

Quand WhatsApp assure la continuité pédagogique pendant la COVID-19 : Etude de cas dans deux universités au Cameroun.

Michel Fayole DOUNLA

Laboratoire BONHEURS, EA 7517, CY Cergy Paris Université, France

Tél : +237 696997662, dounlamichel@gmail.com

Komenan David André DADOTE NDAMA

Laboratoire BONHEURS, EA 7517, CY Cergy Paris Université, France

Tél : +241 77842940, kom.dadote@gmail.com

Résumé

La pandémie de COVID-19 a engendré dans le monde la plus grande perturbation des systèmes éducatifs de l'histoire avec pour effet direct la fermeture des établissements scolaires. Pour éviter que cette crise éducative ne dégénère en catastrophe pour toute une génération d'élèves et étudiants, la formation à distance a été encouragée. Sous l'effet de la surprise et des limites technologiques, plusieurs universités ont été contraintes d'exploiter les réseaux sociaux pour assurer les services minimums éducatifs. Cette situation impose le recours aux apprentissages collaboratifs enrichis par les outils médiatisés (Daele, 2004). WhatsApp a-t-il assuré la continuité pédagogique durant cette crise sanitaire ? Pour vérifier cela, nous avons tiré notre corpus des traces numériques des communautés virtuelles de deux universités camerounaises et mené des entretiens avec les participants. À l'issue de l'analyse de contenu appliquée à ces données, les résultats ont montré le caractère bénéfique des échanges avec une large dominance des savoirs cognitifs. Ce réseau social a été d'une utilité pédagogique parce qu'ayant facilité la communication, l'essence même de l'éducation. Par ailleurs, la COVID-19 est révélatrice des multiples limites de nos institutions universitaires sur le plan organisationnel et numérique, montrant la nécessité de pérenniser l'enseignement à distance que nous posons dans cette étude en termes de perspective.

Mots clés : Covid-19, communauté virtuelle, coronavirus, échanges, WhatsApp.

Abstract

The COVID-19 pandemic has caused the largest disruption of education systems in history worldwide, with the direct effect of closing schools. To prevent this educational crisis from degenerating into a disaster for a whole generation of pupils and students, distance education has been encouraged. Under the effect of surprise and technological limitations, several universities have been forced to exploit social networks to provide minimum educational services. This situation requires recourse to collaborative learning enriched by mediated tools (Daele, 2004). Did WhatsApp ensure educational continuity during this health crisis? To verify this, we drew our corpus from the digital traces of the virtual communities of two Cameroonian universities and

conducted interviews with the participants. At the end of the content analysis applied to these data, the results showed the beneficial nature of exchanges with a large dominance of cognitive knowledge. This social network has been of educational utility because it facilitated communication, the very essence of education. In addition, COVID-19 is revealing of the multiple limits of our academic institutions on the organizational and digital level, showing the need to perpetuate distance education that we pose in this study in terms of perspective

Keywords: Covid-19, virtual community, coronavirus, exchanges, Whats.App.

Introduction

Depuis janvier 2020, le monde entier vibre au rythme d'une maladie infectieuse appelée COVID-19. Les États se sont activés non seulement pour la comprendre mais aussi pour limiter sa propagation. Soutenant les efforts des pays touchés par cette pandémie, le gouvernement camerounais a mis en place plusieurs mesures restrictives incluant la fermeture des frontières, la limitation des déplacements et la fermeture des établissements scolaires et universitaires. D'un point de vue éducatif, le gouvernement chiffrait à 347 000 étudiants directement affectés par la fermeture des établissements universitaires à cause du coronavirus (UNESCO, 2020).

Devant l'ampleur de la crise, une seule question demeure : comment poursuivre les cours dans ce contexte de COVID-19 ? Ainsi, tous les enseignements ont été obligés de s'arrimer aux formations ouvertes et à distance (FOAD) pour assurer une continuité pédagogique, pour maintenir une relation éducative entre enseignants et élèves malgré la situation extraordinaire que traversent les pays actuellement. Cette situation implique des environnements adaptés comme les plateformes d'apprentissage pour des activités pédagogiques mais aussi des pratiques communicationnelles spécifiques aidées par les TIC (Audran et Garcin, 2011). Comme l'intégration des TIC est fonction du développement politique, économique et social (Depover, 1996 ; Karsenti et Ngamo, 2009), chaque pays a fait recours à ses ressources technologiques pour permettre aux étudiants d'être en contact avec leurs enseignants. Si les pays du Nord ont exploité les environnements numériques de travail, ceux

du Sud et particulièrement le Cameroun ont encouragé l'usage des réseaux sociaux tels que WhatsApp. Dans cette circonstance de pandémie, le présent article questionne l'application WhatsApp et ses spécificités à assurer une véritable continuité pédagogique.

1. Problématique

Avec l'avènement du numérique, les réseaux sociaux ont pris une place capitale dans le quotidien de nombreux jeunes. Il suffit de s'attarder sur leur popularité pour comprendre l'ampleur qu'a prise ce phénomène. Si au départ ils étaient utilisés pour des raisons personnelles, aujourd'hui ils sont davantage sollicités à des fins professionnelles. Ces réseaux sociaux favorisent des interactions en ligne qui diffèrent des interactions directes ou « en face à face ». Alors que dans les interactions directes, les différentes sphères sociales (amis, famille et collègues) sont séparées les unes des autres par des contextes différents, sur les réseaux sociaux, elles s'y côtoient (Lampinen, Tamminen et Oulasvirta, 2009).

Dans le monde universitaire, ces réseaux sociaux sont davantage présents. WhatsApp par exemple permet de créer des forums regroupant ainsi plusieurs participants d'une même spécialité, d'un même niveau académique, d'un même cycle ou encore d'un même service administratif. Fort de cela, ce réseau social a été sollicité durant la pandémie à COVID-19 par plusieurs institutions universitaires pour assurer la continuité pédagogique. Dans ce travail, nous cherchons à vérifier si l'usage pédagogique de WhatsApp a assuré une formation à distance entre étudiants et enseignants pendant la crise à coronavirus. L'objectif de cette étude est d'analyser les échanges au sein des communautés virtuelles. Pour cela, notre question directrice est formulée de la façon suivante : De quoi parlent les étudiants dans des forums de discussion ?

2. Cadre théorique

Le paradigme de l'apprentissage coopératif dans les groupes avancé par Bourgeois et Nizet (1997) repris par Daele (2004) nous semble intéressant pour servir de cadre théorique. Ces deux auteurs développent trois approches théoriques pour expliquer les échanges dans les communautés virtuelles : l'approche socioconstructiviste, l'approche socioculturelle et l'approche de la cognition distribuée.

Sur le plan de l'approche socioconstructiviste, la théorie de l'apprentissage coopératif met en avant les échanges entre individus en interaction dans une communauté virtuelle ou réelle. Les connaissances apportées par autrui lors d'une conversation peuvent favoriser la construction des compétences professionnelles chez tous les participants. Les facteurs tels que la composition du groupe, le rôle du tuteur et l'argumentation des points de vue de chacun sont indispensables pour créer l'apprentissage coopératif.

Prenant l'axe socio-culturel, on peut mentionner l'influence des travaux de Vygotsky qui a mis en avant la relation de cause à effet qui existe entre les interactions sociales et les développements cognitifs individuels. Ici, c'est l'étude de la zone proximale de développement qui la différencie de l'approche socioconstructiviste. Elle se définit comme la différence entre le niveau de développement réel d'une personne lorsque celui-ci résout seul un problème et son niveau de développement potentiel lorsqu'il résout un problème avec l'aide d'un adulte ou en collaboration avec des pairs plus expérimentés. C'est par l'interaction autour d'une activité que les compétences et les savoirs peuvent être explicités et que les membres d'un groupe peuvent dégager des stratégies pour atteindre des objectifs communs (Lewis, 1997). L'apprentissage coopératif se met donc en évidence à partir d'un groupe qui partage un même savoir. Chaque participant donne du sens à l'action des autres en fonction de son cadre culturel de référence.

L'approche de la cognition distribuée considère l'apprentissage comme un processus d'enculturation et met en avant l'authenticité du contexte social et matériel dans lequel cet apprentissage est réalisé. Si les deux approches développées précédemment interrogent uniquement les aspects individuels et interindividuels de l'apprentissage coopératif, le courant de la cognition distribuée intègre le groupe en insistant sur le fait qu'une culture de groupe naît d'un travail coopératif et que cette culture peut influencer considérablement le processus de coopération et donc du processus d'apprentissage.

L'analyse des trois approches ci-dessus qui portent sur l'apprentissage coopératif confirme le caractère important de cette théorie dans le cadre d'une étude sur les échanges entre individus en ligne. Dans le cadre de ce travail, ces orientations vont permettre d'élaborer trois niveaux de compréhension et d'analyse différents : l'individuel, interindividuel et social. Cette recherche montre que le processus de réflexion et d'action concerne le participant individuellement lorsqu'il contribue significativement à la communauté. Le niveau interindividuel est concerné par le partage ou l'échange et le cadre social renvoie aux conditions d'entrée, de participation et d'apprentissage liées au fonctionnement de la communauté.

2.1. Le réseau social WhatsApp

Depuis 2010, WhatsApp est devenu l'un des réseaux sociaux les plus populaires et manipulés par les jeunes. Contrairement aux autres moyens de communication synchrones comme les conférences de vidéo ou les espaces de tchat qui nécessitent la connexion en plein temps, l'utilisateur n'est pas obligé d'être sur le réseau pour communiquer dans ce réseau social (Kear, 2011). Comme le rappelle Rapeli (2016), WhatsApp avec ses nombreux services facilite la communication et la diffusion d'information. En outre, les échanges entre usagers peuvent être réalisés différemment avec un accent sur la communication privée (tchats) ou la communication publique (la

possibilité d'écrire des textes publics et de commenter les textes des autres). Les services de ce réseau social sont utilisés par les particuliers, les entreprises, les sociétés comme un outil de marketing permettant de toucher rapidement un grand nombre de consommateurs.

Dans le monde universitaire, de nombreux auteurs tels que Bouhnik et Deshen (2014) soulignent l'implication de ce réseau social dans l'éducation. Ces derniers expliquent cela par l'importance des interactions dans les groupes de discussion. En plus, la proximité qui se crée lors des échanges entre enseignants-apprenants est de nature à produire un climat de confiance entre les membres. En effet, l'enseignant peut créer de nombreux forums où il regroupe ses apprenants afin de partager avec eux des textes, des images, des photos, de l'audio, de la vidéo, des liens et des documents (Cetingaya, 2017).

2.2. Enjeux de l'utilisation de WhatsApp en formation à distance

Dans les pays du Sud, les réseaux sociaux tels que WhatsApp pourraient offrir des avantages spécifiques. Leur usage permettrait aux milliers d'étudiants de se former à distance et de concilier plus aisément leur vie privée et leur vie scolaire en évitant les temps de déplacement jusqu'aux établissements de formation (Valk, Rashid et Elder, 2010). Dans un contexte marqué par une indigence galopante, cette application propose un rythme de travail de proximité envers les couches défavorisées où l'accès à des ordinateurs n'est pas garanti, mais où en revanche le téléphone mobile est largement répandu. Toujours dans ce sens, Kumar et Leeman (2013) indiquent que cette collaboration peut être facilitée par l'interaction synchrone ou asynchrone en ligne sous différentes formes, comme le forum qui développement de communautés de pratiques virtuelles porteuses de possibilités d'activités formatrices, de productions par binômes via un groupe de discussion ou de collaboration entre pairs et avec le tuteur ou enseignant avec

possibilité d'une rétroaction immédiate (Baron et Bruillard, 2006 ; Baran, 2014).

Bref, la littérature scientifique abonde sur la portée de WhatsApp dans le contexte de formation universitaire. Si les pays du Sud en font un outil privilégié de formation, c'est à cause des attraits mentionnés ci-haut. Son usage est fortement corrélé avec le développement de compétences en technologies éducatives chez les enseignants et étudiants. Néanmoins, l'insuffisance des ressources techniques et des infrastructures appropriées (pannes électriques, équipement vétuste, qualité de la connexion...) observés dans certaines universités sont des facteurs qui participent à privilégier les réseaux sociaux tels que WhatsApp qui sont gratuits, rapides, efficaces et faciles à utiliser.

3. Orientations méthodologiques

Le cadre d'appui de cet article étant la théorie de l'apprentissage coopératif, nous décidons de mener une recherche essentiellement exploratoire et qualitative. L'étude s'est déroulée durant le mois de Juin 2020 dans la ville de Bafang qui abrite trois instituts universitaires à savoir : l'Institut Universitaire Royal de Baboutcha-Nintcheu (IURBN), l'Université Internationale Jean-Paul II (UIJP II) et l'Institut Universitaire du Golfe de Guinée (IUG). Comme nous voulons vérifier si WhatsApp a assuré une formation à distance, nous avons sélectionné deux établissements ayant effectivement utilisé ce réseau social à titre pédagogique notamment : l'IURBN et l'UIJP II. Pour la collecte des données, nous avons fait recours à l'observation des traces numériques et l'entretien.

En ce qui concerne les traces d'activités, nous avons fait le choix de suivre un enseignant par université sur une durée d'un mois pendant la pandémie du Covid-19. Cette technique d'échantillonnage par intervalle de temps (Herring, 2004) nous paraît la plus appropriée pour la présente recherche, car adaptée pour des pratiques

discursives. Le tableau ci-dessous présente un aperçu général de notre corpus.

Tableau 1 : Aperçu général du corpus

Etablissement	Nombre de fils de discussion	Nombre d'étudiants par forum
Institut universitaire Royal de Baboutcha-Nintcheu	931	28
Université internationale Jean Paul II	856	36
Total	1787	64

Pour être plus complet, nous avons mené des entretiens semi-directifs (verbatim des étudiants) pour recueillir les sentiments et motivations des participants. Pour faciliter cette collecte des données, nous avons utilisé d'une part un magnétophone ainsi que nos notes personnelles et d'autre part nous avons été autorisés par les instances de l'université à recevoir par transfert dans notre mobile les fils de discussions des différents forums.

Pour le traitement des données recueillies, nous avons fait le choix de l'analyse de contenu. Plus précisément, nous avons procédé à une analyse thématique manuelle selon Paillé et Mucchielli (2012), en opposition à une analyse mécanisée à l'aide d'un logiciel spécifique. Cela induit une lenteur du processus d'analyse, mais cette lenteur permet une sensorialité plus fine, plus attentive. En même temps, le travail artisanal permet un contact plus charnel avec les matériaux, et par conséquent des analyses bien incarnées (Paillé et Mucchielli, 2012 cité par Rahmouni, 2017). Le matériau ici

représente le corpus obtenu à partir des entretiens semi-directifs réalisés avec 04 étudiants et 01 enseignant par université soit un total de 10 entretiens. Pour ce qui est des forums notamment des groupes WhatsApp créés pour favoriser la continuité pédagogique, nous avons choisi d'analyser les traces numériques. Dans les deux cas ci-dessus, nous avons effectué un découpage et un codage du contenu en unité de sens appelées « unités d'informations ». Selon Chartier (2003) cité par Leray (2008 :55), une unité d'information « correspond à une idée provenant d'une source quelconque, mise en forme et acheminée par un média et comprise par des membres de son auditoire ». Il s'agit donc d'un contenu informatif circonscrit à l'intérieur d'une nouvelle.

Pour la suite, nous avons réparti les unités d'informations dans une grille d'analyse pour le corpus des entretiens et dans un kit d'encodage pour le corpus issus des traces numériques. À partir de la compilation de données, nous avons utilisé le logiciel Microsoft Excel pour avoir des résultats sous forme de moyennes et pourcentages ou représentés graphiquement par des histogrammes nécessaires à l'interprétation.

4. Résultats et discussions

Parmi les retombées de la COVID-19 susceptibles d'affecter directement les jeunes étudiants, on note le recul des apprentissages et une hausse du taux d'abandon scolaire. À ce stade de la crise sanitaire où on voit émerger des grandes inégalités qui caractérisent les familles dans le monde, les gouvernements des pays africains se sont vus obligés d'accentuer des mesures barrières pour lutter contre la déscolarisation et la déperdition scolaire. Si les universités publiques par leurs ressources ont opté pour des plateformes numériques de travail, celles du privé ont choisi d'exploiter les fonctionnalités qu'offrent aujourd'hui de nombreux réseaux sociaux tels que WhatsApp. Cette application donne la possibilité de créer des communautés virtuelles et de les utiliser à une fin quelconque.

4.1. Présentation des résultats issus des traces d'activités

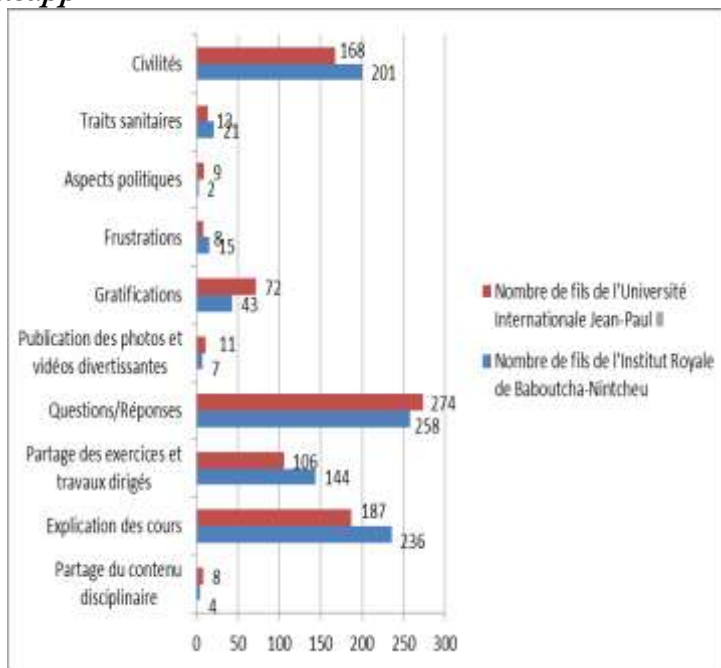
Comme nous l'avons précisé au niveau de la méthodologie, les données collectées dans chaque groupe ont été classifiées en trois catégories : Savoirs cognitifs, savoirs socio-affectifs et savoirs culturels et politiques.

Tableau 2 : Catégorisation des fils de discussion

Catégories	Items
Savoirs cognitifs	Partage du contenu disciplinaire
	Explication des cours
	Partage des exercices et travaux dirigés
	Questions/Réponses
Savoirs socio-affectifs	Civilités
	Gratifications
	Frustrations
Savoirs culturels et politiques	Aspects politiques
	Publication des photos et vidéos divertissantes
	Traits sanitaires

Le tableau ci-dessus fait état de nos trois catégories avec respectivement leurs items. Dans notre étude, chaque fil de discussion est renvoyé à un item selon l'analyse de contenu que nous avons profilée au niveau de la méthodologie (Paillé et Mucchielli, 2012). Au total, nous avons dénombré 1787 fils de discussion respectivement 931 pour l'Institut Universitaire Royal de Baboutcha-Nintcheu (IURBN) et 856 pour l'Université Internationale Jean Paul II (UIJP II).

Figure 1: Aperçu des fils de discussion dans les groupes Whatsapp

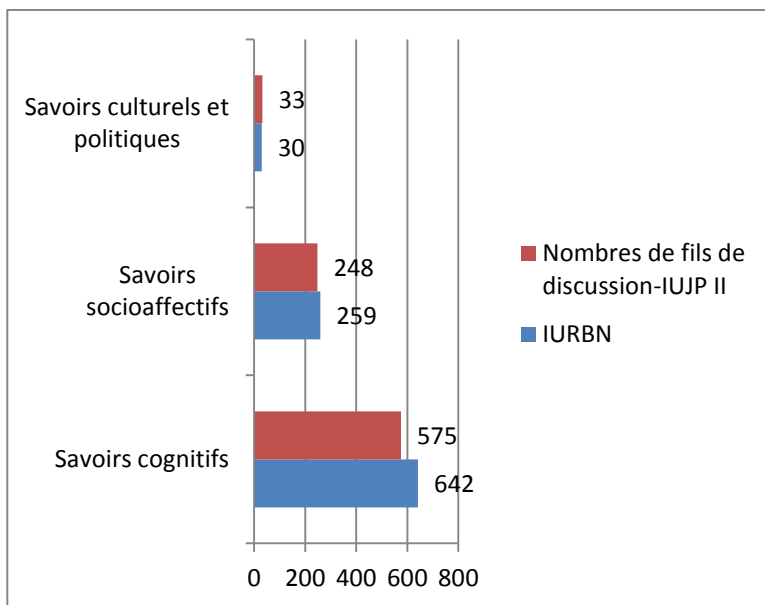


L'observation des échanges au sein des forums de discussion présente une forte représentativité des items suivants : questions/réponses, civilités, explications du cours, partage des exercices et travaux dirigés. Sur 1787 traces numériques collectées, 532 ont porté sur le jeu de questions-réponses entre enseignants et étudiants soit respectivement 274 pour l'université internationale Jean Paul II (UIJP II) matérialisé en rouge et 258 pour l'institut royal de Baboutcha-Nintcheu (IURBN) matérialisé en bleu. Après les civilités d'usage (168 et 201 fils), l'enseignant partage le cours (4 et 8 fils) puis continue avec des explications (187 et 236 fils). En ce qui concerne le partage des exercices et travaux dirigés, on note respectivement 106 et 144 fils pour chaque école. Ce premier constat montre non seulement la dimension sociale par la fluidité des échanges mais surtout la dimension pédagogique par le contenu des

traces. Cela participe à ce que Depover, Quitin et Strebelle (2013) appellent « intelligence collective ». Par un exemple concret, ces auteurs montrent la capacité d'un groupe de personnes à s'organiser et à produire une œuvre collective en exploitant la synergie dans un forum de discussion. Ayant des compétences complémentaires, se faisant confiance, autour d'un projet commun aux objectifs partagés par tous, le groupe construit une coopération efficace.

Toujours selon la figure 1, les items se rapportant aux gratifications et aux frustrations suites aux réponses des élèves ont été mentionnées. L'université internationale Jean-Paul II a respectivement 72 et 08 fils et l'institut royal de Baboutcha-Nintcheu 43 et 15 traces. Notons ici qu'il s'agit des expressions telles que « Bien, Bravo, Félicitation, etc. » pour les gratifications et « médiocre, faible, nul, etc. » pour les frustrations. Les échanges liés aux questions de Santé (13 et 21 fils), aux questions politiques (9 et 2 fils) et à la publication des vidéos et photos divertissantes (11 et 7 fils) successivement pour l'UIJP II et l'IURBN ont également été observés. Cette deuxième partie des résultats que nous exposons met en lumière le côté social de ces forums basé sur les interactions socio-affectives entre les participants. Comme l'a démontré Kear (2011), les groupes de discussion participent à la fois à la manifestation de la détresse et à la construction d'une relation intime marquée par une connaissance et une satisfaction. L'application des renforcements lors des échanges permet d'animer le groupe et de rester figé sur l'objet du cours. Somme toute, le récapitulatif des résultats par catégorie présentée dans la figure ci-dessous montre la forte dominance de la catégorie cognitive lors des échanges entre enseignants et apprenants.

Figure 2 : Aperçu des fils de discussion par catégorie dans les deux universités



Les informations issues de cette figure montrent le rôle actif joué par l'utilisateur au sein des communautés virtuelles. En posant ou en répondant aux questions de l'enseignant, l'étudiant devient un producteur qui participe activement à la création des contenus disciplinaires. Même si les bavardages, les petites nouvelles et les pensées personnelles se sont invitées durant les cours, il n'en demeure pas moins que WhatsApp a été utilisé comme un instrument pédagogique. La catégorie réservée aux savoirs cognitifs pour les deux universités est largement au-dessus de la moyenne. Du côté de l'université internationale Jean-Paul II, on a 575 fils, soit 67, 17% et celle de l'institut universitaire royal de Baboutcha-Nintcheu, 642 fils pour 68, 95%. Ce score élevé montre que WhatsApp présente de nombreux avantages en contexte scolaire. D'abord comme dispositif de divertissement, de téléchargement et de communication, il est davantage perçu comme une plateforme

d'information et de formation en ligne (Bourgeois et Nizet, 1997). À cela, ajoutons les résultats des savoirs socio-affectifs (248 fils/28,97% et 259/27,81%) et ceux des savoirs socioculturels (33/03,85% et 30/22%) respectivement pour chacune des universités ci-haut. Pour une utilisation pédagogique de ce réseau social, il est impératif que l'usage de whatsapp soit conscient, transparent et réfléchi.

4.2.Présentation des résultats issus de l'entretien semi-directif

Whatsapp comme plateforme de formation à distance

Sur la question de la considération du réseau social WhatsApp comme un outil d'enseignement et d'apprentissage à distance, les étudiants interrogés affirment avoir bénéficié d'une communication aisée en temps réel et en distanciel entre eux puis avec leur enseignant. Cette application est présentée comme un outil capable de créer des contextes où l'on peut apprendre à distance, sans distance. De l'avis des étudiants, il y a « réactivité des participants », « pas de contrainte de temps », « liberté d'expression ». Avec sa messagerie instantanée et ses multiples fonctions (appels, vidéo...), WhatsApp offre des possibilités d'apprentissage qui, à bien des égards n'auraient pas grand-chose à envier à des façons habituelles d'enseigner dans une salle de classe. Facile à installer et simple à utiliser, ce réseau social développe des pratiques communicationnelles hors-classe. En effet, ce réseau social offre la possibilité de créer des groupes fermés qui peuvent être utilisés comme des prolongements ou des compléments à une formation en présentiel. A ce titre, il constitue alors la partie en ligne d'une formation hybride. Dans un groupe, il est possible d'échanger de nombreux articles différents, de partager des ressources vidéo, audio...de programmer des rencontres tel qu'un Learning Management System (LMS).

Whatsapp : un espace de co-construction des connaissances

L'accès rapide aux échanges est incontestablement l'un des principaux avantages qu'offre le réseau social WhatsApp. Comme les étudiants sont à l'aise pour communiquer avec cet outil et que les réponses aux questions posées arrivent rapidement, le partage des savoirs et la possibilité d'avoir plusieurs avis sur un thème permettent un processus collaboratif de co-construction des connaissances. Selon les étudiants que nous avons interviewés, cette application permet « de développer l'esprit de curiosité » en élargissant les discussions entre les membres. Avant toute chose, c'est d'abord un espace de travail qui favorise non seulement une collaboration de proximité entre les différents participants mais aussi une nouvelle manière d'apprendre par imprégnation. Il s'agit d'un environnement de travail totalement bénéfique pour l'apprentissage hors classe.

À partir des discours collectés suite à notre grille d'entretien, on note une satisfaction totale vis-à-vis du dispositif Whatsapp. Les discussions, les clarifications du professeur suite au dépôt du cours, les interventions des participants sont entre autres des facteurs qui contribuent à faire émerger des nouvelles connaissances. Et par cette occasion, il se développe une pédagogie interactive au sein des communautés virtuelles comme par exemple « l'apprentissage par problème, groupe d'échange de pratique, étude de cas, mise en situation, réalité virtuelle, jeu de rôle, simulation » (Mian Bi, 2012 ; Diakhaté et Akam, 2015). Allant dans ce sens, Bourgeois et Nizet (1997) avancent la notion du conflit sociocognitif. Quel que soit l'objet du groupe, les différents membres discutent et échangent leurs points de vue, ce qui confirme le caractère conflictuel de ces communautés virtuelles. Pour ces auteurs, ces situations d'échanges favorisent une décentration. En conversant avec un partenaire, l'individu se rend compte de ses lacunes et reçoit explicitement des nouvelles connaissances qu'il n'aurait jamais eues dans une perspective solitaire.

WhatsApp : le tutorat de l'enseignant lors des échanges entre étudiants

Aujourd'hui, les enseignants sont obligés de s'arrimer de plus en plus aux pratiques discursives en ligne pour répondre aux attentes générales des étudiants actuels qualifiés de « native digital ». Si dans le contexte classique, certains se permettaient d'être réfractaires aux technologies, la fermeture des écoles imposée par le coronavirus leur impose de *facto* des nouvelles conduites. Dans les forums de discussion, l'enseignant occupe une place capitale lors des échanges. En plus d'être le principal modérateur, il joue un rôle d'accompagnateur entre les inter-actants. Dans le cadre de notre étude, l'analyse des verbatim fait ressortir une forte présence de l'enseignant au côté des élèves. Comme en témoigne cette étudiante, « nous sommes suivis et aidés dans nos apprentissages et ses interventions montrent qu'il est plus présent que nous dans le forum ». L'objectif de l'enseignant est d'apporter une assistance aux différents membres dans le processus de construction de leurs savoirs. Il joue un rôle de tuteur, de guide du groupe pour lancer et diriger des sujets de discussion et pour assurer le respect des règles de politesse.

Conclusion et perspectives

La pandémie du COVID-19 a bouleversé les pratiques éducatives dans le monde. Tous les pays ont été obligés de s'arrimer aux nouvelles technologies de l'information et de la communication pour faire face au recul des apprentissages. Face aux barrières qui ont limité un accès permanent aux solutions numériques innovantes (Massive Open Online Course, Formation Ouverte et À Distance), les universités se sont tournées directement vers les réseaux sociaux comme outil de formation à distance. Dans le cadre de ce travail, nous avons questionné la capacité de WhatsApp comme dispositif technique pouvant assurer la continuité pédagogique durant la COVID-19. Les échanges partagés au sein des forums de discussion

ont revêtis largement une connotation cognitive au détriment des savoirs socio-affectifs et culturels faiblement représentés. La proximité des relations entre membres créée par des interactions en ligne a favorisé la circulation des informations d'ordre pédagogique. Aussi, les perceptions des étudiants liées à l'intégration de WhatsApp en milieu universitaire traduisent une réelle satisfaction. La COVID-19 a permis de mettre à nu de nombreux avantages des réseaux sociaux en milieu scolaire. Outre sa fonction de socialisation et de divertissement, cette étude présente WhatsApp comme un outil technique pouvant améliorer la productivité et la continuité de l'action éducative dans un contexte hors-classe. Nonobstant ces prouesses, la rupture pédagogique a révélé de nombreuses limites technologiques qui caractérisent les universités camerounaises. Il est donc urgent que nos systèmes éducatifs connaissent une véritable mutation technologique afin de faire face aux crises futures. À ce titre, loin d'être une malédiction, nous présentons cette crise sanitaire comme une opportunité pour repenser l'école à l'ère du numérique (Cerisier, 2020). Ce défi est un impératif au regard des enjeux des TIC dans l'éducation.

Références bibliographiques

Audran Jacques et Garcin Cédric (2011), « *Apprendre en ligne, une question de participation ?* », recherche et formation, 68, pp.63-78.

Baran Evrim (2014), *A review of research on mobile learning in teacher education. Journal of educational technology & Society*, 17 (4), 17-32. <http://www.jstor.org/stable/jeductechsoci.17.4.17>

Baron Georges-Louis et Bruillard Eric (2006), *Technologies de communication et formation d'enseignants : vers de nouvelles modalités de professionnalisation ?* Lyon, France : INRP.

Béché Emmanuel (2013), *TIC et innovation dans les pratiques enseignantes au Cameroun, Doctorant, Centre de Recherche sur l'Instrumentation, la Formation et l'Apprentissage (CRIFA)*, Université de Liège, Liège, Belgique.

Bourgeois Etienne et Nizet Jean (1997), *Apprentissage et formation des*

adultes. Paris : PUF.

Cerisier Jean-François (2020), *Covid-19 : heurs et malheurs de la continuité pédagogique à la française*. *The conversation*.

<https://theconversation.com/covid-19-heurs-et-malheurs-de-la-continue-pedagogique-a-la-francaise-133820>

Daele Amaury (2004), *Développement professionnel des enseignants dans un contexte de participation à une communauté virtuelle : une étude exploratoire*.

Mémoire de DEA en Sciences de l'Éducation, Université catholique de Louvain

Charnet Chantal (2018), *Usages du réseau social WhatsApp pour une communication hors classe dans une formation universitaire à distance*. AAC

TICEMED 11- pédagogie et numérique : l'enseignement supérieur au défi de la mondialisation? Marrakech, Maroc. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02463621/document>

Depover Christian (1996), *Le chemin de l'école croisera-t-il un jour celui des nouvelles technologies ?*

<http://hal.inria.fr/docs/00/03/03/60/pdf>.

Depover Christian, Quintin Jean-Jacques et Strebelle Albert (2013), « *Le web 2.0, rupture ou continuité dans les usages pédagogiques du web ?* »

Christian Dans Education et francophonie vol. 41, n° 1, 2013, 173-191.

Diakhaté Diarra et Akam Noble (2015), *L'usage du réseau social Facebook dans la coconstruction des connaissances chez les étudiants*. Communication présentée au congrès international *Les écosystèmes numériques et la démocratisation*

informationnelle : intelligence collective, développement durable, inter culturalité, transfert de connaissances, Schoelcher, France. <https://hal.univ-antilles.fr/hal-01258319/document>

Fluckiger Cédric (2008), *L'école à l'épreuve de la culture numérique des élèves*. Revue française de pédagogie. Mis en ligne le 01 juin 2012.

<http://rfp.revues.org/978>

Karsenti Thierry et Tchameni Ngamo Salomon (2009), « qu'est-ce que l'intégration pédagogique des TIC ? » In T. Karsenti (éd.) *Intégration*

pédagogique des TIC en Afrique : Stratégies d'action et pistes de réflexion. Ottawa, CRDI, p. 57-75. <http://www.crdi.crifpe.ca/karsenti>

Karsenti Thierry et Larose François (dir) (2001), *Les TIC...au cœur des pédagogies universitaires : diversité des enjeux pédagogiques et administratifs*. Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.

Kear Karen (2011), *Online and Social Networking Communities, a Best practice guide for Educators*. New York: Routledge.

Kumar Swapna et Leeman Jessica (2013), *Connecting pre-service teachers and experienced educators : social media for lifelong learning*, *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 10 (3), 117-140. <https://www.erudit.org/fr/revues/ritpu/2013-v10-n3-ritpu02405/1035577ar.pdf>

Lampe Cliff, Wohn Donghee Yvette, Vitak Jessica, Ellison Nicole et Wash Rick (2011), *Student use of Facebook for organizing collaborative classroom activities*. *International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning*, 6(3), 329-347. <https://www.rickwash.org/papers/facebook-classroom-ijcscl.pdf>

Lampinen Airi, Tamminen Sakari et Oulasvirta Antti (2009), "AU my people right here, right now": Management of group co-presence on a social networking site. *ACM 2009 International Conference on Supporting Group Work (GROUP '09)* (p. 281-290). New York : ACM

Leray Christian (2008), *L'analyse de contenu : de la théorie à la pratique. La méthode Morin Chartier*, presses de l'université du Québec.

Loiseau Mathieu, Potolia Athippi et Zourou Katerina (2011), *Communautés Web 2.0 d'apprenants de langue avec parcours d'apprentissage : rôles, pédagogie et rapports au contenu*. Dans M. Bétrancourt, C. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00598762v3/document>

Bétrancourt Mireille, Depover Christian, Vanda Luengo et Bruno De lièvre (dir), *Actes du colloque Environnement informatiques d'apprentissage humain* (ELAH 2011) (p.111-123).

<https://www.researchgate.net/publication/234046934> A la recherche de convergences entre les acteurs des EIAH

Mian Bi Séhi Antoine (2012), *Usages de facebook pour l'apprentissage par des étudiants de l'institut Universitaire d'Abidjan (IUA)*. <http://www.adjectif.net/spip/spip.php?article142>

Thivierge Josée (2011), *Jennes, TIC et nouveaux médias : une étude exploratoire au Cégep de Jonquière*. Récupéré du site du Centre d'étude des conditions de vie et des besoins de la population (ECOBES) : <http://ecobes.cegepjonquiere.ca>

Paillé Pierre et Mucchielli Alex (2012), *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (3^{ème} éd.). Paris, France : Armand Colin.

Peraya Daniel et Bonfils Philippe (2014), *Détournements d'usage et nouvelles pratiques numériques : l'expérience des étudiants d'Ingémédia à l'Université de Toulon*. Sciences et technologies de l'information et de la communication pour l'éducation et la formation (STICEF), (21), 239-268. <http://dx.doi.org/10.3406stice.2014.1098>

Unesco (2020), *Impact du Covid-19 sur le système éducatif du Cameroun*, Yaoundé. <https://fr.unesco.org/news/impact-du-covid-19-systeme-educatif-du-cameroun>

Rahmouni Zouheir. (2017), *Appropriation de l'espace numérique de travail des écoles primaires par des enseignants tunisiens*. Mémoire présenté en vue de l'obtention du grade (M.A) en Sciences de l'éducation option psychopédagogie. Département d'andragogie et de psychopédagogie, Faculté des sciences de l'éducation. https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/20577/Rahmouni_Zouheir_2017_memoire.pdf?sequence=4&isAllowed=y