Enseigner en période de confinement

L'inévitable reconfiguration du « triangle didactique »

Adèle DOUANLA

Université de Dschang, Cameroun

DOI : https ://doi.org/10.17184/eac.7936

Résumé : Depuis mars 2020, l´enseignement à distance est de plus en plus convoité par les universités camerounaises. L´irruption de la COVID-19 en est pour beaucoup. C´est dans ce sillage que le triangle didactique d´Houssaye connu jusqu´ici comme modèle par excellence pour expliquer les interactions didactiques, va fortement être modifié. La nouvelle figure, le tétraèdre pédagogique développé par Faeber contient des éléments nouveaux permettant de comprendre cette reconfiguration. Quels sont donc les changements majeurs qui s´opèrent sur le triangle didactique dans le cadre de la formation à distance ? Quel est l´impact de ces changements sur le processus d'enseignement – apprentissage ? L'objectif de ce chapitre est de mettre à nu ces différentes transformations dans les cours en ligne à l´Université de Dschang, à travers une enquête menée auprès de 04 enseignants et 24 étudiants du Département de Langues Étrangères Appliquées (LEA), dans la filière des Études germaniques. Elle montre comment le projet de digitalisation initié par cette institution change complètement les rapports entre le trinôme (enseignant- étudiant- savoir) et dévoile les défis de la pédagogie à distance au Cameroun.

Mots-clés : COVID-19, confinement, école à distance, triangle didactique, reconfiguration

Abstract : Since March 2020, distance learning has been more and more coveted by Cameroonian universities. The outbreak of COVID-19 has a lot to do with it. In this wake, Houssaye´s didactic triangle, known until now as the best model to explain didactic interactions, has been dramatically modified. The new figure, the pedagogical tetrahedron developed by Faeber, contains new elements making it possible to understand this reconfiguration. So, what are the significant changes taking place in the didactic triangle in the context of distance learning ? What is the impact of these changes on the distance learning process ? The objective of this chapter is to expose these different transformations within online courses at the University of Dschang through a survey of 04 teachers and 24 students. They all belong to the Department of Applied Foreign Languages (LEA) in German Studies. This contribution shows how the digitization initiated by this institution completely changes the relationship between the trinomial (teacher-student-knowledge) and reveals the challenges of distance learning in Cameroon.

Keywords : COVID-19, lockdown, distance learning, didactic triangle, reconfiguration

Introduction

L´obligation pour l´Université de Dschang de basculer au numérique a davantage été fait à la suite de la COVID-19. De fait, le confinement total de la population camerounaise, rendu officiel le 17 mars 2020, a imposé l´arrêt des cours en présentiel. Face au défi de trouver une méthode palliative à cette suspension indéterminée des cours, la décision de l´Université de Dschang de passer au numérique ne s´est pas faite attendre. Dans son communiqué de presse du 27 avril, le Professeur Roger Tsafack Nanfosso, Recteur de ladite Université, a rendu concrète cette nouvelle forme d´enseignement qui nécessite des outils pédagogiques et didactiques d´un tout autre genre. Cette nouvelle pratique didactique entraine avec elle, la métamorphose du triangle didactique en un tétraèdre. Le processus d'enseignement-apprentissage va en subir les conséquences (Yasmine, 2010). Dès lors, le savoir, l'enseignant et l'apprenant qui interagissent sous l'effet croissant de ces nouvelles technologies, vont voir leurs rapports devenir différents. La formation à distance invite, en effet, à réfléchir à la redéfinition du rôle respectif des acteurs de l´éducation, étant donné que l'utilisation des techniques de communication modifie, d'une certaine façon, les rapports entre l'enseignant et les apprenants. Cette recherche explore ainsi deux grandes questions.

La première est suivante : Dans quelle mesure l´adoption subite et improvisée de l´enseignement à distance à l´Université de Dschang en temps de COVID-19 a-t-elle eu des incidents sur le triangle didactique ? La deuxième est celle-ci : Comment l´intégration des TIC change-t-elle les rôles respectifs des acteurs du système didactique ? En d´autres termes, comment les cours en ligne modifient-ils les fonctions d´enseignement et les activités d´apprentissage ? L´hypothèse que nous avons formulée pour examiner ces questions indique que l´introduction du numérique a certes modifié les rapports entre les différents pôles du triangle didactique, mais n´a pas permis d'assurer la continuité pédagogique souhaitée. Ceci est dû au fait que, cette nouvelle pédagogie a entrainé avec elle beaucoup d´autres exigences, dont l´accès à Internet, qui sont au-delà des capacités des étudiants (Rézeau, 2002 ; Landry, 2005 ; Raby & Viola, 2016).

Par ailleurs, notre intérêt pour la formation à distance, naît du fait qu´avec le confinement, le cours en ligne a été utilisé comme pédagogie alternative pour assurer la continuité de l´école (UNESCO, 2020). Suivant cet intérêt, nous nous attelons à décrire et comprendre cette nouvelle forme d'école et de salle de classe, en termes de configuration structurelle, rôles, interactions, rapports aux savoirs, ressources, moyens et outils. Étant donné qu'une autre crise capable de provoquer un confinement n'est pas à exclure, il est donc indispensable d´évaluer cet enseignement distanciel pour pouvoir atteindre un meilleur résultat dans une potentielle situation identique (Azzi-Huck & Shmis, 2020). Le travail que nous présentons relate les résultats d'une recherche empirique qui a impliqué quatre enseignants de la filière d'Études germaniques du Département des Langues Étrangères Appliquées de l'Université de Dschang. Nous avons aussi interrogé 24 étudiants de la même filière, ceux des niveaux de Licence et Master.

Published in : BÉCHÉ, Emmanuel ; SII, Marie Pascale (dir.), *Les écoles africaines à l'ère du COVID-19*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005250, doi : 10.17184/eac.9782813005250

1 Revue de la littérature

Bien que l´intégration des TIC à l´école remonte au temps des reformes de la gouvernance dans l´enseignement supérieur camerounais de 1993 (Ngnoulayé & Gervais, 2015), le confinement a fait ressurgir une question ancienne qui est celle de savoir : Comment enseigner avec le numérique (Aurèle, 1982 ; Matand, Nabaloum & Chongwang, 2020 ; Not, 1999). Déporter l´école de la classe pour la maison ne va pas sans incidence aussi bien sur les ressources que sur les moyens et outils utilisés. Au Cameroun, plusieurs travaux qui étudient l´impact des TIC sur la formation des étudiants/élèves (Béché, 2013, 2018 ; Ngnoulayé & Gervais, 2015) soutiennent le fait que l'usage de la machine apporte une plus-value à la formation. Dans ces travaux, l´accent est surtout mis sur l´usage des TIC pour une formation de qualité. Ils ne s´intéressent presque pas au fonctionnement du triangle didactique au cours du processus enseignement-apprentissage. Pourtant, l´enseignement à distance impose une restructuration des relations pédagogique (enseignant-étudiant) et d´apprentissage (étudiant–savoir), surtout que l´utilisation du numérique dans ces enseignements est un vecteur de changement des pratiques pédagogiques des enseignants (Béché, 2013 ; Dessus, 2008).

Le désir de comprendre les rapports qui existent et peuvent exister entre l´enseignant, l´apprenant et le savoir, remonte à très longtemps (Houssaye, 1988 ; Brousseau, 1988). Dans son système de référence explicatif, Houssaye (1988) se focalise essentiellement sur les processus « former-enseigner-apprendre » dans les situations pédagogiques où l´enseignant se trouve face à face avec l´apprenant (Defrance, 2012 ; Dessus, 2008 ; Duplessis, 2007 ; Valèrien, 1994). Ce dernier explique l´interdépendance entre les différents acteurs du système didactique en ces termes :

> La situation pédagogique peut être définie comme un triangle composé de trois éléments, le savoir, le professeur et les élèves, dont deux se constituent comme sujets tandis que le troisième doit accepter la place du mort ou, à défaut, se mettre à faire le fou […] sachant qu´on ne peut tenir équivalemment les trois axes, il faut en retenir un et définir les deux autres en fonction de lui (Houssaye, 1988, p. 233).

Ainsi, ces acteurs du système didactique ont une interdépendance qui leur donne de fonctionner comme une chaîne. Le modèle développé par cet auteur est adéquat lorsqu'enseignant et apprenants se retrouvent en présentiel. Si la distance s´introduit, un nouvel outil entre en jeu : l´ordinateur. Ici, le triangle didactique uniquement n´est plus à même d´expliquer les différentes interactions didactiques qui peuvent avoir lieu. Ceci pousse Lombard (2003) à développer un modèle qui intègre les TIC, appelé « tétraèdre des TIC ». La particularité de ce modèle est de donner une place trop importante au savoir : « le savoir est occulté ». Il s´agit surtout de produire des savoirs accessibles. Le dispositif « CyberProf » au sommet de cette figure a tendance à vouloir remplacer l´enseignant (Jelmam, 2010 ; Drissi, Talbi & Kabbaj, 2006 ; Fournier, 2016). Le risque est de former des apprenants qui ne réfléchissent pas sur la construction de leur savoir, puisqu´ils sont tout simplement traités comme une « Tabula rasa » sur laquelle on doit inscrire un ensemble d´informations.

Published in : BÉCHÉ, Emmanuel ; SII, Marie Pascale (dir.), *Les écoles africaines à l'ère du COVID-19*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005250, doi : 10.17184/eac.9782813005250

Plusieurs modèles sont nés avec le temps pour corriger cette approche, dont le modèle socio-constructiviste de Vygotski. Partant de cette approche, Faeber (2003) développe un modèle qui met l´accent sur les interactions sociales et montre comment l´apprenant participe à la construction de son savoir. Ce dernier se sert du triangle pédagogique, tel qu´on le connait traditionnellement pour monter une figure totalement différente : le tétraèdre pédagogique (Jelman, 2010 ; De Landsheere, 1979).

La configuration structurelle du système didactique connait plusieurs transformations dans cette nouvelle figure. Premièrement, son modèle ressort le fait que la collaboration à distance ne peut avoir lieu que par le biais d'une communication utilisant un dispositif technologique : l´ordinateur. Aussi, « l´environnement virtuel d´apprentissage est désormais l´intermédiaire fonctionnel, logiciel et matériel entre les pôles Rien ne se passe en dehors de cet environnement » (Faeber 2003, p. 202). La deuxième transformation est celle liée à l´introduction du quatrième pôle : le « groupe ». Selon lui, le groupe est un facteur stimulateur de l´apprentissage. C´est la raison pour laquelle, il opte pour l´apprentissage collaboratif et l´enseignement au travers des séminaires plutôt qu´une « mise à disposition des contenus ». Par ailleurs, pendant qu´Houssaye est d´avis que les trois axes du triangle ne peuvent pas fonctionner au même moment, Faeber (2003) pense que plusieurs processus peuvent avoir lieu au même moment au cours d´une situation d´apprentissage (Not, 1999).

Ces deux transformations au niveau de la structure du triangle didactique ont un impact direct sur les rôles joués par les différents acteurs du système didactique. Déjà, Faeber (2003) retient deux principaux rôles joués par l´enseignant. Selon lui, ce dernier est à la fois concepteur et tuteur. En tant que concepteur, l´enseignant planifie tout : les contenus d´enseignement, le déroulement du cours. L´enseignant tuteur quant à lui, assure le suivi de l´apprentissage en alternant entre la mise en situation et la prise de recul. Son rôle commence en amont et continue tout au long de l´apprentissage. Il prépare à l´avance des situations d'apprentissages qui vont permettre à l´apprenant de découvrir et de mettre en application des connaissances (Landry, 2005 ; Fournier, 2016 ; Raby & Viola, 2016).

Dans le même ordre d´idées, Salmon (2000) résume les étapes d´intervention de l´enseignant tuteur en cinq points. En premier lieu, l´accès et la motivation des apprenants. Ici, il se charge de soutenir les apprenants sur le plan technique. Il s´assure qu´ils ont accès à Internet et plus particulièrement au site de la formation. En second lieu, la socialisation en ligne : l´enseignant permet aux apprenants de se familiariser avec les outils de communication. Ensuite, il coordonne l´échange d´informations. Il modère un débat autour d´un thème spécifique. En troisième lieu, son rôle est de contribuer à la construction des connaissances (Aurèle, 1982 ; Berbaum, 1971 ; Rézeau, 2002). À ce niveau, il crée un cadre qui va donner aux apprenants de s´impliquer dans la construction de leur savoir. Enfin, le tuteur met en place des stratégies qui vont permettre à l´apprenant de s´approprier le savoir. *Glikman (2002, p. 112) résume ainsi ce rôle enseignant :*

> Généralement chargé d'intervenir pour faciliter la démarche d'apprentissage et assurer un suivi pédagogique. Il joue un rôle d'accompagnateur,

Published in : BÉCHÉ, Emmanuel ; SII, Marie Pascale (dir.), *Les écoles africaines à l'ère du COVID-19*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005250, doi : 10.17184/eac.9782813005250

de guide, de personne ressource. Il doit à la fois faciliter le transfert des connaissances et aider l'apprenant dans son processus personnel d'apprentissage et d'assimilation de ses connaissances.

Faeber (2004) pense aussi que ces rôles attribués à l´enseignant ne vont pas toujours de pair, et sont assez denses l´un comme l´autre. C´est dans ce sens qu´il milite pour une différenciation des tâches enseignantes. D´après lui, le processus « enseigner » relève de l´enseignant concepteur qui se charge de la transposition didactique conduisant à l´exposition du savoir. Lequel est l´auteur des contenus des cours et des ressources. En revanche, l´enseignant tuteur, en action dans le processus « former » ou « faciliter », prend en charge tous les aspects de guidance des apprenants.

Nous ne partageons cependant pas cette idée de mettre un pont entre les fonctions « enseignant-tuteur » et « enseignant-concepteur », pour deux raisons. D'une part, une telle dissection de la fonction enseignante reste un luxe pour la plupart des universités africaines où le nombre d´enseignants par matière suffit à peine pour le nombre d´étudiants (Ngnoulayé, 2010). D´autre part, nous pensons que ces rôles peuvent aller de pair dans la mesure où celui qui conçoit le cours est bien placé pour le dispenser également. La figure ci-dessous résume ces différents rôles.

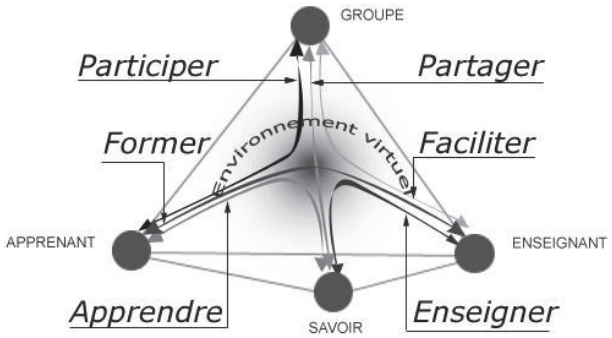


Fig. 1 : Le tétraèdre pédagogique (Faeber, 2003, p. 4)

Le nouveau rôle joué par l´apprenant est contenu dans la notion de « groupe ». Dans ce système, la centration n'est pas seulement opérée sur les savoirs, mais surtout sur le sujet apprenant, qui construit activement son savoir. Ce penchant de Faeber pour le socioconstructivisme lui vient du fait qu´il considère « le groupe d´apprentissage comme un concept particulièrement fécond pour la formation à distance » Faeber (2003, p. 203). Il restreint un groupe à un ensemble constitué de quatre apprenants et un tuteur. Ainsi, le groupe commence à exister quand ses membres utilisent le « nous » au lieu de « je ». Aussi, au lieu de trois processus de base que l´on retrouve dans le triangle traditionnel, le tétraèdre pédagogique contient six processus, donc trois concernent uniquement le pôle « groupe » (participer, partager, faciliter).

Dans le processus « participer », l´apprenant fait connaissance des autres membres du groupe. Le processus « faciliter » concerne le placement de l'enseignant à l'écoute du groupe, intervenant pour remédier selon les objectifs fixés. À ce niveau, c´est

Published in : BÉCHÉ, Emmanuel ; SII, Marie Pascale (dir.), *Les écoles africaines à l'ère du COVID-19*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005250, doi : 10.17184/eac.9782813005250

lui qui mesure les potentialités de chaque apprenant en vue de lui fournir une aide adéquate. Il veille à l'adhésion du groupe à une tâche donnée et au maintien de son orientation vers l'atteinte des objectifs communs (Bates, 2016). En ce sens, il clarifie les propositions, demande des précisions et relève des incohérences.

Cependant, le processus « partager » concerne un apprentissage mutuel au sein du groupe qui intègre et dissémine les savoirs acquis. L´apprenant intervient également au niveau du processus « apprendre » : c´est la phase réflexive de l´apprenant face aux connaissances. Ici, ce dernier est laissé seul face à l´acquisition des connaissances, il construit son savoir. Le pôle « groupe » est buté dans notre contexte à plusieurs défis qui rendent difficile l´implémentation l´apprentissage collaboratif en ligne. À côté de la qualité de la connexion Internet, l'accès régulier à l´énergie électrique est un luxe que ne s´offrent pas encore les habitants de la ville de Dschang.

2 Cadre théorique et méthodologique

Pour mieux comprendre la relation entre les acteurs du système didactique, nous faisons appel à la théorie des situations didactiques de Brousseau (1988). Au travers de ce cadre conceptuel, cet auteur modélise les conditions sous lesquelles, enseignant et apprenants produisent, communiquent et apprennent les connaissances. On retrouve ici les éléments saillants qui existent dans le contrat didactique unissant enseignant, apprenant et savoir. En effet, il existe entre ces trois acteurs des interactions explicites « situations didactiques » et des interactions implicites « situations a-didactiques » (Brousseau 1988, p. 325). Le tétraèdre pédagogique va nous permettre de mieux illustrer ces interactions.

Avant de présenter notre choix méthodologique, nous allons justifier le choix du nombre de répondant. En effet, pour rendre compte de la configuration du triangle didactique dans l´enseignement à distance, nous avons utilisé deux types d´enquête. Premièrement, nous avons mené des entretiens semi-directifs auprès des quatre enseignants du Département de LEA de l'Université de Dschang, dans la filière d'Études germaniques. Par la suite, nous nous sommes intéressée aux étudiants. À l´entame de ce travail, notre désir était de soumettre un échantillon bien représenté (100 étudiants) à ce questionnaire. C´est dans ce sillage que nous avons choisi d´avoir l´avis des étudiants des niveaux de Licence et Master. Étant entrée en contact avec les délégués de ces différents niveaux, il a été facile pour nous de poster le questionnaire dans leurs différents groupes WhatsAp.

Cependant, devant la lenteur de remplissage observée, nous avons résolu d´envoyer individuellement le questionnaire qui devait être rempli sur Google Forms. Ici encore, juste quelques-uns se sont manifestés. D´où le recours aux appels téléphoniques. Nous nous sommes rendue compte que beaucoup avaient quitté la ville universitaire pour se rendre en famille, dans les périphéries, zones pas couvertes par l'énergie électrique. Au bout de tout notre déploiement, seuls 24 étudiants ont rempli le questionnaire de bout en bout. Nous nous sommes donc limitée à ce chiffre dans la réalisation de ce travail.

Published in : BÉCHÉ, Emmanuel ; SII, Marie Pascale (dir.), *Les écoles africaines à l'ère du COVID-19*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005250, doi : 10.17184/eac.9782813005250

En ce qui concerne la collecte de données, elle s´est déroulée au mois de Septembre 2020. À cette période, seuls les enseignants étaient sur le campus. Quant aux questions soumises aux deux groupes de répondants, nous les avons résumées en trois catégories. La première porte sur la logistique, c'est-à-dire le planning et l´aspect technique des cours. La deuxième concerne l´implémentation des cours à distance, et inclut le vécu des étudiants à distance, leurs nouveaux rôles et leurs difficultés rencontrées. La troisième section parle de l´impact de la reconfiguration du triangle didactique sur l´apprentissage.

Pour analyser les différentes informations recueillies, nous avons opté pour l'analyse de contenu de Charaudeau (2007). Ladite analyse s'est déroulée en deux étapes : la pré-catégorisation thématique des données textuelles et leur traitement quantitatif. Dans cette dernière étape, c'est la phrase qui constitue l'unité pour l'analyse du discours. L'ensemble de ce discours a été recueilli, puis divisé en unités de sens ayant permis d'effectuer quelques mesures de type qualitatifs. Il s´est agi de ressortir les champs lexicaux qui renvoient aux mêmes réalités. La présente contribution entend donc montrer comment le projet de digitalisation initié par l´Université de Dschang lors du COVID-19 a imposé une configuration nouvelle au triangle didactique, tout en laissant émerger les défis des cours en ligne dans les universités camerounaises.

3 Résultats

Pour rendre compte de la reconfiguration du triangle didactique dans l´enseignement en ligne à l´Université de Dschang, précisément dans filière d'Études germaniques, nous nous sommes appuyée sur trois catégories, dont la première qui concerne la logistique. Par logistique, nous faisons allusion aux équipements technologiques dont les apprenants ont besoin pour amorcer une formation en ligne. L'une des questions que nous avons posées aux répondants sur cet aspect, a été de savoir s'ils ont pu suivre entièrement les cours en ligne lors du confinement dû au COVID-19. À cette question, seuls 13% d'entre eux ont répondu affirmativement, ce qui est indiqué dans la figure 2 ci-dessous.

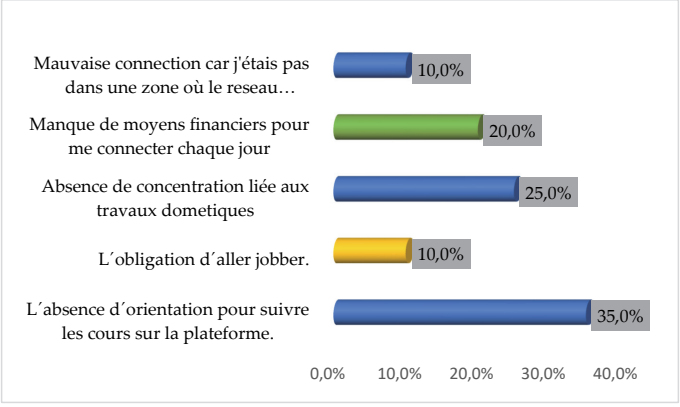


Fig. 2 : Difficultés des étudiants dans l'accès aux cours en ligne

Published in : BÉCHÉ, Emmanuel ; SII, Marie Pascale (dir.), *Les écoles africaines à l'ère du COVID-19*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005250, doi : 10.17184/eac.9782813005250

À côté des soucis d´ordre financier, la plus grande difficulté rencontrée par ces étudiants est d´ordre technique et technologique. Bien qu´ayant tout le nécessaire pour se connecter en ligne, beaucoup d´apprenants n´ont pas pu avoir accès à la plateforme de formation à cause de la non maîtrise de l´outil Internet. Pourtant 60% d´enseignants pensent que cela est uniquement lié á l´inégalité d´accès aux Technologies de l'Information et de la Communication (TIC). Aussi, parmi les 97% d´étudiants qui ont pu se connecter de temps à autre, plusieurs n´ont pas pu entrer sur la plateforme d´enseignement prévue à cet effet. De fait, pour les cours en ligne, l´Université de Dschang avait mis à la disposition des Départements une plateforme de Formation Ouverte et à Distance (FOAD) sur laquelle devait se dérouler les cours. Mais face aux difficultés des étudiants de s'y connecter aux heures de cours planifiés, les enseignants migrèrent vers des plateformes de communication instantanée, dont en particulier WhatsAp.

L´introduction du dispositif technologique reconfigure le rôle de l´enseignant. Les deux rôles retenus par Faeber (2003) sont également reconnus par les enseignants interviewés. La reconfiguration du triangle didactique se laisse voir dans le processus enseignement-apprentissage pendant ces cours en ligne à plusieurs niveaux. En effet, le regroupement des réponses issues des entrevues montre que, selon la vision qu'un enseignant a du déroulement de l´enseignement en ligne, il conçoit son rôle en classe selon les deux modalités suivantes :

La première modalité est celle de l'´enseignant instructeur. Ici, l´ordinateur n'est qu'un outil qui permet de véhiculer des connaissances que l'enseignant a lui-même préparé et qu'il maîtrise. Certains enseignants se sont vus surtout comme des instructeurs. Ils ne sont pas allés au-delà de la mise à disposition des syllabus aux apprenants. Il n´y´a pas eu d´interactions pédagogiques entre les enseignants et les étudiants. La seconde est celle de l'enseignant accompagnateur. Plus de 60% d'entre les enseignants se sont vus comme des facilitateurs. Par ce rôle, ils accompagnent les apprenants dans la construction et l'appropriation de leur savoir éducatif.

Nos répondants enseignants soulignent ainsi qu'ils mettent les syllabus à la disposition de leurs étudiants. Ils témoignent aussi pendant la rédaction, leurs posent des questions, et déposent dans leurs groupes WhatsApp les ressources fournies par les enseignants. Dans la plupart des cas, ces ressources font l'objet de discussions entre les étudiants en sitiuation d'apprentissage. Nous avons donc affaire à un contexte d'apprentissage où les apprenants sont surtout orientés vers la construction des savoirs. L'un des enseignants interrogés dit d'ailleurs ceci : « J'envoie le syllabus dans les groupes WhatsApp des étudiants, dans lesquels ils organisent et déroulent leurs exposés ».

Un seul enseignant a déclaré avoir organisé sa salle de classe virtuelle en groupe. Ici, après la phase introductive, les étudiants ont été mis ensemble par groupe de deux pour préparer des thèmes d´exposé. Seulement, la présentation des résultats s´est faite de façon individuelle, sous forme vidéo dans le groupe WhatsApp de la classe. Cette façon de faire est de loin différente de celle de Faeber (2003) qui veut que le processus se déroule entièrement en ligne. Par ailleurs, les étudiants sont très à l´aise avec ce nouveau rôle de l´enseignant, la distance créant un nouveau type de rapport

Published in : BÉCHÉ, Emmanuel ; SII, Marie Pascale (dir.), *Les écoles africaines à l'ère du COVID-19*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005250, doi : 10.17184/eac.9782813005250

entre eux et leur encadreur. Le tableau ci-dessous présente brièvement les bases de ces nouveaux types de rapport entre les enseignants et les apprenants.

Tab. 1 : Appréciation des rapports entre les étudiants et leur enseignant

Catégories	Indicateurs
Disponibilité de l´enseignant	Il a été plus disponible et disposé à répondre à mes questions, 16%
Facilité à entrer en contact avec l´enseignant	Je me suis senti libre de lui poser toutes mes questions, 50%
Absence de communication	• Je n´ai pas pu avoir un seul échange avec lui • L´enseignant répondait à son temps voulu • Il faut chaque fois écrire pour expliquer, ce qui est difficile pour l'enseignant. Cependant on a besoin d'explications pour mieux comprendre le cours. • C'est impossible de poser ses questions

Les données de ce tableau montrent comment les étudiants s´intéressent au type de rapport qui existe entre eux et leur enseignant. Un de ceux que nous avons interrogés, déclare ceci : « Sur WhatsApp, je me suis senti libre de poser toutes mes questions à mes enseignants ». Comme ce répondant, plus d´un tiers ont vu dans l'usage de cet outil un stimulus pour développer une relation nouvelle et une certaine proximité avec leurs enseignants, qui a été bénéfique dans la préparation des travaux dirigés.

En principe, les innovations dans les pratiques d´enseignement ont pour objectifs de faciliter l´apprentissage, surtout lorsqu'on sait que c´est l´apprenant qui est au cœur de tout ce qui est fait. Il est donc important à ce stade d´évaluer si la nouvelle configuration du triangle didactique, avec notamment l´ajout de ce quatrième pôle, est une plus-value pour l´apprentissage.

Nous avons alors regroupé les réponses des répondants en trois catégories. La première inclut les réponses qui décrivent le processus « enseigner ». La deuxième regroupe celles qui rendent compte du processus « former ». La dernière comprend celles qui portent sur le processus « apprendre ». Le processus « enseigner » concerne la relation didactique (Enseignant-Savoir). Tous les enseignants interrogés affirment avoir enseigné à distance durant le confinement dû au COVID-19. Basés sur les programmes de formation, ils ont conçu des contenus de savoir appropriés, qu'ils ont diffusé sous format Word ou PDF. Dans ce contexte, le travail principal des étudiants a été de télécharger ces ressources, tel que l'indique la figure 3 ci-dessous.

La figure ci-dessous laisse entrevoir l´approche socioconstructiviste jusqu´à un certain niveau. La lecture de cette figure montre comment les étudiants se servent des supports de cours pour construire leur propre savoir au travers des travaux individuels. Cette figure nous permet d´évaluer l´impact des cours en ligne sur l´apprentissage. Les avis des enseignants sur la question de l'usage des supports de cours en contexte de formation en ligne, sont résumés dans la figure 4 ci-dessous.

Published in : BÉCHÉ, Emmanuel ; SII, Marie Pascale (dir.), *Les écoles africaines à l'ère du COVID-19*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005250, doi : 10.17184/eac.9782813005250

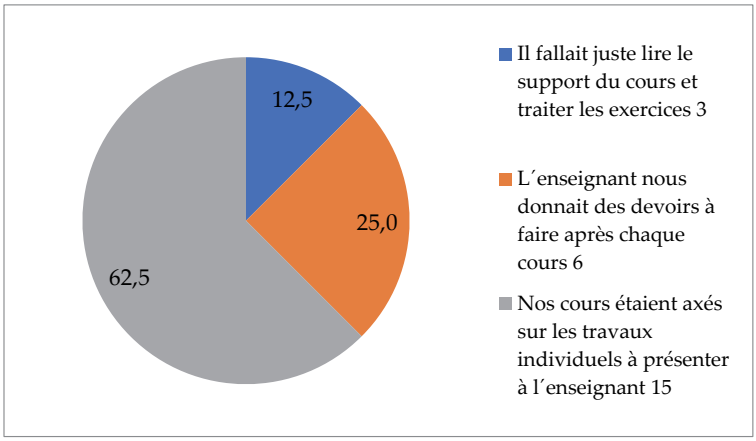


Fig. 3 : Construction du savoir par les étudiants

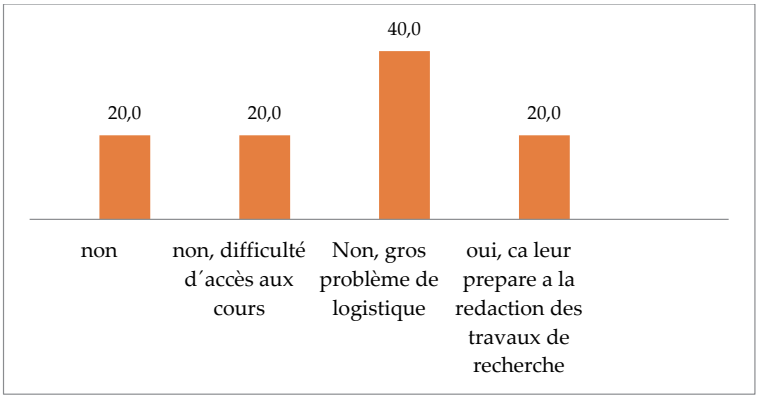


Fig. 4 : Impact de l´enseignement en ligne sur l´axe enseignant-savoir

En ce qui concerne l´effectivité de l´apprentissage, seul un enseignant est catégorique sur le « non ». Pour lui, il n'ya pas eu apprentissage. Les autres répondants sont péremptoires en ce qui concerne le fait que leurs étudiants ont vraiment appris. L'un d'eux affirme ce qui suit : « Si je m´en tiens à la note obtenue par les étudiants lors de la présentation des différents travaux, je réponds par l´affirmative ». Pour appuyer cet avis, l´un des enseignants fait mention du niveau de langue : « Ils ont fait de très belles présentations en Allemand ». L´autre chose réside dans la production des différents étudiants. Pour les enseignants interrogés, chaque étudiant enregistrait son exposé à domicile sous format vidéo et la déposait dans le groupe WhatsAp. Cela montre à quel point les étudiants étaient impliqués dans la construction de leur savoir, comme ils l´affirment eux-mêmes : « Nos cours étaient axés sur les travaux individuels à présenter à l´enseignant. »

Lorsqu´on s´intéresse aux difficultés rencontrées par les enseignants, on réalise que même si l´apprentissage a été effectif, seule une poignée d´étudiants a été concernée.

Published in : BÉCHÉ, Emmanuel ; SII, Marie Pascale (dir.), *Les écoles africaines à l'ère du COVID-19*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005250, doi : 10.17184/eac.9782813005250

Les difficultés majeures comme les coupures intempestives d´électricité dans la ville et l´ inégalité d´accès aux TIC à domicile par les étudiants ont rendu difficile voire impossible l´accès aux cours en ligne. Les enseignants sont aussi catégoriques en ce qui concerne les cours en ligne. Pour eux, ce mode d'école « ne facilite pas l´apprentissage » surtout à cause du « gros problème logistique ». L'un d'eux déclare ce qui suit : « Si les mêmes cours avaient été donnés en présentiel, les performances auraient été identiques ».

Par ailleurs, les possibilités limitées de télécharger les cours et de les stocker ont été une grande difficulté pour les étudiants. C´est certainement du fait de ces difficultés ce stockage que 80% des enseignants ont questionné l´effectivité de l´apprentissage pendant lesdits cours. La méthode d´enseignement utilisée y est pour beaucoup. Cependant, les répondants de tous les niveaux sont d´accord sur le fait que les travaux individuels ont été un atout pour leur apprentissage, car « les cours étaient axés sur les travaux individuels à présenter à l´enseignant ». Pour eux, le syllabus n´a pas joué un autre rôle que celui de spécifier le type de savoir qui doit intéresser l´étudiant dans ses multiples recherches. C´est donc à juste titre que les 60% des enseignants interrogés se sont considérés comme des facilitateurs. Leur devoir était d´accompagner les étudiants dans la construction du savoir.

4 Discussion

Les cours en ligne invitent à réfléchir aux rôles à assigner aux acteurs du processus enseignement-apprentissage, posant ces questions : Qui fait quoi ? Et comment ? Dans notre contexte, on a certes eu à faire à un même groupe d´apprenants, mais la façon de les gérer a subi des modifications, notamment en ce qui concerne le type d´exercices. Si l´interactivité doit avoir lieu, elle passe par une série de problème à résoudre, d´où le recours aux exposés. À ce niveau, le recours aux travaux de groupe devient une nécessité. L´intégration du pôle « groupe » n´est pas l´exclusivité de l´enseignement en ligne. Plusieurs méthodes d´apprentissages développés donnent une place de choix au travail en équipe, notamment le socio-constructivisme. Les enseignants du Département de LEA semblent conscients de ce que l´enseignement en ligne ne peut être identique à celui en présentiel. Bien que le rôle soit resté le même (concevoir les cours et accompagner les apprenants), l´implémentation est désormais différente.

Créer des plateformes d´apprentissage en ligne c´est bien, mais préparer les destinataires à leur utilisation c´est mieux. C´est fort de cela que nous partageons l´avis des enseignants qui suggèrent que pour l´amélioration des cours en ligne au sein de ce Département, il est important d´« équiper le campus de matériel de connexion, former les étudiants et les enseignants dans l´utilisation de ces plateformes ». On peut donc dire que le tout n´est pas de pouvoir retrouver la plateforme d´enseignement ; se connecter c´est une chose, prendre part au cours en ligne c´est une autre chose. Les résultats que nous avons obtenus plus haut, nous permettent de tirer certaines conclusions concernant la configuration du triangle didactique pendant les cours en ligne (Azzi-Huck & Shmis, 2020).

Premièrement, l´enseignement en ligne n´altère pas les rapports entre enseignant et apprenant. Au contraire, il donne l´impression que la plateforme en ligne offre plus de

Published in : BÉCHÉ, Emmanuel ; SII, Marie Pascale (dir.), *Les écoles africaines à l'ère du COVID-19*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005250, doi : 10.17184/eac.9782813005250

zèle aux apprenants en termes de communication avec leurs enseignants. Par exemple, 46% d´apprenants se sont sentis libre de poser leurs questions, ce qui rejoint le point de Jelman (2010) qui est d´avis que l´ordinateur n´est porteur d´aucune pédagogie. Il est juste un outil dont le pédagogue se sert pour véhiculer des informations de manière claire et rapide (Mafouen Talle & Kouakep Tchaptchié, 2020).

Par ailleurs, certains obstacles rencontrés par ces apprenants nous donnent d´adopter une posture hésitante. En effet, la plupart des cours se déroulent surtout en différé à cause des difficultés d´ordre technique et technologique. Par conséquent, ces enseignants n´ont pas pu suivre leurs apprenants, comme l´exige leur fonction, surtout en ce qui concerne l'aspect de l'accompagnement. Les enseignants n'ont pas, en effet, été capables d'aider les apprenants dans leurs difficultés technologiques. Contrairement à Faeber (2003) qui privilégie le processus faciliter (car l´accent est mis sur le groupe) au processus former, Le recours à un dispositif technologique influence largement la relation enseignant-élève. Les avantages de l´ordinateur amènent les enseignants à revoir leur rôle.

Ils ne sont plus qu´une des sources du Savoir, pour être des organisateurs et conseillers d´apprentissage. Ce rôle a plus d´exigence que celui du passé, car en plus de maitriser le contenu d´enseignement, ils doivent pouvoir utiliser aisément ces nouvelles technologies. Aussi, ils ont le défi de mettre sur pied des stratégies pour la participation de tous les apprenants (UNESCO, 2020). Le fonctionnement de la classe est donc modifié en profondeur. Les étudiants sont actifs devant leurs écrans, et occupés à résoudre les problèmes, tandis que les enseignants supervisent juste les différents travaux. L´autre changement considérable ici est le fait que l´accent soit déplacé de l´enseignement vers l´apprentissage. Dans ce déplacement de l'intérêt pédagogique, l´enseignant choisit des situations appropriées pour que l´apprenant puisse mieux construire ses connaissances. La hiérarchie dans la salle de classe n´est plus la même, car l´étudiant est désormais au cœur du processus enseignement-apprentissage.

En revanche, le recours aux TIC pour enseigner en ligne lors du COVID-19 n'a pas forcément garanti l´effectivité de l´apprentissage, encore moins la rapidité de celui-ci. Malgré leur bonne volonté, les enseignants ont été confrontés, lors de cette formation à distance, à la production des savoirs dont ils ne sont plus les auteurs. Surtout que l´une des particularités du numérique est la circulation de l´information à vitesse exponentielle. C´est pourquoi, le triangle didactique doit être revisité pour prendre en compte ces nouvelles variables inhérentes à l'introduction des technologies dans le processus « enseignement–apprentissage ». *L´*enseignement à distance fait, en effet, appel à des expertises variées : pédagogique, technologique et de gestion (Basque 2004), sans lesquelles l´apprentissage ne peut pas avoir lieu (Manon & Soumaré, 2020 ; Matand, Nabaloum & Chongwang, 2020).

Enseigner ou apprendre au travers des TIC ne se résume pas à être assis devant un ordinateur. La reconfiguration du triangle didactique au sein du Département de LEA a été approximative, car si l'on a introduit le numérique dans l´enseignement, les difficultés comme l'absence d´électricité et le problème de connexion, n´ont pas permis aux différents acteurs du système didactique de jouer effectivement leur rôle. Le mode d´enseignement au sein de cette filière fait surtout penser au tétraèdre des

Published in : BÉCHÉ, Emmanuel ; SII, Marie Pascale (dir.), *Les écoles africaines à l'ère du COVID-19*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005250, doi : 10.17184/eac.9782813005250

TIC de Lombard (2003), dans lequel la machine a plus d´importance que l´enseignant. Pour que ce tétraèdre pédagogique fonctionne effectivement ici, il faut non seulement équiper le campus de matériels de connexion, Mais aussi préparer les enseignants à l´utilisation de ces plateformes d´apprentissage en organisant des ateliers de formation pour ces derniers. Cette formation est justifiée surtout que cette nouvelle pédagogie attend beaucoup des enseignants, notamment en ce qui concerne la maîtrise de l´outil informatique. Au niveau des étudiants, cela demande une révision du programme de l'enseignement transversal d'e-learning pour qu'il prenne en compte les besoins liés à la formation à distance ou en ligne.

Conclusion et perspectives

En somme, notre chapitre montre que les cours à distance obligent les institutions académiques à développer les ressources techniques et technologiques adéquates pour que l'enseignement-apprentissage reste efficace, y compris en période de crise. Ce type d´enseignement modifie considérablement le système didactique, y compris le rôle des acteurs éducatifs (Poyet, 2019). L´introduction du pôle « groupe » dans les pratiques didactiques résulte du désir d´autonomiser davantage les apprenants et de leur donner plus de place dans la construction des savoirs. Toutefois, ce nouveau rôle assigné à l´enseignant est lourd d´exigences de conception et de tutorat. En tant qu'accompagnateurs, les enseignants ont besoin d´une bonne formation technopédagogique. Ainsi la reconfiguration du triangle didactique ne se limite pas à l´introduction de l´ordinateur dans les pratiques enseignantes. Elle va au-delà pour notamment inclure les questions de propriété intellectuelle. Comment protéger les cours mis en ligne par les enseignants, de sorte qu'ils demeurent leur propriété exclusive ?

Références bibliographiques

Aurèle, Saint-Yves, *Psychologie de l´apprentissage–enseignement : une approche individuelle ou de groupe*, PUQ, Québec, 1982.

Azzi-Huck, Kaliope ; Shmis, Tigran (2020), *COVID-19 : Gérer l'impact sur les systèmes éducatifs dans le monde,* https://blogs.worldbank.org/fr/education/managing-impact-COVID-19-education-systems-around-world-how-countries-are-preparing (consulté le 18 juillet 2020).

Basque, Josiane (2004), « En quoi les TIC changent-elles les pratiques d'ingénierie pédagogique du professeur d'université ? » *Revue Internationale des Technologies en Pédagogie Universitaire,* vol. 1, No 3), p. 7-13.

Bates, Tony, *L´Enseignement à l´ère du numérique : des balises pour l´enseignement et l´apprentissage*, EducInfo, Ontario, 2016.

Béché, Emmanuel (2013), « Le rôle de l'usage de l'ordinateur dans le travail scolaire des apprenants : Opinions des élèves des lycées Général Leclerc et bilingue de Yaoundé (Cameroun) », In Dili Palaï, Clément ; et Etuge Apuge, Michael (dir.), *Langages, Littérature et Éducation au Cameroun*, L'Harmattan, Paris, p. 195-218.

Berbaum, Jean, *L'action pédagogique dans l'enseignement du second degré*, Nathan, Paris, 1971.

Betche, Zachée (2020). Afrique et enseignement en période d'expansion du Covid-19. Alwihdainfo, http: //www.alwihdainfo.com/Afrique-et-enseignement-en-periode-d-expan sion -du-Covid-19*a85976.html (consulté le 10 juillet 2020).

Brousseau, Guy (1988), « Contrat didactique. Le Milieu », *Recherches Didactiques en Mathématiques*, vol. 9, No 3, p. 309-336.

Charaudeau, Patrick (2007), Analyse de discours et communication. L'un dans l'autre ou l'autre dans l'un ? *SEMEN*, No 23, http://www.patrick-charaudeau.com/Analyse-de-discours-et.html

Published in : BÉCHÉ, Emmanuel ; SII, Marie Pascale (dir.), *Les écoles africaines à l'ère du COVID-19*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005250, doi : 10.17184/eac.9782813005250

De Landsheere, Gilbert, *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation*, PUF, Paris, 1979.

Defrance, Anne (2012), « SENSEVY Gérard. Le sens du savoir. Éléments pour une théorie de l'action conjointe en didactique », *Revue Française de Pédagogie*, No 181, doi : 10.4000/rfp. 3958

Dessus, Philippe (2008), « Qu'est-ce que l'enseignement ? Quelques conditions nécessaires et suffisantes de cette activité », *Revue Française de Pédagogie*, No 164, p. 139-158, https://journals.openedition.org/rfp /2098

Drissi, My M'hammed ; Talbi, Mohammed ; Kabbaj, Mohamed (2006), La formation à distance : un système complexe et compliqué du triangle au tétraèdre pédagogique, http://www.epi.asso.fr/revue/articles/a0609 b.htm

Duplessis, Pascal (2007), L'objet d'étude des didactiques et leurs trois heuristiques : Épistémologique, psychologique et praxéologique, Communication présentée au Séminaire du GRCDI, Didactique et culture informationnelle : De quoi parlons-nous ? https://tel.archives-ouvertes.fr/SEMINAIRE_GRCDI/sic_014 66782v1

Fournier, Dominique (2016), Concevoir des cours en ligne en adaptant un canevas d'un cours type à la formation à distance : Une aide pour les tuteurs. https://savoirs. usherbrooke.ca/bitstream/handle/11143/10514/Fournier*Dominique*MA*2016.pdf ?sequence=4&isAllowed=y (consulté le 24 janvier 2021).

Glikman, Viviane (2002), « Les FOAD et la fonction enseignante » In Glikman, Viviane (dir.), *Des cours par correspondance au « e-learning » : Panorama des formations ouvertes et à distance*, PUF, Paris, p. 211-234.

Houssaye, Jean, *Le triangle pédagogique : Les différentes facettes de la pédagogie*, ESF, Paris, 1988.

Jelmam, Yasmine (2010), Le triangle didactique vu sous la lumière de l'introduction des TIC. Cas de la physique à l'Université tunisienne, https://www.epi.asso.fr/revue/articles/a1011e.htm (consulté le 10 novembre 2020).

Landry, Pierre (2005), « Dossier thématique : Le e-learning en question – EAD-FAD – E-learning quels rapports ? » In Bernard, Michel (dir.), *Le e-learning. La distance en question dans la formation*, l´Harmattan, Paris, pp 2-9.

Lombard, François (2003), « Du triangle de Houssaye au tétraèdre des TIC : Comprendre les interactions entre les savoirs d'expérience et ceux de recherche », In Charlier, Bernadette ; Peraya, Daniel (dir.), *Transformations des regards sur la recherche en Technologie de l'Éducation*, De Boeck, Louvain-la-Neuve, p. 137-154, doi : 10.3917/dbu.charl.2007.01.0137

Mafouen Talle, Achille ; & Kouakep Tchaptchié, Yannick (2020), « Impact de la Covid-19 sur l'éducation au Cameroun et la mise à contribution du numérique en Anglais (Nord, Centre, Littoral, Ouest) et Mathématiques (Adamaoua, Nord) », https://www.adjectif.net/spip. php ?article543 (consulté le 4 Janvier 2021).

Manon, Laplace ; Soumaré, Marième (2020), « Sénégal : Les bons et les mauvais points de l'enseignement à distance au temps du coronavirus », *Jeune Afrique*, https://www.jeuneafrique.com /922593/societe/senegal-les-bons-et-les-mauvais-points-de-lecole-a-distance-au-temps-du-coronavirus (consulté le 02 Août 2020).

Matand, Jacques ; Nabaloum, Abdel Aziz ; Chongwang, Julien (2020), La COVID-19 provoque le boom du télé-enseignement en Afrique, *https://www.scidev.net/afrique-sub-saharienne/news/covid-19-teleenseignemlent-afrique (consulté* le 21 janvier 2021).

Ngnoulayé, Janvier (2010), Étudiants universitaires du Cameroun et les technologies de l'information et de la communication : Usages, apprentissages et motivations, Thèse de Doctorat en Sciences de l'Éducation, Faculté des Sciences de l'Éducation, Université de Montréal.

Ngnoulayé, Janvier ; Gervais, Colette (2015), « Usages des TIC et formation académique des étudiants camerounais », *Revue Internationale des Technologies en Pédagogie Universitaire,* vol. 12, No 3, p. 36–50.

Not, Louis, *Enseigner et faire apprendre*, PUT, Toulouse, 1999.

Poyet, Françoise (2019), « Faire classe autrement au collège grâce aux ENT ? », *Les Cahiers Pédagogiques*, No 557, p. 66-67.

Raby, Carole ; Viola, Sylvie, *Modèles d'enseignement et théories d'apprentissage – De la pratique à la théorie*, La Fontaine, Québec, 2016.

Rézeau, Joseph (1998), « L'apprenant, l'enseignant et la machine : Triangle d'or ou triangle des Bermudes ? » *Cahiers de l'APLIUT*, vol. 17, No 3, p. 90-104, doi : 10.3406/apliu.1998.1160

Published in : BÉCHÉ, Emmanuel ; SII, Marie Pascale (dir.), *Les écoles africaines à l'ère du COVID-19*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005250, doi : 10.17184/eac.9782813005250

Rézeau, Joseph (2002), « Médiation, médiatisation et instruments d'enseignement : Du triangle au carré pédagogique », *ASP,* No 35-36, doi : 10.4000/asp. 1656

Salmon, Gilly, *E-moderating : The key to teaching and learning online*, Kogan, London, 2000.

Sensevy, Gérard (2008), « Le travail du professeur pour la théorie de l'action conjointe en didactique », *Recherche et Formation,* No 57, p. 39-50. Doi : 10.4000/rechercheformation.822

UNESCO (2020), COVID-19 Education Response Webinar Distance learning strategies. What do we know about effectiveness ? UNESCO, https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373350 (consulté le 16 juillet 2020).

Valerien, Jean (1994), « Réflexion sur les formations à distance », *La Revue Administrative,* vol. 47, No 278), p. 184-187. http://www.jstor.org/stable/40774131

Published in : BÉCHÉ, Emmanuel ; SII, Marie Pascale (dir.), *Les écoles africaines à l'ère du COVID-19*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005250, doi : 10.17184/eac.9782813005250