférents par rapport à la motivation pour l'approche techno-pédagogique.

Les retours de cette enquête révèlent quelques raisons qui s'avèrent démotivantes pour les étudiants et celles-ci seront abordées prochainement parmi les barrières de l'enseignement-apprentissage en ligne.

Utilité du cours

Enfin, l'enquête a permis de recueillir les données sur l'utilité du cours par rapport à leur apprentissage du français. Il a été question dans les derniers paragraphes de questionner la durée de l'expérience. Quelques étudiants ont considéré l'expérience trop courte et pour ces derniers, elle aurait été beaucoup plus utile si elle avait duré plus longtemps.

Néanmoins, sept étudiants (soit 31,8% de la population enquêtée) ont trouvé l'expérience utile à l'amélioration de leur processus d'apprentissage du français. Celle-ci semble moins utile pour dix étudiants (45,5% de la population enquêtée) alors que trois étudiants sont indifférents par rapport à l'utilité de l'expérience au profit de leur processus d'apprentissage du FLE.

La suite se consacrera à la discussion des barrières identifiées par les participants.

Les défis de l'enseignement-apprentissage en ligne d'après les étudiants

Les pratiques de l'apprentissage amélioré par la technologie deviennent de plus en plus répandues dans le domaine de la didactique des langues, non seulement dans le monde occidental mais également dans le contexte africain. En référence aux éléments passés en revue dans la littérature, l'apprentissage amélioré par la technologie présente divers avantages pédagogiques pour améliorer l'expérience de l'enseignement-apprentissage. Le domaine est tout de même confronté à certains défis surtout dans le contexte des pays en développement technologique tel que le Nigéria. Les prochaines lignes vont aborder quelques barrières des pratiques de l'apprentissage amélioré par la technologie à la lumière des retours des participants concernés par cette présente étude de thèse.

Problème technique

Premièrement, l'aspect technique lié à l'apprentissage amélioré par la technologie représente un défi pour les étudiants. Certains étudiants expriment leur inquiétude sur la quantité de données internet que cela leur coûterait s'ils étaient amenés à faire ce type d'expérience toute l'année. Ils s'inquiètent également de la qualité souvent insuffisante du réseau Internet et son impact éventuel sur leur navigation dans l'environnement en ligne, comme l'explique ETU 2,4 que « *ce n'est pas vraiment la faute du site la plupart du temps, le réseau peut être très frustrant et il faut s'attarder jusqu'à ce qu'il revienne. Parfois, il vous oblige à remplir certains formulaires que vous avez déjà remplis, ce qui est très agaçant.* ». Nos données révèlent que les étudiants exercent ce qu'ils appellent l'économie des données Internet afin d'éviter la saturation des données pendant une activité en ligne. Tous les étudiants qui ont participé à notre enquête se sont connectés à l'environnement en ligne depuis leurs appareils personnels. Ce qui veut dire que ces connexions ont pu être effectuées grâce aux données mobiles des étudiants.

L'inquiétude des étudiants est compréhensible surtout dans le contexte nigérian. Ces derniers montrent un facteur lié à ce que Shonola & Joy (2014 : 3326) explique comme une barrière comportementale. L'auteur dans son analyse, identifie la barrière comportementale comme l'une des barrières de l'adoption de l'enseignement-apprentissage en ligne au Nigéria. Dans le cadre de ses travaux, il estime que le public étudiant et enseignant dans des établissements de l'enseignement supérieur au Nigéria est réticent à l'adoption de la technologie pour les fins académiques. Ceci est dû à la peur du changement non seulement de la part des enseignants mais également de celle des étudiants. D'après l'auteur ces derniers préfèrent maintenir leurs démarches qu'il interprète comme un « *...syndrome du business comme d'habitude*¹³³ » (Shonola & Joy, 2014 : 3326). On peut déduire dans cette citation que le public ne se prête pas au changement. Plusieurs études, comme celles de Shonola & Joy (2014), Kayode, et al. (2015), Oyewusi, Sokoya & Aramide (2016) pour n'en citer que quelques-unes, ont tendances à s'intéresser à la réaction du public universitaire nigérian vis-à-vis des pratiques améliorées par la technologie et se focaliser sur leur réticence à accepter ce changement brusque, plutôt qu'aux facteurs de base derrière la réaction.

¹³³ Business as usual syndrome.

Or, en creusant davantage dans nos données, l'on peut comprendre que la réticence de ces individus peut être liée à plusieurs facteurs dont la frustration qui vient parfois de la responsabilité du cout financier ainsi que le manque de formation appropriée, parmi d'autres. Nous nous permettons donc de postuler à ce stade que la prise en compte de ces facteurs est primordiale dans la mise en place d'un tel projet afin de prévoir d'avance un dispositif motivant et encourageant.

Langue de l'interface

« *L'activité de consigne est une activité majeure du processus d'enseignement et d'apprentissage* » (Dominguez & Rivière, 2015 : 1). D'après les auteurs, la clarté des consignes est aussi importante que l'activité langagière pour laquelle les consignes sont prescrites. La langue de l'interface de cours est identifiée comme un défi par certains étudiants car ces derniers ont eu du mal à comprendre quelques consignes. L'interface général de l'environnement en ligne est en anglais. En ce qui concerne le contenu, quelques informations telles que l'introduction du cours ou l'annonce spontanée sont en anglais alors que certaines d'autres informations telles que les consignes pédagogiques sont en français. Il s'avère que ce manque de cohérence dans la langue de communication posait un problème à certains étudiants.

Dans cette optique, la perception visuelle demeure importante comme défendent Dominguez & Rivière (2015 : 16) étant donné que le texte en langage simple et compréhensible en fonction du niveau langagier des étudiants, accompagné du visuel donnerait plus d'indices aux étudiants qui se trouvent face à leur écran.

Outils d'activités diverses

En enseignement-apprentissage des langues, il est recommandé aux étudiants d'évaluer leur progrès en différentes compétences (CECRL, 2001 : 82 ; 2018 : 57-133) dont principalement la réception, la productive, l'interaction et la médiation.

Le cours proposé aux apprenants dans le cadre de ce projet de thèse s'est basé sur une matière déjà existante dans le cursus des étudiants. Ce dernier se voit donc restreint dans les champs à explorer. En effet, l'objectif principal de la matière en question est de faire travailler la compétence de la compréhension orale et écrite des apprenants.

Pourtant, les retours du public montrent que ce dernier avait d'autres attentes intéressantes. En effet, les étudiants regrettent l'absence d'outils de production orale par exemple. Pour ces derniers, un outil d'auto-enregistrement qui leur permettait de s'écouter mutuellement et directement dans l'environnement aurait été apprécié.

D'autres demandes concernent la disponibilité des ressources extérieures à savoir une bibliothèque en ligne avec des suggestions de lecture par exemple, un espace virtuel de rencontre adapté à la communauté estudiantine nigériane permettant d'échanger en français, un dispositif de sessions d'activités pratiques dans lesquelles chaque étudiant pourrait s'engager activement.

Les demandes des étudiants concernés par cette étude ressemblent plus à un besoin d'espace pédagogique de travail depuis lequel ils pourront réaliser plusieurs activités liées à leurs études. En ce qui touche à cette présente étude de thèse, il s'agit d'une situation positive de constater que les étudiants manifestent l'envie d'accéder aux ressources et aux activités leur permettant de devenir plus actifs dans leur processus d'apprentissage de français langue étrangère.

Conclusion

Tout compte fait, ce travail s'inspire des différents éléments de la revue passés sur la littérature ainsi qu'aux différents résultats de cette étude.

Ces derniers vont permettre de discuter et de formuler par la suite quelques propositions pédagogiques, avec l'espérance de contribuer à l'amélioration des pratiques de l'enseignement-apprentissage du FLE dans le contexte universitaire Nigérian.

PARTIE 3. DISCUSSION

Les précédentes pages ont permis de présenter les résultats de cette étude de thèse. Dans cette partie, nous allons procéder à la discussion à la suite des résultats présentés dans le chapitre précédent. Notre position à la fois d'observatrice, d'analyste et d'évaluatrice, va nous permettre à présent de poser un regard le plus objectif possible sur l'objet de notre recherche : étude des pratiques d'apprenants dans un environnement en ligne d'enseignement-apprentissage du français langue étrangère.

Ensuite, il sera question d'aborder l'apport de la thèse ainsi que la formulation de propositions pédagogiques à l'issue de ce projet de recherche. Un premier regard se tourne à présent sur le rappel de l'objectif principal de cette thèse.

Dans le but d'aborder l'objectif principal de notre présente étude, c'est-à-dire ce que nous cherchons à observer, à analyser et à évaluer, nous reprendrons les questions de recherche de départ. Celles-ci comprennent une question principale et trois sous questions de recherche.

Questions

- Comment intégrer les TICEs dans l'enseignement-apprentissage du FLE dans un contexte comme le Nigéria, et ainsi améliorer l'expérience d'acquisition du FLE pour les étudiants universitaires nigériens ?
- L'utilisation des TICEs dans le cadre des cours, va-t-elle donner de meilleures perceptions de l'enseignement/apprentissage du FLE au Nigéria ?
- Quelles sont les pratiques en ligne constatées chez les étudiants universitaires nigériens ?
- Quels sont les apports pédagogiques des pratiques de FLE en ligne ?

Hypothèses

- La possibilité de se former à travers un environnement en ligne motive les étudiants.
- Les TICE rendent les étudiants plus actifs et autonomes dans leur pratique du FLE.

Nous cherchons par le biais de ce projet de thèse, à réétudier le contexte universitaire nigérien en ce qui concerne l'enseignement-apprentissage du FLE et ainsi identifier la synergie que pourrait y

avoir entre l'intégration des technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement des langues, et les pratiques des enseignants ainsi que celles des apprenants spécialistes et non-spécialistes en langue française.

Il est également question de vérifier la culture numérique des étudiants et de voir si la phase exploratrice proposée dans cette étude de thèse, à savoir l'utilisation des TICE, va donner de meilleures perceptions de l'enseignement-apprentissage du français au sein du public apprenant nigérian.

Nous avons observé l'expérience habituelle des étudiants en ce qui concerne l'apprentissage de la langue française en cours et les pratiques de ces derniers dans la langue française en dehors du cours, en ligne notamment. Ainsi, nous avons pu constater l'appréciation de ces derniers vis-à-vis des pratiques de la langue française en ligne. Il serait également intéressant pour ce public si les programmes de l'enseignement-apprentissage du français pouvaient intégrer plus d'utilisation des technologies.

La suite abordera les implications de cette étude tant pour le corps professoral que pour la masse estudiantine.

CHAPITRE 6 DISCUSSION ET PROPOSITIONS

PEDAGOGIQUES DE ETUDE

Les chapitres précédents ont permis d'aborder des moments synergiques spécifiques où les acteurs de notre projet de thèse, attestent de leur utilisation des outils numériques en dehors du milieu scolaire et ont pu démontrer, par la suite leur capacité à bien intégrer une expérience académique améliorée par Internet. La discussion va aborder les phénomènes didactiques et pédagogiques observés lors de cette expérience en deux phases :

- Les phénomènes didactiques et pédagogiques notables par la suite de cette étude de recherche
- L'apport de cette thèse et les préconisations – les propositions

6.1 Phase 1. Les phénomènes didactiques et pédagogiques

6.1.1 Les outils numériques motivent les étudiants

Premièrement, nous souhaitons évoquer la motivation des étudiants par rapport aux outils numériques et ce qu'ils en pensent quand il s'agit des avantages qu'ils y accordent vis-à-vis de leur processus d'apprentissage. La discussion de ce phénomène se fera autour des quatre thèmes que nous avons tirés des raisons qui motivent les étudiants à participer à l'expérience en ligne d'enseignement-apprentissage du français langue étrangère. Nous précisons qu'il s'agit ici de l'environnement en ligne proposé dans le cadre de cette étude.

En rappel, les quatre thèmes de notre classement des raisons de la motivation des étudiants sont les suivantes :

- La curiosité : totalise sept critères de satisfaction, tirés des propos des étudiants.
- L'utilité perçue : totalise treize critères de satisfaction, tirés des propos des étudiants.
- L'objectif personnel : totalise treize critères de satisfaction, tirés des propos des étudiants.

- L'intérêt pédagogique : s'attire quatorze critères de satisfaction, tirés des propos des étudiants.

Afin d'aborder la discussion autour de chaque thème, nous précisons pour chaque groupe d'étudiants partageant le même thème : leur sexe, leur groupe d'âge, leur expérience en ligne ainsi que leur taux de participation dans l'environnement en ligne proposé.

La curiosité

Nous considérons qu'une expression est liée au thème de la curiosité quand la note évoque une expression d'envie de découvrir quelque chose. Cette envie qui peut servir d'atout incontournable dans la réussite d'une expérience d'apprentissage (Ostroff, 2016 : 5).

Les 47 étudiants qui ont participé à l'enquête menée dans le cadre de notre étude sont tous munis d'un appareil technologique mobile et/ou sans fil. Chaque étudiant est en possession de soit un smartphone, soit une tablette, soit un ordinateur, soit deux d'entre les trois appareils cités, soit les trois à la fois. Ils sont plus que la moitié, au nombre de 34 étudiants à avoir déjà téléchargé une application utile à l'apprentissage du français. En revanche, seulement 11 étudiants ont déjà eu l'expérience de l'utilisation académique d'un site internet dédié à l'enseignement-apprentissage du français. Pour les autres étudiants, cette expérience était une nouveauté.

Nous nous sommes intéressée au cas des sept étudiants curieux parmi les participants pour comprendre leur curiosité par rapport à l'expérience d'apprentissage en ligne, et également étudier leur participation aux activités proposées dans l'environnement en ligne.

Le groupe des sept étudiants curieux est composé de 4 étudiants et 3 étudiantes. En ce qui concerne leur groupe d'âge, trois d'entre eux ont moins de 20 ans, deux d'entre eux ont entre 21 et 25 ans alors que les deux autres ont entre 26 et 30 ans. Tous ces étudiants sont novices à l'expérience de l'utilisation d'un site internet dédié à l'enseignement-apprentissage du français à l'exception d'une étudiante. Pour leur participation dans l'environnement en ligne, deux étudiants ont effectué les six activités proposées, trois étudiants ont effectué cinq activités, une étudiante a effectué 2 activités, alors qu'une autre n'en a effectué aucune.

La nature novice des étudiants de ce groupe pourrait expliquer leur curiosité par rapport à l'expérience, c'est-à-dire le fait de vouloir découvrir ce que l'on ne sait pas. Pourtant, la plupart d'entre eux ont pu participer activement aux activités qui sont proposées dans l'environnement en ligne, ce malgré le manque d'expérience de ce petit groupe.

L'utilité perçue

Comme nous l'avons précisé antérieurement, l'utilité perçue est liée à l'intention d'utiliser quelque chose, c'est-à-dire que les personnes s'engagent dans l'utilisation d'un outil parce qu'elles perçoivent un niveau d'utilité spécifique (Hamidi & Chavoshi, 2018 : 1058) de ce dernier. C'est le cas des différentes applications que l'on décide de télécharger sur son téléphone mobile par exemple.

Ils sont treize étudiants à avoir déclaré leur volonté de participer à l'expérience de l'apprentissage du français, par le biais d'un environnement en ligne, pour une raison liée au thème de l'utilité perçue de ce dernier.

Nous rappelons à présent quelques informations générales sur le profil des participants à notre étude. Il s'agit de l'utilisation habituelle des outils en possession des étudiants. En effet, les étudiants ont l'habitude d'utiliser leur appareil technologique pour des activités que nous avons classées sous trois catégories en fonction de leurs actions. Il s'agit d'abord de la catégorie des activités relevant de l'ordre communicationnel qui compte 49 occurrences au total. Elle inclut les activités suivantes : *Envoyer et recevoir des emails en français, Faire ou recevoir des appels en français, Envoyer et recevoir des messages en français, Faire un appel vidéo en français*. La deuxième catégorie comprend les activités liées à la motivation académique avec 52 occurrences au total. Il s'agit des activités suivantes : *Faire un enregistrement vocal pour réviser la prononciation française, Consulter les site web dédiés à l'apprentissage du français, Utiliser le dictionnaire pour vérifier la signification des mots français ou inversement*. Les activités de la troisième catégorie du classement sont relatives aux pratiques informelles. Cette catégorie compte 60 occurrences au total. Pour cette catégorie, il s'agit des activités suivantes : *Ecouter de la musique en français, Taper ou discuter sur les réseaux sociaux en français, Regarder des émissions françaises, Regarder des films et séries en français*. Ces informations montrent que le public de cette étude a un profil plutôt actif en ce qui concerne l'usage des appareils, aussi bien

sur le plan communicationnel que sur le plan académique et sur celui relatif aux pratiques informelles.

Les treize étudiants, qui ont cité d'avance les avantages liés à la possibilité de participer à l'expérience des pratiques du français dans un environnement en ligne, sont un groupe composé de neuf participantes et quatre participants. Ils ont majoritairement entre 21 et 25 ans puisque seulement trois étudiants n'ont moins de 20 ans alors qu'aucun d'entre eux n'est âgé de 26 et 30 ans. Dix des membres de ce groupe n'ont jamais eu d'expérience des pratiques sur un site internet dédié à l'enseignement-apprentissage du français. En ce qui concerne la réalisation des activités proposées dans l'environnement en ligne, trois d'entre eux ont effectué toutes les six activités, un étudiant a réalisé cinq activités, cinq étudiants ont réalisé 4 activités, une étudiante s'est arrêtée à trois activités alors qu'une autre étudiante n'en a réalisé aucune.

Il nous paraît surprenant que parmi les étudiants qui reconnaissent les avantages de l'intégration des TICE dans leur expérience d'apprentissage, ils ne soient que trois à en avoir vécu l'expérience. Néanmoins, le taux de participation en fin de compte est plutôt positif, puisque plus qu'une dizaine parmi les treize étudiants de ce groupe ont effectué au moins quatre activités parmi les six activités proposées dans l'environnement en ligne.

L'objectif personnel

Nous avons précisé antérieurement que quelques étudiants ont saisi l'occasion de cette expérience pour se fixer des objectifs académiques personnels. Ils sont treize à le faire.

En effet, les étudiants ont déclaré en masse qu'ils utilisent déjà leur appareil personnel pour réaliser les activités académiques, des pratiques en français en l'occurrence. Ils sont 38 à utiliser les appareils qu'ils possèdent à des fins d'apprentissage du français, contre neuf étudiants qui ne l'ont pas encore fait.

Les étudiants qui ont décidé de se fixer des objectifs personnels en se projetant dans l'expérience des pratiques du français en ligne sont du sexe majoritairement féminin, avec huit filles et cinq garçons. Ils sont sept à avoir entre 21 et 25 ans, trois étudiants ont entre 26 et 30 ans alors que trois autres étudiants sont âgés de moins de 20 ans. Le groupe comprend des étudiants qui sont majoritairement novices par rapport aux pratiques en ligne du français. Pourtant, une étudiante du

groupe qui fait partie des personnes sans expérience de pratiques du français en ligne, a effectué toutes les activités proposées dans l'environnement en ligne. Deux étudiants ont complété cinq activités alors qu'ils sont quatre à avoir complété quatre activités. Deux étudiantes ont complété trois activités contre 2 étudiants qui en ont complété 2. Enfin, une étudiante du groupe n'en a effectué aucune.

La nature novice de ce groupe d'étudiants par rapport aux pratiques en ligne du français explique en partie les intentions par rapport aux objectifs que chaque étudiant s'est fixés. Ces derniers vont par exemple, de l'intention de saisir l'occasion pour apprendre à s'exprimer librement et sans crainte « *l'expérience d'apprentissage en ligne me permettra de m'exprimer sans crainte*¹³⁴ » (ETU 18), à la détermination à montrer aux camarades de classe et aux professeurs ses capacités à se surpasser « *Je ne veux plus être vu comme un idiot par mes professeurs et camarades, je veux prouver que je suis intelligent aussi*¹³⁵ » (ETU 26).

Nous espérons par ailleurs, que cette expérience a pu contribuer à l'accomplissement des buts que les étudiants se sont fixés. Et que ces derniers puissent désormais s'engager encore plus activement dans le processus de leur apprentissage et pratique du français.

L'intérêt pédagogique

Le thème qui regroupe les raisons que nous avons classées dans la catégorie d'intérêt pédagogique attire l'attention de beaucoup d'étudiants. Les étudiants semblent bien être conscients de l'apport pédagogique que représente ce type d'expérience. Ils sont quatorze participants à avoir exprimé l'intérêt de participer à l'expérience pour des raisons relatives à l'intérêt pédagogique. La plupart des participants de ce groupe évoquent le fait de pouvoir apprendre plus de français dans l'espoir de s'améliorer ainsi « *apprendre plus, pour que mon français s'améliore*¹³⁶ » (ETU 12).

Les données de l'enquête pré-expérience montrent que pour 38 étudiants, ce serait un bon développement de pouvoir accéder au contenu de leur formation en version électronique. Ce, en dehors des heures de cours alors que six autres étudiants sont indifférents à l'idée. De plus, ils sont

¹³⁴ Online learning experience will grant me the ability to express myself without fear.

¹³⁵ I don't want to be seen like a dullard by my lecturers and colleagues anymore I want to prove it that am intelligent too.

¹³⁶ Learn more, so that my French would improve.

45 étudiants à se sentir guidés par l'outil quand ils naviguent sur le web. Pour 27 étudiants, les pratiques du français sur internet peuvent les aider à améliorer leur français, 13 étudiants n'en sont pas sûrs et 7 étudiants ne savent pas encore si celles-ci peuvent avoir un impact sur leur niveau d'acquisition de la langue française.

Ce dernier groupe compte six étudiants et huit étudiantes. Les trois groupes d'âge y sont présents dont deux personnes qui ont entre 15 et 20 ans et deux autres âgées de 26 à 30 ans. Le reste du groupe a entre 21 et 25 ans. Le groupe compte cinq participants avec l'expérience des pratiques en ligne de l'apprentissage du français contre neuf participants sans expérience. La participation des membres de ce groupe est la suivante : deux personnes ont réalisé la totalité des activités proposées, quatre personnes ont réalisé cinq activités, trois étudiantes ont réalisé chacune quatre activités, trois activités et deux activités respectivement alors que quatre étudiantes de ce groupe n'ont réalisé aucune activité.

En conclusion de cette première partie de la discussion, il est évident que le public concerné par cette étude de thèse est familier à l'utilisation des outils numériques fonctionnels tels que le smartphone, la tablette et l'ordinateur. L'utilisation d'appareils personnels des étudiants à des fins académiques ne leur pose pas un problème étant donné qu'ils s'en servent déjà à cette fin. Avant l'expérience, beaucoup d'étudiants étaient novices aux pratiques du français sur un site Internet dédié à l'apprentissage du français. En revanche, ils sont nombreux à effectuer les pratiques en ligne du français dans un contexte social. L'enquête post-expérience montre que les étudiants s'engagent désormais dans les pratiques en ligne du français avec les amis, la famille ou seuls devant leur appareil. Ceux-ci aimeraient pouvoir échanger avec les communautés francophones afin de s'exprimer librement sans se soucier des règles grammaticales puisque la communication se ferait beaucoup plus naturellement. Le taux de participation dans l'environnement en ligne que nous avons mis à leur disposition est également plutôt positif (voir Figure 26).

Cette partie peut donc aller à la conclusion, que l'intégration des TICE dans l'enseignement-apprentissage du FLE dans le contexte universitaire nigérian, augmente la motivation des étudiants à s'investir davantage dans les pratiques du français en cours et en dehors du cours. Ainsi, ils deviennent acteurs engagés dans leur processus de l'acquisition de la langue française.

6.1.2 L'utilisation de Moodle et d'autres web 2.0 favorisent l'amélioration des pratiques d'enseignement-apprentissage

Dans ce deuxième point de la discussion, nous aborderons quelques critères notables en essayant de répondre aux questions de recherche. L'objectif de notre thèse est principalement d'identifier comment intégrer les TICE dans l'enseignement-apprentissage du français langue étrangère dans un contexte comme le Nigéria et ainsi favoriser l'acquisition du français langue étrangère chez les étudiants universitaires spécialistes et non spécialistes du français. Il est également question de déterminer et d'évaluer la pertinence de l'utilisation ainsi que la faisabilité de ces outils dans un contexte comme le Nigeria. Pour ce faire, il s'agira dans les prochains paragraphes, d'aborder les éléments qui permettent d'apporter des éléments de réponse aux questions de recherche avancées.

QR 1 : L'utilisation des TICE dans le cadre des cours et en dehors, va-t-elle donner de meilleures perceptions de l'enseignement-apprentissage du FLE au Nigéria ?

A cet égard, la présente étude se focalise sur l'analyse du processus d'apprentissage des apprenants, comme acteurs de leur apprentissage. Pour définir les actions attribuées à ceux-ci, nous constatons avec Lanteri (2019) qui définit le mot apprendre selon l'approche socioconstructiviste : « *c'est faire avec l'autrui pour mémoriser, comprendre, appliquer, analyser, critiquer, créer ; en bref manipuler cognitivement des données brutes pour les transformer en savoirs ancrés sur le long terme de façon que ceux-ci soient mobilisables de manière spontanée en toutes circonstances* » (Lanteri, 2019 : 497). Nous remarquons dans cette citation l'importance accordée aux actions que doivent accomplir les apprenants. Autrement dit, ces derniers vivent activement leur processus d'apprentissage et ne doivent pas rester récepteurs d'informations uniquement. Cela signifie que pour que chaque groupe de personnes qui s'engage dans un processus d'apprentissage d'une langue étrangère puisse mobiliser les compétences de manière spontanée en toutes circonstances, le faire-ensemble est indispensable. Ces propos sont pertinents à notre étude dans le sens où le faire avec l'autrui pour mémoriser, comprendre, appliquer, analyser, critiquer et créer des données brutes, est en effet l'une des approches à renforcer dans le contexte universitaire nigérian en ce qui concerne l'apprentissage de français langue étrangère.

Il s'agit également de l'approche sur laquelle se basent les réflexions sur la conception de l'environnement en ligne d'enseignement-apprentissage adoptée dans ce projet de recherche, Moodle (Dougiamas, 2003 : 2).

Les étudiants concernés par cette étude ont déclaré à plusieurs reprises leur frustration due au fait d'apprendre la langue française et de ne pas être capables de s'exprimer dans la langue. Par conséquent, un grand nombre d'étudiants terminent leurs études et font le choix d'exercer dans un autre domaine qui n'a rien à voir avec leur formation. Cette incertitude se manifeste également dans le cas du public ayant participé à cette étude. En effet, l'enquête post-expérience montre que seulement 18 étudiants se déclarent confiants d'exercer une profession qui demanderait les pratiques du français. De plus, la formation universitaire proposée aux étudiants pendant leur programme de Licence en Français Lettres Modernes comprend des matières diverses : la grammaire française, la compréhension orale et écrite du français, la littérature, la traduction, l'allemand langue étrangère, la culture nigériane en plus des matières optionnelles (voir la liste des cours en annexe). A notre avis, une formation en tant que telle ressemble plus à une étude de la langue française et moins à une formation pour l'acquisition de la langue française.

A cette fin, l'on peut revenir au sujet des TICE et de l'enseignement-apprentissage du FLE au Nigéria et tenter de répondre à la question de départ. L'adoption des technologies comme outil, pour créer et rendre les cours accessibles aux étudiants pourrait favoriser l'amélioration des pratiques de l'enseignement-apprentissage du français. En effet, nous présenterons prochainement nos préconisations d'exploitation de l'outil pour favoriser les pratiques de l'enseignement-apprentissage améliorées par la technologie, dans la deuxième phase de cette discussion. Ce dernier peut bien évidemment venir en renforcement des matières axées sur l'acquisition de la langue française. Et ce sera, nous espérons, un atout pour les étudiants.

Selon nos données qui sont détaillées dans les résultats, les étudiants ont déclaré qu'ils seraient enchantés de ce développement. Il s'agira d'une occasion de plus pour eux d'accéder à la langue française.

QR 2 : Quelles sont les pratiques en ligne constatées chez les étudiants universitaires nigériens ?

Les résultats de cette étude montrent que les étudiants s'engagent dans des pratiques en ligne du français. La notion de pratiques de la langue française en ligne est importante à prendre en compte dans le cadre de cette thèse étant donné que le Nigeria est un pays anglophone. Le public concerné apprend une langue étrangère dans un contexte hétérogène. De façon générale, les apprenants de français dans le pays n'ont bien souvent que les salles de cours comme repères en ce qui concerne la langue française. Grâce à l'internet et aux outils numériques, il est désormais possible d'effectuer des voyages linguistiques virtuels qui ne nécessitent bien évidemment pas de se déplacer physiquement.

Les participants ont démontré cette possibilité avec les pratiques du FLE en ligne, auxquelles ils se sont adonnés. Si les apprenants ont une meilleure perception de l'enseignement-apprentissage de la langue française grâce aux TICE, si ces derniers font déjà l'effort de se montrer autonomes dans leurs pratiques du français en ligne et en dehors des heures de cours, il est primordial de considérer tous ces détails comme indices pour réfléchir sur comment dynamiser les cours et encore exposer davantage les apprenants aux pratiques favorisant leur acquisition de la langue française.

La troisième sous-question sera abordée ultérieurement. Elle fera l'objet de discussion dans la partie sur l'apport de la thèse.

6.1.3 L'autonomie comme compétence indispensable d'apprentissage en contexte nigérien

Comme nous l'avons précisé dans le cadre théorique de cette thèse (voir 1.4), la mise en place d'une expérience de l'enseignement-apprentissage en ligne nécessite la capacité de l'utilisateur à être autonome. En effet, l'environnement en ligne proposé dans le cadre de notre étude de recherche contient des contenus à caractère asynchrone afin que les utilisateurs puissent être libres dans la manière de procéder aux pratiques au sein de celui-ci. Pour aborder l'autonomie comme

une compétence pour l'apprentissage dans un contexte comme le Nigéria, nous explorerons les trois points suivants :

- L'autonomie comme compétence pour l'apprentissage : que doit-on enseigner-apprendre ?
- L'autonomie est une situation : que doit-il se passer en ligne ?
- L'autonomie est un résultat : que peut-on réaliser ? Et en Afrique ?

L'autonomie comme compétence pour l'apprentissage : que doit-on enseigner-apprendre ?

Les données de notre enquête ont montré que les étudiants nigériens, notamment ceux qui ont participé à notre étude, sont bien actifs en ligne. En revanche, ils le sont moins quand il s'agit des pratiques du FLE en ligne ou quand il s'agit d'une expérience de l'utilisation d'un site dévolu à l'enseignement-apprentissage du français.

Si nous considérons les pratiques des étudiants ainsi que leurs intérêts annoncés par rapport aux pratiques en ligne du français, il nous semble important de créer une atmosphère qui favorise l'autonomie des apprenants dans leur apprentissage du français.

Nous constatons avec Holec (1991 : 3), la nécessité d'une capacité spécifique pour assurer un processus de l'apprentissage efficace en autonomie. Il s'agit ici de pouvoir apprendre à apprendre. De ce fait, chaque étudiant doit pouvoir bénéficier d'une formation de développement à trois objectifs principaux. Le développement en termes de culture langagière, de culture d'apprentissage et de méthodologie de l'apprentissage.

Le développement en termes de culture langagière dans le sens où l'individu, dans son rôle d'enseignant ou d'étudiant, décide de se mettre à jour sur ce qu'est une langue ainsi que sur son aspect social. Il s'agit également de mettre en place la capacité à identifier et à filtrer ce qui est important à apprendre dans une situation spécifique et à un moment donné. Le développement de la culture d'apprentissage adéquate permet à chaque étudiant d'identifier les processus d'apprentissage qui lui sont propres. Puisque cette compétence varie d'un étudiant à un autre, il revient à chacun de se questionner et de s'observer afin d'identifier ses propres points forts en termes d'acquisition de connaissances ou de compétences langagières. Enfin, l'acquisition du développement de la méthodologie de l'apprentissage est essentielle dans le processus de

l'apprentissage en autonomie. Il s'agit dans les grandes lignes de la capacité à déterminer les compétences à acquérir et de savoir comment y parvenir.

Puisque l'autonomie est manifestement liée à la capacité à être responsable de l'ensemble des décisions à prendre afin de réussir son apprentissage, il s'agit également d'un atout indispensable dans l'usage productif d'un environnement en ligne d'enseignement-apprentissage. Il est primordial que l'apprenant puisse savoir apprendre à apprendre. Le rôle de l'enseignant pourra être d'aider les apprenants à développer cette compétence d'autonomie comme l'explique Holec (1991 : 5) « *...une capacité qui peut s'acquérir par une formation spécifique, suivie soit avant l'apprentissage de langue, ou intégrée à cet apprentissage.* ».

L'autonomie est 'une situation' : que doit-il se passer, en ligne ?

Les paragraphes précédents expliquent que l'acteur autonome, c'est-à-dire l'étudiant est un décideur principal quand il s'agit de ses démarches d'apprentissage. Dans la présente étude par exemple, il revient à l'étudiant de décider du moment où il souhaite se connecter à l'environnement, de l'endroit où il souhaite se mettre et de l'activité qu'il souhaite réaliser. Un environnement en ligne d'apprentissage peut favoriser l'autonomie des utilisateurs, par le biais de mesures, activités et accompagnements mis en place.

L'autonomie est un résultat : que peut-on réaliser ? Et en Afrique ?

Nos résultats en ce qui concerne les pratiques des étudiants dans l'environnement *Moodle* montrent un taux de participation de plus de 85%.

Certes, le projet n'a concerné qu'une petite communauté d'étudiants. Il n'empêche que cela montre une possibilité potentielle d'en faire plus. Il revient au contexte académique nigérian de faire plus d'efforts afin de répondre aux besoins des jeunes publics souhaitant accéder aux établissements supérieurs. Le domaine du FLE en Afrique, surtout au Nigéria, est en mesure d'aider les apprenants à développer leur autonomie afin que ces derniers sachent profiter des ressources matérielles et relationnelles mises à leur disposition en ligne.

6.2 Phase 2. Apports de la thèse

A la suite de cette étude de thèse dans laquelle nous avons exploré les pratiques d'apprenants universitaires du Nigeria dans un environnement en ligne d'enseignement-apprentissage du français langue étrangère, nous estimons pouvoir à ce stade formuler un certain nombre de préconisations, basées sur nos observations et analyses des retours et pratiques des participants concernés par cette étude, pour la formation et l'amélioration des pratiques de de la communauté universitaire dans la mesure du possible. Les démarches peuvent se réaliser en différentes phases, ce qui impliquerait sans doute la formulation des projets à réaliser à court, moyen et long terme.

En premier lieu, nous préconisons la révision des programmes d'étude en accord avec les capacités langagières des apprenants. Il s'agit notamment de réaliser un livret pédagogique pour les quatre années de Licence dans lequel il sera nécessaire de préciser les objectifs visés pour chaque matière ainsi que les éventuels prérequis nécessaires en termes de connaissances et compétences langagières ou autres permettant de bien suivre la matière en question.

Ensuite, nous préconisons à l'ensemble de la communauté universitaire d'encourager l'acquisition des compétences techno-didactiques et techno-pédagogiques. Cette dernière peut se faire par le biais des sensibilisations et formations auprès des enseignants et apprenants des universités nigérianes, notamment auprès les spécialistes de français lettres modernes en ce qui concerne la cible de cette thèse. Les actions de sensibilisation et de formation permettront au public en question de découvrir les potentiels des outils afin de les utiliser de manière pertinente pour améliorer leurs pratiques de l'enseignement-apprentissage du français.

Nous préconisons en troisième lieu d'adopter une approche d'accès en ligne aux contenus des formations depuis un environnement du type Moodle, c'est-à-dire la mise à disposition des ressources liées aux cours suivis par les apprenants d'un côté et le renforcement des modules en ligne de français pour les étudiants spécialistes en FLE et les étudiants non spécialistes en FLE d'un autre côté. En effet, l'accès en ligne aux contenus de formation est souhaité par des apprenants. Cela leur permettra d'avoir une trace de leur cours et ils pourront y revenir, le télécharger et le réviser pour consolider leur compréhension. Dans le même ordre d'idées, le renforcement des modules en ligne par le biais de la création de cours de français, ou des cours

axés sur divers objectifs viendra en secours des étudiants pour acquérir des compétences nécessaires pour pouvoir suivre effectivement leur formation.

La quatrième recommandation concerne la mise en place d'activités socio-éducatives. Les activités peuvent se présenter sous divers formats, à savoir l'introduction des outils ou d'espace d'aide à l'auto-formation, l'encouragement de l'établissement d'espace ou de club de type café langues, le renforcement des activités ludiques de type programme socio-éducatif voire même des communautés thématiques en ligne. Il s'agit ici d'introduire les pratiques du domaine du divertissement des apprenants au contexte formel dans le but d'initier, de maintenir ou d'activer la motivation des étudiants pour les pratiques de la langue française. La mise en place de tels programmes va multiplier les repères des étudiants avec le français. Les activités peuvent également se présenter sous forme de soutien en ce qui touche à la collaboration entre pairs autour de la réalisation des tâches.

La suite sera consacrée à l'explication des préconisations ci-dessus.

6.2.1 Préconisations

6.2.1.1 Un livret pédagogique au service des apprenants

L'une des préconisations formulées à la suite de cette thèse est la réalisation d'un livret pédagogique qui précisera les objectifs principaux de la formation, le détail de chaque matière depuis la première année jusqu'à la quatrième année de Licence. Il sera également profitable de considérer, puis de décliner les capacités langagières nécessaires pour chaque matière.

Les étudiants inscrits en Licence du Français Lettres modernes s'attendent à acquérir des compétences en langue française à l'issue de leur programme de Licence. C'est du moins l'impression du public concerné par cette étude. Le fait de connaître explicitement les objectifs du programme pourrait rassurer les étudiants qui s'inscrivent dans les programmes, et ils pourraient donc se préparer en fonction des objectifs annoncés. Le livret pédagogique pourra également servir de document de référence tout au long du cursus des étudiants.

Nous constatons avec Kampa (2008 : 66) et Shonola & Joy (2016 : 3325) que la plupart des sites internet institutionnels des universités nigérianes servent plutôt à faire de la publicité des programmes que proposent celles-ci sans fournir de détails en ce qui concerne le contenu des programmes.

L'établissement de ce type de document permettra d'avoir une vision globale sur l'ensemble des matières proposées dans un programme spécifique et ainsi réduire le risque de redondance de certains sujets. La mise à jour des objectifs peut se faire facilement quand il existe un document de référence et l'homogénéité des points abordés d'année en année pourra être assurée plus facilement.

Un livret récapitulatif des matières peut également servir de repère aux étudiants qui ont besoin de se rappeler les objectifs de leur cursus, de quelques dates importantes, des modalités d'évaluation etc. Celui-ci est encore plus important dans les programmes qui incluent l'apprentissage des langues, le français en l'occurrence.

6.2.1.2 La formation des enseignants et étudiants aux TICE

Nous avons abordé précédemment, le besoin de clarifier les contenus des programmes universitaires dans le contexte universitaire nigérian, surtout en ce qui concerne l'enseignement-apprentissage du français.

L'influence du développement numérique concerne le domaine de l'éducation tout comme d'autres domaines et pourrait demander un certain niveau de modifications en termes de pratiques habituelles des individus. Garba, et al. (2013) reconnaissent le besoin de transformation à tous les niveaux du secteur éducatif afin de faire face au défi consistant à bien intégrer les technologies innovantes « *pour faire face efficacement à ce nouveau défi consistant à doter l'apprenant de connaissances fonctionnelles pertinentes pour le besoin actuel de l'ère de l'information (TIC), le secteur de l'éducation doit être transformé à tous les niveaux.*¹³⁷ » (Garba et al., 2013 : 36). C'est pour cela qu'il nous semble important, en effet, de considérer les préconisations des formations et

¹³⁷ To effectively cope with this emerging challenge of equipping the learner with functional knowledge that bears relevance to the present need of the information (ICT) age, the education industry need to be transformed at all levels.

sensibilisations des enseignants ainsi que l'ensemble des étudiants du contexte nigérian. La sensibilisation et la formation aux compétences techno-didactiques et techno-pédagogiques, c'est-à-dire la formation aux compétences numériques et comment profiter de ces dernières sont primordiales pour améliorer les pratiques.

Le contexte académique nigérian n'est par ailleurs pas complètement novice aux pratiques académiques améliorées par la technologie. Depuis plus d'une dizaine d'années, les établissements de l'enseignement supérieur du Nigéria introduisent de plus en plus de fonctionnements numériques à leur public de professionnels et d'étudiants (Nsofor et al. (2014 : 21).

L'une des pratiques très répandue au sein des établissements scolaires du pays est essentiellement la réalisation des examens en ligne, un système généralement reconnu comme un contrôle continu réalisé informatiquement¹³⁸. L'université d'Ilorin fait partie des premières universités nigérianes à introduire le système du contrôle continu réalisé informatiquement (Olushola, et al., 2018 : 19). Les auteurs précités reconnaissent qu'il s'agit d'un développement qui a connu beaucoup de succès grâce à ses avantages permettant l'évaluation rapide, le gain de temps d'examen, la réduction des coûts administratifs et le classement automatisé des apprenants.

En revanche, il s'avère que ce système ne plaît qu'à une minorité d'étudiants. Parmi les défis les plus récurrents que notent ces auteurs, figure le problème de navigation surtout de la part des étudiants n'ayant pas de compétences numériques. Pour ces derniers, il est plus difficile de naviguer d'une question à une autre en cas de changement d'avis concernant la réponse donnée à une question précédente. Ce qui résulte en général à une perte de temps. Un autre défi auquel s'affrontent les étudiants en ce qui concerne cette pratique est la lecture sur l'écran parce qu'ils n'y sont pas habitués. Ils sont familiers à de la lecture sur papier plus que sur l'écran. Dans plusieurs cas, les étudiants n'ont pas d'activités à réaliser sur l'écran pendant leur programme hormis les contrôles continus. Et cela représente un défi insurmontable pour certains. Par conséquent, les étudiants se retrouvent à devoir gérer un stress de plus qui s'ajoute à celui de l'examen qui s'approche. Il s'agit du stress de la gestion de l'outil informatique.

¹³⁸ Computer Based Test – CBT.

Les auteurs listent les éléments techniques suivants comme ayant un impact considérablement négatif sur la performance des étudiants : la souris, la résolution de l'écran, la taille de la police, la clarté de l'écran, la taille de l'écran, la navigation dans l'interface et le défilement (Olushola, et al. 2018 : 20). En guise de solution, les auteurs proposent plusieurs recommandations au sein de l'établissement et le respect d'une politique de l'adoption de la technologie en question, la création des centres de CBT standards dans des universités qui n'en possèdent pas encore ainsi que la formation des enseignants et étudiants afin qu'ils puissent être à l'aise dans l'utilisation des outils lors du passage des examens.

Bien qu'il s'agisse d'une bonne évolution en ce qui concerne le développement technologique dans le secteur académique du Nigéria, cela ne devrait pas être une source d'ennui pour les étudiants ou d'autres utilisateurs. Le système présenté ci-dessus est en pratique dans beaucoup d'universités nigérianes afin de lutter contre la tricherie aux examens et d'instaurer un système de transparence dans les corrections (Fagbola, Adigun & Oke, 2013 : 341). Les centres de *CBT* présents dans les universités qui en possèdent servent essentiellement au passage des examens. Certaines universités dont l'université d'Ilorin commencent à permettre l'accès réglementé à ces centres pour la consultation des références en ligne parmi d'autres.

Pour une adoption efficace des pratiques améliorées par la technologie, nous préconisons, en complément, de mettre en place dans les universités nigérianes, une cellule de formation aux compétences numériques. Il ne suffit pas d'avoir des appareils technologiques, il faudrait savoir s'en servir et également savoir en profiter pour faciliter les pratiques et mettre les utilisateurs plus à l'aise. L'acquisition des compétences techno-didactiques et techno-pédagogiques par le biais de campagne de sensibilisation ciblée et de système de formation auprès des enseignants de français lettres modernes aux universités nigérianes, nous semble primordiale. Elle va effectivement servir à découvrir les potentiels des outils afin de les utiliser de manière pertinente pour améliorer l'enseignement-apprentissage de la langue française.

Pour le domaine de la didactique des langues dans le contexte nigérian et le contexte similaire dans lequel le français n'est pas la langue officielle, le besoin de mettre en place plusieurs occasions permettant d'exposer les étudiants à la langue française est important. L'exposition aux pratiques

françaises en ligne et aux contenus d'actualité en langue française sont faciles d'accès grâce aux TICE.

Nous exposerons par la suite deux propositions qui représenteront nos recommandations en ce qui concerne la mise en place des éléments d'accès à la langue française pour le public d'enseignants et d'étudiants nigériens, et ce, en complément de leur cursus universitaire actuel. Nos recommandations ne prétendent pas remplacer les pratiques actuelles dans le contexte universitaire nigérien. En revanche, nous espérons que celles-ci contribuent à la réponse aux besoins spécifiques exposés.

6.3 Propositions pédagogiques

Proposition d'un environnement pédagogique national dédié aux pratiques du FLE

L'enseignement-apprentissage du français en tant que programme de spécialisation, c'est-à-dire comme matière obligatoire ou optionnelle, dans les établissements supérieurs au Nigéria est une pratique de plusieurs dizaines d'années (Faniran, 2017 : 7). Les universités nigérianes proposent des programmes de Licence en Français Lettres Modernes bien souvent avec un volet axé sur l'éducation.

Les universités qui proposent ces programmes ont une pratique en commun. Il s'agit d'un séjour d'une année académique à l'étranger. Celui-ci est inclus dans le programme. Idéalement, les étudiants inscrits au département du français passent soit un semestre soit la session entière de la troisième année de Licence à l'étranger, souvent dans un pays francophone, pour une année d'immersion linguistique (Afolabi, 2013 : 1). Les étudiants peuvent avoir l'occasion de passer la troisième année soit dans un pays d'Afrique francophone, soit en France ou encore au Village Français du Nigéria. Le choix du lieu dépend des objectifs, des possibilités financières et du partenariat que chaque université a établi avec les établissements de l'enseignement supérieur des pays destinataires.

Si l'on reconsidère le but de la mise en place du séjour à l'étranger, celui-ci fait partie des éléments de base qui a conduit à la création du Village Français du Nigéria. L'objectif du séjour des étudiants à l'étranger est principalement pour une immersion linguistique (Afolabi, 2013 : 1).

Compte tenu du statut du VFN, détaillé dans les précédents chapitres (voir 4.2), il est certes créé pour être un lieu d’immersion linguistique du fait de son nom. De plus, l’environnement favorise les pratiques en français et expose les apprenants à la langue française par le biais des programmes socio-éducatifs, des voyages réguliers organisés vers les pays francophones frontaliers permettant aux apprenants de communiquer avec les francophones, l’ambiance académique est présente tout le temps puisque la plupart des étudiants sont logés au sein du village, le dispositif offre l’occasion illimitée de communiquer en français avec qui que ce soit étant donné que toutes les personnes qui séjournent au VFN sont toutes étudiants ou professeurs de français.

Cependant, sa politique de fonctionnement doit tenir compte du programme académique correspondant à la troisième année de licence de l’ensemble des universités représentées par les étudiants. Cela veut dire que les étudiants sont censés pouvoir suivre un cursus qui donnerait suite aux matières des deux premières années de licence et qui leur permet d’assurer une transition fluide vers la quatrième année de licence dès leur retour à leur université respective.

Nous imaginons que la présence d’un lieu comme le VFN doit assurer une relation interuniversitaire intéressante. Il n’empêche que le fonctionnement reste similaire à ce que nous constatons dans les universités classiques. Le fait de faire passer un test de positionnement à tous les étudiants et de positionner ces derniers dans des classes différentes en fonction de leur performance pourrait laisser l’impression que les étudiants ne suivent pas la même formation puisque les plus avancés en français se retrouvent tous dans le même groupe et il en va de même pour les moins avancés dans la langue. Or, les étudiants font tous partie de la même promotion et vont tous suivre la même formation avec le même contenu au retour de leurs universités d’origine l’année d’après.

Les résultats de cette étude de thèse ainsi que la revue passée sur la littérature en ce qui relève des pratiques des apprenants dans un environnement en ligne d’enseignement-apprentissage du FLE, sont les éléments de confirmation du besoin d’un dispositif d’appoint qui pourrait donner l’occasion aux enseignants et aux étudiants de se ressourcer en fonction du besoin de chacun. Pour cela, nous nous inspirons des objectifs de l’existence du Cadre Européen Commun de Référence en Langues – CECRL – et celle des dispositifs comme le Pôle d’Elaboration de Ressources Linguistiques – PERL – ou encore le Centre de Ressources et Apprentissage des Langues – CRAL

– pour formuler un modèle, fonctionnel dans un contexte nigérian, pour la création de l’environnement pédagogique national dédié à l’enseignement-apprentissage du FLE.

Pour rappel, le CECRL sert d’instrument de référence pour la mise en place des programmes de langues. Il est utilisé principalement en Europe. D’après les informations sur le site officiel¹³⁹ du dispositif, l’utilisation de celui-ci dépasse les frontières des états membres du conseil de l’Europe et est disponible en 40 langues.

La mise en place du PERL¹⁴⁰ est autour de deux objectifs principaux. Celui d’ « *améliorer l’offre en langues pour les spécialistes des disciplines constitutives des établissements d’USPC* » et celui de pouvoir « *individualiser l’accompagnement en langues grâce à l’introduction des TICE au sein des formations* » (Miras, 2016 : 1). Le dispositif implique plusieurs collaborateurs et acteurs et propose des formations dans plusieurs disciplines dont celles basées sur la formation des enseignants et des apprenants en langues (Bournel-Bosson & Kostov, 2018). Plusieurs ressources sont mises à la disposition de la communauté académique et administrative de l’USPC afin que cette dernière puisse s’en servir dans le cadre de ses pratiques.

Le CRAL, comme le nom l’indique est un centre de ressources au service de l’apprentissage des langues. Les universités possèdent en général un centre de ressources pour l’apprentissage des langues. Selon l’objectif de chaque établissement académique, le fonctionnement du dispositif peut être différent d’un établissement à un autre (Mompean, 2014 : 37).

Compte tenu de ces explications ainsi que la prise en compte de la situation au Nigéria, il sera question dans les prochaines pages d’aborder en trois phases, ce que nous suggérons pour la mise en place d’un dispositif pédagogique pour améliorer les pratiques de l’enseignement-apprentissage des langues en contexte nigérian. Il s’agira de la phase pré-crédation, la phase création et la phase post-crédation.

¹³⁹ Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer (CECR) <https://www.coe.int/fr/web/common-european-framework-reference-languages> consulté le 24 avril 2020.

¹⁴⁰ Le PERL en quelques mots <https://perl2018.wixsite.com/perl-uspc> consulté le 24 avril 2020

6.3.1 Phase pré-crédation

À ce stade, il est judicieux de prendre en compte tout aspect nécessaire à la mise en place d'un dispositif pour l'enseignement-apprentissage et de vérifier l'aspect logistique afin de pouvoir créer une feuille de route permettant d'effectuer une évaluation au fur et à mesure de l'avancement du projet. Pour ce faire, il s'agira par la suite d'identifier les éléments indispensables qui doivent s'effectuer dans le contexte concerné par cette étude, notamment les départements de l'enseignement-apprentissage du français au Nigéria.

Cette présente étude se concentre sur l'aspect pratique des choses dans l'optique d'une mise en œuvre éventuelle. De plus, beaucoup d'études ont permis d'identifier les défis à considérer en ce qui concerne l'introduction des pratiques en ligne dans le contexte nigérien. Le but est donc de s'attaquer à ces derniers et d'essayer de les transformer en force. Nous allons aborder 5 actions à mener à priori. Il s'agit d'essayer de franchir la barrière comportementale dans un premier temps. Ensuite, il sera question d'identifier les ressources nécessaires. Une fois les ressources nécessaires identifiées, la détermination de l'échelle du projet pourra avoir lieu. La prochaine étape concerne la formulation des objectifs dont les principaux et les secondaires. La phase pré-crédation se terminera par l'identification des participants actifs.

I. Franchir la barrière comportementale

Le problème comportemental, identifié comme une réaction négative par rapport à l'adoption des pratiques de l'enseignement-apprentissage amélioré par la technologie, est un facteur qui se manifeste dans le contexte académique nigérien (Shonola & Joy, 2014 : 3326). Les études indiquent que la plupart des enseignants ne sont pas très motivés par l'adoption des nouvelles technologies (Agbatogun, 2013 : 349), parce que cela modifierait leurs pratiques habituelles. L'un des raisons est le manque de compétence en ce qui concerne l'usage efficace de ces dernières.

Dans un autre contexte académique du pays, l'étude d'Aralu & Adetimirin (2013) indique que la perception des utilisateurs de la technologie pour l'enseignement-apprentissage est plutôt positive. Il s'est agi dans l'étude d'enquêter sur la perception des individus qui s'engagent dans l'enseignement-apprentissage à distance. Cette différence de réaction comportementale vis-à-vis de l'adoption de la technologie est liée à notre avis au besoin et à l'utilité perçue par les utilisateurs.

En référence à la revue de la littérature au chapitre 4, les études qui identifient le facteur comportemental comme un défi proposent également des solutions possibles. Alors que certains recommandent la formation des enseignants par leurs employés (Shonola & joy, 2014 : 3330), d'autres pensent qu'il serait préférable de prévoir une équipe dédiée qui s'occuperait des soucis techniques afin de permettre aux enseignants de se concentrer sur leurs activités premières, c'est-à-dire l'enseignement (Agbatogun, 2013 : 352). En revanche, la prise en compte, c'est-à-dire l'analyse des éléments autour de chaque contexte est importante puisqu'un facteur de solution au défi d'un contexte académique peut être problématique s'il est appliqué de la même manière à un autre contexte académique. La question qui se pose à ce stade est donc la suivante : comment faire en sorte que les démarches, bien que avantageuses pour certains ne soient pas pénalisantes pour d'autres ?

La première étape devrait passer par une enquête avant l'introduction ou l'implémentation de l'approche. Une investigation des besoins de chaque contexte académique permettrait de mieux comprendre depuis quel axe il faudrait agir. Il est primordial d'interroger les personnes concernées, sur leurs pratiques habituelles ainsi que sur les problématiques auxquelles ils sont confrontés. Leurs idées de solutions pourraient également faire partie des éléments d'inspiration concernant les démarches à suivre pour assurer une meilleure compréhension et un taux élevé d'acceptation d'une approche de l'enseignement-apprentissage amélioré par la technologie.

Le fait de s'adresser aux utilisateurs ou aux praticiens potentiels de l'approche techno-didactique afin de recueillir les pressentiments ou encore leurs perceptions par rapport à l'idée, pourrait réveiller une sorte de motivation chez ces derniers. Quelques études telles que celles d'Agbatogun & Banjo (2010 : 367), de Sajuyigbe, Abodunde & Ijiwole (2017 : 11) parmi d'autres, suggèrent que plusieurs étudiants et professeurs dans les universités nigérianes doutent de leur disponibilité voire de leur empressement à adopter ladite nouvelle pratique pour des raisons multiples que nous avons évoquées antérieurement. Par conséquent, nous estimons que si ces enquêtes s'orientent plutôt sur l'analyse des besoins des étudiants et des enseignants dans le but de collaborer avec eux. La collaboration implique l'analyse des besoins, l'identification des solutions réalisables et propres à chaque contexte académique du pays, l'approche aura beaucoup plus d'effet puisque les individus se sentiront et seront en effet impliqués dans l'analyse des besoins ainsi que dans la mise en place des solutions. Idéalement, le gain de confiance des personnes concernées pourra naître de

ce sens de responsabilité. Ce dernier fera que chacun s'y engage à l'échelle qui lui correspond et avec enthousiasme.

II. Veille techno-pédagogique

Généralement, l'une des questions qui se posent assez souvent dans les réflexions autour de l'approche techno-didactique et techno-pédagogique est celle des ressources à mobiliser et à quel moment lesdites ressources améliorent les pratiques de l'enseignement-apprentissage (Kirkwood & Price, 2014 : 1 ; Berger, 2015 : 182).

En contexte africain, la question se pose autour de ce qui est à la disposition des enseignants et étudiants en termes de ressources ou outils technologiques fonctionnels, dans leur contexte de travail (Sanmi & Adebayo, 2014 : 37). Le contexte est en phase de développement quand il s'agit de l'enseignement-apprentissage amélioré par la technologie.

Puisque qu'il est souvent question du manque d'outils ou du manque de sensibilisation et de formation à l'apport pédagogique que l'adoption des pratiques innovantes pourraient apporter à l'enseignement-apprentissage dans le contexte universitaire nigérian dans le sens général, il est donc primordial d'aborder le sujet et d'y réfléchir prenant en compte la situation du contexte en question par rapport au développement technologique.

A la suite de l'analyse des besoins qui va être propre à chaque contexte académique, il sera nécessaire de passer à la phase d'identification et de réflexion sur les solutions fonctionnelles possibles. Cette phase passerait par l'observation des ressources humaines, financières, matérielles et technologiques disponibles et la prise de conscience réelle de celles qui manqueraient.

Le travail qui suivra se basera sur l'étude des ressources disponibles et comment celles-ci peuvent être pleinement exploitées pour obtenir un meilleur résultat en termes d'amélioration des pratiques de l'enseignement-apprentissage.

III. Déterminer l'échelle des projets

Dans cette partie de la rédaction, il a souvent été question d'évoquer l'importance du contexte de l'étude. Les différentes études concernant les TICE et l'enseignement-apprentissage en contexte académique sur le plan général se réalisent sur différentes échelles. Certaines s'intéressent à la

situation au sein d'un programme spécifique alors que d'autres optent pour les échantillons beaucoup plus larges, c'est-à-dire des études qui incluent plusieurs établissements d'études supérieures ou d'autres contextes académiques. Rappelons quelques cas par exemple : Batat (2009) en s'intéressant à l'impact du développement technologique sur la culture de consommation chez les jeunes français ; Abdwahab, Amusan & Umma (2009) dans leur étude des effets de la compétence informatique des étudiants de l'Université d'Ilorin sur l'utilisation des ressources de la bibliothèque en ligne ; Oye, Salleh & Iahad (2011) dans leur étude comparative entre la situation autour de l'enseignement-apprentissage amélioré par la technologie au Nigéria et la situation de celui-ci dans les pays développés tels que l'Angleterre, l'Australie, la Corée et la France ; Gamji & Junaid (2019) qui enquêtent sur l'utilisation de la messagerie instantanée Whatsapp comme outil d'apprentissage chez les étudiants de l'Université d'ABU Zaria.

Plusieurs facteurs, dont ceux abordés précédemment, doivent être considérés afin de déterminer sur quelle échelle l'on souhaite mener des projets. Dans un pays en développement comme le Nigéria, il est d'autant plus important d'être prudent en se posant les bonnes questions, à savoir les besoins réels, les différents points d'interventions nécessaires, les fonds disponibles s'il y en a, la possibilité de réaliser les projets de façon individuelle ou collective en fonction des ressources disponibles.

Un projet de sensibilisation ou de formation qui peut potentiellement concerner plusieurs types de public, peut démarrer à une petite échelle et s'accroître graduellement par exemple. Le plus important est de comprendre la limite de ses capacités et de mener des projets avec des plans réalisables. Certes, un projet de formation à grande échelle est possible avec l'aide de la technologie. Il n'empêche que l'étude de chaque contexte par le biais de l'enquête permettra de déterminer la possibilité de ce dernier ainsi que le type des démarches à entamer.

IV. Formuler les objectifs

L'organisation d'un programme ou d'un événement quelconque nécessitera de fixer les objectifs principaux et secondaires.

Les précédentes étapes ont permis d'identifier les besoins ainsi que les pistes de solutions possibles, les ressources nécessaires surtout celles qui sont disponibles et éventuellement celles à

acquérir, l'importance de considérer la possibilité de proposer un projet à petite ou à grande échelle dans la mesure du possible.

Il nous semble logique à ce stade de recommander la formulation des objectifs du projet qu'il s'agisse d'un projet à petite ou à grande échelle, ou encore un projet à long ou à court terme. La formulation des objectifs dépendra de la nature du projet bien évidemment. Prenons par exemple un projet de mise en place d'un volet en ligne du programme de l'enseignement-apprentissage du FLE. Il sera nécessaire de formuler les objectifs administratifs, organisationnels, didactiques et pédagogiques du projet.

Le fait de formuler les objectifs au préalable permet également de pouvoir déterminer si les ressources disponibles sont adéquates pour la réalisation du projet et ainsi prévoir quelques actions à anticiper d'avance.

V. Identifier les participants actifs

Dans chaque projet quel que soit la nature, il y a les participants. Ces derniers peuvent être actifs ou réceptifs. Le rôle de chacun diffère. Cette étape concerne l'identification des participants actifs, c'est-à-dire principalement les meneurs du projet. Il s'agit simplement des personnes qui vont être au cœur de celui-ci. La liste non exhaustive des participants actifs pourrait inclure les décideurs, les financeurs, les réalisateurs ou les concepteurs, les personnels administratifs et enseignants délégués d'un établissement académique, les bénévoles éventuels ainsi que les destinataires du projet.

Cette présente étape pourrait également être celle permettant de préparer le plan d'action avec les éléments de base identifiés.

Les points que nous avons pu aborder dans les paragraphes précédents faciliteront le passage à la phase de création. En effet, celle-ci deviendra possible et prometteuse étant donné que tout le travail préalable aura contribué positivement à la fluidité du démarrage du projet.

6.3.2 Phase création

La phase de la création du projet constitue l'étape très importante puisque c'est à cette étape que les fondements discutés dans l'étape précédente vont être mis en place.

Les prochains paragraphes vont présenter un modèle de programme qui peut être adapté à chaque contexte académique en fonction des besoins de chacun. Puisque cette étude de recherche concerne le domaine de l'enseignement-apprentissage du français langue étrangère, il s'agira concrètement de proposer un dispositif reconnu, nous espérons, au niveau national et qui sera dédié principalement à l'amélioration de l'expérience de l'enseignement-apprentissage du français. Le dispositif va prévoir des programmes adaptés à chaque niveau (de la première année à la dernière année de licence) suivant, les préconisations du CECRL concernant les compétences à acquérir pour les différents niveaux langagiers A1 - C2, tout en prenant en compte les prérequis en termes de compétence langagière nécessaire pour pouvoir suivre efficacement chaque matière du programme de licence de français. De plus, il sera également un dispositif qui fonctionnera de sorte que chaque étudiant puisse avoir l'occasion de s'y identifier et d'obtenir les aides ainsi que les accompagnements les plus sérieux en fonction de ses besoins académiques. Le dispositif devrait permettre un avancement personnalisé et réalisable au moment qui convient à chacun avec l'ultime objectif de réaliser son programme de licence dans les meilleures conditions d'une part, et de développer ses capacités en français dans une atmosphère ludique et conviviale.

Description du dispositif

Une description simple du dispositif est qu'il s'agit d'une proposition d'un dispositif à plusieurs possibilités dont le but est de créer des moyens d'amélioration à tous les étudiants qui apprennent le français au Nigéria.

Il s'agit d'un dispositif à plusieurs possibilités en termes de programmes et d'activités qu'il contiendra. En effet, le dispositif comprendra plusieurs parcours classiques dédiés à l'enseignement-apprentissage du français, un espace dévolu à la découverte culturelle, une bibliothèque et un coin de lecture, une banque de ressources et outils pour l'enseignement-apprentissage du FLE, une banque d'idées de création de programmes socio-éducatifs.

Parcours possibles

L'idée de créer plusieurs parcours permettra à chacun de s'identifier dans l'environnement. Le programme de Licence de Français se réalise sur quatre ans au Nigéria. Les matières du programme sont diverses allant de la littérature à la culture et la civilisation française, de la phonétique à la grammaire etc. En revanche, une bonne partie de ces matières s'enseigne plutôt par l'étude de la matière en tant que telle et les étudiants critiquent le fait que cela ne leur permet pas d'apprendre le français. Il s'agit d'après eux de l'étude des connaissances en français et pas de l'acquisition des compétences langagières en français.

Pour tenter de combler ce trou, l'un des différents parcours se proposera en complément des matières, c'est-à-dire comme une occasion d'acquérir les compétences langagières nécessaires afin de faciliter la compréhension et de pouvoir suivre les matières de leur programme de Licence sans difficulté majeure.

De plus, les parcours classiques de l'acquisition des compétences en FLE se baseront sur les préconisations du CECRL en termes d'attentes pour chaque niveau de compétence, et ce, en proposant un parcours allant du niveau A1 au niveau C2 ou encore en proposant un parcours par compétence tout en respectant l'avancement dans les niveaux. Ce dernier pourrait permettre la validation des compétences spécifiques.

Espace de découverte culturelle

L'un des axes du dispositif se consacre à la découverte culturelle. En effet, les étudiants ayant participé à cette étude de recherche expriment le besoin de découvrir davantage la culture française et l'actualité française.

L'espace proposera des onglets de l'actualité quotidienne française en mettant à disposition et en version électronique ou autres dans la mesure du possible, les journaux quotidiens français et francophones, les émissions culturelles et sociales, les comptes des réseaux sociaux des chaînes ou des personnages qui pourraient intéresser le public.

L'espace découverte lancera de temps en temps des défis culturels afin d'encourager le public à creuser les informations et à les inciter à se mettre à jour sur quelques événements ou sujets culturels.

Bibliothèque en ligne

La bibliothèque en ligne est prévue dans le dispositif pour se concentrer aux ressources affectées à l'enseignement-apprentissage du Français Langue Etrangère. La bibliothèque de l'université possède sans doute un rang de livres dédiés à la didactique et à la pédagogie française. Il n'empêche qu'il existe beaucoup plus d'options récentes en ligne de façon générale. De plus, la bibliothèque en ligne de ce genre pourrait être atypique, étant donné le besoin spécifique qui peut se manifester dans ce domaine.

Banque de ressources et d'outils

La banque de ressources et d'outils représente un onglet très important du présent dispositif. En effet, il s'agirait d'un espace de dépôt et de partage de ressources et d'outils didactiques et pédagogiques, entre les utilisateurs.

L'onglet peut servir d'espace permettant d'adopter une approche d'accès en ligne aux contenus de formations, depuis un environnement du type Moodle, c'est-à-dire offrir la possibilité de déposer les ressources de cours par les enseignants afin que les étudiants puissent les consulter en dehors des heures de cours pour réviser le sujet abordé.

La banque de ressources peut également contenir les documents facilitant le renforcement des modules en ligne de français pour les étudiants spécialistes FLE ou non. Les documents tels que les fiches d'activités, les fiches explicatives de quelques notions, les fiches d'exercices divers, les outils d'aide à l'auto-formation peuvent y être déposés par l'ensemble de la communauté utilisateur ayant ce droit de manipulation dans le dispositif.

Pour le corps professoral, l'espace de dépôt et de partage de ressources leur seront utiles dans la mesure où plusieurs enseignants y auront accès et chacun peut y partager son expérience et ses fiches de bonnes pratiques. Les ingénieurs pédagogiques de certaines universités qui ont déjà un nombre de pratiques innovantes, en termes de soutien à la collaboration entre pairs autour de la

réalisation des tâches par exemple, pourraient également se servir de l'espace pour partager leur expérience avec d'autres.

En fonction des fonds disponibles, le dispositif espère pouvoir prévoir une équipe de concepteurs de ressources didactiques et pédagogiques pour l'équipe professorale ainsi que pour la masse étudiante.

Banque d'idées de programmes socio-éducatifs

Les programmes socio-éducatifs peuvent jouer un rôle important dans un contexte de l'enseignement-apprentissage du FLE au sein des établissements universitaires nigériens étant donné que ces programmes serviront d'occasion pour encourager les pratiques du français dans un contexte informel. Le Nigeria est un pays anglophone et les programmes socio-éducatifs autour de plusieurs éléments en français permettent de multiplier l'accès à la langue française pour les apprenants.

Les paragraphes suivants abordent quelques exemples de programmes socio-éducatifs dont nous préconisons la mise en place.

En premier lieu, nous évoquons la création d'espace ou de club de type café-langue. Certes, les étudiants de français peuvent facilement se faire des amis dans la classe. Il n'empêche que l'amitié dans le sens général n'engage pas les personnes à communiquer dans une langue qu'elles ne maîtrisent pas. Un club café-langue comme l'on entend ici sera un rassemblement de personnes, soit physiquement soit électroniquement, qui décident de se mettre d'accord sur quelques règles, surtout celle de discuter en français. La discussion se fera autour d'un café où chacun se sert un café là où il se trouve, s'il s'agit d'un rassemblement par le biais d'un environnement virtuel. Il sera possible de déterminer en avance si le sujet de discussion peut être aléatoire ou si les personnes décident d'aborder un sujet spécifique. La mise en place d'un club du type café-langue permet de mettre les personnes dans une situation de communication sans pression puisqu'il s'agit d'un club informel dont la décision de devenir membre et de participer est libre à chacun.

En second lieu, cette partie évoque le renforcement des activités ludiques par le biais des activités du type programme socio-éducatif. Le programme socio-éducatif est un événement qui comprend des activités sociales et éducatives à la fois. Les activités peuvent se faire individuellement ou en

groupe en fonction de l'objectif du jour. Quelques exemples des activités qui peuvent être réalisées lors d'un programme socio-éducatif sont : les jeux de devinettes, les jeux de direction à l'aveugle, les quiz et débats, les symposiums etc. En effet, un programme universitaire, le programme de licence par exemple, est souvent chargé et les enseignants sont souvent très occupés avec peu de temps pour inclure l'aspect ludique dans leur cours habituel. Le programme socio-éducatif peut avoir lieu de façon quotidienne, hebdomadaire ou mensuelle en fonction de la disponibilité des participants et en fonction des ressources humaines et matérielles disponibles. Pour organiser un programme socio-éducatif, il suffit d'avoir un espace de rassemblement suffisamment spacieux pour accueillir beaucoup de personnes. L'avantage d'utiliser un grand espace est de permettre aux personnes de plusieurs niveaux d'étude de pouvoir participer. Cependant, en absence d'un espace suffisamment grand, il sera également possible de réduire le nombre des participants, en constituant des petits groupes par exemple, afin que chacun puisse participer au programme.

En dernier lieu, nous évoquons les communautés en ligne, la création d'un groupe des allocataires francophones ou bilingues par exemple. Le fait d'appartenir à une communauté francophone encouragerait les apprenants à échanger en français sans se soucier de commettre des fautes ou d'être évalués.

6.3.3 Phase post-crédation

Les éléments du dispositif proposé dans cette étude de thèse ne prétendent en aucun cas masquer les défis auxquels les établissements universitaires sont exposés. En revanche, l'un des objectifs du dispositif est de réétudier ces derniers, afin de voir si malgré tout, le contexte peut essayer de profiter de la connaissance et de l'analyse préalable de ces défis pour les transformer en force.

La phase post-crédation va concerner au moins deux éléments qui vont être quasi présents tant que le dispositif existe afin que celui-ci puisse bénéficier d'une possibilité d'amélioration constante. Il s'agit en effet de l'aspect de l'évaluation et de la communication scientifique au niveau national et international. Il serait en effet important de prévoir des séances d'évaluation du dispositif sur plusieurs étapes et ce à une fréquence permettant d'assurer des améliorations nécessaires. Les communications scientifiques sont également à prévoir au niveau national et international afin d'échanger avec d'autres chercheurs du domaine tout en faisant un partage d'expérience.

Evaluation

Le sujet de l'évaluation est essentiel dans une réflexion sur la mise en place d'un dispositif de formation. De plus, l'évaluation peut se présenter sous différentes formes dépendant de la nature du dispositif ainsi que le profil du public concerné par l'évaluation.

Un dispositif comme celui présenté dans cette thèse va d'autant plus nécessiter la mise en place de plusieurs formes d'évaluation étant donné qu'il n'y a pas eu d'antécédent en termes de dispositif d'harmonisation de formation des étudiants de français au Nigéria. Celui qui viendra en complément aux projets tels que le dispositif d'harmonisation de formation au Nigéria – Normes académiques minimales de référence '*B-MAS – Benchmark Minimum Academic Standards*¹⁴¹' de la commission nationale des universités pour tout programme universitaire.

Il s'agira en effet de prévoir l'évaluation de la pertinence du dispositif en tant que plateforme pour l'amélioration de l'enseignement-apprentissage du français tant dans le contexte nigérian que dans d'autres contextes qui pourraient en bénéficier. Les réflexions seront également nécessaires en termes de l'évaluation de la cohérence des éléments du dispositif avec les problématiques de départ, afin de rappeler les raisons d'être de celui-ci et ainsi prévoir des améliorations régulières au dispositif.

Communications scientifiques

Le domaine de la didactique des langues connaît l'amélioration de manière constante et les pratiques et outils didactiques innovants ne cessent de contribuer à l'amélioration de l'expérience des professionnels académiques ainsi que des étudiants du domaine. Alors, il est primordial de prévoir le partage des retours d'expériences afin de sensibiliser la communauté académique sur les apports du dispositif d'une part, et de bénéficier des échanges éventuels avec d'autres chercheurs et professionnels sur comment améliorer ce dernier d'autre part.

Certes, nous avons la conviction que le domaine de l'enseignement-apprentissage du français langue étrangère au Nigéria va connaître des améliorations pédagogiques si la mise en place du dispositif préconisé est réussie. Il n'empêche que les éléments du dispositif proposé dans cette

¹⁴¹ La documentation officielle <https://ikcoedm.edu.ng/bmas%20education%20nuc.pdf>

étude de thèse ne prétendent en aucun cas masquer les défis auxquels les établissements universitaires sont exposés. En revanche, l'un des objectifs du dispositif est de réétudier ces derniers afin de voir si malgré tout, le contexte peut essayer de profiter de la connaissance et de l'analyse préalable de ces défis afin de les transformer en force.

CONCLUSION GENERALE ET PROJECTION DE RECHERCHE

Nous avons tenté par le biais de ce projet de recherche, de mettre en valeur certains aspects des relations ainsi que des synergies qui pourraient exister entre l'enseignement-apprentissage du français langue étrangère et la technologie de l'information et de la communication pour l'enseignement, surtout en contexte d'un pays en développement tel que le Nigéria. Cette thèse a notamment permis d'étudier et d'analyser les pratiques d'apprenants dans un environnement en ligne d'enseignement-apprentissage du FLE dans le contexte universitaire nigérian.

En premier lieu, nous avons pu effectuer une étude théorique du domaine de la didactique des langues et les TICEs en rapport avec le contexte géographique de l'étude, et ce, par le biais de la revue de littérature. Cette démarche a permis de prendre connaissance des travaux ainsi que des réflexions théoriques qui ont permis d'éclairer les éléments clé de la problématique de cette recherche et ainsi contribuer à la concrétisation du projet.

Il a ensuite été question de découvrir le profil du public en mettant en œuvre des démarches méthodologiques qui ont consisté à la mise en place d'enquête et à la collecte des données par plusieurs moyens. En fonction des besoins et des nécessités, une partie de l'enquête a précédé la conception et la présentation de l'environnement en ligne de l'enseignement-apprentissage du FLE, mis en place dans le cadre de ce présent projet de thèse. Une autre partie de l'enquête a été mise en place après la participation des étudiants à notre étude de recherche.

Nous avons centré notre analyse sur l'importance de prendre en compte les facteurs autour d'un contexte académique spécifique ainsi que le profil du public concerné dans le cadre de la création d'un dispositif de formation amélioré par la technologie, surtout dans un contexte tel que le Nigéria. La prise en compte de ces éléments, a un rôle important à jouer dans l'identification de la problématique, la détermination d'éventuelles solutions et l'acceptation du dispositif ainsi que des actions et éléments de réponse apportés.

Une question principale et trois questions secondaires ont guidé la réflexion autour de cette étude de thèse. La question principale se pose sur comment intégrer les TIC dans l'enseignement-apprentissage du FLE dans un contexte comme le Nigéria, afin d'améliorer l'expérience de l'acquisition du FLE pour les étudiants universitaires nigériens. En ce qui concerne les questions secondaires, la première interroge l'effet de l'utilisation des TICs dans le cadre des cours et en dehors, et si celle-ci va donner de meilleures perceptions de l'enseignement-apprentissage du FLE dans le contexte universitaire nigérien. La deuxième sous-question se pose sur les pratiques en ligne constatées chez les étudiants universitaires nigériens, alors que la dernière sous-question de recherche qui guide la réflexion autour de cette thèse demande s'il y a des apports pédagogiques liés aux pratiques du français en ligne, notamment par le biais de l'expérience au sein de l'environnement proposé dans cette présente étude.

Finalement, les recommandations ont pu être formulées à l'issue de nos résultats. Il resterait toutefois à concrétiser l'approche que défend cette thèse, c'est-à-dire la création d'un cadre de référence homogène et adaptable pour l'enseignement-apprentissage du FLE amélioré par la technologie en contexte de pays en développement. Celle-ci pourra faire l'objet d'une publication ultérieure.

Dans les prochains paragraphes, il sera question de rappeler les principaux résultats de ce projet de thèse. Ensuite, les points forts de l'étude seront abordés ainsi que les limites de celle-ci. Enfin, nous exposerons nos projections à la suite de ce projet de thèse.

Principaux résultats

Tous les résultats de cette thèse sont importants d'autant plus que chaque élément contribue à la constitution des recommandations que cette étude a pu formuler. Toutefois, les principaux résultats montrent en effet que le domaine de l'enseignement-apprentissage du français langue étrangère appuyé par la technologie, dans le contexte nigérien, pourrait s'améliorer et s'armer de pratiques innovantes.

De surcroît, cette étude a permis de découvrir que les jeunes universitaires nigériens ne sont pas complètement novices à l'utilisation des outils techniques mobiles et aux pratiques en ligne. Au

contraire, la plupart de ces derniers est bien équipée pour bien fonctionner dans un contexte connecté.

En revanche, les données de cette étude de thèse montrent que bien qu'il s'agisse d'un public assez bien connecté en ce qui concerne les outils informatiques tels que le téléphone mobile de type smartphone, la tablette et l'ordinateur ainsi qu'aux pratiques en ligne. L'expérience académique par le biais d'Internet est une zone inexploitée pour une bonne partie du public concerné par cette étude. En effet, les pratiques en ligne semblent familières aux apprenants, surtout quand il s'agit des pratiques informelles. L'expérience à laquelle les apprenants ont pu être exposés grâce à ce projet de thèse a représenté pour eux, une sorte de phase de sensibilisation aux pratiques en ligne pour des fins académiques. La majorité du public concerné par notre étude regrette la limitation en ce qui concerne l'accès à l'internet au Nigéria et espère pouvoir bénéficier d'un accès non interrompu à l'internet, notamment un accès privilégié par rapport à ce qui est à leur disposition actuellement surtout dans les établissements académiques.

De même, les participants s'engagent dans l'utilisation du français langue étrangère en dehors du contexte scolaire, c'est-à-dire qu'il s'agit d'une utilisation qui relève du contexte informel à des fins personnelles. Certains étudiants ont la possibilité d'échanger en français dans un contexte familial étant donné que ces derniers font partie d'une famille francophone, alors que d'autres se contentent de pouvoir s'engager dans les échanges soit avec une communauté francophone virtuelle soit avec l'outil lors des jeux ou d'autres activités en ligne.

Malgré la nature novice du public par rapport à l'utilisation des outils personnels pour des fins académiques, ce dernier reste ouvert à la possibilité de faire un essai, puisque l'outil est accessible, ce qui va changer est simplement le domaine de l'utilisation et sans doute le contenu. En outre, le manque de dispositif encourageant ce type de pratiques, dans le contexte universitaire nigérian, reste un domaine de réflexion à développer davantage. Une réflexion qui est au cœur de notre étude.

Le présent projet implique la mise en place d'un environnement en ligne d'enseignement-apprentissage du français langue étrangère. Celui-ci a été mis à la disposition des étudiants ayant participé à notre étude. Le taux de participation des apprenants à l'environnement en ligne est

positif sur le plan général. Il est question d'un retour encourageant, d'autant plus qu'il s'agit d'une première expérience pour la plupart des participants.

En phase d'évaluation, les participants ont eu l'occasion de faire un retour sur leur expérience dans l'environnement en ligne et de constater comment celui-ci pouvait être amélioré afin de mieux répondre à leur besoin. Les retours des participants sont plutôt positifs et il s'agit surtout d'un appel à projet de leur part, en exprimant leur appréciation pour l'existence d'un tel dispositif. En effet, le souhait de ce public se résume à la possibilité d'avoir un dispositif permettant de faire des pratiques du FLE à plusieurs occasions en dehors des cours classiques.

Les résultats de cette étude sont rassurants, étant donné que cette étude a activé une sorte de prise de conscience chez les apprenants en ce qui concerne le domaine des pratiques de la langue française dans des contextes autres que le contexte académique, et ce, sans forcément avoir besoin de l'aide d'une équipe professorale. Cela veut dire que la capacité des étudiants à être autonomes dans leur apprentissage du français langue étrangère, connaît quant à elle un avant et un après progressif. La participation à notre projet a également eu un effet de sensibilisation sur les apprenants et c'est pour cela que la réflexion sur la création d'un cadre référentiel national et ouvert a vu le jour.

Perspectives de recherche

La présente étude de thèse ne prétend pas avoir pu couvrir la totalité des dimensions nécessaires à prendre en compte concernant l'analyse des pratiques d'apprenants dans un environnement en ligne d'enseignement-apprentissage du français langue étrangère. Certes, les données de verbalisation ainsi que celles relatives aux parcours personnels et académiques des apprenants et à l'expérience des pratiques en ligne de ces derniers ont pu révéler d'importants axes d'amélioration en ce qui touche aux facteurs qui contribueront à faciliter leur acquisition de la langue française, et ce grâce à l'approche qui consiste en un apprentissage amélioré par la technologie. Il n'empêche que certains d'entre eux sont à creuser plus profondément. Nous pensons plus particulièrement à la perception des enseignants par rapport à l'enseignement-apprentissage amélioré par la technologie, ainsi qu'au rôle de ces derniers dans la facilitation du processus d'acquisition du FLE pour les étudiants.

Implication des enseignants

L'étude a ciblé le public étudiant afin de déterminer la perception de celui-ci par rapport aux pratiques académiques en ligne. Nous n'avons pas pu déterminer la perception des enseignants du contexte par rapport à ce type de pratiques. Ainsi, des futures études sur l'approche des pratiques de l'enseignement-apprentissage de la langue française améliorées par la technologie pourraient inclure non seulement les apprenants que nous considérons bien évidemment comme participants actifs et responsables de leur apprentissage, mais également les enseignants afin que ces derniers puissent contribuer à la facilitation d'une atmosphère d'apprentissage efficace pour l'ensemble de la communauté académique.

Implication d'un public étudiant plus large

De plus, notre étude s'est focalisée sur un public d'étudiants d'une université spécifique. Il y a six zones géographiques au Nigeria. Bien que nous ayons pu constater la diversité du public concerné par notre étude par rapport à leur provenance géographique, il serait intéressant d'étendre l'étude sur plusieurs contextes universitaires dans différentes régions du pays. Une étude pourrait contribuer à constater les approches didactiques et pédagogiques de ces différents contextes universitaires en lien avec les pratiques améliorées par la technologie.

Corpus large avec des analyses plus pédagogiques

En termes d'exploitation des données, ce travail s'est intéressé à l'étude des pratiques des apprenants dans un espace d'apprentissage en ligne. Bien que la participation des apprenants ait pu être prise en compte, nous n'avons pas étudié la performance des étudiants à la suite de leurs pratiques dans l'environnement de l'enseignement-apprentissage mis à leur disposition. En effet, il s'agit d'une étape expérimentale avec l'objectif d'analyser la perception des étudiants par rapport à leur pratique en ligne, étant donné qu'il s'agit d'une première expérience pour la plupart d'entre eux. Nous n'avons par conséquent, pas voulu mettre une pression supplémentaire sur les participants d'autant plus qu'après une expérimentation aussi courte, cela n'aurait sans doute pas révélé une différence significative. De plus, l'environnement en ligne permet aux participants de pouvoir tester la même activité et d'accéder au contenu explicatif du cours autant de fois qu'ils le souhaitent. Il pourrait donc s'agir d'une piste à exploiter prochainement afin d'étudier la

progression des apprenants au fil de leur expérience au sein d'un environnement en ligne de l'enseignement-apprentissage du FLE.

En raison des limitations en durée, cette étude n'a pas permis de déterminer si l'expérience en ligne permet aux apprenants d'améliorer leur acquisition de la langue française. Les participants ont profité de l'occasion de leur expérience pour se fixer des objectifs académiques divers par rapport à leur apprentissage du français. Comment exploiter un environnement d'enseignement-apprentissage en ligne pour améliorer son acquisition langagière ? Ce serait en effet l'une des pistes de recherche à prendre en considération.

Finalement, après une prise de recul sur cette étude de recherche, nous avons identifié quelques actions qui pourraient accompagner les pistes élaborées précédemment et ainsi préparer le terrain pour la création du dispositif que défend cette étude de thèse. Il est primordial de lancer une campagne de sensibilisation sur l'usage des technologies de l'information et de la communication pour améliorer les pratiques de l'enseignement-apprentissage en contexte universitaire des pays en développement tel que le Nigeria. Cette dernière devrait effectivement se réaliser auprès de l'ensemble de la communauté académique par le biais des réunions d'informations, des manifestations ou de mouvements culturels et sociaux, des formations diplômantes ou non, des modulations spécifiques des formations de type grands public, gratuit et accessible à tous, tout le temps et partout.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Abdullahi, A. A., Adekeye, S. D. & Shehu, R. A. (2011). Towards improving gender relations in Nigeria: implications for sustainable development. *Journal of Sustainable Development in Africa*, 13(8),239-253. Consulté le 21 avril 2020 sur <https://pdfs.semanticscholar.org/409b/f50f154be3d4cd740832f3b9833a38964951.pdf>
- Abdulwahab, O. I., Amusan, B. & Umma, D. D. (2009). Effects of Information Literacy Skills on the Use of E-Library Resources among Students of the University of Ilorin, Kwara State, Nigeria. *Library Philosophy and Practice*, 245. Consulté le 12 août 2017 sur <http://digitalcommons.unl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1249&context=libphilprac>
- Aborisade, P.A. (2005). Language Learning and Knowledge Technologies: How Literate Are Language Teachers? *English Language Teaching Today*, 4(1), 29-34.
- Aborisade, P. A. (2013). Investigating African ‘Digital-Immigrant’ Students’ Reactions to Moodle Resources. *Higher Education of Social Science*, 4(3), 68-77.
- Adediran, S. (2015). Forces of educational policy change since 2000 in Nigeria. *Education for all 2000-2015: achievements and challenges. Unesco*.
- Adeleke, D. (2016) *The internet and the future of education in Nigeria*. Techpoint.ng. Consulté le 18 juillet 2017 sur <https://techpoint.ng/2016/07/07/internet-future-education-nigeria/>
- Adeleke, D. (2016). *There are now 216 million connected telephone lines in Nigeria*. Techpoint.ng. Consulté le 18 mai 2019 sur <https://techpoint.africa/2016/05/05/now-216-million-connected-telephone-lines-nigeria/>
- Ademola, O., Ogundipe, A. & Babatunde, W. (2014). Students’ enrolment into tertiary institutions in Nigeria: the influence of the founder’s reputation – a case study. *Computing, Information Systems, Development Informatics & Allied Research Journal*, 5, 55-82.

- Adeoti, A & Adebayo, A. A. (2014). Appraisal of E-learning structure in Nigerian Polytechnics: A Case study of Federal Polytechnic, Ado Ekiti. *IOSR Journal of Mobile Computing & Application (IOSR-JMCA)*, 1(1), 34-38.
- Adesugba, A. (2017). An ethnographic study of mobile phone users in public places in Nigeria. *Journal of Scientific Research and Studies*, 4, 282-292.
- Adesulu, D. (2017). *UTME: 1.7 million candidates jostle for 850, 000 admission slots. Increase carrying capacities in Universities – Stakeholders*. Vanguard. Consulté le 20 novembre 2017 sur <https://www.vanguardngr.com/2017/05/utme-1-7m-candidates-jostle-850000-admission-slots/>
- Adeyemi, B. A., Oribabor, O. A. & Adeyemi, B. B. (2012). *An overview of education issues in Nigeria: Thoughts and reflections*. Nigeria, Obafemi Awolowo University
- Afolabi, S. (2013). Le Village Français du Nigeria : Bilan de deux décennies d'engagements linguistique et académique. *EUREKA - Journal of Humanities, University of Lagos*.
- Agbatogun, A. O. & Banjo, B. (2010). Computer efficacy, use and phobia: Contributions to Nigerian undergraduates' academic performance in a computer graphics course. *The pacific journal of science and technology*, 11(1), 362-372.
- Agbatogun, A. O. (2013). Interactive digital technologies' use in Southwest Nigerian universities. *Education tech research dev*, 61, 333-357.
- Agboola, B. M. & Adeyemi, J. K. (2015). Projecting Enrollment for Effective Academic Staff Planning in Nigerian Universities. *Educational planning*, 21(1), 5-17. Consulté le 27 août 2019 sur http://isep.info/wp-content/uploads/2015/12/21-1_1ProjectingEnrollment.pdf
- Ahmad, J. (2016). Technology Assisted Language Learning is a silver bullet for enhancing Language competence and performance: A Case Study. *International Journal of Applied Linguistics & English Literature*, 5(7), 118-131.
- Ahmad, S. A., BawaChinade, U., Gambaki, A. M., & Ibrahim, S. (2012). The need for Moodle as a learning management system in Nigerian universities: digesting university Utara Malaysia

learning zone as a case study. *Academic research international*, 2(3), 1-15. Consulté le 03 janvier 2019 sur [http://www.savap.org.pk/journals/ARInt./Vol.2\(3\)/2012\(2.3-55\).pdf](http://www.savap.org.pk/journals/ARInt./Vol.2(3)/2012(2.3-55).pdf)

Ajayi, S. A. (2006). Christian missions and evolution of the culture of mass education in western Nigeria. *Journal of Philosophy and Culture*, 3(2), 33-54.

Ajayi, J. O. (2014). ASUU Strikes and Academic Performance of Students in Ekiti State University Ado-Ekiti. *Int. J. Manag. Bus. Res.*, 4(1), 19-34.

Ajepe, I. & Ademowo, A. J. (2016). English Language Dominance and the Fate of Indigenous Languages in Nigeria. *International Journal of History and Cultural Studies (IJHCS)*, 2(4), 10-17.

Akanbi, G. O., & Jekayinfa, A. A. (2019). Education and emancipation, educational policies and «de-emancipation»: A history of the Nigerian education system from 1914 to 2014. *Espacio, Tiempo y Educación*, 6(2), pp. 177-196. doi: <http://dx.doi.org/10.14516/ete.230>

Ambali, A. (2015). Foreword. University of Ilorin at 40: The Soaring Eagle. *Ijaiya, N. Y. S. National Library of Cataloguing-In-Publication*. Unilorin Press. P.v

Amjah, D. Y. P. H. (2014). A Study of Teachers' Strategies so Develop Students' Interest towards Learning English as a Second Language. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 134, 188-192.

Consulté le 21 avril 2020 sur <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.04.238>

Amro, H. J., Mundy, M.-A. & Kupczynski, L. (2015). The Effects of Age and Gender on Student Achievement in Face-To-Face and Online College Algebra Classes. *Research in Higher Education Journal*, 27. Consulté le 21 avril 2020 sur <https://eric.ed.gov/?id=EJ1056178>

Anyanwu, O. E. (2011). *The Politics of Access: University Education and Nation-Building in Nigeria, 1948-1960*. Calgary, University of Calgary Press

Anyanwu, E., Ossai-Onah, V.O. & Iroeze, P. (2013). Use of social media tools among Nigerian undergraduates in three selected tertiary institutions in Imo state, Nigeria. *Journal for information and knowledge management*, 2(2),46-52.

- Aralu, U. & Adetimirin, A. (2014). Influence of information support system on ICT use by distant learners in university of Logos Nigeria. *Journal of information engineering and applications*, 4(9), 31-36.
- Araromi, M. O. (2013). Attitudes of Undergraduate Students to the Study of French Language as a General Study Course in Ajayi Crowther University, Oyo, Nigeria. *CSCanada Studies in Litterature and Language*, 7(2), 93-100.
- Arblaster, A. (1995). Unity, identity, difference: Some thoughts on national identity and social unity. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 21(2), 195-206. Consulté le 19 mars 2019 sur <https://www.tandfonline.com/action/showCitFormats?doi=10.1080%2F1369183X.1995.9976484>
- Asaaju, O. A. (2015). The inconsistency of Nigeria's education system and its implication for curriculum implementation. *Journal of US-China Public Administration*, 12(3), 167-179.
- Astolfi, J.-P. (1992). Trois modèles pour enseigner. *L'école pour apprendre*. ESP. Paris
- Attah, M. O. (1987). The National Language Problem in Nigeria. *Canadian Journal of African Studies*, 21(3), 393-401.
- Avelas, M., Branco, A., Del Gaudio, R. & Martins P. (2008). Supporting e-learning with language technology for Portuguese. Teizeira, A., Strube de Lima, V. L. & Quaresma, P. (eds.) *Computational processing of the Portuguese language, 8th International Conference Proceedings*, 192-201. Springer-Verlag Berlin Heidelberg, Germany. Consulté le 18 août 2017 sur <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2F978-3-540-85980-2.pdf>
- Awoniyi, T. A. (1975). The Yoruba Language and the Formal School System: A Study of Colonial Language Policy in Nigeria, 1882-1952. *The International Journal of African Historical Studies*, 8(1), 63-80. Boston University African Studies Center.
- Ayanda, D., Eludiora, S., Amassoma, D & Ashiru, M. (2011). Towards a model of elearning in Nigerian higher institutions: An evolutionary software modelling approach. *Information and knowledge management*, 1(1), 31-39.

- Ayenbi, O.F. (2014). Language regression in Nigeria. *Éducation et sociétés plurilingues*, 36, 51-64.
Consulté le 30 mars 2019 sur <http://journals.openedition.org/esp/136>
- Babajide, A.O. (2001). Language attitude patterns of Nigerians. Igboanusi, H. (ed.) *Language Attitude and language Conflict in West Africa*.
- Barnier, G. (s.d). Théories de l'apprentissage et pratiques de l'enseignement. *Manuscrit de conférence*. Consulté le 23 novembre 2017 sur http://www.ac-nice.fr/iencagnes/file/peda/general/Theories_apprentissage.pdf
- Batat, W. (2009). The Impact of Technology Development on Youth Consumption Culture: An Empirical Investigation of French Teenage' Use of Mobile Phone Device. *Communications of the IBIMA*, 7(11), 153-163.
- Beck, E. E. (2011). Computers in education, what for *Special issues*, 282-293.
- Benoit, J. (2005). Pédagogie de l'éthique : Le cœur du développement durable est le « développement durable » du cœur. Colombelles, Éditions EMS.
- Benson, L., Elliot, D., Grant, M., Holschuh, D., Kim, B. & Kim, H. (2002). *Usability and instructional design heuristics for e-Learning evaluation* [Conference]. World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications. Chesapeake, VA : AACE, 1615–1621.
- Berges, F. (1951). Faire la classe. *Cahiers pédagogiques*, 1, 27-29.
- Bergey, J.-L. (2015). Retour sur une expérience a priori inhabituelle : former des futurs enseignants de français langue étrangère à l'exploitation de Moodle avec Moodle. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*, XXXIV(1), 181-195. Consulté le 20 avril 2019 sur <http://apliut.revues.org/5070> consulté le 04/10/2016
- Blanchard, E. G. (2007). *Motivation et culture en elearning* [Thèse de doctorat, Université de Montréal]. Consulté le 23 novembre 2017 sur http://www.iro.umontreal.ca/~blanchae/papers/These_Blanchard_final_version.pdf

- Blanchet, P. (Professeur des universités). (2000). *Panorama des méthodologies* [Vidéocours] Université Rennes2 / CNED-Pôle EAD. Consulté le 16 mars 2019 sur https://www.canal-u.tv/video/les_amphis_de_france_5/panorama_des_methodologies.3016
- Blanchet, P. (2011). Enquêtes semi-directives et directives avec ou sans entretien. Blanchet, P. & Chardenet, P. (eds.) *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures*, 74-76. Paris, Agence universitaire de la francophonie.
- Boughnim, A. & Narcy-Combes, J.-P. (2011). Télévision et apprentissage de l'italien dans un contexte plurilingue : pistes pour l'enseignement des langues étrangères à l'école élémentaire. *Les Cahiers de l'Acedle : Recherches en didactique des langues - Permanences et évolutions*, 8(1), 147-163.
- Bourguignon C., Delahaye, P. & Vicher, A. (2005). L'évaluation de la compétence en langue : un objectif commun pour des publics différents. *Ela. Études de linguistique appliquée*, 4(140), 459-473.
- Bournel-Bosson, C.-Y. & Kostov, J. (2018). Créer un climat de confiance dans un cours de français sur objectifs universitaires sur Moodle. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*, 37(1), 1-10. Consulté le 02 janvier 2019 sur <http://journals.openedition.org/apliut/5908>
- Bréal, M. (1891). Le langage et les nationalités. *Revue des deux mondes*, 108, 615-639.
- Brown, J. S. & Adler, R. P. (2008). Minds on fire: Minds on Fire: Open Education, the Long Tail, and Learning 2.0. *Educause Review*, 43(1), 16-32. Consulté le 19 juillet 2017 sur <http://net.educause.edu/ir/library/pdf/ERM0811.pdf>
- Buck, J. & McAllister, J. (2011). Mise en place d'un dispositif d'apprentissage hybride à l'université. *Cahiers de l'APLIUT*, XXX(1), 83-101. Consulté le 02 janvier 2019 sur <http://journals.openedition.org/apliut/571>
- Burns A. & Radford J. (2008). Parent-child interaction in Nigerian families: conversation analysis, context and culture. *Child language teaching and therapy*, 24(2), 193-209
- Castells, M. (2001). *L'Ère de l'information, tome 1 : La Société en réseaux* (2^e édition de la traduction française). Paris, Fayard.

- Catroux, M. (2002). Introduction à la recherche-action : modalités d'une démarche théorique centrée sur la pratique. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*, XXI(3), 9-20. Consulté le 15 novembre 2018 sur <http://journals.openedition.org/apliut/4276>
- Centre de Ressources et d'Ingénierie Documentaire (2015). *FOCUS Ressources documentaire d'actualité : La pédagogie universitaire à l'ère du numérique*, 1-12.
- Charlier, B., Deschryver, N. & Peraya, D. (2006). Apprendre en présence et à distance. *Distances et savoirs*, 4(4), 469-496.
- Chen, G. & Kotz, D. (2000). *A survey of context-aware mobile computing research*. Dartmouth Computer Science Technical Report.
- Chiaha, G.-T. U., Eze, J. U. & Ezeudu, F. O. (2013). Education students' Access to E-learning Facilities in Universities South-East of Nigeria. *Information and knowledge management*, 3(10), 32-41.
- Chime, J. M. (2017). Analysis of the nature and policy orientation of Nigeri's foreign policy between 1999 and 2007. *International journal in management and social science*, 5(11), 276-290.
- Choukette (2015). *Les modèles d'enseignement-apprentissage*. Choukette et le CRPE. Consulté le 26 octobre 2018 sur <http://chouquette-et-le-crpe.eklablog.com/les-modeles-d-enseignement-apprentissage-a114701538>
- Clark, R. (2002). Six principles of effective e-Learning: What works and why. *The e-Learning Developer's Journal*, 1-10.
- CNRTL (2018) Compétence. Dans *Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales*. Consulté le 16 mai 2018 sur <https://www.cnrtl.fr/definition/competence>
- Codreanu, E., Michel, C., Bobillier-Chaumon, M.-É. & Vigneau, O. (2017). L'acceptation et l'appropriation des ENT (Espaces Numériques de Travail) par les enseignants du primaire. *Sciences et Technologies de l'Information et de La Communication Pour l'Éducation et La Formation*, 1(13). Consulté le 02 janvier 2019 sur <https://doi-org.frodon.univ-paris5.fr/10.3406/stice.2017.1724>

- Coen, P-F., Rey J., Monnard, I., Jauquier, L. (2013). Usages d'Internet à l'école selon le regard des élèves. *Pratiques d'intégration, paradigmes pédagogiques et motivation scolaire, Revue STICEF*, 20. Consulté le 18 juillet 2017 sur http://sticef.univ-lemans.fr/num/vol2013/19-coen-reiah/sticef_2013_NS_coen_19.htm
- Cole, J. & Vanderplank, R. (2016). Comparing autonomous and class-based learner in Brazil: Evidence for the present day of informal, out-of-class learning. *System*, 61, 31-42.
- Collomp, C. (1996). Regard sur les politiques de l'immigration. Le marché du travail en France et aux États-Unis (1880-1930). *Annales. Histoire, Sciences Sociales*, 5, 1107-1135. Consulté le 20 mars 2019 http://www.persee.fr/doc/ahess_0395-2649_1996_num_51_5_410906?
- Compère, M.-M. (1985). *Du collège au lycée (1500-1850)*. Paris : Gallimard-Julliard
- Conseil de l'Europe (2001). *Cadre européen commun de référence. Apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier
- Codreanu, E., Michel, C., Bobillier-Chaumon, M.-É. & Vigneau, O. (2017). L'acceptation des ENT par les enseignants du primaire. *Sticef – Numéro Spécial – Sélection de la conférence EIAH 2015*, 24(1), 13-49. Consulté le 20 avril 2020 sur <http://sticef.univ-lemans.fr/num/vol2017/24.1.1.codreanu/24.1.1.codreanu.pdf>
- Cortès, J. (2016). Préface – Tradition et innovation en didactique des langues et des cultures : approche historique. *Synergies Chine*, 11, 7-26.
- Coste, D. (1970). Le renouvellement méthodologique dans l'enseignement du français langue étrangère : remarque sur les années 1955-1970. *Langue française*, 8, 7-23. Consulté le 04 mai 2018 sur https://www.persee.fr/doc/lfr_0023-8368_1970_num_1_5525
- Crompton, H. & Burke, D. (2018). The use of mobile learning in higher education: A systematic review. *Computers & Education*, 123, 53-64. Consulté le 11 mai 2019 sur <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.04.007>
- Cross, J. (2004). An informal history of elearning. *On the horizon*, 12(3), 103-110.

- Cross, J. (2006). *Informal Learning*. San Francisco: Pfeiffer
- Cuq, J.-P. (2003). Apprendre, Enseigner. Dans *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Clé international, Paris, France
- Dailyschoolnews (s.d). *Unilorin Will Not Participate in ASUU Strike – Prof. Wahab Egbewole*. Dailyschoolnews.com. Consulté le 08 août 2017 sur <https://www.dailyschoolnews.com.ng/unilorin-will-not-participate-in-asuu-strike-prof-wahab-egbewole/>
- Dam, L. (1994). How do we recognize an autonomous classroom? *Die Neueren Sprachen*, 93, 503-527.
- Dam, L. (2008). *How do we recognize an autonomous classroom? _ Revisited* [Symposium]. Benson, P., Dam, L., Legenhausen, L. & Mancho R. (eds.) *Learner autonomy: What does the future hold?* 13-27. Faculty of Languages, University of Sevilla, Spain.
- Davison, C. B. & Lazaros, E. J. (2015). Adopting Mobile Technology in the Higher Education Classroom. *Journal of Technology Studies*, 41(1). Consulté le 18 mai 2019 sur <https://scholar.lib.vt.edu/ejournals/JOTS/v41/v41n1/davison.html>
- Dede, C., Whitehouse, P. & Brown-L’Bahy, T. (2002). Designing and studying learning experiences that use multiple interactive media to bridge distance and time. *Current perspectives on applied information technologies*, 1, 1-30.
- Dede, C., Jass Ketelhut, D., Whitehouse, P., Breit, L., & McCloskey, E. M. (2009). A research agenda for online teacher professional development. *Journal of teacher education*, 60(1), 8–19.
- Delrue, A. (2012). *Agir pour apprendre et apprendre pour agir : la pédagogie actionnelle au service de la motivation des élèves* [Mémoire, Institut universitaire de formation des maîtres. Ecole interne de l’Université d’Artois. Nord Pas de Calais]. Cnrs.fr. Consulté le 29 décembre 2018 sur <http://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00735884>
- Dey, A.K. (2001). Understanding and using context. *Pers. Ubiquitous Comput.*, 5(1), 4–7.

- Dougiamas, M. & Taylor, P. C. S. (2002). Interpretive analysis of an internet-based course constructed using a new courseware tool called Moodle. *ResearchGate*. Consulté le 25 mai 2019 sur https://www.researchgate.net/publication/246515358_Interpretive_analysis_of_an_internet-based_course_constructed_using_a_new_courseware_tool_called_Moodle
- Dougiamas, M. & Taylor, P. C. S. (2003). Moodle : Using learning communities to create an open source course management system. *EDMEDIA*. Consulté le 26 mai 2019 sur https://www.researchgate.net/publication/200022405_Moodle_Using_Learning_Communities_to_Create_an_Open_Source_Course_Management_System
- Deschênes, M. (2014). *Le web social, un levier de développement professionnel ?* Rapport PREP – Programme de recherche et d’expérimentation pédagogique. Collège O’Sullivan de Québec, 34-68.
- De-Souza, A. Y. M. (2013). Stratégies de compréhension écrite sur l’internet. Quelles approches pédagogiques adopter pour développer l’autonomie des étudiants en FLE dans les universités du Ghana ? [Thèse de doctorat, Université de Strasbourg & University of Cape Coast]. Thèses.fr. Consulté le 08 juin 2017 sur <https://www.theses.fr/2013STRAC018>
- De-Souza, A. Y. M. (2019). Procédés de lecture interactive sur l’Internet. *Les Cahiers du GRELCEF. La sexualité et ses tabous dans les fictions francophones*, 11, 205-236.
- Dessus, P. (2008). Qu’est-ce que l’enseignement ? Quelques conditions nécessaires et suffisantes de cette activité. *Revue française de pédagogie*, 164, 1-24. Consulté le 12 octobre 2018 sur <https://journals.openedition.org/rfp/2098>
- Develotte, C. (2010). Réflexions sur les changements induits par le numérique dans l’enseignement et l’apprentissage des langues. *Ela. Études de linguistique appliquée*, 4(160), 445-464.
- Djebara, A. & Dubrac, D. (2015). La pédagogie numérique : un défi pour l’enseignement supérieur. *Journal Officiel De La République Française - Section De L’éducation, De La Culture Et De La Communication*, 39-48.

- Dominguez, E., & Rivière, V. (2015). Les consignes en classe de langue : Activité polyfocalisée et rôle du regard. Quel apport des discours réflexifs et quels enjeux de formation ? *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle*, 12(2), 1-19. Consulté le 21 avril 2020 sur <https://doi.org/10.4000/rdlc.715>
- Draghici, C. (2013). *La télévision et l'apprentissage d'une langue étrangère* [Présentation Slideshare]. Consulté le 21 juillet 2017 sur <https://www.slideshare.net/carmendraghici71/televisionapprentissage-langue-etrangere>
- Dubois, J., Giacomo, M., Guespin, L., Marcellesi, C., Marcellesi, J.-B. & Mével, J.-P. (2007) *Grand dictionnaire linguistique & sciences du langage*. Paris, Larousse.
- Dürkheim, É. (1969). *L'évolution pédagogique en France*. Paris, P.U.F.
- Egunjobi, D. (2013) *Opinion: The ASUU strike and its effect on Nigerian students*. YNaija.com. Consulté le 03 août 2017 sur <https://ynaija.com/opinion-the-asuu-strike-and-its-effect-on-nigerian-students/>.
- Eke, H.N., Omekwu, C.O. & Odoh, J.N. (2014). The Use of Social Networking Sites among the Undergraduate Students of University of Nigeria, Nsukka. *Library Philosophy and Practice (e-journal)*. Consulté le 18 juillet 2017 sur <http://digitalcommons.unl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=3114&context=libphilprac>
- Elayech, N. (2010). Théories d'apprentissage [These de doctorat, Université de Monastir]. Memoireonline.com. Consulté le 26 octobre 2018 sur https://www.memoireonline.com/02/12/5260/m_Theorie-dapprentissage5.html
- Elke, N. (2011). Variations autour de la tâche dans l'enseignement / apprentissage des langues aujourd'hui. *Alsic*, 14, 1-14. Consulté le 09 novembre 2017 sur <http://alsic.revues.org/2344>
- Ellis, R. (2004). *Down with boring e-learning! Interview with e-learning guru Dr. Michael W. Allen*. Learning circuits. Consulté le 18 août 2017 sur http://www.astd.org/LC/2004/0704_allen.htm
- Ellis, R. (2006). The methodology of task-based teaching. *Asian EFL Journal*, 8(3), 19-45

- Ellis, R. (2009). Task-based language teaching: sorting out the misunderstandings. *International Journal of applied linguistics*, 19(3), 221-246. Consulté le 19 janvier 2018 sur <http://unacunningham.com/tecs351/misunderstandings.pdf>
- Essoh, N. E. G. & Endong, F. P. C. (2014). French Language Teaching in Nigeria and the Indigenisation Philosophy: Mutual Bedfellows or Implacable Arch-Foes? *Journal of Foreign Languages, Cultures and Civilizations*, 2(1), 145-157. American Research Institute for Policy Development. Consulté le 25 septembre 2020 sur http://jflcc.com/journals/jflcc/Vol_2_No_1_June_2014/10.pdf
- Ezeh, M.-N. E. & Okeke, T. U. (2011). Le défi de promouvoir le français à travers le cours général (GST) dans les universités nigérianes. *Synergies Afrique Centrale et de l'Ouest*, 2, 59-63. Consulté le 09 août 2017 sur <https://gerflint.fr/Base/Afriqueouest4/ethel.pdf>
- Ezeodili, S. & Ezeafulukwe, O. (2016). French language: A basic G.S course for Nnamdi Azikiwe university students. *Mgbakoigba, journal of African studies*, 6(1), 1-7.
- Ezeodili, S. (2017). Foreign languages and human development: the case of French in Nigeria. *Mgbakoigba, Journal of African Studies*, 7(1), 111-117.
- Ezeogidi, C. C. N. O. (2019). British conquest, colonization and administration in Nigeria. *ResearchGate*. Consulté le 08 juillet 2020 sur <https://www.researchgate.net/publication/334377114>
- Fafunwa, A. B. (2018). *History of education in Nigeria*. New York, Routledge.
- Fagbola, T. M., Adigun, A.A. & Oke, A. O. (2013). Computer-Based Test (CBT) System for University Academic Enterprise Examination. *International Journal of Scientific and Technology Research*, 2(8), 336-342.
- Faniran, A. O. (2017). French as a second official language in Nigeria: Problems, prospects and implications for the future of English language in Nigeria. *European journal of English language, linguistics and literature*, 4(1), 7-15. Consulté le 30 mars 2019 sur <http://www.idpublications.org/wp-content/uploads/2017/01/Full-Paper-FRENCH-AS-A->

[SECOND-OFFICIAL-LANGUAGE-IN-NIGERIA-PROBLEMS-PROSPECTS-AND-IMPLICATIONS.pdf](#)

Farahani, D. B. & Fakhr, M. A. (2018). Exploring the Potential of a Mobile Messaging Application for Self-Initiated Language Learning. *The journal of English language pedagogy and practice*, 11(22), 91-110. Consulté le 11 mai 2019 sur <https://doaj-org.sirius.parisdescartes.fr/article/13349ea1138343c1b1c755ae613e5f17>

Federal Republic of Nigeria (1998). *National Policy on Education*. Lagos: NERDC.

Federal Republic of Nigeria (2004). *National Policy on Education* (4th Edition) Lagos: NERDC

Fleming, J., Becker, K. & Newton, C. (2017). Factors for successful e-learning: Does age matter? *Education and Training*, 59(1), 76-89.

Flichy, P. (1999). Internet ou la communauté scientifique idéale. *Réseaux, Internet, un nouveau mode de communication ?* 17(97), 77-120.

Florea, M. & Rafeldt, L. & Youngblood, S. (2008). Using an information literacy program to prepare nursing students to practice in a virtual workplace. *Handbook of Research on Virtual Workplaces and the New Nature of Business Practices*, 317-333. Consulté le 20 avril 2020 sur https://www.researchgate.net/publication/288367406_Using_an_information_literacy_program_to_prepare_nursing_students_to_practice_in_a_virtual_workplace

Forenbacher, I., Husnjak, S., Cvitić, I. & Jovović, I. (2019). Determinants of mobile phone ownership in Nigeria. *Telecommunications Policy*, 43(7), 1-12. Consulté le 20 avril 2020 sur <https://doi.org/10.1016/j.telpol.2019.03.001>

Foucambert, J. (1976). Apprentissage et enseignement. *Communication et langage*, 32, 7-17. Consulté le 05 janvier 2019 sur http://www.persee.fr/doc/colan_0336-1500_1976_num_32_1_4338

Freund, F. (2016). Pratiques d'apprentissage à distance dans une formation hybride en Lansad – Le juste milieu entre contrôle et autonomie. *Alsic, Pratique et recherche*, 19(2), 1-29. Consulté le 03 novembre 2017 sur <http://alsic.revues.org/2972>

- Galante A. (2016). Linguistic and cultural diversity in language education through plurilingualism: linking the theory into practice. Trifonas P., Aravossitas T. (eds) *Handbook of Research and Practice in Heritage Language Education. Springer International Handbooks of Education*. Springer, consulté le 24 septembre 2020 sur https://doi.org/10.1007/978-3-319-38893-9_13-1
- Galisson, R. (1980). *D'hier à aujourd'hui, la didactique des langues étrangères : du structuralisme au fonctionnalisme*. Paris, CLE International.
- Gamji, M. B. & Junaid, H. (2019). Use of WhatsApp as a Learning Tool in Today's Generation: A study of Undergraduate students. *International journal of information processing and communication (IJIPC)*, 7(1), 10-18.
- Garba, S. A., Singh, T. K. R., Yusuf, N. B. M. & Ziden, A. A. (2013). An Overview of ICT Integration in Nigerian Colleges of Education and the Implications on Social Studies Pre-Service Teacher Training Programme : A Review of the Literature. *Journal of Education and Learning (EduLearn)*, 7(1), 35-42.
- Garcia, J., Somé, M., Ayguadé, E., Cabré, J., Canasy, M. J., Frigola, M., Galanis, N., Garcia-Cervigon, M., Guerrero, M. & Munos, P. (2012). *IT or not to be: The impact of Moodle in the education of developing countries* [Conference]. 1st International Moodle Scientific Conference – MoodleSCo2012, Heraklion, Crete, Greece.
- Germain, C. (1993). Évolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire Coll. Des langues étrangères, dirigée par R.Galisson. Paris, Clé International.
- Goullier, F. (2008). La mise en œuvre du Cadre européen commun de référence pour les langues en Europe. Une réalité différenciée dans ses finalités et dans ses modalités. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 47, 55-62. Consulté le 17 septembre 2020 sur <https://doi.org/10.4000/ries.367>
- Goyal, E. & Tambe, S. (2015). Effectiveness of Moodle-enabled blended learning in private Indian business school teaching niche Programs. *The online journal of new horizons in education*, 5(2),

14-22. Consulté le 17 avril 2017 sur <https://www.tojned.net/journals/tojned/articles/v05i02/v05i02-03.pdf>

Grosbois, M. (2012). *Didactique des langues et technologies : de l'EAO aux réseaux sociaux*. Paris, Presses universitaires Paris-Sorbonne.

Grosbois, M., Sarré, C. & Brudermann, C. (2017). Espaces d'apprentissage et de recherche en langues à l'ère du numérique : enjeux et perspectives. *Numéro spécial, Alsic, Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication*, 20(3). Consulté le 20 avril 2020 sur <https://journals.openedition.org/alsic/3225>

Guely, E. (2007). Développer l'autonomie et favoriser l'utilisation de l'Internet : enjeux communs pour la mise en œuvre d'innovations pédagogiques. 40e rencontres des journées de l'Asdifle, Les approches non conventionnelles en didactiques des langues. *Les cahiers de l'Asdifle*, 1, 113-122. Consulté le 31 décembre 2018 sur <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00570347>

HADOPI (2011). Qu'est-ce qu'Internet ? *Questions générales/Internet*.

Haigh, T, Russell, A.L. & Dutton, W.H. (2015). Histories of the Internet: Introducing a special issue of information & culture. *Information & culture*, 50(2), 1-15. Consulté le 15 avril 2019 sur <https://www.utexaspressjournals.org/doi/abs/10.7560/IC50201>

Hamidi, H. & Chavoshi, A. (2018). Analysis of the essential factors for the adoption of mobile learning in higher education: A case study of students of the University of Technology. *Telematics and Informatics*, 35(4), 1053-1070. Consulté le 11 mai 2019 sur <https://doi.org/10.1016/j.tele.2017.09.016>

Hanachor, M. E. & Needom, R. A. (2015). Potentials of Selected Information and Communication Technologies in Adult Education Programmes in Nigeria. *Advances in Higher Education and Professional*, 34-56. IGI Global Development

Henri, F. (2014). Les environnements personnels d'apprentissage, étude d'une thématique de recherche en émergence. *Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation et la Formation*, 21(1), 121-147. Consulté le 02 janvier 2019 sur <https://doi.org/10.3406/stice.2014.1094>

- Holec, H. (1979). Autonomie et apprentissage des langues étrangères. Strasbourg : Conseil de la coopération culturelle du Conseil de l'Europe. Andre, B. (dir.) *Autonomie et apprentissage des langues étrangères*. Poitier : Didier/Hatier, 31-33.
- Holec, H. (1991). Autonomie de l'apprenant : De l'enseignement à l'apprentissage. *Education permanente*, 107, 1-5.
- Igboanusi, H. & Pütz, M. (2008). The Future of French in Nigeria's Language Policies. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 29(3), 235-259.
- Ilorin.info (2014). *How Unilorin utilizes its vast land resources*. Ilorin.info. Consulté le 23 novembre 2017 sur <https://www.ilorin.info/fullnews.php?id=11065>
- Imam, H. (2012). Educational Policy in Nigeria from the Colonial Era to the Post-Independence Period. *Italian journal of sociology of education*, (1). Consulté le 16 juillet 2020 sur http://ijse.padovauniversitypress.it/system/files/papers/2012_1_8.pdf
- Jeffreys, M. D. W. (1964). Niger : Origins of the Word. *Cahiers d'Études Africaines*, 4(15), 443-451.
Consulté le 28 août 2020 sur <https://doi.org/10.3406/cea.1964.3019>
- Jimoh, A. (2016). *A tale of two UNILORIN-ASUU factions*. Thenationonlineng.net. Consulté le 08 août 2017 sur <http://thenationonlineng.net/tale-two-unilorin-asuu-factions/>
- Jimoh, Y. (2010). *Unilorin leads Nigerian varsities in world ranking*. Nairaland.com Consulté le 03 août 2017 sur <http://www.nairaland.com/399420/unilorin-leads-nigerian-varsities-world>
- Kaliisa, R. & Picard, M. (2017). A Systematic Review on Mobile Learning in Higher Education: The African Perspective. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 16(1), 1-18.
Consulté le 11 mai 2019 sur <https://eric.ed.gov/?id=EJ1124918>
- Kamba, M. A. (2008). Problems, Challenges and Benefits of Implementing E-learning in Nigerian Universities: An Empirical Study. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (IJET)*, 4(1), 66-69.

- Karampotsios, C. A., Kardaras, D. K. & Papatthanassiou, E. A. (2009). Does e-learning improve the communication among students and lecturers? Carttelli, A. & Palma, M. (eds.) *Encyclopaedia for information communication technology*, 228-242. Hershey.
- Kayode, D. J., Alabi, A. T., Sofoluwe, A. O. & Oduwaiye, R. O. (2015). Implementation of mobile teaching and learning in university education in Nigeria: issues and challenges. *Hnadbook of mobile teaching and learning*, 27(1), 1-13.
- Kebritchi, M. (2010). Factors affecting teachers' adoption of educational computer games: A case study. *British Journal of Educational Technology*, 41(2), 256-270. Consulté le 18 mai 2019 sur <https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2008.00921.x>
- Kim, D., Ferrin, D. & Rao, H. (2008). A trust-based consumer decision-making model in electronic commerce: the role of trust, perceived risk, and their antecedents. *Decis. Support Syst.*, 44, 544–564.
- Kirkwood, Adrian and Price, Linda (2014). Technology-enhanced learning and teaching in higher education: what is 'enhanced' and how do we know? A critical literature review. *Learning, Media and Technology*, 39(1), 6–36.
- Kuchah, K. & Smith, R. (2011). Pedagogy of autonomy for difficult circumstances: from practice to principles. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 5(2), 119-140. Consulté le 06 avril 2019 sur <http://dx.doi.org/10.1080/17501229.2011.577529>
- Kukulska-Hulme, A. (2018). Mobile assistance for personal learning on a massive scale. Orsini-Jones, M. & Smith, S. (eds.) *Flipping the blend through MOOCs, MALL and OIL – new directions in CALL*, 1-7. Consulté le 11 mai 2019 sur [Research-publishing.net. https://doi.org/10.14705/rpnet.2018.23.784](https://doi.org/10.14705/rpnet.2018.23.784)
- Kuimova, M., Burleigh, D., Uzunboylu, H., & Bazhenov, R. (2018). Positive Effects of Mobile Learning on Foreign Language Learning. *TEM journal*, 7(4), 837-841. Consulté le 11 mai 2019 <https://doi.org/10.18421/tem74-22>
- Kusyk, M. & Sockett, G. (2012). From informal resource usage to incidental language acquisition: language uptake from online television viewing in English. *Asp*, 62, 45-65.

- Lankshear, C. (2003). The Challenge of digital Epistemologies. *Education, Communication and Information*, 3(2), 167-186.
- Lanteri, M. (2019). *Outils interactifs et approche actionnelle dans le cadre de l'enseignement-apprentissage de l'anglais langue étrangère en contexte institutionnel et présentiel. Quelles synergies possibles pour quels effets ?* [Thèse de doctorat, Université sorbonne nouvelle – Paris 3 & Université Nice Sophia Antipolis].
- Larousse. (2013). Apprendre, Enseigner. Dans *Le petit Larousse illustré*. Paris, France
- Lawal, Y. O. (2013). Education as an Instrument for Effective National Development: Which Way Nigeria. *Business & Entrepreneurship Journal*, 2(2), 27-38.
- Le dictionnaire Le Nouveau Petit Robert (2010). Enseignement. Dans *Le nouveau petit Robert de la langue française : Grand Format*.
- Le Robert. (2010). Apprendre, Enseigner. Dans *Dictionnaire historique de la langue française* (4^e éd.). Paris, France
- Little, D. (1991). *Learner autonomie 1: Definitions, issues and problems*. Dublin : Authentik Language Learning Resources Ltd
- Little, D. (2004). *Learner Autonomy, Teaching Autonomy and European Language Portfolio* [Conference]. UNTELE, Université de Compiegne.
- Little, D. (2015). University language centres, self-access learning and learner autonomy. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité. Cahiers de l'Aplut*, XXXIV(1), 13-26.
- Lojacono, F. (2011). Répercussions de la mondialisation et du Cadre Européen des Compétences Clés sur l'enseignement/apprentissage du FOS. *Anales de Filología Francesa*, 19, 1-19.
- Lowenthal, P. & Wilson, B. G. (2010). Labels do matter: A Critique of AECT's Redefinition of the Field. *Issue of TechTrends*, 1-24.

- Maleko Munguatosha, G., Birevu Muyinda, P. & Thaddeus Lubega, J. (2011). A social networked learning adoption model for higher education institutions in developing countries. *On the Horizon*, 19(4), 307-320.
- Mamudu, P. A. Oyewo, A. O. (2015). Use of Mobile Phones for Academic Purposes by Law Students of Igbinedion University, Okada Nigeria. *International Journal of Library Science*, 4(4), 65-72.
- Mangenot, F. & Louveau, E. (2006). *Internet et la classe de langue*. CLE International
- Mansvic, H. (s.d.). *Langue allemande en 30 leçons (LA), suivie d'un manuel de conversation courante appliquée aux règles*. Paris
- Ma'Quin (2016). *The Effects of ASUU Strike on Academic Performance of Students*. Blog de Mr Amebo. Consulté le 03 août 2017 <http://ksuamebo.com/2016/04/the-effects-of-asuu-strike-on-academic-performance-of-students-by-maquin/>
- Mbanefo, E. (2008). Français, deuxième langue officielle du Nigeria : vers une politique de l'offre et de la demande. *Synergies Afrique Centrale et de l'Ouest*, 3, 61-71.
- Meier, A. & Schäfer, S. (2018). The Positive Side of Social Comparison on Social Network Sites: How Envy Can Drive Inspiration on Instagram. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 21(7), 411-417. Consulté le 21 avril 2020 sur <https://doi.org/10.1089/cyber.2017.0708>
- Mompean, A. R. (2014). Le rôle du Centre de Ressources en Langues dans la mise en œuvre d'une politique des langues à l'université. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 32, 33-48. Consulté le 01/05/2018 <http://journals.openedition.org/dse/652>
- Marcant, A. (2016). Moodle, une plate-forme d'apprentissage en ligne. *Techno sans frontières*, 201, 5. Consulté le 02 janvier 2019 sur <https://eduscol.education.fr/sti/sites/eduscol.education.fr.sti/files/ressources/techniques/9983/9983-201-p22.pdf>
- Marsenille, A. V. (2017). Informal learning activities for learners of English and for learners of Dutch. Kan, Q. & Bax, S. (eds) *Beyond the language classroom: researching MOOCs and other*

innovations, pp. 141-152. Consulté le 25 février 2019 sur Research-publishing.net.
<https://doi.org/10.14705/rpnet.2017.mooc2016.677>

Martin, X. (2016). Apprentissage informel et réseaux sociaux : une expérimentation de Twitter en cours de FLE. *Synergies Turquie*, 9, 147-160. Consulté le 11 mai 2019 sur <http://gerflint.fr/Base/Turquie9/martin.pdf>

Mathews, M. P. (2002). *Nigeria : Current Issues and Historical Background*. Nova Publishers.

Ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse (s.d). L'utilisation du numérique à l'École. Education.gouv.fr. Consulté le 18 juillet 2017 sur <http://www.education.gouv.fr/cid208/1-utilisation-du-numerique-a-l-ecole.html>

Ministère de l'enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation (2015). Stratégie numérique pour l'enseignement supérieur. Consulté le 18 juillet 2017 sur <http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid89439/le-numerique-au-service-d-une-universite-performante-innovante-et-ouverte-sur-le-monde.html>

Miras, G. (2016). *PERL : une vision des sources ouvertes pour l'enseignement/apprentissage des langues médié par le numérique*. Marseille, France, TICEMED.

Moore, J. I., Dickson-Deane, C., & Galyen, K. (2010). E-learning, online learning and distance learning environments: Are they the same? *Internet and Higher Education*, 129-135.

Morgan, R. & Hunt, S. (1994). The commitment-trust theory of relationship marketing. *Market*, 58, 20–38.

Mullan, K. (2017). *Technology and Children's Screen-Based Activities in the UK: The Story of the Millennium So Far*. Child Indicators Research. Science daily. Consulté le 23 août 2019 sur <https://www.sciencedaily.com/releases/2017/12/171221105835.htm>

Nan (2017) *Unilorin commences distribution of tablets to students*. Theguardian.ng. Consulté le 09 août 2017 sur <https://guardian.ng/news/unilorin-commences-distribution-of-pc-tablets-to-students/>

Ndlovu, M. C., & Mostert, I. (2018). Teacher Perceptions of Moodle and Throughput in a Blended Learning Programme for In-Service Secondary School Mathematics Teachers. *Africa Education*

Review, 15(2), 131-151. Consulté le 03 janvier 2019 sur <https://doi.org/10.1080/18146627.2016.1241667>

N'Guessan, J. K. (2007). Le français : langue coloniale ou langue ivoirienne ? *Hérodote*, 126, 69-85.

Nguyen, Q., Huptych, M. & Rienties, B. (2018). Using temporal analytics to detect inconsistencies between learning design and student behaviours. *Journal of learning analytics*, 5(3), 120-135.

Nichols, M. (2003). A theory of eLearning. *Educational Technology & Society*, 6(2), 1-10.

Nissen, E. (2011). Variations autour de la tâche dans l'enseignement / apprentissage des langues aujourd'hui. *Alsic*, 14, 1-17. Consulté le 09 novembre 2017 sur <http://alsic.revues.org/2344>

Nneji, B. U. (2015). Learner Autonomy in Educational Institutions and the Challenges of (Human) Development in Nigeria and Africa. *Journal of pedagogic development*, 5(2), 19-28. Consulté le 06 avril 2019 sur <http://uobrep.openrepository.com/uobrep/handle/10547/558823>

Nsizwana, C. S. Ige, D. K. & Tshabalala, N. G. (2017). Social Media Use and Academic Performance of Undergraduate Students in South African Higher Institutions: The Case of the University of Zululand. *Journal of Social Sciences*, 50, pp.141-152.

Nwosu, N. & Opara, C. (2011). Le nouveau statut du Français au Nigéria : quels cadres de références ? *Synergies Afrique Centrale et de l'Ouest*, 4, 49-58.

Obasuyi, L & Otabor, O. J. (2012). A survey of internet literacy skills among physical Science undergraduate of the university of Benin, Nigeria. *Journal of information and knowledge management*, 3(1 & 2), 1-20.

Obodoeze, F. C. & Obodoeze, N. J. (2011). Computer based technology in foreign language education in Nigeria for sustainable development. *The humanities and sustainable development faculty of arts Nnamdi Azikwe university Awka*.

Obodoeze, N. J. (2008). Enhanced German language teaching in our tertiary institution. *Journal of modern European languages*, 1, 87-97.

- Ogunlade, O. O., Fagbola, O. F., Ogunlade, A. A. & Amosa, A. A. (2015). Assessment of Utilization of Internet Facilities Among Pre-Service Teachers in University of Ilorin, Nigeria. *MOJET – Malaysian Online Journal of Educational Technology*, 3(3), 1-10. Consulté le 12 août 2017 sur <http://www.mojet.net/frontend/articles/pdf/v03i03/v03i03-02.pdf>
- Ogunmodimu, M. (2015). Formalizing the informal: Nigerian pidgin (naija) in post. *International journal of current research*, 7(10), 21962-21968. Consulté le 19 mai 2019 https://www.academia.edu/22101421/FORMALIZING_THE_INFORMAL_NIGERIAN_PIDGIN_NAIJA_IN_POST
- Ohiwerei, F. O. & Onimawo, J. A. (2016). Effects of strike on the academic performance of Business Education students in Nigerian Universities. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, 5(3), 77-85.
- Okojie, J. A. (2013). *Nigeria, this is your university!* ThisDay. Consulté le 13 avril 2019 sur <https://allafrica.com/stories/201309300672.html>
- Okonji, E. (2014). *The need to Up Technology Development in Nigeria*. ThisDay. Consulté le 22 mai 2014 sur <http://www.thisdaylive.com/articles/the-need-to-up-technology-development-in-nigeria>
- Oliver, R and Towers S (2000). *Benchmarking ICT Literacy in tertiary learning settings* [Conference]. Sims, R., O'Reilly, M. & Sawkins, S. (eds). 17th Annual ASCILITE Conference 'Learning to choose: choose to learn'. Lismore, NSW: South Cross University press, 381-390.
- Omerou, K. (2013). Why 2013 is a year for great technology development in Nigeria. Techtrendsng.com. Consulté le 20 février 2017 sur <http://www.techtrendsng.com/2013-year-great-technology-development-nigeria/>
- Omiunu O.G. (2014). ICT deployment, business information strategy and environment information as correlates of performance of women-owned SMEs in Oyo State, Nigeria [MSc Dissertation, Africa Regional centre for Information Science, University of Ibadan]. Ibadan, Nigeria.
- Omoniyi, M. (2012). The languages in Nigerian socio-political domains: Features and Functions. *English Language Teaching*, 5(10), 1-12.

- Omotoyinbo, D. W. (2016). Language Policy in Nigeria: Prospect for National Unity. *International Journal of Society, Culture & Language*, 4(1), 80-88.
- Oni, O. (2016). *New registrar resumes office, promises to uphold CBT*. Pulse.ng. Consulté le 14 novembre 2017 sur <http://www.pulse.ng/communities/student/jamb-new-registrar-resumes-office-promises-to-uphold-cbt-id5358106.html>
- Onwubiko K.B.C. (1973). *History of West Africa Book Two*. Nigeria: Africanas Publishers.
- Oriji J.N. (2011) Abolition of the Slave Trade and the Geneses of Legitimate Commerce, Christianity, and the New Imperialism. *Political Organization in Nigeria since the Late Stone Age*. Palgrave Macmillan, New York.
- Oriji, A. Anikpo, F. (2019) Social media in teaching-learning process: Investigating of the use of whatsApp in teaching and learning in university of Port Harcourt. *European scientific journal*, 15(4), 15-39.
- Ortiz Cantos, J. A. (2008). *Moodle comme support de cours de FLE* [Conférence]. Repères & Applications : XXIV Journées Pédagogiques sur l'Enseignement du Français en Espagne, Barcelone (VI)
- Osokoya, I.O. (2016). The crisis in the education of the youth: a historical discourse. *A paper presented at the 13th Annual National Conference of Historians of Education Development Society of Nigeria*, held at Tai Solarin University of Education between 24 and 28 October.
- Ostroff, W. L. (2016). *Cultivating Curiosity in K–12 Classrooms: How to Promote and Sustain Deep Learning*. Virginia, ASCD
- Otunla,A. O. (2013). Internet Access and Use among Undergraduate Students of Bowen University Iwo, Osun State, Nigeria. *Library Philosophy and Practice (e-journals)*, 964, 1-16. Consulté le 18 août 2017 sur <http://digitalcommons.unl.edu/libphilprac/964/>
- Ourghanlian, P. (s. d.). Les théories de l'apprentissage : enseigner / apprendre. Consulté le 4 janvier 2017 sur <http://dcalin.fr/cerpe/cerpe12.html>

- Oye, N. D., Salleh, M. & Iahad, N. (2011). Challenges of E-Learning in Nigerian university education based on the experience of developed countries. *International Journal of Managing Information Technology (IJMIT)*, 3(2), 39-48.
- Oyebola, A. (2005). The Status of German in Nigeria". *Nigeria and the Foreign Language Question*, pp 74 – 89, Ibadan, Caltop Publications.
- Oyewusi, F. O., Sokoya, A. A. (2016). Computer self-efficacy and computer attitude as correlates of internet use of secondary school students in Nigeria. *Information impact*, 7(2), 114-123.
- Pacurar, E. & Abbas, N. (2014). Analyse des intentions d’usage d’un ENT chez les enseignants de lycées professionnels. *Sciences et Technologies de l’Information et de la Communication pour l’Éducation et la Formation*, 1(33), 33-62. Consulté le 02 janvier 2019 sur <https://doi.org/10.3406/stice.2014.1090>
- Peraya, D. & Viens, J. (2003). *TIC et innovations pédagogiques : y a-t-il un pilote... après Dieu, bien sûr* [Symposium]. L’intégration pédagogique des TIC dans le travail enseignant. Recherches et pratiques. Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE), Université de Montréal.
- Perrichon, E. (2009). Perspective actionnelle et pédagogie du projet : De la culture individuelle à la construction d’une culture d’action collective. *Synergies Pays Riverains de la Baltique*, 6, 91-111. Éditions Gerflint.
- Piaget, J. (1977a). *La naissance de l’intelligence chez l’enfant*. Neuchâtel, Paris, Delachaux et Niestlé.
- Piaget, J. (1977b). *La construction du réel chez l’enfant*. Lausanne : Delachaux et Niestlé.
- Pollard, E. & Hillage, J. (2001). *Exploring e-learning*. The Institute for Employment Studies, 367. Consulté le 18 août 2017 sur <http://www.employment-studies.co.uk/system/files/resources/files/376.pdf>
- Popoola, T. (2017). *5 things ASUU has sworn to do to Unilorin and its students*. Naij.com. Consulté le 08 août 2017 sur <https://www.naij.com/1084150-5-asuu-sworn-unilorin-students.html>

- Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*, 9(5). MCB University Press.
- Purcărea, T. & Purcarea, A. (2017). Services Marketing in the Era of Disruption and Digital Transformation. *Researchgate publication*, 1-18. Consulté le 11 mai 2019 sur <https://www.researchgate.net/publication/325957937>
- Puren, C. (1988). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris : Nathan-CLE International
- Puren, C. (2009). *La nouvelle perspective actionnelle et ses implications sur la conception des manuels de langue. L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues. Onze articles pour mieux comprendre et faire le point*. Paris : Editions Maison des langues
- Puren, C. (2010). *Autonomie dans la nouvelle perspective actionnelle : une problématique à reconsidérer* [Conférence]. Vèmes journées de formation pour les professeurs de Français langue étrangère.
- Puren, C. (2014). *Approche communicative et perspective actionnelle, deux organismes méthodologiques génétiquement opposées et complémentaires*. Consulté le 29 décembre 2018 sur www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2014a/
- Qin, L. (2016). L'innovation technologique au bénéfice de l'innovation pédagogique - Le smartphone, un outil performant pour la didactique du FLE. *Synergies Chine*, 11, 123-135. Consulté le 11 mai 2019 sur <http://gerflint.fr/Base/Chine11/Chine11.html>
- Reynaud-Palligot, C. (2011). *De l'identité nationale. Science, Race et politique en Europe et aux Etats-Unis. XIXe-XXe siècles*. Paris : PUF
- Richards, J. C. (2001). *Curriculum Development in Language Teaching*. Cambridge University Press.
- Rogers, C. (1989). Comment édifier la liberté. Andre, B. (dir.) *Autonomie et apprentissage des langues étrangères*, 19-30. Poitiers : Didier/Hatier.
- Rosell-Aguilar, F., Beaven, T., & Fuertes Gutiérrez, M. (2018). Innovative language teaching and learning at university: integrating informal learning into formal language education. *MeTis. Mond*

educativi. Temi, indagini, suggestioni, 8(2), 658-663. Consulté le 15 décembre 2019 sur <http://oro.open.ac.uk/55313/>

Russell, D. (2018). *Mobile phones in the classroom – what does the research say?* *Teacher, Evidence, Insight, Action*. Teacher magazine. Consulté le 11 mai 2019 sur <https://www.teachermagazine.com.au/articles/mobile-phones-in-the-classroom-what-does-the-research-say>

Sajuyigbe, A. S., Abodunde, S. M. & Ijiwole, A. A. (2017). *Integrating ICT into teaching and learning process as agent of sustainable development in Nigeria* [Conference]. 1st international conference on management, technology and sustainable development, The federal university of technology, Akure, Nigeria.

Saleem, N. E., Al-Saqri, M. N., & Ahmad, S. E. A. (2016). Acceptance of Moodle as a Teaching/Learning Tool by the Faculty of the Department of Information Studies at Sultan Qaboos University, Oman based on UTAUT. *International Journal of Knowledge Content Development & Technology*, 6(2), 5-27. Consulté le 03 janvier 2019 sur <https://doi.org/10.5865/IJKCT.2016.6.2.005>

Sanda, H. U., & Kurfi, M. H. (2013). Gender and Information Communication Technologies (ICTS) in Nigeria: Challenges and Prospects. *Global Journal of Human Social Science*, 13(6), 51-58.

Salmons, J. (2011). *E-social constructivism and collaborative e-learning*. Ed. IGI Global. Vision2Lead, Inc., USA & Capella University, USA.

Sanmi, A. & Adebayoi, A. A. (2014). Appraisal of E-learning structure in Nigerian Polytechnics: A Case study of Federal Polytechnic, Ado Ekiti. *IOSR Journal of Mobile Computing & Application (IOSR-JMCA)*, 1(1), 34-38.

Sarré, C. (2011). Computer-Mediated Negotiated Interactions: How is Meaning Negotiated in Discussion Boards, Text Chat and Videoconferencing? Thouësny, S. & Bradley, L. (eds.) *Second language teaching and learning with technology: view of emergent researchers*, 189-210. Dublin, Research-Publishing.net

- Saydi, T. (2015). L'approche actionnelle et ses particularités en comparaison avec l'approche communicative. *Synergie Turquie*, n°8, 13-28.
- Schugurensky, D. (2007). Vingt mille lieues sous les mers : les quatre défis de l'apprentissage informel. *Revue française de pédagogie*, 160, 13-27.
- Shonola, S. A., & Joy, M. S. (2014). *Mobile learning security issues from lecturers' perspectives (Nigerian Universities Case Study)* [Conference]. EDULEARN14 Conference, Barcelona, Spain, 88, 7081- 7088. Consulté le 19 mai 2019 sur <https://core.ac.uk/download/pdf/29190675.pdf>
- Silva, H. (2017). Jouer pour apprendre une langue étrangère : concert à 16 voix. *Synergies Mexique*, 7, 51-62. Consulté le 18 mai 2019 sur https://gerflint.fr/Base/Mexique7/silva_brougere.pdf
- Silva, H. & Brougère, G. (2016). Le jeu entre situations formelles et informelles d'apprentissage des langues. *Synergies Mexique*, 6, 57-68. Consulté le 11 mai 2019 sur <https://doaj-org.sirius.parisdescartes.fr/article/6171461cdafb4c5c932e646e457ad9af?>
- Slodzian, M. (2000). *Contacts de langues, technologies et transfert des connaissances, La notion de contact de langues en didactique, Notion en Question*. Éditions.
- Smith R., Kuchah K., & Lamb, M. (2018). *Learner Autonomy in Developing Countries*. Chik, A., Aoki, N. & Smith, R. (eds) *Autonomy in Language Learning and Teaching*. Palgrave Pivot, London
- Socket, G. (2012). Le web social – La complexité au service de l'apprentissage informel de l'anglais. *Alsic. Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, 15(2), 1-15. Consulté le 7 mars 2018 sur <https://doi.org/10.4000/alsic.2505>
- Socket, G. (2014) *The informal learning of English*. Palgrave Macmillan, UK
- Socket, G. (2015) La prise en compte des apprentissages informels. *Mélanges CRAPEL* 36, 125-135.
- Socket, G. & Kusyk, M. (2015). Online informal learning of English: frequency effects in the uptake of chunks of language from participation in web-based activities. Cadierno, T. & Eskildsen, S. W. (eds.) *Usage-Based Perspectives on Second Language Learning*, 153-178.

- Sockett, G., & Toffoli, D. (2012). Beyond learner autonomy: A dynamic systems view of the informal learning of English in virtual online communities. *ReCALL*, 24(2), 138-151. Consulté le 4 février 2018 sur <http://doi.org/10.1017/S0958344012000031>
- Sodiq Y. (2017). Nigeria: The Giant of Africa. *A History of the Application of Islamic Law in Nigeria*, 1-25. Cham, Palgrave Macmillan. Consulté le 28 août 2020 sur https://doi.org/10.1007/978-3-319-50600-5_1
- Sonaiya, R. (2001). Grenzenlos lernen: Giving New Impetus to the teaching of German to Nigerian Students. *Journal of the Nigerian Association of Teachers of German*, 39-52. Ibadan, Oluben Printers
- Sonaiya, R. (2001). I could have learnt one Foreign Language well: A Diary of Tales & Experiences. *Nigeria and the Foreign Language Question*. Ibadan, Caltop Publication.
- Staab, S., Halford, S. & Hall, W. (2019). Web science in Europe: Beyond boundaries. *Communication of the ACM*, 62(4), 1-28. Consulté le 17 avril 2020 sur <https://eds-b-ebSCOhost-com.sirius.parisdescartes.fr/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=0&sid=56df155c-edae-4cb7-8841-adf4bb58fdea%40sessionmgr104>
- Stevenson, A. & Waite, M. (Eds) (2011). *Concise oxford English dictionary*. Oxford, Oxford university press.
- Stoet, G. & Geary, D.C. (2018). The gender equality paradox in STEM education. *Psychological science*, 29(4), 1-19. Consulté le 23 août 2019 sur <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0956797617741719?journalCode=pssa>
- Sutton, R. (2014). Unlearning the Past: New foundations for online student retention. *Journal of Educators Online*, 11(3), 1-30. Consulté le 20 avril 2020 sur <https://eric.ed.gov/?id=EJ1033326>
- Tanimu, A. M. (2016). *Unilorin and Six Others Develops Anti-Plagiarism Software*. Nigerian Television Authority. Consulté le 12 août 2017 sur <http://www.nta.ng/news/education/20160830-unilorin-and-six-others-develops-anti-plagiarism-software/>

- Tardieu, C. (2016). Résurgence et rémanence des méthodes au fil du temps : réflexion sur les méthodologies de l'enseignement de l'anglais en France. *Recherche et Pratiques Pédagogiques en Langues de Spécialité : Cahiers de l'APLIUT, Association des Professeurs de Langues des IUT*, XXXIII(2), 12-32.
- Thanasoulas, D. (2001). The importance of teaching culture in the foreign language classroom. *Radical Pedagogy*, 1-25. Consulté le 09 octobre 2020 sur <http://media.startalk.umd.edu/workshops/2009/SeattlePS/sites/default/files/files/The%20Importance%20Of%20Teaching%20Culture%20In%20The%20Foreign%20Language%20Classroom.pdf>
- The Commonwealth (s.d). *Nigeria : History*. Consulté le 30 mars 2019 sur <http://thecommonwealth.org/our-member-countries/nigeria/history>
- The nation (2016). *FG declares French compulsory for all students*. Thenationonline.net. Consulté le 02/08/2017 <http://thenationonlineng.net/fg-declares-french-compulsory-students/>
- The Punch (2017). *FG, Gobs have turned universities into constituency projects – Ogunyemi, ASUU President* [Interview]. Punching.com. Consulté le 08 août 2017 sur <https://punchng.com/fg-gobs-turned-universities-constituency-projects-ogunyemi-asuu-president/amp/>
- Toffoli, D. (2008). *Le Plaisir de communiquer : guide pour construire et animer des formations en langue*. Matoury, IBIS ROUGE EDITIONS
- Toffoli, D. & Sockett, G. (2010). How non-specialist students of English practice informal learning using web 2.0 tools. *ASp – La revue du GERAS*, 58, 125-144. Consulté le 19 mai 2019 sur <https://doi.org/10.4000/asp.1851>
- Toffoli, D. & Sockett, G. (2015). L'apprentissage informel de l'anglais en ligne (AIAL) : quelles conséquences pour les centres de ressources en langues ? *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité. Cahiers de l'ApliuT*, XXXIV(1), 147-165. Consulté le 11 mai 2019 sur <https://doi.org/10.4000/apliut.5055>

- Trajkova, M. (2014). Intégration des technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement du français langue étrangère : un exemple de cours de Phonétique du français. *Synergies Roumanie*, 9, 35-42.
- Udende, P. & Azeez, A. L. (2010). Internet access and use among students of University of Ilorin, Nigeria. *Journal of Communication and Media Research*, 2(1), 33-42.
- Udofot, I., & Mbarachi, C. (2018). Internet Language and Literacy in Nigeria. *Journal of the Nigeria English Scholars Association of Nigeria (JESAN)*, 20(1 & 2), 373-393.
- Ukpebor O. C. & Emwanta M.-G. (2012) Availability and the use of computer and internet by secondary school students in Benin City, Nigeria. *International Journal of Library and Information Science*, 4(2), 16-23.
- UNESCO (s.d). *Africa is on the move. Focus on Nigeria*. The findings of UNESCO Science Report Towards 2030. Consulté le 03 janvier 2019 sur https://en.unesco.org/sites/default/files/usr15_presentation_africa_on_the_move_nigeria_en.pdf
- Unilorin (s.d). *Unilorin organises induction training on CBT*. Unilorin.ng. Consulté le 14 novembre 2017 sur <http://www.unilorin.edu.ng/index.php/fnews/3188-unilorin-organises-induction-training-on-cbt>
- Usman, T. & Falola, T. (2019) *The Yoruba from Prehistory to the Present*. Cambridge : Cambridge University Press
- Uwaifo, V. O. & Uddin, P. S. O. (2009). Technology and Development in Nigeria: The Missing Link. *J Hum Ecol*, 28(2), 107-111.
- Vetter, A. (Chargée de mission FOAD et numérique au CIEP). (2014). 5 types de dispositifs en FOAD [Vidéocours]. CIEP. Consulté le 20 avril 2020 sur <https://www.youtube.com/watch?v=7KBazCdBzMI>

- Vicario, T. (2011). Le Cadre européen commun de référence pour les langues : Un instrument de compréhension ou d'exclusion ? *A contrario*, 15(1), 27-44. Consulté le 17 septembre 2020 sur <https://www.cairn.info/revue-a-contrario-2011-1-page-27.htm>
- Volery, T. & Lord, D. (2000). Critical success factors in online education. *International Journal of Educational Management*, 14(5), 216-223. Consulté le 21 juillet 2017 sur <https://doi.org/10.1108/09513540010344731>
- Vygotski, L. (1930). *Mind and Society*. USA : Harvard University Press
- Vygotsky, L. (1997). *Pensée et langage*. Paris : La dispute
- Wanja, S. N. (2014). Utilization of mobile phone in enhancing learner support services for distance education programmes: a case of Mount Kenya University, Kenya [Doctoral dissertation, University of Nairobi].
- Watt, D. (2002) 'I don't speak with a Geordie accent, I speak, like, the Northern accent': Contact-induced levelling in the Tyneside vowel system. *Journal of sociolinguistics*, 6(1), 44-63. Blackwell Publishers Ltd.
- Web Foundation (2018) *Former Nigeria ICT Minister Omobola Johnson joins Board of Directors*. Webfoundation.org. Consulté le 13 avril 2019 sur <https://webfoundation.org/2018/08/former-nigeria-ict-minister-omobola-johnson-joins-board-of-directors/>
- Weill, T. (2017). *Les universités développent les usages numériques*. 20minutes.fr. Consulté le 18 juillet 2017 sur <http://www.20minutes.fr/economie/emploi/2070919-20170518-universites-developpent-usages-numeriques>
- Yue, L. (2016). Apprentissage mobile et acquisition de la compétence pluriculturelle. *Synergies Chine*, 11, 111-121. Consulté le 11 mai 2019 sur <http://gerflint.fr/Base/Chine11/Chine11.html>
- Yusuff, K. M. (2014). Les perceptions des étudiants universitaires nigériens par rapport à l'utilisation des dispositifs mobiles pour apprendre le français : le cas des étudiants au village français du Nigéria [Mémoire de Master à l'université de Strasbourg].

Yusuf, M. O. (2005). Information and communication technology and education : Analysing the Nigerian policy for information technology. *International Education Journal*, 6(3), 316-321. Shannon Research Press

Zoualfakar, J. (2012). L'apprentissage par les compétences : Le rôle de l'évaluation au cours de l'apprentissage par compétence. *L'évaluation des compétences en milieu scolaire et en milieu professionnel*, 1-10. Consulté le 09 novembre 2017 sur <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00777286/document>

TABLE DES FIGURES ET DES TABLEAUX

Figure 1 Source : https://www.nationsonline.org/oneworld/map/nigeria-administrative-map.htm	17
Figure 2 Image: stratège des réseaux sociaux. Source Vincenzo Cosenza, citée dans Purcărea & Purcarea, 2017 : 7.	95
Figure 3 : Souce - Crompton & Bruke, 2018: 55.....	127
Figure 4 Classement des universités d'Afrique en 2019 d'après Webometrics http://www.webometrics.info/en/Africa/Nigeria	160
Figure 5 La page Facebook de l'université d'Ilorin : https://www.facebook.com/UniversityOfIlorin/ consulté le 17/03/2019.....	169
Figure 6 Capture d'écran de la réunion d'information.....	195
Figure 7 Première activité.....	197
Figure 8 Note introductive de l'environnement.	205
Figure 9 Capture d'écran - première activité.....	207
Figure 10 Capture d'écran - deuxième tâche - questionnaire.....	208
Figure 11 Capture d'écran - Troisième activité - Faire connaissance.	211
Figure 12 Capture d'écran - Quatrième activité - Se familiariser.	213
Figure 13 Capture d'écran - Cinquième activité - Maison de rêve.	214
Figure 14 Répartition par sexe des apprenants.	224
Figure 15 Répartition par âge des apprenants.....	226
Figure 16 Niveau d'étude des apprenants.	229
Figure 17 Réponse selon le programme d'étude et spécialisation.....	230
Figure 18 Réponse selon l'appartenance géographique.....	233
Figure 19 Réponse selon les appareils technologiques.....	236
Figure 20 Utilisation habituelle des appareils par les apprenants.....	238
Figure 21 Familiarisation avec les applications et sites internet d'apprentissage du français....	241
Figure 22 Expérience des apprenants sur les pratiques du français.....	243
Figure 23 Intérêt des apprenants à accéder au contenu de leur formation en ligne.	251
Figure 24 Participation des apprenants à l'enseignement-apprentissage en ligne du français. ..	252

Figure 25	Eléments d'attraction des apprenants sur une page web.....	257
Figure 26	Stratégie de lecture des apprenants sur une page web.....	258
Figure 27	Connexion à l'environnement et la réalisation des activités.	261
Figure 28	Nombre d'activités réalisées par les apprenants sur l'environnement en ligne.....	262
Figure 29	Sexe des apprenants par rapport à la possession des appareils.	264
Figure 30	Sexe des apprenants par rapport à l'utilisation habituelle des appareils.	266
Figure 31	Sexe des apprenants par rapport au téléchargement des applications d'apprentissage et à l'expérience en ligne d'apprentissage.	268
Figure 32	Sexe des apprenants par rapport au nombre d'activités réalisées dans l'environnement.	271
Figure 33	Age des apprenants par rapport au nombre d'activités réalisées dans l'environnement.	273
Figure 34	Appréciation de l'expérience.	276
Figure 35	Message de bienvenue.....	359
Figure 36	Message d'information "Badge d'excellence".	359
Figure 37	Exemple de message "Rapport de la semaine écoulée".	360

ANNEXES

1. Badge délivré aux étudiants après l'expérience.
2. Carnet de suivi tenu par le chercheur.
3. Echanges avec les étudiants par mail.
4. Echanges sur la messagerie instantanée – WhatsApp.
5. Fiche de niveau CECRL.
6. Fiches de support : Training with Katmos online platform student guide.
7. Fiches de support How to do a glossary exercise.
8. Questionnaire pré-expérience – environnement en ligne d'apprentissage de FLE.
9. Questionnaire post-expérience – environnement en ligne d'apprentissage de FLE.

1. BADGE DELIVRE AUX ETUDIANTS APRES L'EXPERIENCE.

Ceci est un badge d'excellence !



trainingwithkatmos.com

BRAVO pour votre enthousiasme !

2. CARNET DE SUIVI TENU PAR LE CHERCHEUR.

Carnet de suivi						
Nom	Connexion semaine 1	Connexion semaine 2	Connexion semaine 3	Connexion semaine 4	Connexion semaine 5	Commentaire

3. ECHANGES AVEC LES ETUDIANTS PAR MAIL.

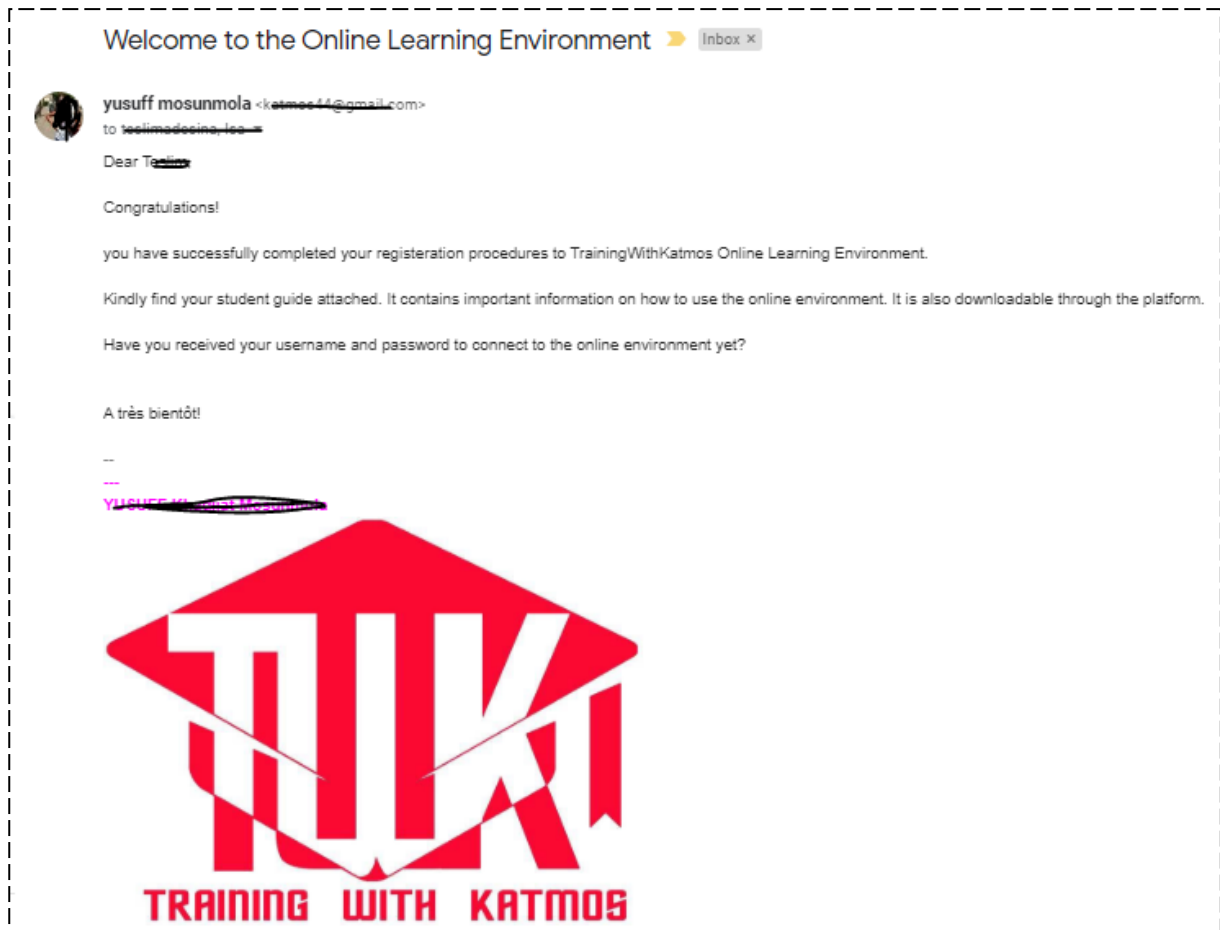


Figure 35 Message de bienvenue.

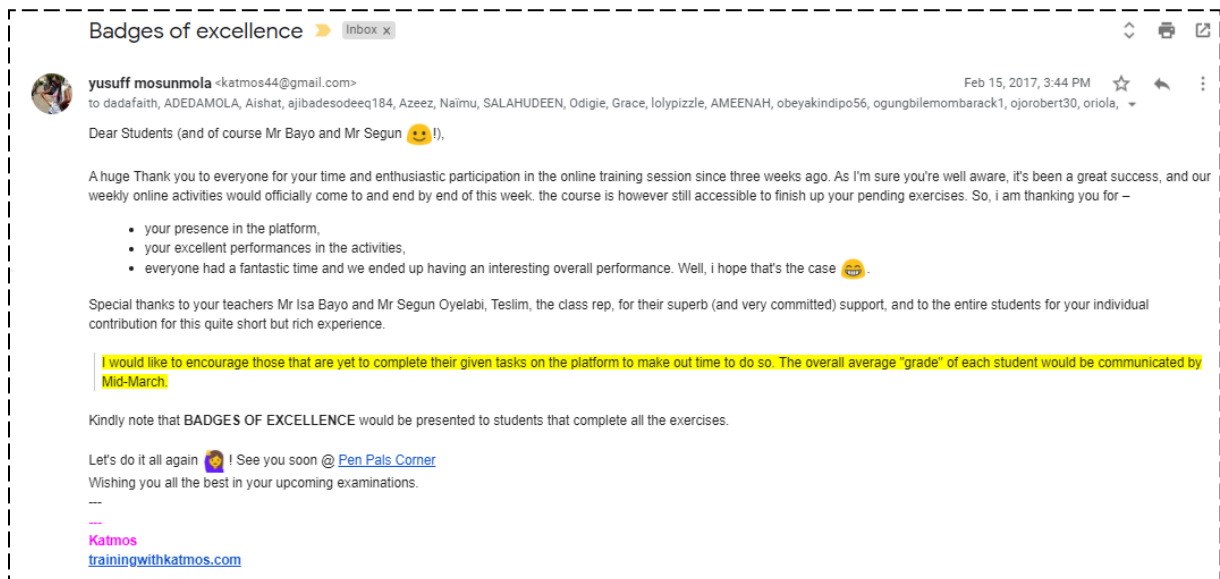


Figure 36 Message d'information "Badge d'excellence".

IMPORTANT TO READ : Weekly report of the Online Environment Inbox x

yusuff mosunmola <katmos44@gmail.com> Jan 30, 2017, 11:56 AM

to Isa, Bayo, bcc: Adamou, bcc: achiatousalati, bcc: ADEDAMOLA, bcc: Aishat, bcc: ajibadesodeeq184, bcc: Azeez, bcc: ayus, bcc: Naimu, bcc: SALAHUDEEN

Dear all,

Kudos to you for being good students during our first experience in the Online Environment 😊. I must say today has been a success. Kindly find the preview below :

Questionnaire

Kindly find attached the **list of students that have filled out the questionnaire** up till this minute. "Responsible", can you confirm that no one is missing?

- All students have been enrolled..hurray 🎉
- Please note that some of you answered "NO" when asked if you would like to participate in the Online Environment experience. If you have a change of mind, kindly send an email to me to confirm your interest and fill out the questionnaire again so that you can be enrolled.
- some of you made **multiple entries** on the questionnaire. Please note that one entry would be considered. **Could you please specify** which entry is valid for you?

Exercises and Task of the week

To validate the first week, you have **three (3) mini exercises** and **one (1) task** to do:

- Exercise 1 - étape 1
- Exercise 2 - étape 3 "se présenter"
- Exercise 3 - étape 3 "rencontrer Mylène"
- Task : glossaire - note that each student is expected to make several entries to validate this task

Technical Problems

Technical problems 🤔? Do not panic. You are not alone! If you have technical problems, here are things you can do:

- take a deep breath
- check again to be sure you did all that had to be done
- post a message on the whatsapp group to check if a colleague could help
- If no colleague is able to help, send a message to katmos44@gmail.com stating your name, the precise problem + screenshot

Your ideas matter...


In order to have an interesting experience together, we are giving you the opportunity to **share your theme proposals**. This means you have an opportunity to contribute to the lesson. Do not hesitate to **either send a message, or reply directly to the question on the [news forum in the platform](#)** should you have questions you would like us to address/revise or themes to cover.

Lets rate our first lesson

How did you enjoy today's lesson? Kindly rate your experience today :

- Give between **1(not interesting)** and **10(very interesting)**. Note that you should do this through the [platform](#)

Voilà, i remain at your disposal and wish you a pleasant week ahead.
A bientôt sur <http://trainingwithkatmos.com/moodle28>



TRAINING WITH KATMOS

Figure 37 Exemple de message "Rapport de la semaine écoulée".

4. ECHANGES SUR LA MESSAGERIE INSTANTANEE – WHATSAPP.

Messages des étudiants.

Messages du chercheur.

Messages des enseignants chargés de la matière.

Informations officielles.

30/01/2017, 08:47:43: Teslim Unilorin added you

30/01/2017, 08:48:08: Best Friends Forever: Dear everyone

30/01/2017, 08:48:42: Teslim Unilorin: Hi ma

30/01/2017, 08:48:55: +234 813 360 5497: Hi

30/01/2017, 08:49:07: +234 703 985 8206: Hi ma

30/01/2017, 08:49:09: Best Friends Forever: This is Katmos. I think this platform would facilitate communication.

30/01/2017, 08:49:23: Teslim Unilorin: Yes ma

30/01/2017, 08:49:37: +234 813 360 5497: You ma

30/01/2017, 08:49:40: +234 813 360 5497: Yes ma

30/01/2017, 08:49:45: Best Friends Forever: Could you confirm that you have access to the online environment now?

30/01/2017, 08:49:50: +234 816 136 3425: Yes ma

30/01/2017, 08:50:10: +234 813 360 5497: Yes

30/01/2017, 08:50:18: Teslim Unilorin: Yes

30/01/2017, 08:50:18: +234 903 315 2037: obeyakindipo56@gmail.com

30/01/2017, 08:50:21: +234 813 360 5497: But how are we gonna confirm it

30/01/2017, 08:50:21: +234 703 985 8206: Yes ma

30/01/2017, 08:50:58: +234 816 136 3425: Still trying to download hangout ma

30/01/2017, 08:51:07: Best Friends Forever: The "yes" reply was a confirmation

30/01/2017, 08:51:38: +234 909 995 2708: No

30/01/2017, 08:51:44: +234 909 995 2708: I didn't see any login details sent to my email ma

30/01/2017, 08:51:51: Best Friends Forever: It's fine. You don't need to download hangout anymore. We would continue here.

30/01/2017, 08:52:22: +234 806 860 8780: Morning ma

30/01/2017, 08:52:55: +234 806 860 8780: Ok ma

30/01/2017, 08:52:56: +234 813 000 1221: Alright thank u ma

30/01/2017, 08:53:00: Best Friends Forever: If you are yet to receive your username and password and you have filled out the questionnaire, kindly reply by stating your name. I'd fix it immediately.

30/01/2017, 08:53:24: +234 706 134 4523: Uzochukwu chibuikem ma

30/01/2017, 08:53:42: +234 909 995 2708: Idayat Quadri

30/01/2017, 08:54:17: Best Friends Forever: Meanwhile, if you have received your login details and have been able to access the online environment, kindly go ahead with the exercices "Étape 1, 2 & 3".

Bonne chance. 🍀

30/01/2017, 08:55:08: +234 816 136 3425: Grace Tofunmi

30/01/2017, 08:55:27: Teslim Unilorin: Merci

30/01/2017, 08:55:40: +234 809 495 3122: I'm able to see you guys chatting but not able to connect to the chat

30/01/2017, 08:59:16: Best Friends Forever: Username n password created. You should be able to login n access the course now. Bienvenue!

30/01/2017, 09:00:21: +234 809 495 3122: what about Adebayo Taoheed ma???

30/01/2017, 09:00:51: +234 816 136 3425: Me too ma

30/01/2017, 09:02:02: +234 816 945 0451: Alarere AZeeZ ma

30/01/2017, 09:02:03: +234 806 860 8780: Ok

30/01/2017, 09:02:55: Best Friends Forever: Your profile was created yesterday

30/01/2017, 09:03:21: Best Friends Forever: Are you having difficulties login in Taoheed?

30/01/2017, 09:03:34: +234 809 495 3122: yes ma

30/01/2017, 09:03:58: Best Friends Forever: Did you receive your username and password?

30/01/2017, 09:03:59: +234 809 495 3122: I can see you chatting but I can't join

30/01/2017, 09:04:43: +234 809 495 3122: yes ma should I go through the link given or go to the site first

30/01/2017, 09:04:50: +234 706 748 1667: Good morning sir

30/01/2017, 09:05:10: +234 706 748 1667: Good morning ma

30/01/2017, 09:05:24: +234 810 000 4004: Bonjour

30/01/2017, 09:05:30: Best Friends Forever: Not the conference call. It has ended. We decided to continue here to facilitate communication. Can u confirm you have access to the online course?
@2348094953122

30/01/2017, 09:05:50: Best Friends Forever: Good morning Stephanie. Ca va?

30/01/2017, 09:06:16: +234 706 748 1667: Oui sa va et chez vous

30/01/2017, 09:06:25: +234 809 495 3122: OK

30/01/2017, 09:06:29: +234 810 000 4004: On se porte b1

30/01/2017, 09:07:04: +234 816 136 3425: Ma, I've not gotten username and password

30/01/2017, 09:08:04: Best Friends Forever: Username n password created. You should be able to login n access the course now. Please confirm this. Thanks!

30/01/2017, 09:08:10: +234 811 086 8958: The network here isn't favorable to make video conversations

30/01/2017, 09:09:08: Best Friends Forever: I'm creating your profile. Just a moment.

30/01/2017, 09:09:30: +234 903 315 2037: Obeyakindipo56@gmail.com

30/01/2017, 09:10:05: +234 706 134 4523: Ma me too I haven't gotten any username and password uzochukwu chibuikem

30/01/2017, 09:10:20: +234 816 136 3425: Thanks ma

30/01/2017, 09:10:29: Best Friends Forever: You are right. That's why this channel is preferred. I would rater post videos for you to watch at your preferred time.

30/01/2017, 09:11:40: Best Friends Forever: You filled 'not interested' in the questionnaire. Would you like to participate now?

30/01/2017, 09:11:55: +234 810 562 1863: Fatokun Nabilat

30/01/2017, 09:13:43: Best Friends Forever: Username n password created. You should be able to login n access the course now. Please confirm this. Thanks!

30/01/2017, 09:14:57: Best Friends Forever: Dear Azeez, your profil was created yesterday. Are you yet to receive your enrolment information?

30/01/2017, 09:15:33: +234 810 226 4443: Felicia Mopelola

30/01/2017, 09:15:35: +234 816 945 0451: Yes ma

30/01/2017, 09:15:41: Best Friends Forever: Have you received the information now?

30/01/2017, 09:16:02: +234 816 136 3425: Was it sent to my email ma?

30/01/2017, 09:16:34: +234 903 315 2037: Yes ma

30/01/2017, 09:16:42: +234 809 495 3122: ma should answer all étapes??

30/01/2017, 09:18:25: +234 706 134 4523: Yes ma

30/01/2017, 09:19:02: +234 816 136 3425: I've not received mine ma

30/01/2017, 09:19:42: Best Friends Forever: Yes

30/01/2017, 09:20:10: +234 903 315 2037: Please ma should I go to fill the questionnaire again or I should wait

30/01/2017, 09:20:16: Best Friends Forever: Yes except the questionnaire since you already filled it

30/01/2017, 09:21:10: Best Friends Forever: If you confirm your interest now. Yes, please fill out the questionnaire again . Thanks

30/01/2017, 09:21:12: +234 810 226 4443: I'm yet to receive mine ma Felicia Mopelola

30/01/2017, 09:22:46: Best Friends Forever: I'm enrolling all of you now. You would receive your username and password shorty

30/01/2017, 09:23:07: +234 806 860 8780: Ok

30/01/2017, 09:24:44: Teslim Unilorin added +234 816 674 9303

30/01/2017, 09:25:15: +234 810 226 4443: Thanks ma

30/01/2017, 09:26:01: +234 816 179 1664: Je n'ai pas encore eu mon password ? Mon email est salamirabiu12@gmail.com

30/01/2017, 09:27:23: +234 703 985 8206: I don't know watsup with my login parameters ma. The stuff is saying invalid login and cookies are not allowed..

30/01/2017, 09:27:35: Best Friends Forever: Ah bon! Pourtant, les profils one déjà été créés hier. Pourriez-vous révéfier votre boîte mail et reconfirmer?

30/01/2017, 09:27:42: +234 703 985 8206: What should I do ma'am?

30/01/2017, 09:28:04: Best Friends Forever: Really? Did you change your password after first login?

30/01/2017, 09:28:37: +234 703 985 8206: Yes

30/01/2017, 09:28:39: +234 812 827 2287: 2017-01-30-AUDIO-00000090.opus <attached>

30/01/2017, 09:28:54: +234 816 136 3425: I've not been notified of my username and password ma

30/01/2017, 09:29:38: Best Friends Forever: Pourriez-vous me préciser vos coordonnées s'il vous plaît? Merci

30/01/2017, 09:29:58: +234 812 827 2287: Je n'ai pas eu mes details pour me permettre d'y participe.

30/01/2017, 09:30:05: Best Friends Forever: I would come in. You have been enrolled

30/01/2017, 09:30:11: +234 816 179 1664: Je viens de ré vérifier madame, qu'est-ce que je dois faire encore , créer un autre?

30/01/2017, 09:30:25: +234 703 985 8206: Hello o

30/01/2017, 09:31:12: +234 812 827 2287: 1danzouma@gmail.com (ABUBAKAR ADAMU DANJUMA)

30/01/2017, 09:31:13: +234 816 136 3425: I don't know what next to do ma'am

30/01/2017, 09:31:46: +234 816 136 3425: From where do I get my username and password ma

30/01/2017, 09:32:18: +234 809 495 3122: madame Salati Achiatou dit qu'elle n'a pas encore reçu ses détails

30/01/2017, 09:32:19: +234 703 985 8206: Sorry ma'am.. I don't know what to do.. Waiting

30/01/2017, 09:32:22: +234 812 827 2287: 2017-01-30-AUDIO-00000102.opus <attached>

30/01/2017, 09:32:42: Best Friends Forever: You should receive them in your inbox. The email address filled in the questionnaire

30/01/2017, 09:33:44: Best Friends Forever: Je suis en train de l'inscrire mais ses coordonnées posent quelques soucis. Je réglerai ces soucis et reviendrais vers vous.

30/01/2017, 09:34:15: +234 810 562 1863: I haven't been enrolled

30/01/2017, 09:34:21: +234 810 562 1863: Fatokun Nabilat ma

30/01/2017, 09:34:38: +234 909 995 2708: Pls I've logged in bt is der anythn else I av to do?

30/01/2017, 09:35:47: Best Friends Forever: Avez-vous répondu au questionnaire? Je ne vous retrouve pas sur ma liste.

30/01/2017, 09:36:13: +234 809 495 3122: madame nous arrivons pas à nous connecter ils disent invalide username

30/01/2017, 09:36:17: +234 812 827 2287: Oui biensure

30/01/2017, 09:36:22: +234 703 985 8206: I haven't received any ma

30/01/2017, 09:36:47: +234 816 674 9303: Moi aussi

30/01/2017, 09:37:42: Best Friends Forever: Yes, the exercices in your course "Advance Oral and Written Comprehension "

30/01/2017, 09:38:03: +234 703 985 8206: The thing is I am trying to login to continue with the étape but it is saying invalid login

30/01/2017, 09:41:06: +234 810 226 4443: Waiting ma

30/01/2017, 09:41:22: +234 809 495 3122: Madame on arrive toujours pas à nous connecter

30/01/2017, 09:41:41: +234 810 226 4443: I'm waiting ma

30/01/2017, 09:42:05: Bayo Isa: Bonjour à tous, some people are still not here yet. Does it mean they're fine? No login problems? Don't forget there are exercises waiting for u on the other side.

30/01/2017, 09:42:38: +234 812 827 2287: I couldn't login

30/01/2017, 09:43:19: Best Friends Forever: That's not normal. Have you checked that you typed the correct new password ?

30/01/2017, 09:43:28: +234 810 562 1863: Madame am waiting for password

30/01/2017, 09:44:19: Bayo Isa: Was told by the Admin that most of u encountered network problems. Thought you'd use the sch Wi-Fi.

30/01/2017, 09:44:22: Best Friends Forever: I've enrolled you. You should have received the message by now. Let's give it some time

30/01/2017, 09:44:35: +234 816 179 1664: Pardon qu'est-ce que je dois faire les donnés ne sont pas dans mon email

30/01/2017, 09:45:13: Bayo Isa: @katmos, du courage 👍

30/01/2017, 09:45:49: +234 703 985 8206: 2017-01-30-AUDIO-00000126.opus <attached>

30/01/2017, 09:46:39: +234 909 995 2708: D sch's wi-fi is nt yet open for students

30/01/2017, 09:46:49: Teslim Unilorin: 2017-01-30-AUDIO-00000128.opus <attached>

30/01/2017, 09:47:40: +234 810 226 4443: I haven't received my username and PIN ma

30/01/2017, 09:47:49: Bayo Isa: D'accord

30/01/2017, 09:48:23: +234 810 226 4443: Felicia Mopelola ma

30/01/2017, 09:48:50: +234 816 179 1664: Pardon qu'est-ce que je dois faire les donnés ne sont pas dans mon email

30/01/2017, 09:49:32: +234 816 136 3425: It's saying invalid login parameter

30/01/2017, 09:49:47: Bayo Isa: Patientez...

30/01/2017, 09:50:27: Best Friends Forever: Be sure to login with the provided details, then change your password

30/01/2017, 09:51:00: Best Friends Forever: Merci 😊

30/01/2017, 09:51:10: +234 816 674 9303: Please can u give us d login details again

30/01/2017, 09:51:22: Best Friends Forever: You have been enrolled.

30/01/2017, 09:51:33: +234 810 226 4443: Me too ma

30/01/2017, 09:51:54: Best Friends Forever: It's a personalised login for each student 🧑. What's your name pls?

30/01/2017, 09:52:09: +234 816 674 9303: Lola sulyman

30/01/2017, 09:52:27: Best Friends Forever: You are yet to be enrolled Felicia. Would enrol you now

30/01/2017, 09:52:52: +234 810 226 4443: Alright ma

30/01/2017, 09:53:04: +234 816 674 9303: Thank u +d link m supposed to enrol with

30/01/2017, 09:53:20: Bayo Isa: Tu viens de joindre le groupe ?

30/01/2017, 09:53:56: +234 816 674 9303: Oui

30/01/2017, 09:55:27: Best Friends Forever: You have been enrolled.

30/01/2017, 09:55:35: Bayo Isa: Quel dommage... 😞

30/01/2017, 09:56:05: +234 816 674 9303: Thank you

30/01/2017, 09:56:47: +234 816 136 3425: Exactly what I did ma

30/01/2017, 09:57:37: +234 816 136 3425: Assist me pls

30/01/2017, 09:58:43: Best Friends Forever: Have you changed your password yet or you are unable to login at all?

30/01/2017, 09:59:02: +234 816 136 3425: I couldn't login at all

30/01/2017, 09:59:40: Best Friends Forever: Please forward the email to me. The one with your username and password

30/01/2017, 10:00:04: +234 816 136 3425: OK ma. In a moment

30/01/2017, 10:02:29: +234 816 136 3425: Have you gotten it ma?

30/01/2017, 10:03:11: Best Friends Forever: Dear all,

Kindly calm down. Do not panic at all. If you are having technical issues. Just send a message stating your information and the problem you are having. I would look into it as soon as possible.

The exercises are valid till the end of today.

Thank you for being this active.

Katmos

30/01/2017, 10:03:26: Best Friends Forever: Yes, would look into it

30/01/2017, 10:03:50: +234 816 136 3425: 😊

30/01/2017, 10:05:39: Best Friends Forever: As many that are yet to receive their login information. I hope you submitted a correct email address.

30/01/2017, 10:05:56: +234 809 495 3122: madame j'ai repondu aux étapes mais ils ont dit que choisi la mauvaise réponse alors une autre personne à fait le même choix et ils ont valide

30/01/2017, 10:07:11: +234 810 562 1863: Thanks ma

30/01/2017, 10:07:22: Best Friends Forever: Il faut toujours indiquer votre nom et prénom quand vous m'adressez des demandes. Je regarderais. Vous partagez vos réponses et résultats?

30/01/2017, 10:07:47: +234 809 495 3122: OK je suis Adebayo Taoheed

30/01/2017, 10:09:09: Best Friends Forever: Bien. Je vais regarder

30/01/2017, 10:10:34: +234 810 000 4004: Je suis aishat j arrive pas a me connecter ,mon password est invalid

30/01/2017, 10:12:30: Best Friends Forever: Le mot de passe généré?

30/01/2017, 10:13:05: +234 816 136 3425: Any progress ma'am

30/01/2017, 10:13:27: +234 810 000 4004: Y?@\$@QcBV

30/01/2017, 10:13:55: Best Friends Forever: C'est celui-ci qui n'est pas valide?

30/01/2017, 10:14:43: +234 810 000 4004: Y?\$1yQcBV

30/01/2017, 10:14:59: Best Friends Forever: gracetofunmi9@gmail.com

Is this your valid email address?

30/01/2017, 10:15:18: +234 816 136 3425: Oui ma'am

30/01/2017, 10:15:24: +234 903 315 2037: I've tried to to fill the questionnaire but it seems that the site has closed because when I reach for example questionnaire page 5.

30/01/2017, 10:15:42: Best Friends Forever: Envoyez-moi le message : katmos44@gmail.com

30/01/2017, 10:15:43: +234 810 000 4004: Donc je utilise Le quelle

30/01/2017, 10:16:35: Best Friends Forever: This could be a network problem. Just some patience needed. What is the main problem?

30/01/2017, 10:17:01: +234 903 315 2037: the site bring questionnaire I again

30/01/2017, 10:17:19: +234 706 748 1667: What ar we going to do after the first question

30/01/2017, 10:17:39: Best Friends Forever: That's not normal. Kindly close and reload

30/01/2017, 10:17:54: Best Friends Forever: Move to the next

30/01/2017, 10:18:40: +234 903 315 2037: Alright ma

30/01/2017, 10:18:54: +234 706 748 1667: Yes i did the one with mylene but i dnt know d next

30/01/2017, 10:19:26: Best Friends Forever: You have got 4 exercices to do today

30/01/2017, 10:19:50: +234 706 748 1667: Which one

30/01/2017, 10:19:53: Best Friends Forever: Étape 1 has one exercise. Étape 3 have 3

30/01/2017, 10:20:11: Best Friends Forever: *etape 3 has 3

30/01/2017, 10:21:16: +234 810 000 4004: Sai fait

30/01/2017, 10:21:19: +234 706 748 1667: I cant reached to d third one

30/01/2017, 10:21:31: +234 706 748 1667: Which one is d third one

30/01/2017, 10:22:00: Best Friends Forever: Glossaire...that's a group assignment.

30/01/2017, 10:22:26: +234 706 748 1667: Group like how

30/01/2017, 10:22:35: +234 809 495 3122: madame have you checked mine

30/01/2017, 10:22:39: +234 816 136 3425: Any progress ma'am

30/01/2017, 10:23:42: +234 810 000 4004: Madame reponder si vous plais

30/01/2017, 10:24:42: Best Friends Forever: Dear everyone,

I'm enrolling your colleagues.

Your requests are noted. Kindly exercise some patience for them to be looked at. You would be gotten back to in due time. Others also need to access the course.

Many thanks for your understanding.

Katmos

30/01/2017, 10:36:04: +234 807 583 5924: madame,s il vous plaît,je n arrive pas a(log in) avec le password que j ais reçu,que dois je faire?merci

30/01/2017, 10:39:13: Best Friends Forever: Merci de me transférer le message avec vos coordonnées

30/01/2017, 10:41:28: +234 809 495 3122: madame n'oubliez mon cas

30/01/2017, 10:41:33: +234 809 495 3122: Adebayo Taoheed

30/01/2017, 10:41:43: +234 810 000 4004: Et moi aussi

30/01/2017, 10:43:07: +234 807 583 5924: sule naimu,benitomuselini@gmail.com

30/01/2017, 10:43:36: +234 810 000 4004: aishatopeyemi407@gmail.com

30/01/2017, 10:43:50: +234 810 562 1863: How do we go about that or should we leave it

30/01/2017, 10:44:07: +234 816 136 3425: Moi aussi

30/01/2017, 11:01:38: +234 816 136 3425: Haven't logged in yet

30/01/2017, 11:07:17: Best Friends Forever: Opeyemi, you have to login with your new password henceforth. I can see you logged in 45seconds ago. Is this information correct?

30/01/2017, 11:26:47: Best Friends Forever: U have to create a glossary. It is like a dictionary but u must use your own words to explain every entry

30/01/2017, 11:27:48: Best Friends Forever: Hello Sule, u have been enrolled. Have u received an email?

30/01/2017, 11:28:14: +234 816 136 3425: What 'bout me ma'am?

30/01/2017, 11:28:41: Best Friends Forever: I just sent
U an email

30/01/2017, 11:29:03: Best Friends Forever: Its been sorted, your details were good.

30/01/2017, 11:29:24: Best Friends Forever: Was forced to change your password since I was able to log in

30/01/2017, 11:29:37: Best Friends Forever: The new password is in your inbox

30/01/2017, 11:38:10: +234 816 136 3425: Thank you very much. Finally able to log in. Thanks a bunch ma'am

30/01/2017, 12:13:19: +234 809 495 3122: Madame c'est Achiatou Salati je n'arrive pas à log in malgré les détails

30/01/2017, 13:08:06: Best Friends Forever: Avez-vous déjà pu vous connecter ?

30/01/2017, 13:08:10: Best Friends Forever: Ou jamais?

30/01/2017, 16:54:17: +234 807 583 5924: merci madame,j arrive maintenant a (log in),bonne soiré

30/01/2017, 17:21:04: Best Friends Forever: Tres bien 😊. Bonne soirée 🌃

30/01/2017, 17:49:34: +234 816 136 3425: Pls I don't understand the glossaire

30/01/2017, 17:50:45: +234 816 136 3425: How do I go 'bout it?

30/01/2017, 18:03:09: +234 806 860 8780: Pls am also lost about the glossaire too

30/01/2017, 20:06:52: +234 812 827 2287: Bonsoir chers collegues.

31/01/2017, 05:12:14: Best Friends Forever: The glossary is like a dictionary that u have to create. C'est un exercice de vocabulaire. I'd make an entry to show u how it works. You have until Friday to finish the task of the week. Bonjour à tous!

31/01/2017, 06:45:02: +234 809 495 3122: OK madam

31/01/2017, 07:57:41: +234 703 087 4182: What of those that are still having problems of login ma? Funmilayo Oloyede

31/01/2017, 10:00:11: +234 803 153 8242: Hello, This is to inform you that the distribution of the tablet PC has started this morning, so better come to school now, tomorrow maybe to late.

31/01/2017, 12:08:36: +234 706 748 1667: Good morning ma

31/01/2017, 12:09:47: Best Friends Forever: Funmi, I sent you an email asking you to forward the message with your username and password to me. I would try to sort it out for you.

31/01/2017, 12:09:59: Best Friends Forever: Morning Stephanie

31/01/2017, 12:30:25: Best Friends Forever: I have been able to login and change your password. Kindly login with the information "sent to your inbox"

31/01/2017, 12:49:19: +234 706 748 1667: Pls ma you said the glossary is group assignment how are we going to know our group

31/01/2017, 13:50:06: Best Friends Forever: Hello students 🧑,

A guide to doing a glossary exercise has been uploaded on the online environment "trainingwithkatmos". Note that all technical files are located just after the introductory message. An email will equally be sent to you with the same information.

It is a general class related task. No formal group forming. The task would automatically be inaccessible as from 05/02/2017 by 23:55pm. Dépêchez vous!

Each student is to make a minimum of 10 entries. This means you would have your full marks if you make 10 entries. You can make more though to show how motivated you are 🙌👍.

Bonne chance! 🍀👍

05/02/2017, 13:42:39: Teslim Unilorin: Hello to everyone, I want to inform u guys that our class for Mr. Bayo is not going to hold but we're ask to do our online exercise class. Mind u, every task given to us online is going to be part of our C.A. Have a nice week-end. Ciao amicos

05/02/2017, 16:17:58: +234 806 860 8780: Pls is. Bayo class holding tmao

05/02/2017, 16:36:27: +234 909 476 1798: Read the msg na

05/02/2017, 17:07:39: Best Friends Forever: Hello students,

Kudos to you for your very active and productive participation in the first week of our Online Learning experience. You guys rock 👍🙏.

Hope you enjoyed the first week experience.

This second week, our adventure continues 🖥️👉. Rendez-vous sur la plateforme demain à 8h. As you all know, your Advance Oral and Written Comprehension class with Mr Bayo won't hold tomorrow. You are expected to do your online exercises instead.

A new session "Etape 4" would be accessible as from Monday the 6th of February 2017 at 12am.

I remain at your disposal as I look forward to having another productive academic time on our online learning platform this week.

Katmos

05/02/2017, 17:53:09: +234 812 827 2287: Ok, nous serons toujours sur la ligne.restez donc avec nous !

MERCİ BEAUCOUP

05/02/2017, 18:37:41: +234 810 006 8310: Lol

05/02/2017, 19:05:08: +234 909 476 1798: Abi na

06/02/2017, 08:38:47: +234 706 748 1667: Gm

06/02/2017, 08:43:22: +234 816 136 3425: Bonjour à tous

06/02/2017, 08:43:56: +234 816 136 3425: The site is not going

06/02/2017, 08:50:19: +234 812 827 2287: Keep trying it.

06/02/2017, 08:54:03: +234 816 136 3425: Ok o,merci

06/02/2017, 09:07:44: +234 706 748 1667: Pls ma

06/02/2017, 09:08:54: +234 706 748 1667: D etape 4 the text is not showing fully

06/02/2017, 09:09:16: +234 706 748 1667: Sorry ma good morning

06/02/2017, 09:49:00: +234 806 860 8780: Pls what are suppose to do in étape 4 ma.

06/02/2017, 09:49:06: +234 806 860 8780: Good morning ma

06/02/2017, 09:51:36: Best Friends Forever: That's strange. Kindly refresh the page

06/02/2017, 09:52:28: Best Friends Forever: I can see some of you have done the exercises. What is the exact problem? Can you send a screenshot?

06/02/2017, 10:01:37: Best Friends Forever: Dear students,

I just logged with a student's details and was able to access all the exercises. Kindly click on "étape 4" to access the exercises and task of the week.

At your disposal.

Bon courage!

Katmos

06/02/2017, 10:11:58: +234 706 748 1667: Pls ma i check my grade now u didnt grade the one of mylene

06/02/2017, 10:13:25: +234 706 748 1667: Meanwhile i did everything

06/02/2017, 13:20:21: +234 811 086 8958: Will there be grammar class this afternoon please reply..

06/02/2017, 13:20:45: +234 806 860 8780: There should be

06/02/2017, 13:21:47: +234 811 086 8958: There should be or there is?

06/02/2017, 13:22:32: +234 806 860 8780: I don't know too actually

06/02/2017, 13:24:32: +234 811 086 8958: Aait

06/02/2017, 13:24:37: +234 811 086 8958: Danke

06/02/2017, 13:34:50: +234 806 860 8780: Je vous en prie

06/02/2017, 13:55:52: Best Friends Forever: Hello Stephanie, I don't grade students. The grades are automatic upon submission of your answers. You should check that you have answered the questions and submitted.

Kind regards.

Katmos

06/02/2017, 17:46:17: Best Friends Forever: Dear students,

My French students learning English in France FR made new year resolutions, some of which is to get a pen pal to have a conversation with at least once a week. The idea is to practice their written and spoken English GB.

Knowing that you are anglophone, and are learning French FR, I thought some of you may be interested in having a French pen pal. This can be interesting in the sense that the conversation can be done twice a week or every forth night (vous vous arrangerez!) : one in English and the other in French. It is not noted, neither is it part of your CA 😊. IT IS COMPLETELY INFORMAL. I just like to break the classroom walls most of the time 😊.

I would coordinate at the beginning then leave you to get acquainted 🎓💖👥👥.

If you are interested 😊, be free to reply to this post or send me an email on katmos44@gmail.com or ceo.trainingwithkatmos@gmail.com.

Cheers 🍺

Katmos

06/02/2017, 18:34:26: +234 806 860 8780: Please am interested ma

06/02/2017, 18:35:18: +234 813 000 1221: She said send a mail

06/02/2017, 18:36:12: +234 806 860 8780: Tnkz 😊

06/02/2017, 18:53:14: +234 810 006 8310: Or reply to dis post

06/02/2017, 19:04:29: Best Friends Forever: Ok, kindly send your full name to me. I can only read Majae here.

06/02/2017, 19:55:56: Teslim Unilorin: Ishola Teslim Adesina is my full name ma

06/02/2017, 20:32:14: Best Friends Forever: Ok Teslim, many thanks for your interest. Would get back to you soon.

06/02/2017, 22:28:52: Teslim Unilorin: Ok ma

06/02/2017, 22:31:47: Best Friends Forever: You must have received a message (in your inbox) from me.

06/02/2017, 22:36:01: Teslim Unilorin: I will check it tomorrow and give u the feedback.

06/02/2017, 22:37:46: +234 806 860 8780: Yes ,I have

06/02/2017, 22:51:39: +234 811 086 8958: Ayankola Muh'Sabit is my name ma

07/02/2017, 08:45:22: +234 903 151 6041: Salemjoel Gospel is my name ma

07/02/2017, 09:41:37: +234 803 153 8242: Ajibade Sodiq

07/02/2017, 10:53:20: +234 810 562 1863: Fatokun Nabilat

07/02/2017, 13:04:47: +234 809 495 3122: Adebayo Taoheed

07/02/2017, 15:15:32: Best Friends Forever: Hi Gospel, are you enrolled to the online platform yet?

07/02/2017, 15:25:49: +234 903 151 6041: Yes I av

07/02/2017, 16:05:45: Best Friends Forever: Are you Itunu Gospel?

07/02/2017, 17:46:00: +234 903 151 6041: Yes

07/02/2017, 17:46:22: Best Friends Forever: Ok, you have been enrolled

07/02/2017, 17:51:49: +234 903 151 6041: Thanks ma

07/02/2017, 19:17:01: +234 809 495 3122: Good evening madame

I tried to get enrolled but it didn't go

07/02/2017, 19:17:09: +234 809 495 3122: I'm Adebayo Taoheed

07/02/2017, 20:31:33: +234 810 006 8310: Lol she said you have been enrolled

07/02/2017, 20:31:36: +234 810 006 8310: 😂😂😂

07/02/2017, 20:38:38: Best Friends Forever: I enrolled you today. When did you try access the "Pen Pals Corner"?

08/02/2017, 01:14:18: +234 706 748 1667: I am Asagbenro stephanie Adesewa

08/02/2017, 06:31:01: +234 903 350 8328: Ojo Robert.

08/02/2017, 06:42:55: Best Friends Forever: Enrolled

08/02/2017, 06:43:57: Best Friends Forever: Enrolled

08/02/2017, 08:20:48: +234 703 985 8206: Salahudeen kaussarat omowumi to katmos

08/02/2017, 08:33:59: Best Friends Forever: Enrolled

08/02/2017, 08:34:28: +234 811 086 8958: Ayankola Muh'Sabit

08/02/2017, 08:43:35: +234 816 472 5566: Aminat Abdullateef to katmos

08/02/2017, 08:44:18: +234 810 562 1863: Fatokun Nabilat

08/02/2017, 09:24:04: Best Friends Forever: Enrolled

08/02/2017, 09:25:09: Best Friends Forever: Enrolled

08/02/2017, 09:54:42: +234 803 153 8242: MA ajibade sodiq

08/02/2017, 10:37:14: Best Friends Forever: Enrolled

08/02/2017, 11:05:13: +234 816 945 0451: Alarere Azeez ariskola

08/02/2017, 11:05:15: +234 816 945 0451: To katmos

08/02/2017, 11:06:20: +234 811 086 8958: Ma.. What of Ayankola Muh'Sabit

08/02/2017, 11:21:05: +234 803 153 8242: MA oniwinde oluwaseun

08/02/2017, 14:02:01: +234 903 350 8328: Ma'am... Olamilekan ojoola

08/02/2017, 15:10:54: Best Friends Forever: Enrolled

08/02/2017, 15:11:28: Best Friends Forever: Enrolled

08/02/2017, 15:12:13: Best Friends Forever: Enrolled

08/02/2017, 15:12:44: Best Friends Forever: Enrolled too

08/02/2017, 18:00:45: +234 811 086 8958: Merci beaucoup Madame

08/02/2017, 18:04:43: Best Friends Forever: De rien 😊!

12/02/2017, 09:32:24: Best Friends Forever: Bonjour à tous!

Here comes another weekend. Hope you are having a nice academic adventure in the online environment.

This is to inform you that a new theme "Maison de rêve" would be activated tomorrow Monday the 13th of February, 2017.

Please do not hesitate to let me know if you need to revise on some specific competences as you prepare for your exams.

I remain at your disposal 🙌.

Kind regards

Katmos

13/02/2017, 08:50:11: +234 810 006 8310: Sorry Good morning

13/02/2017, 08:50:26: +234 810 006 8310: Will der still b class online today?

13/02/2017, 08:50:31: +234 810 006 8310: Cos its not available yet

13/02/2017, 08:51:06: Best Friends Forever: Yes, the online class holds as usual.

13/02/2017, 08:52:08: +234 806 860 8780: Ok ma

13/02/2017, 08:53:28: +234 806 860 8780: But ma please when will the class end because our exams is fast approaching and it might want to cause some sort of distraction ma. Please look into this ma

13/02/2017, 08:53:45: Best Friends Forever: Kindly refresh your browser and confirm that you can access "Étape 5 - Maison de rêve"

13/02/2017, 08:54:43: +234 810 006 8310: Seen

13/02/2017, 08:54:46: +234 810 006 8310: Thank you ma

13/02/2017, 08:57:16: Best Friends Forever: We can stop the online session by end of this week so that you concentrate on your exams. However, I proposed that you could let me know if you need to revise for your exams. I wouldn't mind taking you through some tutorial sessions through your exam period, if you want of course.

You have been diligent and that's the least I can do.

13/02/2017, 08:58:06: +234 816 674 9303: That is so generous

13/02/2017, 09:05:50: +234 806 860 8780: Thanks ma

5. FICHE DE NIVEAU CECRL.

Global Scale Proficient	C2	Can understand with ease virtually everything heard or read. Can summarise information from different spoken and written sources, reconstructing arguments and accounts in a coherent presentation. Can express him/herself spontaneously, very fluently and precisely, differentiating finer shades of meaning even in more complex situations.
User	C1	Can understand a wide range of demanding, longer texts, and recognise implicit meaning. Can express him/herself fluently and spontaneously without much obvious searching for expressions. Can use language flexibly and effectively for social, academic and professional purposes. Can produce clear, well-structured, detailed text on complex subjects, showing controlled use of organisational patterns, connectors and cohesive devices.
Independent	B2	Can understand the main ideas of complex text on both concrete and abstract topics, including technical discussions in his/her field of specialisation. Can interact with a degree of fluency and spontaneity that makes regular interaction with native speakers quite possible without strain for either party. Can produce clear, detailed text on a wide range of subjects and explain a viewpoint on a topical issue giving the advantages and disadvantages of various options.
User	B1	Can understand the main points of clear standard input on familiar matters regularly encountered in work, school, leisure, etc. Can deal with most situations likely to arise whilst travelling in an area where the language is spoken. Can produce simple connected text on topics which are familiar or of

		personal interest. Can describe experiences and events, dreams, hopes & ambitions and briefly give reasons and explanations for opinions and plans.
Basic	A2	Can understand sentences and frequently used expressions related to areas of most immediate relevance (e.g. very basic personal and family information, shopping, local geography, employment). Can communicate in simple and routine tasks requiring a simple and direct exchange of information on familiar and routine matters. Can describe in simple terms aspects of his/her background, immediate environment and matters in areas of immediate need.
User	A1	Can understand and use familiar everyday expressions and very basic phrases aimed at the satisfaction of needs of a concrete type. Can introduce him/herself and others and can ask and answer questions about personal details such as where he/she lives, people he/she knows and things he/she has. Can interact in a simple way provided the other person talks slowly and clearly and is prepared to help.

6. FICHES DE SUPPORT: TRAINING WITH KATMOS ONLINE PLATFORM STUDENT GUIDE



Student guide

Using TWK Elearning Environment

A short presentation of TWK online environment - Moodle

Moodle is a learning environment that allows teachers and students collaborate and work effectively towards achieving common or different goals. It is designed to help students develop and work independently. An online environment such as Moodle allows you to access your course online and/or offline. Offline because you can often download a summary of each module/activity/course. It makes you develop your sense of responsibility as you engage in your learning procedures. You feel less pressure. Below are basic information needed to work on Moodle. This document is updated often. Registered students are informed as soon as a new version of the student guide is available and uploaded.

Browser requirements

For best results in Moodle, use Mozilla Firefox as your internet browser. As Moodle was designed for use with Mozilla Firefox, it is best to use this browser to insure that all functions of Moodle will operate smoothly and as designed. Downloading Mozilla Firefox is free. It is available at the following link: <http://www.mozilla.com/firefox>

Logging in

You can access the platform through two channels. Either by clicking on the link in the invitation message you received.

To access the online platform through the website:

1. Type www.trainingwithkatmos.com on your browser. The address would take you to the screen hereafter.
2. Click on the highlighted link “[TWK Online Platform](#)”



3. Click on the course you would like to access or that you have been invited to

4. Log-in by typing your username and password
 - a. If you are logging in for the first time, a password reset would be required (note that you need to use the generated password sent to you for the first time)
5. Now, click the “log in” button

Accessing your course

Courses are listed in the “available courses” section, located in middle column of your Moodle home page. (You might need to scroll down to see it.)

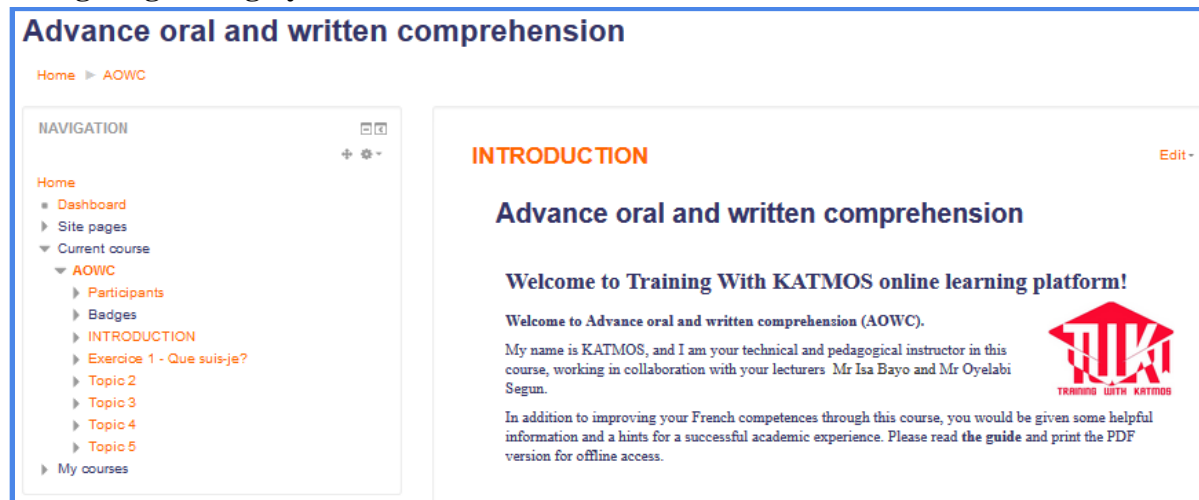
Click on the course name to enter the course. You may have to click through a few menus to get to the course. For example, you may have to click, “French”, then “Beginners” before your classes or course titles will appear.



Note: Some courses may not be available to students until except unlocked to students. However, if you have been invited, your course should have been made visible. If you don't see your course

listed, check with your teacher or the site administrator to verify that you are enrolled.

Navigating through your course



Modules may be arranged by topics or weeks

Blocks

Moodle is arranged in “blocks”. While these blocks may be slightly different in each course, your main content will be located in the center (enclosed in the red rectangle above). On the left side of your screen, you should see the blocks, People, Activities, Administration, you can check Forums, and My Courses, these boxes contain links to necessary information in your course, such as your program summary, activities, quizzes, and grades. The right side will contain blocks and modules

that will be determined by your professor as needed in your course. You can find latest news, assignments etc.

Collapsing and Expanding Modules

Some instructors display only one module at a time, while others may display all course modules. If all the modules are visible in your course and you wish to view only one at a time (for example, because it takes up too much of your screen), you can collapse the modules by clicking on the on the box (es) in the upper right corner of a module.

Submitting an Assignment

You will be required to submit a number of assignments throughout the course duration. To ensure that you receive proper credit for your assignments, please follow all instructions given to you by your instructor.

Assignment Format

In order to give you credit for your assignment, your instructor must be able to open and view it. In the case of word processed files, this USUALLY means saving in .DOC or .RTF format. If you are not using Word, use the Save As command in your word processor to save in .DOC or .RTF format. Of course, you should verify the format required by your instructor for each course.

Naming Your File

To prevent possible problems, use only alphanumeric characters (letters and numbers only) when naming your files. Avoid using special characters such as # or %. Moodle will replace these characters with an underscore when you upload the file.

It is better to name each assignment file after your name, according to the type of assignment and date (For example: katmos-tour-eiffel-description-12012017)

Types of Assignments

To see what types of assignments are in your course, click on the Assignments link in the Activities block on the left side of the course or a link integrated on the module. Visible assignments will be listed and may include the following:

- Advance uploading of files – allows you to post multiple files or one file multiple times and/or comments.
- Offline activity – a graded activity that is not submitted through Moodle (for example, a performance or an item submitted via email).
- Online text – text that is entered directly into Moodle.
- Upload a single file – a file to be uploaded through Moodle.

Note: There may be other assignments that are not yet available but will become visible later in the term. Also, your instructor may have other assignments that were not created with the Moodle Assignment function and don't show up on the above list. Be sure to read all instructions in the syllabus and in your course, and check Moodle often to ensure that you don't miss any assignments.

Submission Procedure for Assignments

To open the assignment, click on the assignment title in the current module or from the Assignments link in the Activities block on the left side of the course page.

Submitting Online Text:

1. Click on the Edit my submission button at the bottom of the page.
2. In the "Submission" box, enter (or copy and paste) your answer or other text.
3. Click on Save changes to submit.

Submitting a file:

1. Click on the Browse button at the bottom of the page.
2. Navigate to your file and double-click on it.
3. Click on Upload this file.
4. Look for a "File uploaded successfully" confirmation message.

Note: Be sure to follow any specific instructions provided by your instructor.

Online Tests and Quizzes

Follow these recommendations when taking a test or quiz in Moodle:

- Use a recent version of Firefox. You can download Firefox for free at <http://www.mozilla.com/firefox>.
- Avoid using a wireless connection. Use a wired connection whenever possible, preferably high speed.
- If you are using a lab computer be sure to log out of the computer before leaving it to insure your privacy.
- Plan your test-taking times carefully. Note the closing date and time as well as the time limit for the quiz. The test will automatically close at whichever time comes first, even if you have not reached the other time limit. For example, if you have a test that closes at 10pm, the test WILL CLOSE AND KICK YOU OUT AT 10PM regardless of how much time you have left to complete your test. UNLIKE BLACKBOARD MOODLE WILL NOT ALLOW YOU TO REMAIN IN THE TEST AFTER 10PM.

- The speed of your computer as well as your connection will determine how quickly the test is displayed and answers are saved and/or submitted. If taking a timed test, be sure to save and submit your test several minutes before the timer runs out.

Taking Tests and Quizzes

1. Click on the quiz title in the current module or from the Quizzes link in the Activities block on the left side of the course page. Quizzes are identified by a clipboard with a green checkmark.
2. Click on the Attempt quiz now button and then on OK to confirm that you want to start the quiz.
3. Note any special instructions, including the time limit (if applicable).
4. Select or enter the best answers to the questions.

Note: Your instructor can set the quiz to display all questions on one page or to display them one at a time. If the questions appear one at a time, use the Next button (or click on a page number) to move from question to question.

5. If there are a lot of questions, periodically click on the Save without submitting button near the bottom of the page to help ensure that your answers are saved in case of a technical problem.
6. When you have completed all the questions, click on Submit all and finish and click on OK to confirm your submission.

Checking Your Grade

To view your grades, click on the Grades link in the Administration block on the left side of the course.

Logging Out

When you are done working in Moodle, you should log out. This is especially important if you are working on a shared or public computer.

To log out :

1. Click on the Logout link next to your name at the top or bottom of the Moodle screen.
2. As an added precaution, close the browser.

7. FICHES DE SUPPORT: HOW TO DO A GLOSSARY EXERCISE



Student guide

How to do a glossary exercise

©2017

HOW TO CONTRIBUTE TO A GLOSSARY EXERCISE

- From the course homepage, **click** on the theme where the glossary task is. In this case, it is in **étape 3**.



- Then, click on the **link** to the glossary.

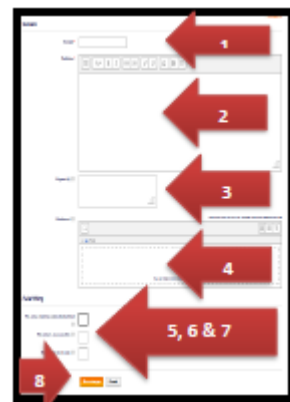
Note that you have an explanatory content that explains the terms to add to the glossary.



- After clicking on the glossary, here is what you get. You, then, **click on add a new entry**. « **add a new entry** » corresponds to a new term.



1. Complete with the « term » you wish to enter
2. Give the definition of the term
3. Give key words related to the term (optional)
4. Attach a picture/document related to the term
5. Check this box
6. Leave this box unchecked
7. Check this box
8. Click here to save your entry



Note that you are the author of each term you enter. Each student should make at least ten « 10 » entries. Entries should be in different categories outlined in the glossary note.

8. QUESTIONNAIRE PRE-EXPERIENCE – ENVIRONNEMENT EN LIGNE D’APPRENTISSAGE DE FLE.

An online environment for French language learning
https://docs.google.com/forms/d/1U2xwdLx-W5eVcY0mWdRYclo-9_A4q4niEVdaGILIFcM/printform

An online environment for French language learning

This questionnaire aims at gathering information on students' profile and experience in an online learning environment. It inquires students ownership of devices, their pretences and asks if they have worked or not in an online learning environment.

* Required

Personal information and Educational background

1. What is your gender? *

Mark only one oval.

Male

Female

2. How old are you? *

Mark only one oval.

Between 15 and 20 years

Between 21 and 25 years

Between 26 and 30 years

31 years and above

3. What level are you in? *

Mark only one oval.

100 level

200 level

300 level

400 level

Other:

4. What is your program of study? *

5. What state are you from? *

6. Are you a student of the Federal University of Ilorin?

Mark only one oval.

Yes

No

Other:

Ownership and use of technology

7. Tick if you have the following *

Check all that apply.

Computer

Tablet

Smartphone

Ipod

Other:

8. Tick what you do with your gadgets *

Check all that apply.

Make and receive phone calls

Sent and receive text messages

Listen to musics

Download musics

Watch videos

Download videos

Download dictionary

Visit social media

Visit learning websites

Use language learning applications

Other:

Use of devices

9. Have you downloaded any French learning application on your gadgets? *

Mark only one oval.

Yes

No

10. Please specify the name of the application if you answered yes to the previous question

11. Have you done French courses online? *

Mark only one oval.

Yes

No

12. Please specify which websites you worked on?

13. Do you use any of your gadgets to do activities in French? *

Mark only one oval.

Yes

No

14. Would you like to access your French course online? *

Mark only one oval.

Yes

No

Indifferent

15. Tick if you do any of the following *

Check all that apply.

Make or receive calls in French

Make a video call in French

Make a voice record to practice French pronunciations

Send and receive emails in French

Visit French learning websites

Use dictionary to check for meaning of French words or vice versa

Send messages in French

Type or chat on social media in French

Watch French programs

Watch French movies or series

Listen to French music

Other:

General questions about the use of multimedia

16. **When executing a task on the internet, on what would you focus primarily your attention? ***

Check all that apply.

Design of the tool (online/offline multimedia)

Images

Colours

Interactive tools

Text

Other:

17. **Why? ***

18. **Would you read everything on the page/site before you start working on the task? ***

Mark only one oval.

Yes

No

19. **Why? ***

20. **Which of these approaches would you adopt in a French task situation on the internet? ***

Kindly arrange them in order of use. (e.g b, d, c, a ...) *

Mark only one oval per row.

Read the whole page

Browse through several pages

Ask myself questions, try to understand a few words

Try pushing/clicking a few buttons

Make some notes/attempt some answers

21. **Describe the way you would read when doing a French task on the internet. ***

Check all that apply.

Word to word reading

Scan through the text (look through quickly and systematically)

Skim or glance rapidly through the text

Read around known expressions in French

Other:

22. **During the task on the internet, do you feel guided or helped by the product? ***

Mark only one oval.

Yes

No

23. **Do you think doing task on the internet could help you in any way to communicate orally in French in real life situations? ***

Mark only one oval.

Yes

No

Indifferent

24. **If yes, how? ***

25. **Would you find it helpful to do more tasks on the internet? ***

Mark only one oval.

Yes

No

Indifferent

26. **Would you like to have access to your French course content on the internet before class? ***

Mark only one oval.

Yes

No

Indifferent

27. What would you say if you are asked to operate your social network accounts in French ? *

9. QUESTIONNAIRE POST-EXPERIENCE – ENVIRONNEMENT EN LIGNE D’APPRENTISSAGE DE FLE.

EVALUATION OF AN ONLINE ENVIRONMENT FOR FRENCH LANGUAGE LEARNING

Post experience questionnaire

You have received this questionnaire because you participated in an online learning experience with trainingwithkatmos.com. We would like to hear from you to know your feelings about the experience and discuss updates on your practices since our last interaction. Your responses to our questions would help evaluate and improve the online learning experience.

Part 1 – general questions

Your French program at the university

1. What level of your degree are you now?
 - 100L
 - 200L
 - 300L
 - 400L
 - Extra year
2. How much do you enjoy your regular French program at the university ?
 - Not at all
 - Very little
 - Quite well
 - A lot

Tell us why you gave the above answer

Your general view

For you, to be good at French means: please choose from the scale what best explains your view. (not important at all, of little importance, important, very important, essential)

- Mastering the grammar
- Having a large vocabulary
- Understanding everything you read
- Understanding everything you hear
- Knowing the culture of the language

- Being able to communicate
- Speaking without an accent

Your motivation to learn French is:

- It is necessary to find a job
- You like the sound of the language
- It has been a dream for me
- You just found yourself studying French
- Other motivation

If you were to choose your French proficiency, what would it be according to the levels below:
please read the CECR grid for indications.

- A1
- A2
- B1
- B2
- C1
- C2
- I really can't say

What was your French proficiency level when you participated in the online experience?

- A1
- A2
- B1
- B2
- C1
- C2
- I really can't say

Have you done any French proficiency exam?

- Yes, if yes, what level did you do/validate?
- No

About the online learning experience

What did you think of the experience?

- It was cool
- It could have been longer
- It was too difficult
- It was too easy
- Other impression ?

Would you say the online learning experience was motivating?

- Yes
- No

Why ?

Do you think it would be good to have an online program to practice French all year?

- Yes
- No

Your experience with the platform.

- You easily understood how it worked
- You easily understood how the course was organized
- It was easy to access the documents
- Technology problems made it complicated to do the activities

Did you contact the administrator?

- Yes
- No
- It wasn't necessary

Did you feel you: (never, sometimes, most of the times, always)?

- Got you answers when you needed them
- Got help solving technical problems

Part 2

General discussion

- Clarifying some information following response to first questionnaire (personalised questions).
- Explain what the interview would treat and how long it would take.
- Take oral consent to record interview and analyse response for research purposes.

Questions to serve as interview guide or as open questions to questionnaire?

- How did you end up learning French? What's your French language proficiency level prior to your degree program?
- Could you talk to me about your regular (French) classes?
- Following your response to the questionnaire (activities online, French usage, device ownership, downloads, call in French etc.), you answered, could you please tell me why?
- Could you talk briefly about how you manage internet connection in Nigeria, on a daily basis?
- Could you talk about the online learning experience? What did you like most about it? How do you think it could be improved ?
- How where you connecting to the platform? through the phone, computer, tablet etc? from school, home, anywhere you found yourself ?
- What did you learn from the online learning experience?
- Has anything changed in your French use since the experience?
- If we were to introduce an online buddy program, would you be interested?