



HAL
open science

Les habitudes des étudiants comme obstacle à la formation en ligne ? Entre réalité et projection des enseignants

Emmanuelle Croze

► **To cite this version:**

Emmanuelle Croze. Les habitudes des étudiants comme obstacle à la formation en ligne ? Entre réalité et projection des enseignants. ALSIC - Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication, 2020, 23 (1), 10.4000/alsic.4482 . hal-03466683

HAL Id: hal-03466683

<https://hal.univ-reunion.fr/hal-03466683>

Submitted on 6 Dec 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.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License



Alsic

Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information
et de Communication

Vol. 23, n° 1 | 2020
Vol. 23, n° 1

Les habitudes des étudiants comme obstacle à la formation en ligne ? Entre réalité et projection des enseignants

Student habits as a barrier to online training? Between reality and teachers' own experiences and perceptions

Emmanuelle Croze



Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/alsic/4482>
DOI : 10.4000/alsic.4482
ISSN : 1286-4986

Éditeur

Adalsic

Ce document vous est offert par Bibliothèques de l'Université de La Réunion



Référence électronique

Emmanuelle Croze, « Les habitudes des étudiants comme obstacle à la formation en ligne ? Entre réalité et projection des enseignants », *Alsic* [En ligne], Vol. 23, n° 1 | 2020, mis en ligne le 06 septembre 2020, consulté le 06 décembre 2021. URL : <http://journals.openedition.org/alsic/4482> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/alsic.4482>

Ce document a été généré automatiquement le 6 décembre 2021.



Alsic est mise à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

Les habitudes des étudiants comme obstacle à la formation en ligne ? Entre réalité et projection des enseignants

Student habits as a barrier to online training? Between reality and teachers' own experiences and perceptions

Emmanuelle Croze

1. Introduction

- 1 Depuis leur apparition, les FAD (formations à distance) en Afrique subsaharienne procèdent majoritairement d'une initiative ou d'un soutien des organisations internationales et des gouvernements des pays du Nord. Il peut s'agir de formations à distance proposées par une université du Nord dans un pays africain (majorité des cas) ou de formations développées le plus souvent dans le cadre d'une coopération interuniversitaire ou intergouvernementale Nord-Sud dans une institution africaine. Les études et rapports de Guidon et Wallet (2007), Kane (2008), Depover et Orivel (2012), Loiret (2013) et Béché (2016) renvoient notamment à ce dernier cas.
- 2 C'est aussi dans le cadre de cette dernière configuration que le dispositif d'enseignement-apprentissage de français langue étrangère (FLE) OutFrenchonline apparaît à l'Open University of Tanzania (OUT). À l'initiative du ministère des affaires étrangères et européennes, puis donnant lieu à un accord entre l'OUT et l'Ambassade de France en Tanzanie en janvier 2010, le programme sera ouvert aux étudiants durant environ quatre ans. Aujourd'hui, en effet, le dispositif n'existe plus, la seule trace tangible étant une succincte présentation sur le site web de l'OUT. Bien avant sa disparition, le programme a aussi rapidement montré des signes de faiblesse, avec une absence progressive de fréquentation des cours en ligne par les enseignants et les

étudiants, un infléchissement du dispositif en ligne et à distance vers un modèle de cours en présentiel, et une diminution régulière du nombre d'inscriptions.

- 3 L'éphémérité du projet de même que sa mise en œuvre soulèvent donc un certain nombre de questions. Questions qui renvoient aussi simultanément aux différents cadres ou contextes dans lesquels le dispositif peut être envisagé : d'une part, celui des relations Nord-Sud et des questions essentielles qu'elles posent dans le contexte actuel de mondialisation (avec celles qui se rattachent aux conditions politiques inhérentes au développement des pays du Sud et à l'importation/exportation de modèles, par exemple), d'autre part, celui des cultures d'enseignement-apprentissage, finalement, celui de l'enseignement-apprentissage médié par les technologies. Nous nous attacherons, dans cette étude, à ces deux derniers cadres et plus précisément à l'une des questions qui peut sous-tendre l'échec de l'introduction d'un dispositif en ligne et à distance d'enseignement-apprentissage de français dont la conception a été partiellement assistée par la France : la question d'un possible conflit issu de la rencontre entre une culture pédagogique du Nord et la culture d'apprentissage des étudiants de français tanzaniens inscrits à l'OUT.
- 4 Plus précisément, cette étude vise à examiner dans quelle mesure les habitudes d'apprentissage et d'enseignement des acteurs du dispositif constituent un obstacle à l'application des modalités d'enseignement-apprentissage sous-tendues par le dispositif hybride de français. Pour ce faire, nous présenterons les principaux fondements théoriques qui se rattachent aux concepts de cultures d'enseignement et d'apprentissage, cela en considérant particulièrement le lien entre cultures et pratiques, mais aussi ce qui peut générer ces dernières au plan individuel. Puis, nous centrerons notre analyse sur les déclarations des enseignants-tuteurs relatives à l'adéquation du dispositif aux pratiques étudiantes, que nous mettrons ensuite en regard avec les points de vue et pratiques des étudiants de français.

2. Fondements théoriques

- 5 La mobilité étudiante croissante et l'internationalisation des formations en ligne, ces dernières décennies, ont fait émerger de manière plus saillante la nécessité de prendre en compte les différences culturelles en salle de classe et en ligne, du fait que la culture d'apprentissage des apprenants pouvait faire obstacle à l'apprentissage. Les difficultés rencontrées ou "malentendu(s) culturel(s)" (Pauzet, 2003, p. 394), constatés dans les situations d'interaction et la réalisation des activités, ont engagé les chercheurs dans une démarche d'analyse des pratiques d'apprentissage (au sens d'habitudes, de comportements et attitudes habituels manifestes dans l'activité d'apprentissage) pour "proposer des solutions de remédiation" (Pauzet, 2003, p. 393).
- 6 Toutefois, s'il y a consensus sur l'idée que "[l]a façon dont nous apprenons et le système éducatif dans lequel nous apprenons sont culturellement définis" (Germain-Rutherford et al., 2007, p. 24), il apparaît plus difficile de rattacher des pratiques et des comportements en situation d'apprentissage à telles ou telles "unités culturelles" (Lévi-Strauss, 1958). Ceci renvoie à la question méthodologique de la délimitation et de l'interdépendance des ensembles culturels auxquels on fait référence, mais aussi à celle de la multiplicité des influences vécues par l'individu. C'est en essayant de concilier ces deux perspectives que nous envisageons les pratiques d'apprentissage, partant de leur

caractère déterminé pour aller vers sa mise en cause avec la question des choix individuels.

2.1. L'influence socio-culturelle sur les pratiques d'apprentissage

- 7 Les pratiques d'apprentissage peuvent être envisagées en relation avec différents contextes, des politiques éducatives aux situations d'enseignement-apprentissage, et éléments, tels que les manuels et les environnements matériels, susceptibles de les déterminer.
- 8 Ainsi qu'un certain nombre d'études en attestent (Bouvier, 2003 ; Catterick, 2007 ; Cortier, 2005 ; Liu, 2007), ces pratiques peuvent être reliées aux systèmes de valeurs des cultures nationales. La relation entre le groupe et l'individu, caractérisant des sociétés individualistes ou collectivistes, par exemple, constitue l'un des traits définitoires culturels les plus utilisés dans les études concernant le lien entre culture et apprentissage.
- 9 Plusieurs chercheurs ont ainsi montré, notamment en s'intéressant à des publics chinois (Bouvier, 2003 ; Catterick, 2007), que l'autonomie que l'on cherche à développer très tôt dans les sociétés individualistes peut poser problème aux apprenants issus de sociétés collectivistes et étudiant dans des contextes d'apprentissage de cultures individualistes.
- 10 Néanmoins, l'idée que "[l]histoire, les traditions, les religions, les valeurs patrimoniales et sociales sont largement présentes dans les cultures éducatives et déterminent" l'ensemble de tout système éducatif (Cortier, 2005, p. 478-479) peut être reconsidérée. Car, d'une part, les systèmes éducatifs ne transmettent pas toujours des pratiques éducatives qui ne relèveraient que du seul niveau national, et ce plus encore ces dernières décennies au regard des effets de la mondialisation dans le domaine éducatif. D'autre part, les systèmes nationaux ne présentent pas tous le même degré de cohésion, ce qui peut induire une variabilité au niveau des pratiques d'enseignement et d'apprentissage. On peut citer des systèmes très directifs comme celui de la Chine où les décisions prises au niveau du ministère sont strictement appliquées et contrôlées jusque dans les classes (Cortier, 2005, p. 480 ; Liu, 2007, p. 41), et d'autres, comme ceux de pays d'Afrique subsaharienne, où les directives des responsables politiques restent peu appliquées en raison de systèmes éducatifs défaillants. Le cas du Mali, où Tréfaut (2001) avait montré que, malgré les réformes au niveau national, des pratiques d'enseignement éloignées de ce qui était prescrit perduraient, reste d'actualité (L. Puren & Maurer, 2018 ; Roaldseth, 2011). L'auteur souligne, à ce propos, combien les pratiques enseignantes demeurent déterminées par la culture éducative personnelle des enseignants. Ce dernier point invite ainsi à relativiser la question de l'influence des directives éducatives sur les pratiques enseignantes et, incidemment, sur celles des étudiants.

2.2. L'influence socioculturelle remise en question par les pratiques enseignantes

- 11 Au-delà des conditions qui déterminent des situations assez singulières (ainsi que le montrent en partie les exemples chinois et malien), il apparaît que les pratiques enseignantes sont généralement influencées par un certain nombre d'éléments et de

variables qui ne relèvent pas uniquement ou directement de directives étatiques ou institutionnelles. Celles-ci peuvent être rattachées à la singularité de chaque situation d'enseignement-apprentissage, en fonction des contextes, des publics et des interactions qui s'y tiennent. En effet, ces pratiques "comme celle[s] de tout professionnel [sont] en bonne partie guidée[s] par la situation" (Behrens, 2007, p. 78). Elles peuvent aussi renvoyer aux conditions matérielles¹ auxquelles l'enseignant doit s'adapter, qu'il s'agisse de la dimension d'une salle de classe et de l'agencement de ses éléments ou du matériel à disposition. Enfin, elles peuvent être reliées à l'expérience d'apprentissage propre de chaque enseignant.

- 12 Concernant ce dernier point, le concept de "modèles", qui fonde une étude de Cadet et Causa (2005), permet d'examiner ce qui peut déterminer à un niveau plus individuel les pratiques des enseignants et, par conséquent, influencer sur les pratiques d'apprentissage. Selon Cadet et Causa (2005, p. 162-163), l'enseignant serait conditionné par un/des "modèle[s] socioculturel[s]", comme nous l'évoquions plus haut, mais aussi par des "modèles scolaires (tout ce qui a trait au passé personnel de l'apprenant) et des modèles théoriques et pratiques de formation pédagogique". Il convoquerait l'un ou l'autre en fonction des situations. L'étude fait notamment apparaître que les modèles les plus intériorisés, ceux acquis au cours de l'expérience scolaire de l'enseignant, sont davantage utilisés dans la pratique, et ce en dépit d'une préparation de cours élaborée en référence au "modèle théorique". Ceci permet de mettre en lumière la place que peuvent prendre les modèles intériorisés dans les pratiques enseignantes, et ce même dans le cadre d'une politique éducative qui viserait une pédagogie éloignée de ces modèles.
- 13 En ce sens, on peut aussi envisager une difficulté plus grande à remettre en question et "dépass[er] des modèles antérieurs souvent fossilisés" (Cadet & Causa, 2005, p. 179) dans des contextes où les formations professionnelles des enseignants demeurent insuffisantes, comme c'est souvent le cas en Afrique subsaharienne, mais aussi dans des situations d'enseignement à distance.
- 14 Dans ce dernier cas, en effet (et cela en dépit des travaux sur l'importance du formateur dans les situations d'autoformation), il apparaît que l'agent éducatif demeure encore mal préparé à cette nouvelle situation (Demaizière, 2001, 2007 ; Guichon, 2012 ; Soubrié, 2016), laquelle implique certes d'apprendre à maîtriser les TIC (technologies de l'information et de la communication) en tant qu'outil, "mais surtout [de] comprendre les changements induits par [le] développement [des TIC] au sein de la relation éducative" (Rivens Mompean, 2013, p. 202). Or, pour ce faire, un travail de réflexion et de décentration par rapport au vécu de l'enseignant en tant qu'apprenant et par rapport à ses représentations sur l'apprentissage médié par les technologies doit être entrepris (Demaizière, 2001, p. 22).
- 15 Plus généralement, on pourrait dire que les pratiques enseignantes relèvent d'un ensemble de variables (des modèles constitués d'expériences personnelles, de représentations et de références intériorisées) qui fondent la singularité/individualité de chaque enseignant et que toute pratique de l'individu-enseignant implique, aussi infime soit-elle, une dimension personnelle, qui peut aussi avoir un impact sur le développement d'habitudes d'apprentissage des étudiants.

2.3. Les pratiques d'apprentissage : entre influences socioculturelles et individualité

- 16 À l'instar des pratiques enseignantes, il est possible de relativiser la question de la détermination des pratiques d'apprentissage, cela en lien avec la notion d'individualité ou celle d'agentivité au sens que lui donne Carré (2003, p. 76), en tant que "capacité d'intervention sur les autres et le monde (...) à la fois d'essence et de texture sociale, et médiatisée par un système cognitif de conceptions qui ressort d'un soi authentiquement singulier".
- 17 Dans le domaine de l'apprentissage des langues, il semble, d'ailleurs, qu'il y ait consensus sur l'idée que l'apprenant n'est pas uniquement déterminé par sa culture d'origine mais qu'il réagit à des situations en faisant des choix personnels. Comme l'indique C. Puren (2005, p. 494) :
- tous les développements de cette discipline depuis au moins trois décennies (...) sont allés dans le sens d'une conception du processus conjoint d'enseignement-apprentissage de plus en plus orientée "sujet", en entendant ce dernier mot dans le sens fort d'individu conscient et responsable.
- 18 Toutefois, si cette part d'individualité/agentivité est admise, elle peut apparaître comme difficilement identifiable, ainsi que le montrent les études de Markus et Kitayama (1991, p. 224) et de Suzuki (2005, p. 218) par exemple, et la frontière entre ce que l'on peut interpréter comme référé au culturel ou à l'individuel demeure floue.
- 19 Actuellement, on peut considérer deux orientations majeures concernant la définition de l'individualité. La première – qui, comme le rappelle Lahire (2004, p. 723), domine depuis une trentaine d'années en sociologie – est fondée sur le principe d'une pensée individuelle autonome qui permettrait de faire des choix indépendamment de déterminants socio-culturels. Au niveau des pratiques d'apprentissage, cela suppose des actes, des comportements, des stratégies personnelles émanant de cette pensée individuelle "libre".
- 20 La seconde conception de l'individualité (qui ne s'oppose d'ailleurs pas à la précédente) est fondée sur l'idée que la diversité des influences sociales et culturelles vécues par les individus fait de chacun d'eux un être singulier. C'est que ce que propose Abdallah-Preteceille (2008, p. 51-52) lorsqu'elle traite de la question de l'enseignement des langues et des cultures dans le contexte européen actuel, espace de diversité et de complexité culturelles qui ne permet plus "la formulation 'X appartient à telle culture, il a donc telle culture'". Pour l'auteure, "[l]'individu (...) n'est plus au cœur d'une seule identité mais de plusieurs (régionale, nationale, sexuelle, générationnelle, politique, syndicale, etc.)".
- 21 Cette conception permettant d'envisager l'individualité dans une perspective dynamique rejoint les propositions de Lahire (2004) et Kaufmann (2001). Pour ces sociologues, ce que l'on interprète comme étant un choix personnel et caractérisant la part de l'individuel n'est autre qu'un conflit de schèmes (Kaufmann, 2001, p. 162) ou de "mise en veille/mise en action de dispositions" se manifestant en situation. C'est de cette rencontre entre pluralité individuelle (intériorisation d'expériences et de "schèmes") et contexte (incluant situation et acteurs) qu'émergeraient de nouvelles attitudes, pensées, actions. Plus précisément, pour Lahire (2004, p. 731),
- [c]e qui détermine l'activation de telle disposition dans tel contexte est alors le produit de l'interaction entre des rapports de force interne et externe : rapports

entre des dispositions plus ou moins fortement constituées au cours de la socialisation passée (interne) et rapports de force entre des éléments (caractéristiques objectives de la situation, qui peuvent être associées à des personnes différentes) du contexte qui pèsent plus ou moins sur l'acteur.

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

une co-construction sociale de soi entre un "programme institutionnel" intériorisé mais interprété et réaménagé par les individus en fonction de leur parcours, des alternatives de vie qui se présentent, de la pluralité des modèles culturels qui s'offrent à eux, de leurs rencontres et de leurs interactions avec les autres (Bertrand, Gohard-Radenkovic, & Pradier, 2012, p. 23).

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

- 24 Pour conclure, il serait possible de reprendre les éléments du système de "causalités réciproques" dans le modèle du déterminisme réciproque de Bandura (1986) rapporté par Jézégou (2010, p. 82-83). Les pratiques d'apprentissage s'inscriraient ainsi dans un système de causalités réciproques entre :

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

3. Méthodologie

3.1. Le contexte

- 25 Donnant lieu à un accord entre l'OUT et l'Ambassade de France en Tanzanie, le projet visant la mise en place d'un dispositif d'enseignement-apprentissage de français à distance et en ligne à l'OUT a été amorcé en janvier 2010. L'ouverture des cours s'est faite en décembre 2011 et le programme a duré environ quatre ans, de fin 2011 jusqu'au début 2016. Soutenu par l'Ambassade de France, au plan financier et pour sa mise en place, il a fait l'objet d'une étude de faisabilité et donné lieu à des formations de l'équipe enseignante en charge du projet par un expert français (missionné par le centre local du Centre international d'études pédagogiques de la Réunion). Pour notre part, nous avons commencé à participer au développement du dispositif en mars 2011

dans le cadre d'un recrutement appuyé par l'Ambassade de France en Tanzanie. Nous avons œuvré à sa mise en place jusqu'en 2014, principalement sur le campus de l'OUT à Dar es Salaam avec deux autres enseignants de français. En 2013-2014, nous avons aussi suivi à distance un nouvel enseignant-tuteur engagé dans le cadre d'une tentative d'extension du programme à Zanzibar.

- 26 Lors de leur recrutement, les enseignants-tuteurs étaient déjà expérimentés dans l'enseignement du français (ceux de Dar es Salaam et celui de Zanzibar avaient exercé plusieurs années, respectivement, à l'Alliance française et à l'université d'État de Zanzibar) et formés en didactique du français langue étrangère. Deux (une à Dar es Salaam et un à Zanzibar) avaient validé un master 2 réalisé à distance, un autre (à Dar es Salaam) avait suivi plusieurs formations françaises en didactique du FLE. À cela s'ajoute qu'ils avaient tous été formés à l'utilisation de Moodle et disposaient d'un livret visant à rappeler le fonctionnement du cours aux plans technique et méthodologique, ainsi que leurs tâches en tant qu'enseignant-tuteur en présentiel et en ligne (où l'accompagnement des étudiants était présenté comme essentiel).
- 27 Au niveau de l'organisation, la formation devait s'étendre sur trois années, du niveau A1 au niveau B1. Elle s'adressait principalement à des étudiants inscrits en licence de tourisme et de relations internationales mais était également ouverte à un public souhaitant obtenir un certificat de français. Le programme OUTFrenchonline, tel qu'il apparaissait initialement, impliquait pour chacun des niveaux environ 20 heures d'apprentissage en ligne par semaine (chaque semaine étant consacrée à la préparation et réalisation d'une tâche de type actionnel et demandant des interactions sociales en ligne entre les apprenants) et de deux heures hebdomadaires, durant lesquelles le tuteur proposait un cours obligatoire axé sur l'oral. Deux heures hebdomadaires étaient aussi proposées aux étudiants qui souhaitaient bénéficier d'un accompagnement individuel par l'enseignant-tuteur dans les centres équipés de postes.

3.2. Choix méthodologiques

- 28 L'un des principaux objectifs de cette étude était de croiser des données afin d'examiner de possibles tensions entre les conceptions et les pratiques des acteurs, susceptibles d'expliquer l'infléchissement du dispositif vers une modalité présentielle et son déclin. Pour ce faire, nous avons effectué des entretiens auprès de neuf étudiants et trois enseignants-tuteurs de français sur une période de 12 jours en avril et mai 2015, d'abord sur l'île principale de Zanzibar, puis sur le campus de l'université OUT à Dar es Salaam.
- 29 Les entretiens se sont déroulés dans divers lieux en fonction des possibilités des répondants (à l'université dans des salles inoccupées ou en ville) et ont été enregistrés sur notre ordinateur portable avec le logiciel Audacity. Ceux effectués auprès des enseignants-tuteurs ont duré environ une heure et ceux des étudiants en moyenne 25 minutes. L'enquête visant surtout l'obtention de conceptions ou points de vue, nous avons privilégié des entretiens semi-directifs que nous avons complétés avec la collecte d'informations sur les connexions des étudiants sur la plateforme. Pour ce dernier point, nous avons construit un tableau faisant apparaître les jours et les temps de connexion de chacun des étudiants durant la période d'enseignement.
- 30 Les entretiens ont été menés en français avec les enseignants de cette langue et essentiellement en anglais avec les étudiants. Concernant les transcriptions, notre

choix s'est orienté vers "une écriture orthographique proche de la langue parlée" ou "adaptée" (Traverso, 2002, p. 88) afin "de donner au lecteur une idée de ce qui est réellement prononcé" (Traverso, 2002, p. 89). Nous avons tenté, autant que possible, de transcrire les mots tels qu'ils étaient formulés au cours de l'entretien, et cela aussi sans apporter de correction aux déclarations des étudiants (lesquelles donnent toutes à voir un faible niveau d'anglais). Ce choix d'écriture a également déterminé l'absence de ponctuation. Seules les majuscules aux noms propres ont été conservées. Les indications prosodiques (interrogations, exclamations, pauses, silences) correspondent néanmoins à des marqueurs lisibles, c'est-à-dire proches de la langue écrite.

- 31 Enfin, nous précisons que, dans l'analyse, lorsque nous citons des échanges que nous avons eus avec les répondants, nous remplaçons nos interventions lorsqu'elles ne sont que des acquiescements (hmm, d'accord, oui, ok, yeah) par #, ceci afin de pas surcharger notre texte.
- 32 Au plan de l'analyse, notre approche est essentiellement qualitative avec un examen des transcriptions qui relève d'une analyse thématique de contenus, renvoyant ainsi d'abord à des lectures "balayage", afin de sélectionner les parties des entretiens correspondant à des thèmes que nous privilégions dans le cadre de notre analyse, puis aux relevés d'éléments relatifs aux thèmes sélectionnés et à leurs regroupements sous la forme de tableaux (à l'aide du logiciel Excel ou sous forme manuscrite). Pour affiner certaines réponses, nous avons aussi parfois procédé à une analyse discursive. C'est le cas notamment pour l'étude des déclarations des enseignants-tuteurs. Leur petit nombre mais aussi et surtout la relation particulière d'ex-collègues (qui impactait les échanges) nous ont en effet conduit à nous attacher plus particulièrement aux traces de l'énonciation, cela notamment pour rendre compte du degré d'implication des locuteurs dans leurs propos.

3.3. Données

- 33 À Zanzibar, nous (désignée par C dans les entretiens) avons conduit des entretiens auprès de quatre étudiants et deux étudiantes de l'OUT (désignés par "EFZ² + numéro de l'interrogé"), inscrits au cours de français en 2013-2014, ainsi que de l'enseignant-tuteur (TF3³) de français. À Dar es Salaam, nous avons interrogé deux étudiants et une étudiante (EFD⁴ + numéro de l'interrogé) et les deux enseignants-tuteurs de français (TF1 et TF2). En sus de leur fonction d'enseignant-tuteur, l'un était aussi au moment de l'enquête, le coordinateur du programme (TF1) et l'autre conceptrice de contenus pour le cours en ligne. Il est à noter que la faiblesse du nombre de répondants étudiants à Dar es Salaam correspond au processus de déclin du dispositif. L'année de l'entretien s'est d'ailleurs avérée être aussi l'ultime année d'activité du dispositif de français.

Tableau 1 – Étudiants de français de Zanzibar de l'année 2013-2014.

Répondants	F/ H	Âge	Année de français	Certificat ⁵ ou étudiant de l'OUT avec indication de la filière d'étude entre parenthèses
EFZ1	H	32	2 ^{ème}	Étudiant OUT (<i>tourism</i>)
EFZ2	H	34	1 ^{ère}	Étudiant OUT (<i>international relations</i>)
EFZ3	H	34	1 ^{ère}	Étudiant OUT (<i>tourism</i>)

EFZ4	F	36	1 ^{ère}	Étudiante OUT (<i>international relations</i>)
EFZ5	F	37	1 ^{ère}	Étudiante OUT (<i>tourism</i>)
EFZ6	H	50	1 ^{ère}	Étudiant OUT (<i>tourism</i>)

Tableau 2 – Étudiants de Dar es Salaam de l'année 2014-2015.

Répondants	F/H	Âge	Année de français	Certificat ou étudiant de l'OUT
EFD7	F	24	2 ^{ème}	Étudiante OUT (<i>business and management</i>)
EFD8	H	34	2 ^{ème}	Certificat
EFD9	H	29	3 ^{ème}	Étudiant OUT (<i>art et social science</i>)

4. Analyse

- 34 Notre analyse se décline en trois parties, chacune visant à examiner à travers les déclarations des acteurs la possibilité d'un écart entre les habitudes d'apprentissage des étudiants tanzaniens de l'OUT et les modalités d'enseignement-apprentissage prévues par le dispositif de français. Elle se situe, de fait, au niveau du "dispositif vécu" tel que défini par Alberio (2010, p. 51) : "le *dispositif vécu* par les acteurs dans sa mise en œuvre effective sur le terrain" et renvoyant à une "interprétation subjective individuelle liée à leurs dispositions, aspirations et systèmes d'intérêt, mais aussi à leurs intentions et objectifs explicites ou non". Nous examinerons d'abord, à travers les déclarations des enseignants-tuteurs, les prises de position de ces derniers vis-à-vis de l'adéquation du dispositif aux étudiants tanzaniens inscrits au cours de français, en termes de modalités d'apprentissage. Puis, nous présenterons les résultats d'enquêtes (connexions sur la plateforme, pratiques et points de vue déclarés) effectuées auprès des étudiants de français afin d'envisager leur cohérence avec les positions/points de vue des enseignants-tuteurs. Enfin, suite à ces premières analyses, nous nous attacherons aux déclarations des enseignants-tuteurs relatives à leurs propres expériences d'apprentissage, cela afin de considérer dans quelle mesure elles permettraient d'expliquer leurs positions effectives (c'est-à-dire réalisées puisqu'elles renvoient à un changement tangible dans l'organisation du dispositif) ou leurs souhaits vis-à-vis des modalités d'apprentissage du dispositif de français.

4.1. Les prises de position des enseignants-tuteurs : les habitudes d'apprentissage des étudiants comme obstacle

4.1.1. Les prises de position des enseignants-tuteurs

- 35 Les déclarations des enseignants-tuteurs vis-à-vis de l'utilisation du cours en ligne par les étudiants lors des entretiens révèlent une prise de position commune : le cours en ligne "ne fonctionnera .. jamais" (TF3). C'est ce qui conduit les enseignants-tuteurs de Dar es Salaam à ne proposer que des cours en présentiel : "on a essayé d'augmenter les heures de face à face" (TF1) ; "oui maintenant c'est .. face à face .. c'est face à face parce que on a constaté que ... que les étudiants ne travaillent pas en ligne" (TF2). En

revanche, si pour l'enseignant-tuteur de Zanzibar cette modalité ne convient pas aux étudiants ("mes étudiants sont ..ne peuvent pas faire ça"), il s'est efforcé de présenter la formation aux étudiants en y intégrant l'utilisation du cours en ligne ("moi j'ai expliqué j'ai utilisé le projecteur (...) je leur montrais comment on peut faire" (TF3)).

- 36 Cependant, que la prise de position des enseignants-tuteurs soit effective ou simplement formulée, elle renvoie chez ces derniers à la même justification : un écart trop important entre les habitudes d'apprentissage des étudiants et l'apprentissage en ligne et à distance. La question des "habitudes d'apprentissage" en tant qu'obstacle à l'utilisation des contenus sur la plateforme par les étudiants, car trop éloignées des pratiques sous-tendues par le dispositif, constitue l'argument majeur des enseignants-tuteurs. Il est invoqué sept fois par TF1 au cours de l'entretien ("ce mode de travail .. travailler en autonomie c'est pas encore euh # oui entré dans les habitudes des étudiants ici"), quatre fois par TF2 ("c'est la question de .. c'est la question d'habitude"), et huit fois par TF3 pour lequel l'habitude se dit plutôt à travers la notion de "culture" ("juste ils ouvrent les livres et c'est la culture ils sont habitués, ils sont habitués à ça").

4.1.2. L'habitude du présentiel des étudiants comme obstacle

- 37 Pour TF1 et TF2, la notion d'habitude semble surtout renvoyer au mode présentiel du système éducatif dont sont issus les étudiants :

d'abord c'est pas dans leurs habitudes ils ne sont pas habitués à travailler en ligne depuis qu'ils sont à l'école ils n'ont jamais travaillé en autonomie ils ont toujours le professeur devant eux et y'a toujours quelqu'un pour les aider donc c'est pas facile de passer directement de de la méthode euh de méthode face à face et entrer dans des méthodes où ils travaillent tout seuls (TF1)

euh c'est la question de .. c'est la question d'habitude # aussi ça c'est nouveau # c'est nouveau et puis il y a .. aussi ils sont habitués .. de voir un professeur .. oui .. qui est devant la classe # alors s'ils ne voient pas un professeur .. ils ne voient pas .. l'importance d'appr .. ils trouvent que ça va être c'est difficile (TF2)

- 38 L'évocation de cette modalité renvoie surtout à la présence de l'enseignant ("le professeur devant eux" (TF1), "voir un professeur (...) qui est devant la classe" (TF2)) et à sa fonction d'aide dans l'apprentissage ("quelqu'un pour aider" (TF1)). Cela fait ainsi émerger, par opposition, une conception du mode distanciel fondée sur l'absence, une absence physique qui semble aussi correspondre à une absence d'accompagnement à l'apprentissage. Car, il s'agit, comme l'indique TF1, d'une situation "où ils travaillent tout seuls", comme peut le laisser supposer implicitement le commentaire de TF2 : "alors s'ils ne voient pas un professeur .. ils ne voient pas .. l'importance d'appr .. ils trouvent que ça va être c'est difficile".
- 39 Pour TF1, l'autoformation semble se rattacher à une "soloformation" (Moisan & Kaplan, 2010, p. 219) ("ils n'ont jamais travaillé en autonomie ils ont toujours le professeur devant eux et y'a toujours quelqu'un pour les aider"), fondée sur une capacité d'autonomie posée comme un prérequis à la formation mais dont les étudiants ne disposent pas. TF1 convoque une conception assez imprécise de l'autonomie plutôt "globalisante" (Albero, 2003, p. 144) en termes de finalité ("travailler en autonomie c'est apprendre à travailler seul"), et plutôt technique en termes de moyens :

c'est difficile pour eux de travailler en autonomie # de travailler seuls c'est pour ça en fait qu'on a mis des séances de face à face et après aussi quand ils sont en cours des fois on les oblige de travailler sur les exercices de la plateforme pour justement qu'ils prennent les habitudes (TF1).

- 40 Pour TF1, le développement de l'autonomie d'apprentissage est, en effet, relié à une autonomie de type technique (la réalisation des exercices autocorrectifs sur la plateforme). Cette conception imprécise de l'autonomie renvoie alors aux risques évoqués par Albero (2003, p.144) de confusion et d'immobilisme en termes d'intervention éducative, ainsi que l'illustre le moyen proposé par TF1 pour développer l'autonomie des apprenants, consistant à les "obliger" à "travailler sur les exercices de la plateforme pour justement qu'ils prennent les habitudes". Cette insuffisance de réflexion sur l'autonomie d'apprentissage se lit aussi lorsque TF1 évoque peu après, pour justifier la difficulté des étudiants à travailler sur la plateforme, leur besoin de travailler ensemble : "travailler en autonomie c'est pas .. c'est pas évident pour tous les étudiants donc ils ont besoin de euh .. d'être ensemble de discuter". TF1 occulte ainsi totalement la dimension sociale de l'autonomie.
- 41 Plus généralement, cette absence de réflexion et d'initiative en termes d'accompagnement apparaît aussi lorsque les enseignants-tuteurs invoquent le manque d'habitude des étudiants à travailler dans un contexte médié par les technologies.

4.1.3. Le manque d'habitude des étudiants vis-à-vis de l'apprentissage médié par les technologies

- 42 Cet argument que les enseignants-tuteurs formulent, tantôt en faisant référence à la faiblesse de la compétence numérique des apprenants ("ils ne savent pas comment utiliser l'ordinateur # pas tous très peu # qui maîtrisent .." (TF3)), tantôt en soulignant l'absence de pratiques d'apprentissage en contexte médiatisé ("les étudiants ne se sont pas encore approprié ce mode de travail .." (TF1); "les étudiants y .. n'ont pas l'habitude de travailler en ligne ça ça pose un peu de problème" (TF2)) ne fait cependant l'objet d'aucun commentaire sur la nécessité d'un accompagnement de leur part ou sur la mise en place de moyens permettant d'aider les apprenants à développer d'autres pratiques.
- 43 Nous l'avons vu avec la proposition de TF1 qu'elle expose de nouveau lorsque nous l'interrogeons de façon plus explicite sur cette question :

C : mm d'accord et comment euh donc tu les emmènes peu à peu vers l'autonomie (...)

TF1 : euh pour développer l'autonomie c'est juste euh des fois on leur demande même dans un cours en face à face de d'aller sur la plateforme de regarder de faire des exercices et et aussi on peut leur donner des devoirs aussi tu leur dis allez sur la plateforme et faites l'activité telle activité telle autre activité mais justement des fois ils viennent ils vont jamais sur la plateforme (TF1).

- 44 Il en est de même pour TF2, qui invoque l'absence de compétences techniques des étudiants ("la plupart de .. oui la plupart d'étudiants .. oui ils n'ont pas de compétences .. en informatique"), sans toutefois considérer la nécessité d'accompagner l'autonomisation des apprenants.

TF2 : alors je dis qu'ils viennent en classe et puis tu vas travailler tu vas travailler en ligne tu fais comme ça comme ça c'est déjà compliqué parce que il n'a pas la base la base d'informatique.

C : mm d'accord et toi tu les orientais ? tu tu les guidais dans dans ce qu'ils devaient faire ?

TF2 : m ..non.

- 45 La difficulté des étudiants à travailler sur la plateforme ne semble ainsi se poser que comme un constat à partir duquel s'énoncent des propositions renvoyant à des pratiques connues : les cours en face à face chez TF1 et TF2 et les supports écrits chez TF3.

c'est difficile pour eux à cause de leur culture à cause du temps à cause de je sais pas [inaudible] # et aussi ils n'ont pas de connaissances hein ? d'informatique # pas très suffisant et l'autre possibilité à part de Moodle on peut peut-être préparer euh des cours papier (*rires*) # des cours papier ils préfèrent mieux.

- 46 En cela, les déclarations des enseignants-tuteurs pourraient faire écho à l'un des effets possibles d'une exposition à l'introduction d'un nouvel élément dans les pratiques : la résistance des agents éducatifs (Alter, 2002, p. 7 ; Berger & Brunswic, 1981, p. 186 ; Cros, 2002, p. 134 ; Guichon, 2012, p. 17), laquelle prendrait la forme, en ce cas, d'une "continuation de l'ancien sous des dehors de rupture" (Fleury, 2016).

- 47 Il nous paraît aussi important de préciser que la résistance des étudiants aux cours en ligne, selon les enseignants, ne procède pas globalement d'une absence de "culture numérique" des étudiants. Car lorsque nous interrogeons TF2 sur les usages du numérique par les étudiants, il répond spontanément que ses étudiants "sont compétents parce que ils font presque tout euh sur Internet ils téléchargent des documents des vidéos ils utilisent des des choses comme .. Facebook euh Twitter". TF1 précise aussi de son côté que les étudiants utilisent l'ordinateur : "oui ils utilisent ils se servent de l'ordinateur mais pour autre chose pas pour apprendre". Il en est de même lorsque nous conduisons TF3 à développer sa réponse quant à la réticence prétendue des étudiants vis-à-vis de l'utilisation de l'ordinateur et de la plateforme, il met davantage en évidence la question que pose l'usage des TIC en contexte éducatif :

l'ordinateur ils aiment l'ordinateur le problème c'est pas aimer ou ne pas aimer l'ordinateur les nouvelles technologies mais (...) c'est pour des choses de ... *entertainment* on dit en anglais c'est pas pour des choses sérieux.

- 48 Comme TF1 et TF3 l'indiquent, le manque d'habitude relèverait donc davantage de la question des "bonnes pratiques" des TIC en contexte éducatif que d'une méconnaissance des outils numériques. Comme le montrent plusieurs études conduites sur cette question dans les contextes européens et nord-américains (Baron & Bruillard, 2008 ; Dauphin, 2012 ; Jones et al., 2010), ce constat ne relève pas d'une spécificité que l'on pourrait rattacher au contexte socio-culturel de notre objet d'étude. Il renvoie en tout cas, de nouveau, à la question de l'accompagnement par les enseignants-tuteurs, dont le rôle serait de guider les étudiants pour leur permettre de développer leurs compétences d'apprentissage en contexte médiatisé.

- 49 Face à ces premiers résultats, les enquêtes conduites auprès des étudiants de français remettent au moins partiellement en question les déclarations des enseignants-tuteurs,

d'une part vis-à-vis de l'utilisation du cours en ligne par les étudiants, et, d'autre part sur les habitudes de ces derniers en tant qu'obstacle au changement de pratique.

4.2. Du côté des étudiants de français : des habitudes d'apprentissage susceptibles de soutenir l'apprentissage en ligne

4.2.1. Les points de vue et attentes des étudiants

- 50 En premier lieu, l'analyse des entretiens conduits auprès de l'ensemble des étudiants de français, de même que le relevé des connexions sur la plateforme par ces derniers, montrent que six étudiants sur neuf (quatre étudiants de Zanzibar (EFZ1, EFZ2, EFZ5, EFZ6) et deux de Dar es Salaam (EFD8 et EFD9)) se positionnent en faveur d'un cours hybride avec des contenus à travailler en ligne et un cours en présentiel exclusivement consacré à l'oral : *"twice a week (...) or otherwise if once in a week but we've got maybe three hours"* (EFZ5). L'analyse des entretiens révèle également que les deux tiers des répondants expriment la nécessité d'une présence en ligne : celle de l'enseignant, que ce soit pour guider l'apprentissage (*"teacher should should be there to guide you"* (EFZ6)) et/ou pour interagir avec les apprenants (*"in online maybe put .. forum it may help them [the students] to be active (...) and maybe to have euh to to have someone who will guide them"* (EFZ3)).
- 51 Ces premiers résultats conduisent, de fait, à envisager que le dispositif hybride de français tel qu'il était prévu initialement (cf. 3.1. Le contexte) semble convenir aux attentes de six étudiants sur les neuf interrogés. Ils révèlent aussi un décalage entre les conceptions des étudiants et des enseignants-tuteurs concernant la question de l'accompagnement en ligne avec, pour ces derniers, une absence de prise en compte de cet aspect et, pour les étudiants, au contraire, des déclarations portant sur la nécessité d'une présence en ligne pour guider et soutenir l'apprentissage.

4.2.2. Les connexions des étudiants sur la plateforme

- 52 Concernant la fréquentation du cours en ligne, les données recueillies sur la plateforme montrent une absence de connexion pour ce qui concerne les trois étudiants de Dar es Salaam, mais révèlent, du côté des étudiants de Zanzibar, que la plupart ont travaillé les cours en ligne. Le recueil des connexions montre, en effet, qu'ils se sont connectés de fin janvier 2014, c'est-à-dire au moment où TF3 a présenté le cours en ligne à ses étudiants, jusqu'à la fin des cours en mai. De surcroît, il révèle que les étudiants travaillaient en ligne sans la présence de l'enseignant lors de sessions qu'ils planifiaient eux-mêmes. Cette information est également apparue lors d'un échange informel que nous avons eu avec l'un des étudiants de Zanzibar (EFZ1), mais aussi au cours de l'entretien conduit avec l'enseignant-tuteur de Zanzibar lorsque nous lui avons demandé si les étudiants travaillaient en ligne en dehors des cours en présentiel (*"euh donc moi je crois qu'ils travaillent à la salle d'informatique"* (TF3)).

Tableau 3 – Synthèse des connexions de 15 minutes à 3 heures des étudiants de Zanzibar.

Du 29 janvier au 9 mai 2014 (3 mois et 11 jours, soient 14 semaines)	EFZ1	EFZ2	EFZ3	EFZ4	EFZ5	EFZ6
--	------	------	------	------	------	------

Total connexions (tous contextes)	39	8	11	3	22	28
Connexions au centre régional de l'OUT aux jours prévus par les étudiants (lundis et jeudis)	6	2	2	2	6	4

- 53 Cette initiative estudiantine nous semble particulièrement intéressante car elle va non seulement à l'encontre des déclarations enseignantes ("ça marche pas ! les étudiants n'ont pas d'ordinateur n'aiment pas travailler à l'Internet" (TF3)) mais aussi (et surtout) parce qu'elle renvoie à une prise en charge partielle de l'apprentissage par les étudiants.

4.2.3. Des habitudes qui ne font pas obstacle

- 54 Les entretiens semi-directifs auprès des étudiants de Zanzibar ont aussi révélé que l'ensemble de ces derniers poursuivaient dans le cadre du cours de français une pratique d'apprentissage caractéristique de l'OUT, fondée sur la mise en œuvre d'une autonomie sociale⁶ : les groupes de discussion. Nous avons montré dans une étude précédente (Croze, 2013) que les étudiants de l'OUT, notamment ceux de première année avaient pour habitude de se réunir en petits groupes pour travailler ensemble, cela principalement afin de pallier la quasi-absence de support d'apprentissage et d'accompagnement des enseignants de l'OUT. Nos résultats d'enquête avaient aussi permis de mettre au jour que cette manière d'apprendre informelle⁷ était effective dès l'école primaire, notamment pour pallier l'indigence de l'enseignement et des ressources disponibles, mais s'avérait plus prégnante dans le contexte de l'OUT. Or dans le cas du cours de français, où la question de l'indigence ne se pose pas, il semblerait que les groupes de discussion relèvent d'un transfert de pratiques (que l'on pourrait relier à des habitudes plus anciennes et consolidées dans le contexte de l'OUT). La mise en œuvre de cette pratique renverrait, en effet, en premier lieu à une habitude, comme l'indique l'un des étudiants : "c'est comme d'habitude oui .. après la leçon dans la salle de classe on on fait réunion ensemble et on discute bien" (EFZ1). En sus de cela, il apparaît également que les groupes de discussion des étudiants soient fondés sur les mêmes objectifs de soutien mutuel et de collaboration que ceux des autres étudiants de l'OUT. Ainsi que l'indique, par exemple, l'un des étudiants, le groupe constitué autour d'un étudiant plus avancé en termes de niveau permet de travailler ensemble sur des aspects ou devoirs donnés par l'enseignant : "*we used him [l'étudiant avancé] to euh to cooperate together .. to answer the question sometime and our teacher # also he gave some question then to work together*" (EFZ3).
- 55 Ces résultats révèlent donc un décalage entre les déclarations des enseignants-tuteurs et celles des étudiants. Ils remettent aussi en question les appréciations des enseignants-tuteurs sur l'obstacle que constitueraient les habitudes d'apprentissage des étudiants à un changement de modalité d'apprentissage mais aussi sur l'absence d'autonomie d'apprentissage de ces derniers. Car si les enseignants-tuteurs estiment que la capacité des étudiants à prendre en charge leur apprentissage est plutôt basse, les étudiants rendent compte de pratiques qui tendent à infirmer cette appréciation, cela notamment par le fait que les deux tiers d'entre eux se sont non seulement organisés pour aller ensemble au centre régional de l'OUT afin d'accéder au cours en ligne, mais aussi pour travailler le français dans le cadre d'un groupe de discussion. Ce

qui ressort des pratiques d'apprentissage des étudiants de français pourrait aussi renvoyer à un processus de changement prenant appui sur des pratiques connues, le recours aux pairs (avec les groupes de discussion), processus qui fait écho à la dynamique des "conflits de schèmes" de Kaufmann (2001, p.162). Appliquée à l'apprentissage, cette dynamique relative à ce qui fonde l'individualité de chacun – du conflit de schèmes à "l'initiative du sujet" (Kaufmann, 2001, p. 162) – pourrait, en effet, correspondre à ce processus de :

co-construction (...) entre un "programme institutionnel" intériorisé mais interprété et réaménagé par les individus en fonction de leur parcours, des alternatives de vie qui se présentent, de la pluralité des modèles culturels qui s'offrent à eux, de leurs rencontres et de leurs interactions avec les autres.

- 56 Plus généralement, on peut dire que ces comportements démontrent une aptitude des étudiants à s'adapter à une nouvelle situation d'apprentissage, laquelle semble, en revanche, faire défaut aux enseignants-tuteurs.

4.3. L'expérience personnelle des enseignants-tuteurs : une projection inconsciente ?

- 57 Pour approfondir la question du décalage entre les attentes et pratiques des étudiants et les positions des enseignants-tuteurs et, plus particulièrement, pour tenter de comprendre les appréciations de ces derniers sur l'inadéquation du cours en ligne aux habitudes d'apprentissage des étudiants, nous nous sommes intéressée à ce que les enseignants révélaient concernant leur propre expérience d'apprentissage.
- 58 Nous rappelons que les trois enseignants-tuteurs ont expérimenté l'apprentissage en ligne dans le cadre de formations en didactique du français langue étrangère. TF1 et TF3 ont suivi et validé leurs masters 1 et 2 à l'université de Grenoble, et TF2 a suivi durant quelques mois les enseignements d'un master 1 proposé par l'université de la Réunion ("j'étais inscrit à l'université de la Réunion mais j'ai pas fini").
- 59 TF2 indique avoir abandonné ses études en master pour deux raisons principales, l'absence de flexibilité ("alors parfois (...) on n'a pas le temps d'aller sur la plateforme # alors si y'a une activité qui était prévue .. d'être fait pendant une semaine alors toi tu as raté une semaine .. c'est fini") et "le travail en groupe" : "ça c'est vraiment compliqué (...) on peut pas travailler comme ça en ligne ! # moi quand je travaille en ligne je préfère des activités individuelles". Or il s'avère que ces arguments renvoient aussi à des caractéristiques importantes du cours de français en ligne, puisque chaque module d'une durée d'une semaine, nécessitait, en relation avec la réalisation de la tâche, échanges et collaboration entre les étudiants. Cette correspondance entre l'expérience vécue par TF2 en tant qu'apprenant et son positionnement (en tant qu'enseignant-tuteur) vis-à-vis du cours en ligne peut aussi être envisagée lorsque nous l'interrogeons sur la possibilité de travail collaboratif entre les étudiants de français :

C : d'accord .. et est-ce que tu penses que ici en Tanzanie des activités collectives ça peut fonctionner en ligne
 TF2 : ... (raclement de gorge)
 C : par exemple entre des étudiants de différents centres
 TF2 : non
 C : non

TF2 : pas du tout c'est quasiment impossible parce que on n'a pas .. on n'a pas la bonne connexion d'Internet.

- 60 Même si TF2 évoque (avec cependant un temps d'hésitation) le problème de connexion, sa position quant au travail collaboratif des étudiants en ligne est tout aussi catégorique et ferme que lorsqu'il s'agissait de lui.
- 61 De la même manière, les déclarations de TF1, concernant son expérience de formation à distance en tant qu'étudiante, semblent faire écho à ses positions vis-à-vis du cours de français en ligne :

comme je te disais que ce mode est récent on n'était pas habitués c'est aussi c'est avant que je vienne ici j'ai je savais rien sur l'enseignement à distance # donc on utilisait beaucoup les versions papier # et on allait juste sur la plateforme pour voir les forums (...) on nous envoyait des supports papier qu'on imprimait.

- 62 TF1 rapporte ainsi son "manque d'habitude" et le recours pour y faire face, à une stratégie qui n'est autre qu'un retour à des usages plus traditionnels. De même, ses déclarations portant sur la quasi-absence de l'utilisation du forum, lorsqu'elle était étudiante ou lorsqu'elle s'exprime au sujet des étudiants de français, s'avèrent relativement proches hormis pour ce qui concerne l'invocation du niveau des étudiants :

j'utilisais pas je les utilisais euh tout d'abord parce que à ce moment-là je travaillais à l'Alliance j'étais très occupée avec le travail et aussi les responsabilités de famille.
y'a des forums dans les cours on a essayé de créer des forums mais personne ne participe .. je ne sais pas si c'est le niveau de français ou le manque de temps ou cette habitude mais ça .. ça marche pas.

- 63 Quant à TF3, il fait référence aux mêmes pratiques que TF1 concernant les supports de cours transmis sur la plateforme qu'il imprimait ("ils t'envoyaient des livres en ligne sur ligne donc tu imprimes quoi tu peux imprimer"). Et c'est également ce qu'il suggère pour les étudiants dans le cadre d'un nouveau dispositif de français :

des cours papier ils préfèrent mieux # donc des cours papier comme ça les étudiants peuvent aussi travailler avec leur cours .. à la maison au travail il n'y a pas besoin de connexion pas besoin d'Internet pas besoin # juste ils ouvrent les livres et c'est la culture ils sont habitués, ils ont habitués à ça.

- 64 TF3 déclare aussi comme TF1 qu'il ne communiquait pas avec les enseignants et ne participait guère au forum. Respectivement, dans le premier cas, car il craignait d'exposer "son mauvais" français ("moi j'ai beaucoup lu j'ai beaucoup lu des idées des opinions de mes collègues parce que j'avais peur quand même de participer (*rires*) # parce que mon français n'était pas bon (*rires*)"), dans le second, par manque d'habitude ("je crois qu'il y a la possibilité de communiquer avec eux facilement mais moi je n'avais pas l'habitude de communiquer avec eux"). Or, le manque d'habitude et la crainte de communiquer en ligne correspondent aussi aux arguments de TF3 vis-à-vis de l'inadéquation du cours en ligne pour les étudiants ("parce que sur ligne il y a beaucoup d'obstacles il y en a qui ont peur .. de dire de participer de même questionner").

- 65 On retrouve ainsi, dans les témoignages des enseignants-tuteurs relatifs à leur expérience d'apprentissage à distance, non seulement la question de l'habitude ou plus exactement du "manque d'habitude" et le recours pour y faire face à des pratiques plus connues ("on nous envoyait des supports papier qu'on imprimait"), mais aussi des comportements et ressentis qui semblent directement projetés sur les dispositions des étudiants de français à travailler (ou non) en contexte médié par les technologies (tel que l'illustrent notamment les propos de TF3: "j'avais peur quand même de participer" ; "il y en a qui ont peur .. de dire de participer de même questionner").
- 66 Il semblerait ainsi que l'expérience vécue des enseignants-tuteurs ait, au moins partiellement, déterminé non seulement leur conception de l'apprentissage en contexte médiatisé mais aussi leur perception des pratiques et des attentes des étudiants de français.

5. Conclusion

- 67 Il apparaît que l'infléchissement effectif ou souhaité du dispositif vers une modalité principalement présentielle, où les cours en ligne seraient envisagés comme un supplément ou complément optionnel, résulte davantage d'une prise de position des enseignants-tuteurs que d'une revendication (même tacite) estudiantine.
- 68 Les résultats de l'analyse permettent de mettre au jour la fragilité des justifications enseignantes ainsi qu'en attestent leurs déclarations parfois contradictoires sur les "habitudes" des étudiants. Ils révèlent également une absence de prise en compte des attentes des étudiants par les enseignants-tuteurs, notamment pour ce qui est d'un enseignement-apprentissage tutoré en ligne, de même que l'absence de prise en compte des pratiques estudiantines, lesquelles témoignaient pourtant d'une forme d'autonomie. L'analyse des déclarations et pratiques des étudiants montre d'ailleurs aussi qu'ils s'avèrent être davantage dans une dynamique de changement que les enseignants-tuteurs, lesquels se caractérisent plutôt par ce qui pourrait s'apparenter au premier abord à une forme d'immobilisme au plan de l'accompagnement. Néanmoins, cette sorte d'inertie renvoie bien aussi à une forme de résistance manifeste dans leurs déclarations. L'étude fait, en effet, apparaître que les prises de position effectives (comme à Dar es Salaam) ou simplement formulées (par TF3 à Zanzibar) des enseignants-tuteurs, concernant l'abandon du dispositif en ligne au profit d'un enseignement en présentiel, découlent de leurs expériences personnelles voire des conceptions négatives à l'égard du numérique en éducation qui s'y rattachent. Mais elle révèle aussi, par un effet d'inversion des perspectives, que ces derniers invoquent une culture d'apprentissage supposée des étudiants pour justifier l'abandon du dispositif.
- 69 Finalement, cette analyse permet de montrer que des difficultés, tout au moins dans le cas étudié, peuvent apparaître lorsque les cultures d'apprentissage et les pratiques sont imaginées et/ou projetées à partir d'expériences personnelles et que la mise en avant de ces cultures et pratiques ou non-pratiques imaginées sont imposées.

BIBLIOGRAPHIE

Les liens externes étaient valides à la date de publication.

Abdallah-Pretceille, M. (2008). *Communication interculturelle, apprentissage du divers et de l'altérité*.

Présenté à Congrès international : année européenne du dialogue interculturel : communiquer avec les langues-cultures, Thessalonique. <http://frl.web.auth.gr/sites/congres/Interventions/FR/Abdalah-pretceille.pdf>

Albero, B. (2003). L'autoformation dans les dispositifs de formation ouverte et à distance : instrumenter le développement de l'autonomie dans les apprentissages. In I. Saleh, D. Lepage & S. Bouyahi (Éds.). *Les TIC au cœur de l'enseignement supérieur* (p. 139-159). Laboratoire Paragraphe, université Paris VIII-Vincennes-St Denis.

Albero, B. (2010). Chapitre 3. La formation en tant que dispositif : du terme au concept. In B. Charlier & F. Henri (Éds.). *Apprendre avec les technologies* (p. 47-59). Presses universitaires de France. <https://www.cairn.info/apprendre-avec-les-technologies--9782130575306-page-47.htm>

Alter, N. (2002). *Les logiques de l'innovation : approche pluridisciplinaire*. La Découverte.

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice Hall.

Baron, G.-L., & Bruillard, É. (2008). Technologies de l'information et de la communication et "indigènes numériques" : quelle situation ? *Sciences et technologies de l'information et de la communication pour l'éducation et la formation (Sticef)*, 15. http://sticef.univ-lemans.fr/num/vol2008/09r-baron/sticef_2008_baron_09p.pdf.

Behrens, M. (2007). *La qualité en éducation : Pour réfléchir à la formation de demain*. Presses de l'Université du Québec.

Berger, G., & Brunswic, É. (1981). *L'éducateur et l'approche systémique. Manuel pour améliorer la pratique de l'éducation*. Paris : Unesco. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000137882>

Bertrand, O., Gohard-Radenkovic, A., & Pradier, C. (Éds.). (2012). *Diversités culturelles et apprentissage du français : approche interculturelle et problématiques linguistiques*. Éditions de l'École polytechnique.

Béché, E. (2016). État des lieux de la recherche sur les formations ouvertes et à distance en Afrique subsaharienne francophone. *Distances et médiations des savoirs*, (14). <https://dms.revues.org/1401#tocfrom1n1>

Blandin, B. (2008). *Les environnements d'apprentissage*. Paris : L'Harmattan.

Bouvier, B. (2003). Chinois et français : quand les habitudes culturelles d'apprentissage s'opposent. *Études de linguistique appliquée (Éla)*, 4(132), 399-414. <https://www.cairn.info/revue-ela-2003-4-page-399.htm>

Cadet, L., & Causa, M. (2005). Culture(s) éducative(s) et construction d'un répertoire didactique en formation initiale. In J.-C. Beacco, J.-L. Chiss, F. Cicurel & D. Véronique (Éds.) (p. 159-181).

Carré, P. (2003). La double dimension de l'apprentissage autodirigé. Contribution à une théorie du sujet social apprenant. *Canadian Journal for the Study of Adult Education*, 17(1), 66-91.

Catterick, D. (2007). Do the philosophical foundations of online learning disadvantage non-Western students? In A. Edmundson (Éd.). *Globalized E-Learning Cultural Challenges* (p. 116-129). Hershey, PA : Information Science.

- Charlier, B., Germain-Rutherford, A., Kerr, B., Moura, A., Mvoto Meyong, C., & Villa, G. (2007). Une conception inclusive d'environnements d'apprentissage en ligne : modèles et ressources. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 4(3). <https://www.ritpu.ca/articles/view/139>
- Chiss, J.-L., Beacco, J.C., Cicurel, F. & Véronique, D. (Éds.). *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*. Paris : Presses universitaires de France.
- Cortier, C. (2005). Cultures d'enseignement/cultures d'apprentissage : Contact, confrontation et co-construction entre langues-cultures. *Études de linguistique appliquée (Éla)*, 4(140), 475-489. <https://www.cairn.info/revue-ela-2005-4-page-475.htm>
- Cros, F. (2002). 8. L'innovation en éducation et en formation : topiques et enjeux. In N. Alter (Éd.). *Les logiques de l'innovation* (p. 211-240). Paris : La Découverte.
- Croze, E. (2013). Quand les étudiants créent l'hybridation... Analyse d'un dispositif de formation ouverte et à distance dans une université d'Afrique australe. In C. Dejean, F. Mangenot, E. Nissen & T. Soubrié (Éds.). *Actes du colloque Epal 2013 (Échanger pour apprendre en ligne)*. <http://hal.univ-grenoble-alpes.fr/hal-02002317>
- Dauphin, F. (2012). Culture et pratiques numériques juvéniles : quels usages pour quelles compétences ? *Questions vives. Des usages des TIC à la certification des compétences numériques : quels processus de formation et de validation ?*, 7(17). <http://questionsvives.revues.org/988>
- Demaizière, F. (2001). Autoformation et individualisation. Journée d'étude internationale "Une pédagogie renouvelée par l'autoformation et l'autoévaluation". In L. Vincent-Durroux & R. Panckhurst (Éds.). *Autoformation et autoévaluation : une pédagogie renouvelée ?* (p. 17-32). METicE, université Paul Valéry, Montpellier 3. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00292031/document>
- Demaizière, F. (2007). Didactique des langues et TIC : les aides à l'apprentissage. *Apprentissage des langues et systèmes de communication et d'information (Alsic)*, 10(1). <https://journals.openedition.org/alsic/220>
- Depover, C., & Orivel, F. (2012). *Les pays en développement à l'ère du E-Learning*. Paris : Unesco. <http://www.iiep.unesco.org/fr/les-pays-en-developpement-lere-de-le-learning-9544>
- Fleury, C. (2016). Des paradoxes de l'innovation : l'innovation au service du non changement et de l'extinction de l'expérience. In P. Musso (Éd.). *Imaginaire, industrie et innovation*. Cerisy : Éditions Manucius.
- Guichon, N. (2012). *Vers l'intégration des TIC dans l'enseignement des langues*. Paris : Didier.
- Guidon, J., & Wallet, J. (2007). *Formation à distance en Afrique subsaharienne : études comparées*. Dakar : Unesco/Breda. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000156795>
- Jézégou, A. (2010). Se former à distance : regard sur les stratégies d'autorégulation environnementale d'étudiants adultes. *Savoirs*, 3(24), 79-99. <https://www.cairn.info/revue-savoirs-2010-3-page-79.htm>
- Jones, C., Ramanau, R., Graham, H., & Cross, S. (2010). Net generation or Digital Natives: Is there a distinct new generation entering university? *Computers & Education*, 54(3), 722-732. <http://oro.open.ac.uk/19890/2/8CECE8C9.pdf>
- Kane, O. (2008). La FAD en Afrique francophone : éléments historiques et enjeux récents. *Distances et savoirs*, 6(1), 69-82. <https://www.cairn.info/revue-distances-et-savoirs-2008-1-page-69.htm>
- Kaufmann, J.-C. (2001). *Ego - Pour une sociologie de l'individu*. Paris : Nathan.

- Lahire, B. (2004). *La culture des individus - Dissonances culturelles et distinction de soi*. Paris : La Découverte.
- Lévi-Strauss, C. (1958). *Anthropologie structurale*. Paris : Plon.
- Liu, Y. (2007). Designing quality online education to promote cross-cultural understanding. In A. Edmundson (Éd.). *Globalized e-learning cultural challenges* (p. 35-59). Hershey, PA : Information Science.
- Loiret, P.-J. (Éd.). (2013). *Un détour par le futur. Les formations ouvertes et à distance à l'Agence universitaire de la francophonie 1992-2012*. Paris : Éditions des archives contemporaines.
- Markus, H. R., & Kitayama, S. (1991). Culture and the self: Implications for cognition, emotion, and motivation. *Psychological Review*, 98(2), 224-253.
- Moisan, A., & Kaplan, J. (2010). Les formes collectives et organisationnelles de l'autoformation. In P. Carré, A. Moisan & D. Poisson (Éds.). *L'autoformation - Perspectives de recherche* (p. 219-268). Paris : Presses universitaires de France.
- Pauzet, A. (2003). Présentation. *Études de linguistique appliquée (Éla)*, 132(4), 393-397. <https://www.cairn.info/revue-ela-2003-4-page-393.htm>
- Puren, C. (2005). Interculturalité et interdidacticité dans la relation enseignement-apprentissage en didactique des langues-cultures. *Études de linguistique appliquée (Éla)*, 4(140), 491-512. <http://www.cairn.info/revue-ela-2005-4.htm>
- Puren, L. & Maurer, B. (Éds.). (2018). *La crise de l'apprentissage en Afrique francophone subsaharienne - Regards croisés sur la didactique des langues et les pratiques enseignantes*. Bruxelles : Peter Lang.
- Rivens Mompean, A. (2013). *Le Centre de ressources en langues : vers la modélisation du dispositif d'apprentissage*. Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.
- Roaldseth, L. (2011). *Défis et développement de l'école malienne : Le cas de la région de Mopti* (Université d'Oslo). <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/24420/Roaldseth-master.pdf>
- Soubrié, T. (2016). Former les enseignants à l'intégration pédagogique des TIC : une tâche difficile. In C. Ollivier, T. Gaillat & L. Puren (Éds.). *Numérique et formation des enseignants de langue - Pistes et imaginaires*. Paris : Éditions des archives contemporaines.
- Suzuki, E. (2005). La "réserve" : une catégorie de la culture d'apprentissage japonaise. In J.-L. Chiss, J.-C. Beacco, F. Cicurel & D. Véronique (Éds.) (p. 206-223).
- Traverso, V. (2002). Transcription et traduction des interactions en langue étrangère. *Cahiers de praxématique*, (39), 77-99. <http://praxématique.revues.org/1836>
- Tréfault, T. (2001). Bambara et français à l'école malienne : la recherche de la complémentarité. In R. Chaudenson & L.-J. Calvet (Éds.). *Les langues dans l'espace francophone : de la coexistence au partenariat* (p. 227-257). Paris : L'Harmattan.
- Unesco. Institut de statistique de l'Unesco. (2013). *Classification Internationale Type de l'Éducation. CITE 2011*. <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/international-standard-classification-of-education-isc-2011-fr.pdf>

NOTES

1. C'est ce que développe notamment Blandin (2008, p. 64) pour lequel "l'espace matériel de travail, ses équipements, les instruments utilisés pour l'apprentissage, la situation, les différents acteurs et rôles" sont susceptibles d'avoir un impact sur l'enseignement-apprentissage.
 2. Étudiant de français à Zanzibar.
 3. Le T renvoie à "tuteur".
 4. Étudiant de français à Dar es Salaam.
 5. Les étudiants "de certificat" s'inscrivent au cours de français indépendamment de leur formation à l'OUT.
 6. Correspondant plus précisément aux compétences relatives à ce domaine proposées par Albero (2003, p. 145): "Communiquer pour apprendre ; faire des situations d'échange des occasions d'apprentissage, si l'imitation et la comparaison avec autrui est vécue comme une source positive d'apprentissage ; coopérer, échanger, partager l'information ; se construire un réseau de personnes-ressources ; demander et obtenir de l'aide (...)".
 7. Nous entendons par "informel" un apprentissage "intentionnel ou volontaire mais non institutionnalisé (...) moins organisé et moins structuré que l'enseignement formel (...). L'apprentissage informel peut comprendre des activités d'apprentissage se déroulant dans la famille, dans le lieu de travail, dans la communauté locale et dans la vie quotidienne, sur une base autodirigée ou dirigée par la famille ou par la société" (Unesco, 2013, p. 82).
-

RÉSUMÉS

La mobilité étudiante croissante et l'internationalisation des formations en ligne ces dernières décennies ont fait émerger de manière plus saillante la nécessité de prendre en compte les différences culturelles. La culture d'apprentissage des apprenants peut-elle faire obstacle à l'apprentissage ? C'est l'une des questions que nous avons posées dans le cadre d'une recherche doctorale portant sur l'analyse du déclin d'un dispositif d'enseignement-apprentissage de français en ligne et à distance et de son infléchissement vers un modèle de cours en présentiel. Le dispositif ayant été introduit et soutenu (aux plans de sa conception et mise en œuvre) en grande partie par des instances françaises dans un contexte éducatif tanzanien, il s'est agi d'examiner dans quelle mesure les habitudes d'apprentissage des étudiants tanzaniens pouvaient empêcher l'application des modalités d'enseignement-apprentissage sous-tendues par le dispositif de français. L'analyse des enquêtes effectuées auprès des enseignants et étudiants de français langue étrangère a permis d'obtenir le résultat suivant : si les habitudes estudiantines se poursuivent, elles ne font guère obstacle aux modalités d'apprentissage prévues par le dispositif. Ce sont plutôt les expériences personnelles d'apprentissage des enseignants projetées sur celles des étudiants qui tendent à impacter l'organisation initiale du dispositif.

The increasing student mobility and the internationalisation of e-learning in recent decades have brought the need to take cultural differences into account to the forefront. Can the learning culture of learners be a barrier to learning? This is one of the questions we asked in a doctoral PhD research project research which analysed the decline of an online French teaching-learning programme and its shift towards a face-to-face course model. Since the French language programme was largely introduced and supported (in terms of its design and implementation) by

French authorities in a Tanzanian educational context, the aim was to examine the extent to which the learning habits of Tanzanian students might diverge from the teaching-learning modalities provided in the online distance French programme. The analysis of the surveys conducted among teachers and students of French as a foreign language has led to the following result: if student habits persist, they are not in contradiction with the learning modalities provided by the online French training. The analysis reveals that it is rather the personal learning experiences of the teachers projected onto those of the students that tend to impact the initial organization of the French course.

INDEX

Thèmes : Recherche

Mots-clés : FLE, culture, formation à distance, formation en ligne

Keywords : FFL, culture, distance learning

AUTEUR

EMMANUELLE CROZE

Docteure en sciences du langage, spécialité français langue étrangère.

Courriel : emmanuelle.croze@gmail.com

Adresse : laboratoire Lidilem, université Grenoble-Alpes, bâtiment Stendhal, CS40700, 38058 Grenoble cedex 9, France.