

Apprentissage du français dans une université anglophone au Cameroun : de l'expérience du quasi-synchrone à un nouveau modèle d'intégration des TIC

▲ www.adjectif.net/spip/spip.php



Pour citer cet article :

Ngandeu Blaise (2016). Apprentissage du français dans une université anglophone au Cameroun : de l'expérience du quasi-synchrone à un nouveau modèle d'intégration des TIC. Synthèse de thèse. *Adjectif.net* [En ligne]. Mis en ligne le 28 juin 2016. URL : <http://www.adjectif.net/spip/spip.php?article399>

Résumé :

Cette contribution synthétise la thèse que nous avons préparée et soutenue, sous la direction de Thierry Chanier, au sein du Laboratoire de Recherche sur le Langage (LRL) de L'Université Blaise Pascal de Clermont. Elle rend compte d'une expérience d'utilisation des Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) pour l'amélioration de l'enseignement/apprentissage du français à l'université de Buea au Cameroun. Partant des problèmes rencontrés par cette discipline, la contribution essaie de répondre à la question de savoir en quoi l'instrumentation technologique peut permettre de les dépasser. L'analyse des données d'interaction et des obstacles à l'intégration des TIC dans le contexte étudié ont amené à faire la proposition de la technologie mobile pour améliorer l'apprentissage du français à Buea.

Mots clés :

Cameroun, Enseignement supérieur, Français langue étrangère (FLE), TIC



1. Enseignement du français à l'université de Buea : situation de l'existant

1.1 À propos du plurilinguisme au Cameroun

Avant de traiter de l'existant de l'enseignement du français à l'université de Buea, il serait judicieux de faire une présentation du contexte historico-linguistique dans lequel s'insère la recherche. En effet, le Cameroun est une ancienne colonie allemande (1844-1916) qui a été partagée entre la France et l'Angleterre après qu'elles eurent défait l'Allemagne lors de la première guerre mondiale. La France avait le contrôle de la partie orientale du pays (80% du territoire) et l'Angleterre la partie occidentale du pays (20%). Administrativement, la partie nord du territoire sous contrôle anglais (Northern Cameroon) appartenant aux anglais est rattachée au Nigeria voisin et la partie sud (Southern Cameroon) est gérée comme une colonie autonome. En 1960, la France concède l'indépendance à la partie francophone du Cameroun. Un an plus tard un plébiscite conduit les populations du Northern Cameroon à opter pour un rattachement au Nigeria, pendant que les populations du Southern Cameroon choisissent de se joindre au Cameroun français pour créer la république fédérale du Cameroun. En 1972, un référendum met fin au fédéralisme et crée la république unie du Cameroun. En 1984, la République Unie du Cameroun redevient République du Cameroun (nom qu'avait le Cameroun français avant l'unification) et compte 10 provinces dont deux anglophones. Issus de la colonisation, le français et l'anglais sont devenus les deux langues officielles du Cameroun.

Les langues camerounaises étaient à la fois si nombreuses (environ 280), si diverses (enchevêtrement de langues des familles nigéro-congolaises, nilosahariennes, bantoues et chamito-sémitiques) et parlées parfois par si peu de locuteurs que, au moment de l'Indépendance, il paraissait plus pratique de maintenir le français et l'anglais comme langues officielles de l'État. (Nzesse, 2009)

Ainsi, le français et l'anglais sont considérés comme étant en égalité dans l'administration, le commerce, les média et l'éducation. Parce que ces deux langues constituent un facteur très important d'intégration nationale et d'unification du pays, elles sont enseignées dans toutes les universités d'état du Cameroun.

1.2 Contexte de la recherche

L'université de Buea est située dans la partie anglophone du pays. L'enseignement de la langue française y est assuré dans le cadre du français fonctionnel [1]. Il s'agit d'un cours couvrant deux semestres et destiné aux étudiants de première année. Il fait partie des « University requirements », c'est-à-dire des cours qu'il faut absolument valider pour obtenir la licence, quel que soit le département de l'étudiant. Dans le « Syllabus Review, 1997 » de l'université de Buea, l'on peut lire en substance que l'objectif des cours de français est de rendre les étudiants capables de communiquer à l'oral comme à l'écrit dans un environnement d'expression française. En d'autres termes, les apprenants devraient pouvoir, à l'issue de la formation, interagir en français s'il se retrouve dans un environnement où cette langue est parlée. Suivant cet objectif général, le contenu des enseignements a été conçu de manière à se décliner en leçons comprenant chacune un objectif communicatif, linguistique et sociolinguistique, et visant les quatre compétences fondamentales que sont la compréhension orale, la compréhension écrite, la production orale et la production écrite.

Cet objectif fonctionnel n'a cependant jamais vraiment été atteint à cause des conditions dans lesquelles les cours se déroulent. Les réalités contextuelles de ces cours rendent les efforts presque vains : la taille des salles de classe et des groupes, les niveaux des membres de ces groupes et le nombre d'heures de cours font que l'objectif assigné aux cours de français est difficilement réalisable.

1.2.1 Taille des salles et des classes

Le nombre d'inscrits aux cours est passé de 2 500 en 2008 à environ 5 000 au second semestre 2012-2013. Ce nombre est constitué d'étudiants qui s'inscrivent pour la première fois et de ceux qui le font pour la deuxième ou la énième fois. Quel que soit le nombre d'étudiants, ceux-ci doivent être insérés dans les soixante-trois groupes qui correspondent, en fait, aux plages horaires mises à la disposition du programme par l'université.

En 2012, chaque groupe comptait en moyenne 75 étudiants, 80 à 85 en 2013. Tous devant suivre les cours dans une salle de classe faite de deux rangées de cinq tables-bancs chacune ; les salles étant conçues pour accueillir cinquante personnes. Soit cinq personnes par banc. Lors des cours de français, les étudiants sont assis les uns presque sur les autres. Dans ces conditions d'effectif pléthorique, le travail de groupe est difficile d'autant plus que les tables-bancs vissés au sol ne permettent pas de moduler la salle de classe.

1.2.2 Les niveaux de langue différents des étudiants

Les étudiants qui sont admis à l'université de Buea sont âgés de 16 à 25 ans et sont issus des deux sous-systèmes éducatifs du pays : le sous-système anglophone et le sous-système francophone. Dans le sous-système anglophone, les cours de français s'arrêtent en seconde, c'est-à-dire à la cinquième année du collège. Seuls ceux qui choisissent d'étudier les lettres au lycée font encore du français jusqu'en classe de terminale. En clair, la majorité des étudiants anglophones qui arrivent à l'université de Buea, ont en principe coupé le lien avec le français deux ans avant.

Il y a donc, parmi les étudiants, certains qui ont un niveau raisonnable, parce qu'ils ont fait un parcours lettres. Il y en a qui, bien qu'ayant le français au programme de leur formation pendant les années de collège, ont un niveau de débutant, soit parce qu'ils viennent de l'arrière-pays que les enseignants de français désertent, soit parce qu'ils ne prenaient jamais part au cours de français. Il y a également, parmi les étudiants, certains qui, bien qu'ayant arrêté le français en « Form 5 » cinquième année du collège, ont un niveau de français proche de celui des francophones (du moins à l'oral). Ceci est dû au fait qu'ils vivent dans la partie francophone du pays.

À ces différents profils, l'on peut ajouter les anglophones scolarisés en français, les francophones scolarisés en anglais et les francophones purs. Tout ceci donne un groupe très hétérogène, pour les cours de français. On y trouve confondus des apprenants de niveau débutant, intermédiaire et avancé. [2]

1.2.3 Temps insuffisant d'interaction et d'exposition au français

Le cours de français se déroule sur dix semaines, à raison de deux heures par semaine. Ce qui donne un total de vingt heures de cours par semestre, quarante heures annuelles dont quatre sont dédiées à l'évaluation. Au final, il ne reste que trente-six heures pour amener les étudiants vers le niveau visé, soit le niveau A2 du CECR (Cadre Européen Commun de Référence pour les langues). Or, les méthodes de FLE proposent au moins 80 heures pour cela. Au regard de ces données, il apparaît clairement difficile, pour ne pas dire impossible, de réaliser un tel objectif.

Les étudiants ont donc deux heures de contact avec le français par semaine et le reste du temps, ils sont immergés dans l'anglais. Deux heures de contact qui correspondent en général à une leçon construite autour d'un document déclencheur qui est très souvent un texte accompagné, ou pas, par une image. Telle que la leçon est conçue, le scénario se présente ainsi qu'il suit :

- correction des devoirs de la semaine précédente,
- lecture d'un texte,
- questionnement pour accéder au sens du texte et faire émerger les contenus pragmatiques et linguistiques (conceptualisation)
- exercices de manipulation sur les règles découvertes (systématisation)
- production (orale et écrite). Vu que les trois premières parties prennent pratiquement le temps du cours, l'activité de production orale n'est pas réellement travaillée dans tous les groupes. Là où elle l'est, il s'agit des devoirs à faire à la maison que l'enseignant contrôle en début de séance pour accorder des bonus à ceux des étudiants qui l'ont fait.

Quant à la production orale, elle n'est pratiquée que pour amener les étudiants à ne pas perdre de vue le fait qu'apprendre le français c'est d'abord pour communiquer avant de réussir un examen. Une formalité donc. L'obligation de résultat fait que finalement l'accent est mis en classe sur ce qui est évalué à l'examen et l'oral n'en fait pas partie. Il ressort de cette présentation que les conditions dans lesquelles le cours se déroule l'empêchent d'atteindre ses objectifs.

1.3 Question de recherche et objectifs

Le questionnement qui sous-tend la recherche est celui de savoir en quoi l'instrumentation technologique peut permettre de dépasser les difficultés rencontrées dans le cadre des cours de français et faciliter l'apprentissage de cette langue. Aller au-delà des difficultés veut dire améliorer la situation, ce qui revient à augmenter le temps de formation, permettre que les étudiants puissent produire à l'écrit comme à l'oral, permettre également qu'il y ait du travail sur les compétences interactionnelles, diminuer le taux d'échec pour réduire le nombre de redoublants qui contribuent à la surcharge des effectifs. Pour essayer de réaliser cet objectif, nous avons mis sur pied un dispositif technopédagogique autour duquel a été placé un dispositif de recherche.

2. Cadre théorique

Cette contribution s'appuie sur trois éléments théoriques essentiels. D'abord le forum quasi synchrone qui l'inscrit dans le domaine de la communication médiatisée par ordinateur (CMO), ensuite les notions de d'interactivité et de dialogue réflexif qui permettent d'analyser les produits d'interaction en ligne.

2.1 Le forum quasi synchrone

Mangenot (2011) indiquait que l'étude des interactions peut se faire à partir de l'analyse de contenu de productions textuelles. Les productions, elles, sont faites selon les modalités de communication synchrones ou asynchrones. Chaque modalité renvoie à des outils de communication auxquels elle prête son qualificatif. Ainsi,

parle-t-on d'outils de communication synchrone et asynchrone dans les contextes de formation en ligne.

Les réalités du contexte de notre recherche nous ont poussé à déterminer une troisième modalité de communication que nous avons appelé la communication *quasi synchrone* (avec son outil de communication particulier, le forum quasi synchrone). La communication quasi synchrone est une communication asynchrone qui est menée dans des conditions proches du synchrone. L'outil correspondant, le forum quasi synchrone, se présente comme une sorte d'outil hybride de la Communication Médiatisé par Ordinateur (CMO), alliant des propriétés du clavardage à celles du forum de discussion.

De ce dernier, il garde sa dimension *écrite* avec la permanence des textes, sa dimension *publique* qui fait qu'un message est forcément destiné à plusieurs personnes, sa dimension *structurée* : les messages sont reliés les uns aux autres en fil de discussion suivant une cohérence thématique. Du clavardage, il épouse la temporalité. Le forum quasi synchrone implique donc que les deux interlocuteurs qui échangent par ordinateur interposé soient connectés aux machines de manière simultanée. Il y a là la contrainte de temps que l'on n'a pas dans le forum.

2.2 La notion d'interactivité

Selon Henri (1992), pour qu'il y ait interaction véritable il faut 3 actions : un message de A à B, un message de B à A élaboré en fonction de l'information transmise par A, un message de A en réponse à celui de B. La chercheuse précise que la quasi-interaction ne comporte que deux actions : un message de A vers B et un message de B vers A.

Partant de ce point de vue, nous parlons de *message interactif* pour désigner tout message faisant partie soit des interactions véritables soit des quasi-interactions. Il s'agit d'un message qui constitue une réaction ou une réponse à un autre message, ou bien un message qui appelle d'autres messages, bref un message qui, par ses propriétés, peut être considéré comme étant une « participation interactive ». Je considère à la suite de Mangenot (2007) qu'il y a participation interactive non seulement quand une contribution répond explicitement à une autre générant un fil de discussion, mais également quand les participants construisent leur savoir en s'appuyant sur les contributions des autres participants, en faisant des références explicites ou implicites aux messages des autres.

2.3 La notion de dialogues réflexifs

Pour caractériser les échanges entre participants d'un forum de discussion, Lamy et Goodfellow (1998) parlent de monologue, de conversation et de dialogue réflexif :

- le « monologue » est un message solitaire, qui peut avoir été inspiré par des messages postés par d'autres participants mais il ne fait pas référence à ceux-ci et ne requiert ni ne suggère de réponse.
- le « dialogue réflexif » s'applique aux interactions impliquant une réflexion sur la langue.
- enfin, le terme « conversation » désigne des échanges de type purement socio-affectif.

Nous nous intéressons aux dialogues réflexifs et nous proposons de trouver dans les interactions ce que nous avons appelé des « dialogues réflexifs réussis » (DRR), c'est-à-dire des interactions portant sur la langue et à l'issue desquelles on peut croire que l'apprentissage a eu lieu. Nous avons aussi repéré des « dialogues réflexifs incomplets », c'est-à-dire des quasi interactions sur la langue qui ne sont pas abouties.

Voici deux exemples d'interactions repérées et catégorisées à partir de nos propositions analytiques :

Exemple A

- *afar2-7 Janefrancis : En venant pour la fete, j'apporterai de la viande (soya) et du poulet... j'apporterai aussi une bouteille de jus et un cadeau pour Paul.je vais l'offrir une chaussure et un chapeau rouge comme cadeau*

- *tm blaise : janefrancis, on offre quelque chose à quelqu'un est-ce que tu peux reprendre ta dernière phrase ?*
- *far2-7 Janefrancis : je vais lui offrir une chaussure et un chapeau rouge comme cadeau*
- *tm blaise : C'est bien*
- *Afar2-7 Janefrancis : Merci monsieur*

Exemple B

- *efar2 leisly : Salut ! je m'appelle Leisly et je suis au departement de "journalism and mass communication... J'aime beaucoup visionner surtout les films romantiques ; je deteste le sport en particulier le football ... Je suis très heureuse de faire votre connaissance. je suis là pour vous aider. A plus !*
- *afar2_4 levai : pourquoi tu detest le sport tu ne sais pas que ce bon pour les fille ? ques-ce que ce bon dans ton programme pourquoi tu detest le sport tu ne sais pas que ce bon pour les fille ? ques-ce que ce bon dans ton programme*
- *efar2 leisly : c'est juste que je suis nulle en ... Et je ne comprends pas bien ta question.*
- *afar2_4 levai : On dit : pourquoi tu détestes le sport ? Ne sais-tu pas que c'est bien pour les filles ? ... tu dois conjuguer le verbe détester à la deuxième personne de singulier et ce verbe doit prendre « s » ... j'ai séparé l'une de tes phrases en deux parce que ... ceci permet de mieux respirer en parlant et de mieux comprendre ce que tu dis .Et ta dernière phrase je ne la comprends pas.*

L'exemple A est l'illustration d'un dialogue réflexif réussi. On peut y voir que l'apprenant afa-r2-7 poste un message dans lequel le mauvais pronom complément est utilisé. Le tuteur attire son attention sur la faute en lui rappelant la règle qui régit l'utilisation de ce fait de langue, telle que expliquée en présentiel. L'apprenant reprend ensuite son énoncé en corrigeant l'erreur. Nous avons là un dialogue portant sur la langue et à l'issue duquel on peut penser l'apprentissage a eu lieu. Dans l'exemple B par contre, l'échange entre l'expert et l'apprenant porte sur la langue, mais le dialogue n'est pas abouti. L'expert fait une correction explicite de l'erreur commise par l'apprenant. Celui-ci ne réagit pas à cette correction. Il n'y a pas une nouvelle production intégrant la forme corrigée de manière à laisser croire que celle-ci est installée dans sa mémoire à long terme.

4. Conception pédagogique

4.1 Type de dispositif choisi et profil du public

Le dispositif qui a été mis sur pied dans le cadre de ce travail est de type hybride. Il peut bien être caractérisé à partir des modèles de description de dispositif hybride présents dans la littérature : les apprenants sont amenés dans un « centre » pour le travail en ligne, c'est une caractéristique du présentiel enrichi dans le référentiel *compétice* de Haeuw (2001). Ce travail en ligne n'est pas juste un ajout du présentiel, il est pensé et articulé au travail en salle de classe. En cela, il correspond à une catégorie de la typologie de dispositif hybride en langue avancé par Nissen et Degache (2008) dans laquelle il y a une interdépendance entre le présentiel et le distanciel. Enfin, notre dispositif a une configuration orientée apprentissage avec une centration sur le soutien au processus de construction des connaissances et sur les interactions interpersonnelles (type équipage de Deschryver et Charlier (2012)).

Dans le dispositif qui a été baptisé *Melff*, les contenus sont accessibles en présentiel (deux heures de cours) et à distance (2 heures) ; mais parce que le public, dans sa majorité, n'a pas accès à un ordinateur à la maison, nous avons été obligé de les regrouper dans un seul endroit pour le travail en ligne. Ceci explique l'usage de la modalité quasi synchrone dans la communication.

La mise en œuvre du projet s'est faite en deux phases. Une première *Melff pilote* a eu lieu en 2012, et une

seconde, appelée *Melff expé*, l'année d'après. Le recrutement des stagiaires a eu lieu dans les deux groupes classes dont nous avons la charge en présentiel : AR et X pour *Melff pilote*, et AL et Y pour *Melff expé*. Chaque groupe était subdivisé en deux sous-groupes ayant chacun en son sein un membre dont le niveau en français est plus élevé que celui des autres membres (l'expert). Ils se retrouvaient au centre informatique chaque semaine avant la rencontre en présentiel, pour l'interaction écrite sur Moodle et pour l'interaction orale sur VoiceForum [3](John Fynn, 2007).

Par rapport au public, un pré-questionnaire que nous leur avons soumis a permis de le caractériser. Hormis les experts, les étudiants parlent l'anglais et le pidgin-English. Les outils de communication auxquels ils sont habitués sont le courrier électronique et le clavardage. Ils ont pour la majorité d'entre eux une motivation intégrative quant à l'apprentissage du français. Ils apprennent cette langue parce qu'ils y sont obligés, et ont pour la plupart cessé d'apprendre le français en 5ème année de collège. Ils n'ont pas tous l'habitude d'interagir pour apprendre, et consacrent 60 à 90 % de leur temps d'étude au travail individuel. Ces étudiants recrutés pour l'expérience étaient appelés à interagir en ligne autour des tâches de langue qui correspondaient en fait à la partie production écrite des leçons en présentiel. Les instructions pour la réalisation des tâches étaient consignées dans une fiche dont les étudiants prenaient connaissance avant les rencontres pour le travail en lignes. Cette fiche de consigne expliquait clairement les différentes phases et étapes de l'activité, le produit attendu, les modalités de réalisation, les délais, les ressources, etc.

5. Méthodologie et analyses

Pour recueillir des données autour du dispositif, les participants ont signé un contrat de consentement dans lequel étaient expliqués les objectifs de l'expérimentation, leurs droits et leurs devoirs ainsi que ceux du chercheur. Des questionnaires ont été administrés avant et après chaque expérience. Nous avons aussi récupéré les traces d'interaction des forums Moodle [4] et avons conduit des entretiens avec les participants à la fin de l'expérience.

Les traces d'interaction ont été étiquetées selon un système de codage que nous avons créé. Il s'est agi d'identifier les messages interactifs, les messages postés par le tuteur (*m_tuteur*), les messages postés par les apprenants (*m_app*), les messages impliqués dans les dialogues réflexifs réussis (*m_drr*), les messages impliqués dans les dialogues réflexifs incomplets (*m_dri*) etc.

Le codage des données d'interaction s'est effectué au moyen d'un tableur, et à partir de la fonction tableau croisé dynamique, des informations quantitatives ont pu être obtenues. Par rapport à la définition de message interactif faite par ailleurs dans cette contribution, le dispositif *Melff* a produit 641 messages interactifs [5], 102 dialogues portant sur la langue dont 47 peuvent laisser croire que l'apprentissage a eu lieu.

Melff pilote	73	26	47
Melff expé	29	21	8
Total	102	47	55

Tableau 1 : nombre de dialogues réflexifs ainsi que les dialogues réflexifs réussis et incomplets produits par *Melff*

6. Bilan et perspective

Les deux phases du projet *Melff* ont montré qu'il tend à réaliser les objectifs, quoique modestement : il a permis d'augmenter de deux heures hebdomadaire (durée du travail en ligne) le temps de formation, de faire de la production écrite pour laquelle les étudiants sont évalués à l'examen. Les étudiants ont aussi pu interagir en français. *Melff* a également permis de faciliter l'apprentissage à travers des activités réflexives : toutes choses qui peuvent contribuer à améliorer le taux de réussite et réduire les effectifs en classe. Cela dit, je crois que ce bilan aurait été meilleur s'il n'y avait eu de nombreux obstacles qui ont entravé la bonne marche du dispositif.

En effet, *Melff* a été confronté à une série de problèmes qui m'ont amené à m'interroger sur l'adéquation au

contexte du modèle de dispositif implémenté. Ces difficultés ont été classées en deux catégories : d'ordre conjoncturel et d'ordre structurel.

Dans la première catégorie ont été regroupées les difficultés circonstancielles, liées à des paramètres qui pourraient changer dans une expérience ultérieure (le manque de compétence informatique des participants, les absences et les retards [6] au centre informatique, des faits divers comme la fermeture du centre dû à un cambriolage etc.).

La deuxième catégorie concerne les difficultés qui sont quasi traditionnelles et liées au contexte : il s'agit par exemple de la mauvaise connexion Internet, des ordinateurs techniquement limités, des coupures intempestives du courant électrique, des jeux universitaires, événement annuel, dont la date n'est jamais respectée et dont la préparation et le déroulement entraînent des modifications considérables dans la vie académique de l'université. Ces modifications concernent la programmation tout azimut des cours par les enseignants qui essaient de rattraper le temps perdu. Il est difficile d'anticiper ceci.

Il est vrai que la deuxième catégorie de problèmes est mise en avant dans la recherche en Afrique subsaharienne, mais force est de constater que Melff se positionne un peu différemment par rapport à la recherche en TIC. En effet, l'essentiel de la recherche sur les TICE en Afrique au sud du Sahara décrit des situations d'intégration déjà existantes (cf. les travaux de Karsenty et du Rocare). Les données récoltées sont très souvent issues d'observations et d'interview d'acteurs.

Par exemple, sur une quinzaine de thèses produites entre 2007 et 2011 sur les TICE en Afrique subsaharienne (du Roy, 2011), aucune ne repose sur un dispositif technopédagogique monté dans un contexte donné comme cela a été le cas dans le projet Melff. Toutes s'appuient sur des expériences qui existent dans les établissements scolaires. Du coup, les conclusions restent à un niveau de généralité très important. Mon avis est que la remise en cause des dispositifs intégrant les TIC ne devrait pas reposer sur des généralités mais sur des réalités propres à chaque contexte. C'est parce que nous avons été acteur du dispositif dans notre contexte que nous pouvons remettre en question le modèle d'intégration des TIC qui a été choisi, basé sur le centre de langue et qui concentre tout en un seul lieu.

Pour la suite de la recherche, la technologie mobile est envisagée. Nous sommes encouragé dans ce sens par les résultats d'un sondage mené auprès de la population estudiantine de Buea (la majorité accède à Internet via le mobile), ainsi que ce que démontrent les études sur le mobile en Afrique. Le continent est en effet considéré comme l'eldorado du téléphone portable (Steck et Mus, 2012), le taux de pénétration du mobile est estimé à 80% en 2016 (GSM Association, 2012). Passer au mobile, c'est inscrire le projet Melff dans le domaine du « Mobile Assisted language learning ».

Mais, contrairement aux problématiques du domaine qui posent la question du comment l'utiliser, nous posons la suivante : est-ce qu'avec la technologie mobile nous pourrions réaliser ce qui n'a pas été possible avec la technologie fixe ? Autrement dit, le mobile pourra-t-il permettre aux étudiants de travailler mieux en travaillant en dehors du centre informatique, n'importe où et n'importe quand ? Cette suite du projet est envisagé avec d'autant plus d'optimisme qu'il existe une version mobile de la plateforme utilisée (Moodle) sur laquelle repose le projet Melff, et avec laquelle une simulation a été déjà faite.

7. Références bibliographiques

Degache, C., & Nissen, E. (2008). Formations hybrides et interactions en ligne du point de vue de l'enseignant : pratiques, représentations, évolutions. *Alsic* 11, (1), 61-92.

Deschryver, N., & Charlier, B. (Eds.) (2012). *Dispositifs hybrides, nouvelle perspective pour une pédagogie renouvelée de l'enseignement supérieur*. Rapport Final HySup, Programme Education et formation tout au long de la vie, Erasmus. Disponible sur : <http://spiralconnect.univ-lyon1.fr/spiral-files/download?mode=inline&data=1757974>

Djeumeni-Tchamabé, M. (2014) Téléphone portable et apprentissage mobile du français en Afrique subsaharienne (TEPAMF) : une expérience menée au Cameroun. Adjectif [En ligne], mis en ligne le 11

novembre 2014. URL : <http://www.adjectif.net/spip/spip.php?article321>

Du Roy, A. (2011) Tèses récentes sur les TIC en Afrique subsaharienne. Adjectif, en ligne <http://www.adjectif.net/spip/spip.php?article100&lang=fr>,.

Fynn, J. (2007). Aide à l'apprentissage du discours oral dans un contexte de communication asynchrone, *Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication (ALSIC)* 10(1). DOI : 10.4000/alsic.586

GSMA. (2013). *L'économie Mobile de l'Afrique sub-saharienne 2013*. Disponible en ligne http://www.gsmamobileeconomy.com/ssa2013/Sub-Saharan%20Africa_ExecSummary_French_Screen_R.pdf

Henri, F. (1992). Formation à distance et téléconférence assistée par ordinateur : interactivité, quasi-interactivité, ou monologue ? *Journal of Distance Education*, 7(1), pp.5-24.

Lamy, M.-N. & Goodfellow, R. (1998). « Conversations réflexives » dans la classe de langues virtuelle par conférence asynchrone. *Alsic*, 1(2), pp. 81-99.

Mangenot, F. (2007) Analyser les interactions pédagogiques en ligne, pourquoi, comment ? In J. Gerbault, (Ed.) *La langue du cyberspace : de la diversité aux normes*. Paris : L'Harmattan, pp. 105-120.

Mangenot, F. (2011). Les interactions en ligne comme objet d'étude pour la didactique des langues et les sciences du langage. In P. Blanchet & P. Chardenet (dir.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures* (p.337-344). Paris, Editions des archives contemporaines, en partenariat avec l'AUF.

Nzesse, L. (2012). Le Français au Cameroun : D'une crise sociopolitique à la vitalité de la langue française (1990–2008). *Le Français en Afrique* 24 : 1–180.

Steck, B., & Mus, M. (2012). L'Afrique, terre d'oralité : Eldorado pour le téléphone mobile ? *Mappemonde*, (104). Disponible en ligne <http://mappemonde.mgm.fr/num32/lieux/lieux11401.html>

[1] Dans l'optique de mise en œuvre de la politique nationale de bilinguisme, le français et l'anglais sont enseignés dans toutes les universités d'Etat du Cameroun. Tel qu'il est fait à Buea, cet enseignement est différent de celui des autres universités. A l'université de Buea, l'anglais (Use of English) et le français (Français fonctionnel) sont destinés à tous les étudiants de première année quelle que soit la filière. Dans les autres universités, Ces langues sont enseignées dans le cadre de ce qui est appelé la formation bilingue. Il s'agit du français aux étudiants anglophones et de l'anglais aux francophones et par filière.

[2] Ces niveaux correspondent à en fait aux niveaux de compétence établis par le Cadre Européen Commun pour les langues, à savoir : niveau A : utilisateur élémentaire ; niveau B : utilisateur indépendant ; niveau C : utilisateur expérimenté.

[3] . Il s'agit d'une plateforme d'apprentissage conçue par le Laboratoire de Recherche sur le Langage pour gérer l'interaction orale en langue vivante

[4] . A cause de la qualité de la connexion qui rendait difficile la qualité, j'ai été obligé de laisser tomber les interactions orales qui

[5] Ne sont donc pas comptabilisés ici les messages postés qui n'entraient pas dans la définition de message interactifs, comme par exemple des monologues, ou encore des messages qui ne se rapportaient pas au sujet de discussion.

[6] Les lacunes en informatique ici font référence à l'incapacité d'utiliser un ordinateur et Internet (traiter un texte, copier coller, changer d'onglet etc.). Par rapport au dispositif technologique la séance de prise en main a permis de maîtriser l'essentiel. Comme les étudiant on été recruté sur la base du volontariat, plusieurs venaient d'un même département. Les retards et absences étaient très souvent dues au fait que des cours de rattrapage soient programmés à l'heure des rencontres. Nous disons juste que nous n'avons pas eu de chance, parce que

le casting aurait bien pu permettre de tomber sur des étudiants vraiment disponibles et compétents en informatique.