

<https://adjectif.net.shs.parisdescartes.fr/spip.php?article445>



Apprentissage en ligne quasi-synchrone et apprentissage mobile : deux façons de penser l'intégration des TICs pour l'apprentissage des langues au Cameroun

Date de mise en ligne : samedi 28 octobre 2017



RECH

- État des recherches - Didactiques, pédagogies et TICE -

Copyright © Adjectif - Tous droits réservés

Pour citer cet article :

Ngandeu, Blaise (2017). Apprentissage en ligne quasi-synchrone et apprentissage mobile : deux façons de penser l'intégration des TIC pour l'apprentissage des langues au Cameroun. *Adjectif.net* Mis en ligne samedi 28 octobre 2017 [En ligne] <http://www.adjectif.net/spip/spip.php?article445>

Résumé :

Dans le domaine de l'éducation en général et de l'enseignement/apprentissage des langues en particulier, la littérature de recherche, en occident principalement, a étudié les apports des Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) tout en décrivant des modèles d'intégration. Dans d'autres parties du monde, des projets ont été menés selon ces modèles.

Le projet MELFF (Mise en Ligne du Français Fonctionnel) a été mis sur pied dans le but d'améliorer l'enseignement/apprentissage du français à l'université de Buea au Cameroun. Après avoir fait face à un certain nombre de difficultés contextuelles, nous avons dû adopter, dans un premier temps, un mode de communication quasi-synchrone (Ngandeu, 2016). Des modalités d'apprentissage mobile sont envisagées dans un futur développement du projet initial.

Mots clés :

Cameroun, Français langue étrangère (FLE), TIC, Apprentissage mobile, Interactions



Introduction

Dans le domaine de l'éducation en général et de l'enseignement/apprentissage des langues en particulier, la littérature de recherche, en occident principalement, a étudié les apports des Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) tout en décrivant des modèles d'intégration. Dans d'autres parties du monde, des projets ont été menés selon ces modèles.

Le projet MELFF (Mise en Ligne du Français Fonctionnel) a été mis sur pied dans le but d'améliorer

l'enseignement/apprentissage du français à l'université de Buea au Cameroun. Après avoir fait face à un certain nombre de difficultés contextuelles, nous avons dû adopter, dans un premier temps, un mode de communication quasi-synchrone (Ngandeu, 2016). Des modalités d'apprentissage mobile sont envisagées dans un futur développement du projet initial.

La présente contribution présente cette expérience d'utilisation pédagogique de TIC dans un cours de langue, en contexte africain, à partir des modèles qui ont fait leurs preuves dans les pays du Nord. L'accent est mis sur la façon dont la différence de contexte est pensée.

Dans le domaine de l'éducation en général et de l'enseignement/apprentissage des langues en particulier, la littérature de la recherche (en Occident [1] principalement) a étudié les apports des utilisations éducatives de Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) : elles favoriseraient un accès facile, diversifié, décentralisé, libre et souvent gratuit à l'information, peu importe le lieu et le temps (Rogers, 2001). Elles permettraient d'augmenter le temps d'apprentissage (Mangenot et Louveau, 2006). D'autres avantages incluent la gestion plus individualisée du temps, le fait que l'apprenant est plus actif physiquement devant un ordinateur qu'assis en classe, l'interactivité permanente, l'individualisation sans l'isolement, la multi-canalité (son, image, texte) (Narcy-Combes, 2005). Les TIC dans l'apprentissage des langues peuvent aussi offrir un « accès à la communication interpersonnelle avec des autochtones ou avec d'autres apprenants » (Kern, 2006. p. 17).

Les autres régions du monde ont également développé des projets d'intégration des TIC, souvent calqués sur le modèle des pays développés, un certain nombre d'entre eux ont vu le jour dans les pays africains. Cependant, les contextes de ces pays, sous-développés et à faible potentiel technologique, sont différents de celui des pays du Nord qui présentent de meilleures conditions pour l'intégration des TIC.

Partant de la définition philosophique de « différence » comme « écart entre des choses ayant des éléments *identiques* » [2], le présent article décrit, en mettant l'accent sur la façon dont la différence est gérée, une expérience d'utilisation pédagogique de TIC dans un cours de langue en contexte africain, au Cameroun plus précisément.

Il est important de souligner, pour la compréhension de cet article, que celui-ci est inspiré par une recherche autour d'un dispositif d'intégration des TIC dans un cours de langue avec pour objectif d'en mesurer la valeur ajoutée. Les données et les résultats de cette recherche ont été publiés par ailleurs (Ngandeu, 2016).

Les écueils rencontrés sont à la base de cette contribution. L'approche descriptive choisie vise à mettre en relief non seulement le fait que nous avons été confronté à des difficultés en essayant d'implémenter des modèles qui ont marché ailleurs, mais surtout comment ces difficultés, liées à la différence de contextes, ont été gérées. La description de notre contexte amène à une double proposition pour l'utilisation de TIC.

Pour ce faire, nous articulons nos propos autour de trois points principaux : d'abord, nous décrivons le contexte de développement des TIC dans les pays du Nord. Puis, nous exposons, de manière symétrique la situation du Sud en nous concentrant sur un projet que nous avons mené : MELFF (Mise en Ligne du Français Fonctionnel) reposant sur la communication quasi-synchrone comme moyen de gérer la différence en termes d'accès aux équipements informatiques ; enfin, nous proposons quelques perspectives pour le contexte africain [3].

Les deux contextes qui sont décrits ici ont en commun le fait d'être des contextes pédagogiques (enseignement apprentissage), avec des acteurs (concepteurs, enseignants, apprenants, etc.) dont les habitudes d'utilisation des TIC correspondent globalement à celles des sociétés respectives dans lesquelles ils évoluent. Pour mieux comprendre les différences de contexte, nous allons d'abord décrire le contexte occidental, avant de présenter celui africain.

2. Le contexte occidental et les modèles de dispositifs

2.1. Spécificités du contexte occidental

Conscients du potentiel des technologies pour l'éducation, les gouvernements des pays européens ont multiplié les initiatives pour encourager leurs utilisations au sein des pratiques scolaires et universitaires. Dans les universités en France par exemple, des environnements numériques de travail (ENT) ont été déployés. Des salles équipées en libre accès, la connexion gratuite au wifi sur le campus, ainsi que différents outils et ressources numériques sont ainsi mis à la disposition de la communauté universitaire.

Que l'intégration des TIC dans l'éducation en Occident suive une logique d'imposition ou bien une logique d'appropriation (Guichon, 2012), le fait est que les TIC sont bel et bien présentes et ce de manière concrète, dans le paysage académique.

2.2. Les dispositifs hybrides

Depuis les années 1990, la formation supérieure initiale et continue en Occident a vu se développer des dispositifs articulant des phases de formation en présentiel et des phases de formation à distance, soutenues par un environnement technologique. Ce sont des formations hybrides. Dans le cadre du projet Hyp-Sup [4] par exemple, Deschryver et Charlier (2012) décrivent six configurations de dispositif correspondant à autant de types de dispositifs hybrides. Ils sont classés en deux groupes selon qu'ils sont orientés enseignement ou apprentissage :

Premier groupe, configuration « enseignement »

- orientée contenus, caractérisée par le soutien au cours présentiel et la mise à disposition de ressources essentiellement textuelles ;
- orientée contenus, caractérisée par le soutien au cours présentiel et la mise à disposition de nombreuses ressources multimédia ;
- orientée organisation du cours par l'usage d'outils de gestion et tendant parfois vers l'intégration d'objectifs relationnels et réflexifs.

Deuxième groupe, configuration « apprentissage »

- centrée sur le soutien au processus de construction des connaissances et sur les interactions interpersonnelles ;
- centrée sur l'ouverture du dispositif de formation à des ressources externes au cours, favorisant la liberté de choix des apprenants dans leur parcours d'apprentissage et proposant un soutien et un accompagnement rapprochés ;
- caractérisée par l'exploitation d'un grand nombre de possibilités technologiques et pédagogiques offertes par les dispositifs hybrides.

Dans le domaine de l'enseignement/apprentissage des langues, Nissen (2014) a proposé une autre modélisation du fonctionnement des formations hybrides. Elle est fondée sur cinq éléments définitoires à savoir :

- la nécessaire articulation entre le distanciel et le présentiel. « Articulation » signifie que la relation va au-delà d'une simple superposition d'un mode au-dessus de l'autre.
- Le paysage des formations hybrides, en langue ou dans d'autres disciplines, est caractérisé par une grande

diversité.

- L'interaction en ligne est essentielle à la définition de la formation hybride en langue : « si l'objectif premier est d'apprendre à interagir en langue étrangère, le concepteur prévoit, au sein de la formation, l'interaction de l'apprenant avec le tuteur et éventuellement avec des pairs en ligne » (Nissen, 2014, p. 54)
- La présence d'un tutorat. Une formation implique nécessairement la participation d'un enseignant qui accompagne, évalue et aide psychologiquement les apprenants.
- Le fait que la formation hybride soit une formation spécifique. L'articulation des deux modes a pour conséquence de créer une formation qui ne correspond pas simplement à la juxtaposition d'un présentiel et d'un distanciel (comme mentionné en (a), mais une formation propre.

Les avantages des dispositifs hybrides pour l'apprentissage en général et pour l'apprentissage des langues en particulier, sont mis en avant dans les recherches menées en occident (Means et al., 2010 ; Soubrié, 2008 ; Nissen, 2007 ; Neumeier, 2005). Pour cette raison, nous avons décidé d'en faire une application dans un cours de langue, en contexte africain, à travers le projet MELFF.

3. Le contexte africain et le contexte du projet MELFF

Selon les rapports de l'Union Internationale des Télécommunications (UIT) publiés en 2013 et 2014, les dernières places du classement des pays par rapport à l'indice de développement des TIC sont occupées par les pays africains. Les pays au sud du Sahara figurent parmi les 40 à partir du bas. Il existe donc, entre les pays du Nord et les pays du Sud, de grandes disparités.

Il est important de souligner que ces disparités existent également à l'intérieur d'un même pays. Ainsi, les problèmes d'accès aux TIC, de connexion Internet ou à l'électricité qui ressortent de la littérature sur le sujet en Afrique (Karsenti et al., 2012) sont vécus différemment selon que l'on se trouve dans un environnement urbain ou rural.

Malgré cela, de nombreuses initiatives d'intégration des TIC dans les systèmes éducatifs africains ont eu lieu. Dans le cadre du projet Panaf (Agenda panafricain de recherche sur l'intégration pédagogique des TIC), le Réseau Ouest et Centre Africain de Recherche en Education (ROCARE) a mené des recherches dans 13 [5] pays et 120 établissements scolaires dans le but de « mieux comprendre comment l'intégration pédagogique des TIC peut améliorer la qualité de l'enseignement et des apprentissages en Afrique » (Karsenti et al., 2011, p. 3).

A ces fins, les chercheurs de ce réseau s'appuient sur un modèle de cadrans qui leur permet de classer les établissements étudiés par rapport aux types d'usage (Figure 1 ci-dessous). Ce modèle présente deux axes et quatre cadrans. L'axe 1 est un continuum qui va de l'enseignant à l'élève et où les TIC sont utilisées soit par l'enseignant, soit par les élèves. L'axe 2 présente un second continuum allant des TIC aux disciplines enseignées et permettant de déterminer si, dans les activités réalisées dans les établissements étudiés, l'accent est mis sur les TIC en tant qu'objet d'enseignement ou sur les disciplines scolaires enseignées avec les TIC.

[https://adjectif.net.shs.parisdescartes.fr/local/cache-vignettes/L400xH392/capture_d_e_cran_2017-10-28_a_15.09.14-85746.png] *Figure 1 : représentation graphique des différents contextes d'usage des TIC dans les classes observées (Karsenti 2009, p. 63)*

Ce qui peut être retenu de cette recherche est que « l'usage des TIC par l'enseignant ou les élèves dans le but de développer des compétences ou de favoriser des apprentissages [cadrans D du modèle ci-dessus] » (ibid., p. 9) n'est en vigueur que dans très peu (5%) d'établissements étudiés. En nous inscrivant dans ce cadrans et en nous fondant

sur les résultats des recherches issues du Nord, nous avons mis sur pied une expérience d'utilisation de TIC que nous avons baptisée MELFF.

3.1. Le contexte du projet MELFF

Le cours de français de l'université de Buea dont il est question ici est intitulé *Functional French* : il est destiné à un public anglophone, la partie occidentale du Cameroun étant anglophone. Son objectif, en substance, est de permettre aux étudiants d'interagir dans un environnement d'expression française.

Il compte près de 7000 inscrits, répartis en groupes de 85 chacun, et couvre 10 semaines par semestre, à raison de 2 heures de cours par semaine. Le contexte de ce cours fait que l'objectif assigné au départ est difficilement réalisable. En effet, les effectifs sont pléthoriques, les niveaux des apprenants sont hétérogènes, le nombre d'heures de cours est insuffisant. Il n'y a place ni pour l'expression écrite, ni l'expression orale.

Face à ces difficultés, la mise sur pied d'un dispositif hybride basé sur les TIC nous est apparue comme une solution envisageable. Il a fallu alors tenir compte des réalités locales liées à la technologie pour ce faire. Nous avons eu l'occasion de mener, dans le cadre de la recherche citée en introduction, un sondage sur le taux de pénétrations des TIC dans la population estudiantine de l'université de Buea. Il en ressort que : très peu d'étudiants possèdent des ordinateurs personnels, 25% seulement ont accès à l'ordinateur à la maison, ils ont en majorité accès à Internet au cybercafé ou au campus.

3.2. L'interaction quasi synchrone, moyen de s'adapter aux réalités du Sud

L'interaction est un des éléments définitoires essentiels de la formation hybride en langues. Des auteurs comme Osguthorpe et Graham (2003) considèrent que l'interaction sociale est l'une des raisons principales pour lesquelles les enseignants recourent à l'hybridation. Cette interaction est facilitée par le scénario de communication qui « correspond à la précision et à l'explication de la manière dont les acteurs de la formation pourront communiquer entre eux » (Nissen 2014, p. 54).

La communication, elle, s'appuie sur un ensemble d'outils qui peuvent être classés selon leurs temporalités en outil de communication synchrones ou asynchrones. La communication synchrone se distingue par le fait qu'elle permet à deux ou plusieurs personnes éloignées de communiquer en ligne en temps réel. La communication asynchrone, elle, se caractérise par le fait que les échanges ont lieu en différé. Il y a un décalage temporel entre l'émission et la réception du message.

Conscient de la difficulté d'accès à l'ordinateur et à Internet qui caractérise notre contexte, nous avons eu recours dans notre dispositif de formation à ce que nous avons appelé « la communication quasi-synchrone ».

Cette façon de gérer la différence avec les pays du Nord revient à utiliser un outil traditionnel de communication des TIC en y introduisant un mode de communication à la temporalité différente. En l'occurrence, le forum de discussion (outil de communication asynchrone) a été mis en oeuvre dans nos activités pédagogiques de façon à permettre une forme d'interaction qui se rapproche de la communication synchrone. Tous les apprenants étaient rassemblés au centre informatique de l'université où ils pouvaient avoir accès aux ordinateurs et à Internet.

Utilisé en mode quasi-synchrone, le forum de discussion allie ses propriétés et celles du clavardage : le message envoyé par une personne A n'est pas porté immédiatement à la vue de la personne B (du moins dans l'espace forum des plateformes telle que Moodle [6]). B doit réactualiser le fil de discussion du forum afin de pouvoir accéder au

message de A.

3.3. Difficultés rencontrées

Pour certains gouvernements occidentaux qui ont cru et ont investi dans les TIC pour l'enseignement, les obstacles liés à leur intégration se limiteraient à trois facteurs : l'argent (pour l'équipement ou les logiciels), le temps et le soutien technique (Cuban, 1999). Selon Baron, G-L. et Bruillard (2000), Karsenti, Peraya et Viens (2002), les difficultés vont au-delà de ces facteurs « classiques » pour inclure ceux psychologiques, sociaux, idéologiques et organisationnels, souvent en rapport avec le rôle de l'enseignant. Dans cette optique, Karsenti (2002) soutient que « tant en Amérique du nord qu'en Europe, la littérature scientifique met en évidence 12 problèmes liés à l'intégration des TIC qui ont un impact direct sur le travail de l'enseignant » [7] (p. 8). En voici quelques-uns : les facteurs individuels, le manque de temps (les TIC seraient chronophages pour des enseignants qui sont débordés), l'absence de soutien, de formation et d'habiletés techno-pédagogiques, l'absence ou le manque de soutien lors de l'intégration des TIC. Dans le cas qui nous concerne, nous en repérerons de deux types.

3.3.1. Les facteurs d'ordre structurel

Dans cette catégorie de difficultés, nous avons classé toutes les perturbations que nous considérons comme étant liées à l'Institution ou au pays en général dans leur fonctionnement, des perturbations que l'on pourrait rencontrer lors d'une expérience future :

- la connexion Internet qui, par son instabilité, a rendu difficile la réalisation de certaines activités et entraîné parfois même l'annulation de rencontres.
- Les coupures intempestives d'électricité qui, au mieux, permettaient un déroulement des activités en discontinu et, au pire, l'annulation des rencontres.
- Les mouvements de grève : ils sont considérés comme un facteur de perturbation d'ordre structurel à cause de leur fréquence dans la vie de l'université de Buea depuis le début des années 2000.
- Les jeux universitaires : ils ne se sont jamais tenus à la date prévue. Ils sont généralement repoussés et parfois, plusieurs fois. De ce fait, leur prise en compte dans la mise en oeuvre d'un projet TIC est difficile.
- Le calendrier académique et la nature des ordinateurs du centre informatique : les activités prévues dans le calendrier académique ne respectent pas toujours les délais qui leur sont fixés. Cet état de faits perturbe la mise en oeuvre de projets d'utilisations de TIC dans la mesure où sa conception est fondée sur le calendrier académique. Par rapport aux ordinateurs, ceux-ci ont été paramétrés de manière à ne pas héberger des programmes installés par les utilisateurs du centre. Ceci constitue une limite à l'utilisation de ces machines.

3.3.2. Les facteurs d'ordre conjoncturel

Pour ce qui est des perturbations qui relèvent d'un concours de circonstances, sont classés dans cette catégorie, les absences, les retards ou encore les faits divers. Elles sont le résultat d'événements fortuits, susceptibles de ne pas se reproduire lors d'une expérience d'intégration ultérieure dans notre contexte.

Ces obstacles représentent un deuxième ordre de différence dans notre projet d'intégration des TIC par rapport à ce qui se fait dans le monde occidental. Contrairement à ce dernier où les problèmes se rapportent pour la plupart à l'enseignant et à son rôle, il existe dans notre contexte d'étude un certain nombre de barrières qui s'érigent entre le contenu de la formation à distance et les apprenants. Autrement dit ils doivent braver plusieurs obstacles avant d'accéder aux contenus de la formation qui leur est destinée. Ces obstacles mettent à mal l'essai d'utilisation des TIC. Cependant, nous avons envisagé, pour contourner les difficultés posées par la technologie fixe, d'exploiter la technologie mobile afin d'améliorer l'enseignement du français à l'université de Buea.

4. Perspectives : l'apprentissage mobile

Les arguments qui sous-tendent l'adoption de l'apprentissage mobile reposent sur le sondage que nous avons mené auprès des étudiants de notre contexte d'étude où le taux de pénétration du téléphone portable est de plus de 99% dans l'échantillon retenu (n=915). 60% de cette population qui possède un téléphone dit avoir la possibilité d'accéder à Internet à partir de cet outil.

Un autre argument en faveur de l'apprentissage mobile est lié au fait que l'Afrique est considérée comme « l'eldorado du téléphone mobile [8] », la région du monde où l'Internet mobile connaît un développement fulgurant. Selon un rapport de l'IUT, on compte 6.9 milliards d'abonnés mobiles dans le monde en 2014 ; plus du trois quarts étant dans les pays en voie de développement. En Afrique subsaharienne, le taux de pénétration de la téléphonie mobile est passé de 54% en 2012 à 70% en 2014, avec une projection à plus de 80% en 2016-2017. Le nombre d'utilisateurs qui se connectent à Internet via un appareil mobile croît rapidement selon l'étude de *Pingdom* [9]. Dans le classement des 10 pays qui ont une part élevée de trafic établi par le site statcounter.com, on trouve six pays africains.

Ces statistiques positives du taux de pénétration du téléphone mobile et de l'internet mobile sont de bon augure pour l'éducation et la formation en Afrique, dans la mesure où les apprenants pourront avoir accès au contenu de formation partout et à tout moment.

4.1. L'apprentissage mobile (des langues)

Quinn (2000) définit l'apprentissage mobile comme un apprentissage qui se fait en ligne à travers tout appareil informatique, dont le téléphone portable. Pour l'Unesco, l'apprentissage mobile :

« Fait appel à la technologie mobile, seule ou combinée à d'autres technologies de l'information et de la communication (TIC), pour permettre d'apprendre en tout lieu et à tout moment. L'apprentissage prend alors les formes les plus diverses : on peut utiliser les appareils portables pour accéder aux ressources éducatives, se connecter aux autres ou créer du contenu, aussi bien à l'intérieur qu'à l'extérieur de la salle de classe ». (Unesco, 2013)

Dans le domaine de l'enseignement/apprentissage des langues, on parle du MALL (Mobile Assisted Language Learning). Cet acronyme, issu de la recherche anglo-saxonne, désigne, pour Burston (2015, traduction libre) :

le MALL [augmente] le temps passé en acquisition hors de la classe, [exploite] les facilités multimédias du mobile pour réaliser des activités orientées tâche et en utilisant les affordances communicationnelles des appareils mobiles pour promouvoir l'interaction collaborative en L2.

En d'autres termes, l'apprentissage des langues via les appareils mobiles permet d'augmenter le temps d'exposition à la langue cible. L'exploitation du potentiel multimédia et communicationnel des appareils mobiles permet de mieux travailler les activités liées aux tâches langagières ou aux interactions en classe de langue. Le MALL se présente comme une option de choix pour l'intégration des TIC dans des contextes soumis à de fortes contraintes et technologiquement défavorisés, selon Gonzales et St. Louis (2013, traduction libre) :

L'apprentissage dans les contextes technologiquement défavorisés est possible bien que l'accès à Internet puisse être un obstacle. Cet obstacle peut être surmonté [...] les téléphones portables sont des exemples de média à travers lesquels la langue peut être accessible dans de tels contextes.

4.2. Scénario de formation avec le mobile

Ce scénario, qui a été partiellement implémenté mais non encore utilisé par des apprenants, s'appuie sur la version mobile de la plateforme Moodle. Une application (adaptée aux divers systèmes d'exploitation d'appareil mobile) permet d'atteindre directement le site de la formation, d'envoyer des messages privés aux autres participants (même hors connexion) et surtout la notification en cas de nouveau message.

[<https://adjectif.net.shs.parisdescartes.fr/local/cache-vignettes/L400xH252/10000201000002fb000001e1ff2b8b09fe443da8-5af7f.png>] *Figure 2 : copies d'écran d'une consigne accessible hors connexion à partir de l'application (gauche), du forum de discussion (milieu) et des exercices autocorrectifs (droite).*

On voit à partir de la figure 2 que l'apprenant de MELFF pourra accéder directement au contenu de la formation. Il pourra lire les consignes (en ligne ou hors connexion), accéder au forum (ici « quel week-end ! ») ou faire des exercices autocorrectifs. La figure illustre des consignes présentées avec l'application dans l'espace forum, ainsi qu'un exemple d'exercices autocorrectifs.

5. Conclusion

Cet article a visé à présenter une réflexion à propos de la question suivante : comment l'utilisation de TIC pour l'apprentissage des langues dans un pays africain peut être pensée et gérée différemment des modèles et expériences des pays du Nord ?

Dans un premier temps, on s'est employé à établir un rapport entre deux entités : le contexte occidental et celui africain ; ce rapport montre que les Occidentaux se sont approprié la technologie pour améliorer l'enseignement et l'apprentissage en général, dont celui des langues. Ils sont aidés en cela par leurs gouvernements qui encouragent les initiatives. Ils ont aussi développé divers modèles pour ces utilisations. Le contexte africain se caractérise par un faible taux d'accès aux TIC, un taux d'utilisation moins élevé (même s'il est en évolution) et des compétences insuffisantes du public concerné.

Malgré cette différence, plusieurs expériences d'utilisations de TIC ont eu lieu sur le continent africain suivant le modèle occidental. Le projet de formation MELFF part du même principe. Mais notre article met en exergue les difficultés vécues qui sont du reste le produit de la différence de contexte.

Son deuxième point montre comment la différence liée à l'accès à un ordinateur et à une connexion nous amène à faire recours à la communication quasi-synchrone lors de la conception, comme moyen pour penser la différence et permettre l'interaction. En Occident, un outil de communication synchrone ou asynchrone suffirait à ce faire.

Références

Baron, G-L., Bruillard, E., Lévy J-F. (Eds) (2000). *Les technologies dans la classe*. INRP-EPI.
https://hal.archives-ouvertes.fr/file/index/docid/35846/filename/TechClass_000.pdf

Burston, J.(2015). Twenty years of MALL project implementation : A meta-analysis of learning outcomes. ReCALL,

Cuban, L. (1999). Why are most teachers infrequent and restrained users of computers ? Publication présentée au BCTF Public education conference, Technology : Public education in a wired world (Vancouver, 6 février). <http://www.bctf.ca/Parents/PublicEdConf/report99/Appendix1.html>.

Deschryver, N. et 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. <http://spiralconnect.univ-lyon1.fr/spiral-files/download?mode=inline&data=1757974>

Gonzales, D. et St. Louis, R. (2013). CALL in low-tech contexts. In *Contemporary Computer-Assisted Language Learning* (Bloomsbury, pp. 217-241). London, UK & New york, U

Guichon, N. (2012). Les usages des TIC par les lycéens - déconnexion entre usages personnels et usages scolaires. *Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation et la Formation (STICEF)*. Vol. 19. http://sticef.univ-lemans.fr/num/vol2012/05-guichon/sticef_2012_guichon_05.htm

Karsenti, T. (2002). Défis de l'intégration des TIC dans la formation et le travail enseignant : perspectives et expériences nord-américaines et européennes. *Politiques d'éducation et de formation*.

Karsenti, T. (dir.). (2009). *Intégration pédagogique des TIC : Stratégies d'action et pistes de réflexion*. Ottawa : CRDI.

Karsenti, T., Peraya, D. et Viens, J. (2002). « Bilan et perspectives de la recherche sur la formation des maîtres à l'intégration pédagogique des TIC ». *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 28(2).

Karsenti, T., Collin, S. et Harper-Merrett, T. (2011). *Pedagogical Integration of ICT : Successes and Challenges from 107+ African Schools / Intégration pédagogique des TIC : Succès et défis de 107+ écoles africaines*. Ottawa, ON : IDRC.

Kern, R. (2006). La communication médiatisée par ordinateur en langues : recherches et applications récentes aux USA. *Le Français dans le monde, Recherches et applications, Les échanges en ligne dans l'apprentissage et la formation*, n°40, pp.17-29.

Mangenot, F. et Louveau, E. (2006). *Internet et la classe de langue*. Paris, CLE International.

Means, P., Toyana, Y., Murphy, R., Bakia, M., et Jones, K. (2010). Evaluation of evidence-based practices in online learning : A meta-analysis and review of online learning studies. Washington, D.C. : Office of Planning, Evaluation, and Policy Development, Center for Technology in Learning, U.S. Department of Education

Narcy-Combes, J.-P. (2005). *Didactique des Langues et TIC : Vers une recherche-action responsable*, p.238. Ophrys : Paris

Neumeier, P. (2005). 'A closer look at blended learning - Parameters or designing a blended learning environment for language teaching and learning. *ReCALL*, vol. 17, n° 2. pp. 163-178.

Ngandeu, B. (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>

Nissen, E. (2007). Quelles aides les formations hybrides en langues proposent-elles à l'apprenant pour favoriser son autonomie ? *Alsic*, 10, (1).

Nissen, E. (2014). Modéliser le fonctionnement de la formation hybride en langues à travers les recherches ingénieriques. Dossier de synthèse de l'activité de recherche. Université de Grenoble III

Osguthorpe R.-T. et Graham C.R. (2003). Blended learning environments. *The Quarterly Review of Distance Education* 4 (3), 227-233.

Quinn, C. (2000). Mlearning : Mobile, wireless, in your pocket learning. *Linezine*. Retrieved from <http://www.line-zine.com/2.1/features/cqmmwiyp.htm>

Rogers, P.-L. (2001). Traditions to transformations : The forced evolution of higher education. *AACE Journal*, 9(1), 47-60.

Soubrié, T. (2008). La difficile articulation du présentiel et de la distance dans le cadre d'un cours hybride en master. *Alsic*, 11 (2).

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

UIT (2014). Mesurer la société de l'information, résumé analytique. Union Internationale des Télécommunications. Genève : Suisse.

UNESCO (2013). *Principes directeurs de l'UNESCO pour l'apprentissage mobile*. Unesco, Paris.

Post-scriptum :



Article version PDF

[1] L'Occident dans ce texte fait référence aux pays de l'Amérique du Nord de l'Europe de l'ouest et du nord.

[2] <http://dicophilo.fr> ; [NDLR] l'auteur du présent article souligne le mot « identiques ».

[3] Conscient du fait que les réalités des pays d'Afrique du nord ne sont pas les mêmes que celle des pays au sud du Sahara, j'utilise « Afrique » dans cet article pour faire référence aux pays d'Afrique subsaharienne en général et au Cameroun en particulier.

[4] Hyp-sup est un projet de recherche européen intitulé « Dispositifs hybrides, nouvelle perspective pour une pédagogie renouvelée de l'enseignement supérieur » (2009-2012). Six partenaires sont impliqués : Université Lyon 1, Université catholique de Louvain, Université du Luxembourg, Université de Rennes 2, Université de Fribourg et Université de Genève.

[5] Cameroun, République Centrafricaine, Congo, Ghana, Gambie, Côte d'Ivoire, Kenya, Mali, Mozambique, Afrique du Sud, Sénégal, Ouganda et Gambie.

[6] Moodle est la plateforme de formation que nous avons utilisée pour la partie en ligne de notre formation hybride. Elle offre plusieurs outils de communication et d'interaction entre les apprenants et entre ceux-ci et l'enseignant.

[7] La littérature dont il est question décrit les expériences de la décennie 90 où l'intégration des TICE était à ses débuts dans ces parties du monde. Cette situation correspond à celle de l'Afrique aujourd'hui. Du coup, nous pouvons comparer les difficultés rencontrées dans ce contexte-là et celui de notre étude.

[8] J'emprunte ce titre d'un article de Benjamin Steck et Matilde Mus (2012) qui rend compte de l'engouement de l'Afrique pour les téléphones mobiles, ainsi que de la vitesse avec laquelle cet outil portable de communication s'est propagé dans le continent

[9] www.pingdom.com (site internet suédois spécialisé dans le contrôle de performance de la toile).