

# PRATIQUES PÉDAGOGIQUES EN TEMPS DE COVID-19 : ENTRE L'ENVERS ET L'ENDROIT À L'UNIVERSITÉ

**Aristide Thierry KUITCHE DEFFO**

*aristide.kuitche@gmail.com*

*Université de Yaoundé 1*

**Annie Chancelle ONANA**

*Université de Yaoundé 1*

**Vandelin MGBWA**

*Université de Yaoundé 1*

## Résumé

*L'objectif de cet article est d'analyser les pratiques pédagogiques et leur niveau d'efficacité en temps de COVID-19. La pandémie de COVID-19 a impacté de façon brutale et inédite les temporalités sociales et académiques. Pour des milliers d'étudiants et d'enseignants, les temporalités induites par la pandémie étaient brusques, bouleversantes sans pareil et contraignantes. Les certitudes d'hier se sont très vite transformées en leurre. Le système éducatif en général, et celui de l'université en particulier, est à l'envers. Le basculement en quelques jours d'un enseignement unimodal à un enseignement à distance pour la totalité des établissements de l'enseignement supérieur a contraint les enseignantes et les enseignants à s'adapter sans délai aux modalités d'interactions pédagogiques via le numérique auquel ils étaient peu ou pas du tout préparés. A partir d'une démarche qualitative, la recherche a fait usage d'un guide d'entretien pour collecter les données auprès des enseignant-e-s et des étudiant-e-s de l'Université de Yaoundé 1, à travers la technique de l'entretien semi-directif. Les données analysées révèlent que la dématérialisation du processus de didactisation a constitué pour les acteurs via la bimodalité comme norme d'enseignement incontournable certes face à la massification des effectifs, mais surtout pour s'ajuster aux nouvelles temporalités. Restait donc à gérer la planification stratégique des enseignements en tenant compte d'une part de l'environnement numérique d'apprentissage et d'autre part de l'adhésion des enseignant-e-s et puis de l'implication des étudiants habitués au mode présentiel. A l'Université de Yaoundé 1 notamment, les temporalités bien que contraignantes induites par la COVID ont entraîné une transformation des pratiques pédagogiques de même que leur codification.*

**Mots-clés :** *Transformation pédagogique, COVID-19, bimodalité, numérique éducatif, environnement d'apprentissage numérique.*

**Keywords:** *Pedagogical transformation, COVID-19, bimodality, digital education, digital learning environment.*

## Introduction

La pandémie de COVID a mis l'université africaine et l'université camerounaise en particulier à l'épreuve de la pédagogie numérique. C'est avec elle en effet que les tous premiers séminaires de pédagogie numérique ont été organisés dans les universités camerounaises pour permettre aux enseignants de s'arrimer au numérique éducatif tels que MOODLE (Modular Object-oriented Dynamic Learning Environment), TEAMS, etc.). Notamment à l'Université de Yaoundé 1 qui a connu son tout premier séminaire de pédagogie numérique en plein cœur de la pandémie et à l'usage du web 2.0 dans l'enseignement supérieur. Avec la pandémie de COVID-19, plusieurs universités à travers le monde se sont engagées dans la formation à distance pour celles qui ne le faisaient pas déjà et, ceux qui, dès les premiers instants du web 2.0 se sont investis dans la l'enseignement à distance ont intensifié leurs offres de formation.

La pandémie de COVID a chamboulé les pratiques enseignantes au sein de l'université camerounaise. Celle-ci a dû se réajuster pour s'adapter aux nouvelles exigences auxquelles la pandémie les a exposées. Ce faisant, l'offre de formation a subi d'énormes modifications. Passant d'un mode de formation traditionnellement donné presque exclusivement en présentiel à une offre bimodale qui s'appuie sur la cohabitation des deux modes de formation au sein de leur établissement. Pour aller plus loin et permettre à toute la communauté éducative de rester active à l'intérieur comme à l'extérieur de l'université et d'avoir accès au savoir à tout moment, et en fonction des différents lieux dans lesquels l'on se trouve, les universités à travers le monde ont adoptées une approche comodale qui prend en compte la bimodalité.

Avec l'avènement de la pandémie de COVID, les universités camerounaises se sont ajustées pour répondre aux besoins des étudiants qui, dans un contexte de crise sanitaire, ne pouvaient plus suivre les cours en présentiel. Les enseignements se sont en effet déplacés de l'espace physique de l'amphithéâtre vers l'espace numérique où prévalent les classes virtuelles synchrones. Ces classes, bien que virtuelles et distantes, renforcent la proximité de la distance (Fasseur, 2009) et sont complémentaires des outils traditionnels d'enseignement et d'apprentissage à distance. Aussi permettent-elles une transmission audio/vidéo en multipoints, mais aussi le partage et l'échange autour d'un

tableau blanc, d'un fichier, d'une recherche en direct sur le web, d'un chat, ou encore des fonctionnalités permettant le travail en sous-groupes (Béatrice & Daget, 2013).

Le recours aux classes virtuelles en période de crise interroge l'innovation pédagogique réellement réalisée et les pratiques développées par des universitaires, le même dispositif de communication synchrone pouvant être utilisé dans au moins trois situations différentes en formation à distance. Selon Wallet (2012, p. 6) :

- *la réunion virtuelle, ou en anglais le « virtual meeting », dans ce cas l'environnement synchrone permet principalement de mettre en place des régulations entre formateurs, formés ou de manière générale entre tous les acteurs de la formation ;*
- *le séminaire virtuel qui est construit autour d'un dialogue qu'entretient le formateur et ses apprenants autour d'un « objet intellectuel commun et à partager » ;*
- *enfin, le terme de classe virtuelle peut être employé dans le cadre d'un « cours » virtuel. L'enseignant, par l'intermédiaire d'un outil Internet dispense son cours en synchrone mais à distance.*

Selon Laffont (2014), la classe virtuelle réunit à distance des apprenants et un animateur en même temps et sur une durée définie, de façon synchrone. Elle est une modalité pédagogique, avec des objectifs pédagogiques, des activités pédagogiques et des évaluations. La classe virtuelle permet de rompre l'isolement de l'étudiant en renforçant la présence à distance. Il assimile alors la classe virtuelle à un webinaire à des fins formatives. C'est une modalité technico-pédagogique de formation à distance qui permet à des personnes d'établir des échanges synchrones pouvant utiliser l'image, le son et le texte. Elle fait appel à une application de téléconférence assistée par ordinateur (TCAO). Souvent appelé visioconférence, ses usages se sont développés dans les années 90, d'abord dans l'enseignement supérieur puis progressivement dans l'enseignement secondaire et primaire au fur et à mesure que les technologies numériques se sont développées et que leur coût a diminué.

Macedo-Rouet (2009, 2017) propose une typologie d'usages en fonction de situations recensées (débat avec des experts, apprentissages de langues étrangères, résolution collaborative de problèmes, échanges interculturels, intégration d'élèves avec des besoins

particuliers, développement professionnel, diffusion de cours à distance), alors que Wallet (2012) distingue trois modalités d'utilisation selon que l'accent est porté sur la transmission d'informations, la communication ou la formation. La crise, et particulièrement la crise sanitaire a permis à l'université camerounaise et autres institutions de formation d'expérimenter la formation à distance à travers ses différentes modalités. L'analyse qui précède conduit à questionner l'implémentation des différentes modalités de l'enseignement à distance au sein de l'université camerounaise et particulièrement à l'Université de Yaoundé 1, champ d'investigation de cette étude.

## 1. Problématique

La question des nouvelles pratiques pédagogiques en temps de crise peut être abordée à partir des travaux de Karsenti (2009) portant sur l'intégration pédagogique des TIC en Afrique. D'après lui, L'intégration pédagogique des TIC renvoie à l'usage des TIC par l'enseignant ou les élèves dans le but de développer des compétences ou de favoriser des apprentissages. L'intégration pédagogique des TIC c'est dépasser l'enseignement de l'informatique et des logiciels. C'est amener les élèves à faire usage des TIC pour apprendre les sciences, les langues, les mathématiques. Intégrer les TIC, c'est aussi faire usage des TIC pour enseigner diverses disciplines (Karsenti, 2009). Pour Karsenti, les TIC ont un potentiel *inouï* qui mérite d'être exploité dans le processus enseignement-apprentissage pour un meilleur accès au savoir.

Les TIC ont une influence importante sur l'évolution de l'ensemble des sociétés, de la planète et affectent de façon significative toutes les dimensions (économiques, sociales ou culturelles) du fonctionnement de ces sociétés. L'avènement des TIC a radicalement changé les modes de vie des communautés et Karsenti (2009) invite la communauté éducative à s'adapter à ces différents changements. Avec les TIC, les façons d'enseigner, de vivre, d'apprendre, de travailler, voire de gagner sa vie changent. Karsenti fait ainsi remarquer que les TIC ont « *réussi à s'installer dans toutes les sphères de la société... y compris l'éducation* ». A cet effet, ils s'avèrent être un atout en contexte de crise car en cette période, enseignants et étudiants n'ont pas toujours accès à leur environnement naturel d'apprentissage qu'est la salle de classe.

L'analyse de l'intégration des TIC dans le domaine de l'éducation invite à prendre en compte les cognitions des acteurs. Elles se révèlent dépendantes du contexte immédiat dans lequel les pratiques pédagogiques en temps de COVID-19 sont de plus en plus recherchées. De ce point de vue, elles ont un rôle structurant en ce sens qu'elles déterminent la signification de représentation des pratiques ainsi que leur organisation interne. Elles ont également un rôle stabilisateur au sens où elles se montrent particulièrement résistantes au changement. Il en découle suivant cette perspective que l'on peut qualifier de « structuraliste » (Flament, 1989) deux façons de lire les pratiques pédagogiques en temps de COVID qui ne peuvent pas être considérées comme différentes dans la mesure où elles se structurent autour de deux modes distincts : le distanciel et le présentiel. Ce qui implique alors une dynamique représentationnelle, c'est-à-dire une transformation pédagogique qui vient bousculer les cognitions ou encore la compréhension que les sujets ont de l'acte pédagogique.

Aussi, et en se référant à Kasernti (2009), la recherche a interrogé deux aspects : le degré d'alphabétisation informatique de l'enseignant et la représentation que ce dernier se fait du rôle de l'informatique sur le processus d'apprentissage. Suivant ce modèle, l'effet des pratiques nouvelles induites par la pandémie dépendrait en premier lieu de la façon dont les enseignants perçoivent la situation à laquelle ils sont exposés (Abric, 1994 ; Jodelet, 2005). La situation peut être réversible ou irréversible. Elle est réversible selon que le retour à l'unimodalité (mode présentiel) est perceptible. Tandis que l'irréversibilité renverrait au fait que les enseignants pensent que la pandémie va durer et que la bimodalité prendra progressivement le pas sur l'unimodalité. Sous le prisme de la réversibilité, le principe d'économie cognitive (Abric, 1994) jouerait un rôle essentiel dans le fonctionnement et la dynamique des représentations des enseignants (Flament, 1994 ; Gimmeli, 20002). Autrement dit, la possibilité perçue d'un retour au mode présentiel exclusif limiterait l'implication des enseignants dans la mise en œuvre de la bimodalité.

Selon Djeumeni Tchamabe (2010), l'intégration des TIC dans l'éducation en Afrique est un phénomène aux enjeux considérables dont l'ensemble du milieu éducatif et des acteurs décisionnels doit en être conscient afin que l'implémentation de ces technologies soit une option bénéfique pour tous, sur le plan social, culturel et économique. Toutefois, cette intégration pédagogique des TIC se heurte d'après Balanskat et *al.*

(2006) à un certain nombre d'obstacles, liés pour la plus part au système éducatif lui-même, aux établissements ne disposant pas de ressources informatiques suffisantes (manque ou mauvaise qualité du matériel informatique et absence de logiciels éducatifs) et aux enseignants qui manquent de compétences, de motivation et de confiance dans l'utilisation des nouvelles technologies dans l'enseignement.

Allant dans le même sens, Ngamaleu (2020) s'appuyant sur les travaux de (Fuchs & Horak, 2008 ; Kozma & al., 2004) met en avant la fracture numérique qui selon lui est « *défavorable au pays de l'Afrique noire qui s'adaptent tant bien que mal aux exigences des évolutions charriées par l'ère du numérique* » (Ngamaleu, 2020, p. 118). Pour lui, l'Afrique fait face à un retard dont-t-il est nécessaire de combler si les universités africaines veulent s'arrimer aux exigences du numérique. Selon lui, ce gap ne peut être couvert du jour au lendemain et il recommande aux universités africaines et camerounaises en particulier de s'ajuster aux « *évolutions qui s'imposent d'elles-mêmes* » (Ngamaleu, 2020, p. 125). Plus récemment des études se sont respectivement penchées sur la question des ajustements pédagogiques (pratiques et rythmes scolaires) en temps de crise (Matouwé, 2022 ; Ndougmo et Mgbwa, 2022).

De ce point de vue, si l'importance des TIC en éducation est pédagogiquement reconnue, il demeure qu'en Afrique et au Cameroun en particulier, son utilisation pratique fait face davantage aux représentations qu'aux difficultés et contraintes qui peuvent être d'ordre économiques ou infrastructurelles ; ce qui induirait un ensemble de freins.

## **2. Méthodologie**

### ***2.1. Participants et site de l'étude***

Pour recruter les participants à la recherche, nous avons appliqué la technique d'échantillonnage aléatoire à choix raisonné typique encore appelé technique d'échantillonnage intentionnel (Fortin & Gagnon, 2016) qui consiste à sélectionner les individus dont on pense être détenteurs d'informations cruciales pour l'étude et très souvent des personnes disponibles et disposées à participer à la recherche. Nous avons pu retenir dans le cadre de l'étude, des critères spécifiques devant être remplis par ces participants. Le choix raisonné visait à faire une sélection préalable au sein d'un groupe qui est bien connu. En effet, ce

mode s'est fait sur la base d'une ou de plusieurs caractéristiques fixées à l'avance. L'objectif était de recueillir des renseignements sur les membres de la population ayant ces caractéristiques.

L'étude à choix raisonnée typique, cherche à comprendre les difficultés rencontrées par les enseignants à adopter une démarche pédagogique pour laquelle ils n'étaient pas préparés. Cette étude s'est adressée aux enseignants de l'Université de Yaoundé 1, respectivement au département de didactique des disciplines de la Faculté des sciences de l'éducation, et à ceux de l'École normale supérieure de Yaoundé. Ces établissements universitaires sont choisis parce qu'ils font partie des établissements qui ont été contraints d'adopter de nouvelles pratiques pédagogiques en temps de COVID et où des formations à l'enseignement à distance ont lieu. La sélection des participants a été faite en fonction de la disponibilité de ceux-ci et des critères d'inclusion suivants :

- être dans un établissement universitaire qui a fait recours aux TIC pour assurer la continuité pédagogique en temps de COVID-19 ;
- être enseignant à la Faculté des sciences de l'éducation ou à l'École normale supérieure de l'Université de Yaoundé 1 ;
- avoir un poste de responsabilité à l'Université de Yaoundé 1.

De ce fait, deux catégories de participants soit un enseignant de l'École normale supérieure assurant les responsabilités de chef de département, une enseignante de la faculté des Sciences de l'éducation de l'Université de Yaoundé 1 et un étudiant de la Faculté des sciences de l'éducation ont participé à la recherche.

## ***2.2. Outil de collecte***

La technique utilisée pour collecter les données est l'entretien individuel semi-directif qui a permis de dégager une compréhension riche du phénomène à l'étude (Savoie-Zajc, 2004). La collecte des données s'est faite à base d'un guide d'entretien thématique permettant de retracer les modalités du degré d'alphabétisation informatique de l'enseignant, la représentation que l'enseignant sur le rôle de l'informatique et le mode d'enseignement à distance. Aussi, cette posture a-t-elle donné aux participants la possibilité de s'exprimer de manière libre et sans contrainte.

### ***2.3. Procédure***

Les entretiens ont tous démarré par un échange ouvert sur la COVID-19 et ses répercussions sur le secteur de l'enseignement. Les entretiens ont eu lieu dans le bureau de service de chaque participant. Chaque entretien durait en moyenne 45 minutes et se faisait suivant leur disponibilité. Chaque participant était informé du but de l'étude. Les entretiens étaient transcrits sur papier et enregistrés grâce au dictaphone et son utilisation était signalée à l'avance aux participants. La recherche avait pour outil de collecte des données un guide d'entretien semi-structuré. Le déroulement des entretiens semi-directif était axé sur les thèmes de la recherche à savoir :

-thème 1 : degré d'alphabétisation informatique

-thème 2 : représentation de l'enseignant du rôle de l'informatique

Le guide définissait la stratégie que nous avons adoptée. Il déterminait également la façon dont il conduisait la directivité et la non-directivité faisant percevoir davantage les effets des perturbations aussi bien sur les enseignants que sur les étudiants.

### ***2.4. Technique d'analyse***

Les données collectées ont été analysées à travers la technique d'analyse thématique de contenu séquencée (Muchielli & Paille, 2012). L'analyse de contenu séquencée permet de recueillir les informations à travers les messages émis par les interviewés et de développer de manière approfondie les pratiques pédagogiques développés en temps de covid-19 pour assurer la continuité pédagogique et le mode d'apprentissage privilégié à l'université de Yaoundé 1.

## **3. Résultats et discussion**

L'analyse des données collectées auprès des trois participants à partir des entretiens individuels a permis d'organiser les résultats en fonction des trois objectifs visés par cette article à savoir : montrer comment le degré d'alphabétisation informatique de l'enseignant peut déterminer la modalité pédagogique à adopter pour assurer la continuité pédagogique à l'Université de Yaoundé 1 en période de COVID-19 et analyser les représentations du rôle de l'informatique chez l'enseignant.

### ***3.1. Du degré d'alphabétisation en informatique au choix du mode d'intervention assurant la continuité pédagogique***

À l'observation, l'on assiste à une transformation à la fois résistante et brutale des pratiques pédagogiques. La première fait émerger l'apparition de schèmes étranges tels que l'on peut relever dans ce discours du participant C : « *nous étions inquiets au début parce que nous ne savions pas comment cela allait se passer.* » Il s'agit des tentatives de rationalisation susceptibles de permettre à la structure de la représentation de se maintenir pour un temps. L'accumulation de ces représentations a induit pour un temps. L'accumulation de ces représentations a induit, à terme, peut-on l'observer, une incohérence au niveau intra-individuel. Le participant C continue en disant : « *Et surtout qu'il n'est pas évident d'avoir suffisamment de connexion internet.* »

La seconde dynamique prend sens dans la mesure où les enseignants ne trouvent aucun moyen de rationaliser. C'est ce que traduit ce verbatim « *nous nous demandions comment nous procéderons puisque la plupart d'entre nous ne savons pas exploiter adéquatement les plates-formes informatiques* » ; ce qui aboutit au même résultat. Avec l'essor d'internet, la formation à distance se déplace sur des plateformes de plus en plus performantes. On convient alors avec Kasernti (2009) qu'il est nécessaire d'avoir une formation adéquate pour s'adapter à l'usage et au rythme d'évolution des outils TIC. Cependant, si les jeunes enseignants ont une adaptation facile avec l'usage de ces outils, cela n'est pas le cas pour leurs aînés qui ont encore du mal à trouver les repères essentiels et en faire usage. La sophistication des dispositifs est souvent considérée par les concepteurs comme une garantie de qualité. D'où la nécessité de séminaires de pédagogie universitaire basés sur le numérique.

Ces séminaires ont permis aux enseignants de comprendre l'importance des TIC dans le processus enseignement-apprentissage dans l'enseignement supérieur et surtout de se familiariser avec les différents outils et dispositifs de formation à distance. L'usage des TIC dans le processus enseignement/apprentissage favorise la collaboration (Vygotski, 2019). En effet, bien qu'apprenants et enseignants soient distants l'un de l'autre, la présence demeure grâce à l'interaction proposée par l'interface des différents outils utilisés dans le processus.

La pandémie de COVID a permis de remettre au grand jour la place des TIC dans le processus enseignement/apprentissage dans la pédagogie universitaire. Aussi, la société étant en perpétuelle évolution,

le système éducatif et particulièrement l'université se doivent-ils de suivre le rythme de cette évolution. La pandémie de COVID-19 a emmenée l'université de Yaoundé 1 à réviser ses méthodes d'enseignement afin de prendre en compte les nouvelles exigences de formation, les nouveaux outils ainsi que les nouvelles stratégies de travail pour pouvoir tenir sa place/son rang dans la nouvelle société du savoir émergente.

La formation des enseignants à l'intégration pédagogique des TIC a constitué une préoccupation majeure de l'Université de Yaoundé 1 qui, bien que n'ayant anticipé sur la survenue d'une telle crise a su s'adapter en organisant des séminaires de pédagogie universitaire pour la formation des enseignants à cette intégration dans le processus enseignement/apprentissage. Cette adaptation ne s'est pas opérée sans complexité. L'arrimage au numérique des pratiques pédagogiques requiert une transformation non seulement des stratégies d'enseignement, mais aussi des valeurs pédagogiques et de la conscience qu'a l'enseignant de son rôle.

### ***3.2. De la représentation de l'enseignant du rôle de l'informatique dans le processus d'apprentissage au choix du mode d'intervention assurent la continuité pédagogique***

Pour les autorités de l'Université de Yaoundé 1, la mise en œuvre de la bimodalité avait pour conséquence d'activer les prescriptions qui correspondent aux pratiques aux modes que les enseignants déploient compte tenu des formations qui leur sont proposées par le biais des séminaires et pédagogies universitaires. De telles formations contribuent à renforcer les liens que les enseignants sont susceptibles d'établir entre les prescriptions institutionnelles et la mise en œuvre de la bimodalité. Dans ce contexte de pandémie, ces prescriptions étaient non négociables. Il en résulte une transformation progressive de la bimodalité consistant à une intégration progressive dans les pratiques. L'on peut observer grâce à ce modèle, le caractère irréversible de la situation (bimodalité) comme une condition nécessaire à la restructuration des pratiques.

Même si l'on a observé des dérives, c'est-à-dire des pratiques contraires à la prescription, les résultats révèlent, suivant ce discours de B : « *avec l'usage des TIC dans le processus, la posture enseignante se transforme. Ce dernier joue plus que jamais son rôle de tuteur, de facilitateur* ». Pour les enseignants de l'université de Yaoundé 1, l'intégration des TIC dans le processus enseignement/apprentissage pour faire face à la crise et à la

réduction de la présence des étudiants sur le campus a profondément modifié le paysage le paradigme de l'enseignement supérieur. Pour eux les TIC constituent un outil multidimensionnel dans le processus enseignement/apprentissage. Et, les différents séminaires de pédagogie universitaire auxquels ils ont pris part leur ont permis d'acquérir les connaissances nécessaires pour assumer leur rôle en tant qu'animateur dans le nouveau modèle d'enseignement à distance.

Le but ultime des efforts de la formation des enseignants et des étudiants étant qu'ils apprennent, les méthodes à mettre en place par les enseignants sont calqués sur ce qu'ils savent de cet apprentissage. L'apprentissage ici est vu comme un processus actif et constructif au travers duquel l'apprenant manipule stratégiquement les ressources cognitives disponibles de façon à créer de nouvelles connaissances en extrayant l'information de l'environnement et en l'intégrant dans sa structure informationnelle déjà présente en mémoire. Pour qu'il soit possible dans le contexte de la formation à distance, il est nécessaire de choisir les meilleurs outils ou plateformes de diffusion des savoirs. De ce fait, au-delà de la formation des enseignants, ceux-ci doivent aussi avoir une parfaite maîtrise des différentes plateformes de formation à distance. En effet, leur formation les expose à ces outils et les aident à procéder aux meilleurs choix le moment venu. Aussi, le choix du meilleur canal nécessite-t-il des compétences de haut niveau de la part des enseignants.

L'intégration de ces nouveaux outils dans l'acte d'enseigner qui peut être vu ici comme la mise à disposition de l'étudiant d'occasions où il puisse apprendre est un processus interactif et une activité intentionnelle (Vygotski, 2019). Les buts peuvent être des gains dans les connaissances, un approfondissement de la compréhension, le développement de compétences en « résolution de problèmes » ou encore des changements dans les perceptions, les attitudes, les valeurs et le comportement. Cette définition met en exergue le fait que le pilote de l'apprentissage est l'étudiant lui-même qui, en construisant ses connaissances, se construit lui-même et qui, circulairement, en se construisant acquiert des connaissances. Pour permettre aux étudiants d'accéder à meilleures ressources dans la construction de leur savoir, les enseignants sont appelés à choisir les meilleures plateformes possibles. Ceci relève des représentations qu'ils ont du rôle de l'informatique dans le processus enseignement/apprentissage.

Toutefois, parvenir à maintenir cette posture n'a pas été chose facile pour les enseignants du supérieur. En effet, malgré l'organisation de divers séminaires visant à les outiller à l'usage des différentes plateformes d'enseignement à distance, certains parmi eux n'ont pas pris la main. Pour assurer leurs activités d'enseignement, ceux-ci ont dû migrer vers des réseaux sociaux en l'occurrence WhatsApp. À cet effet, le participant A affirme :

*Dans un premier temps, les enseignants ont eu beaucoup de difficultés à comprendre, à s'adapter à cette plateforme MOODLE (comment insérer un cours, envoyer une vidéo, etc.). Certains collègues qui avaient des difficultés avec la plateforme pouvaient compter sur l'assistance de ceux qui s'y connaissaient mieux. Cependant, certains, n'ayant pas pu s'adapter, ont adopté les réseaux sociaux tels que WhatsApp comme canal pour le partage de supports d'enseignements.*

Ces enseignants au début se situaient alors dans l'approche structurale (Flament, 1994) dans ce que Flament a nommé posture de la cognition périphérique avant de progresser vers la cognition centrale, entendue ici comme la légitimité des pratiques relatives à la bimodalité dans les pratiques enseignantes, indépendamment des conditions dans lesquelles peuvent être placés les individus. Par contraste, les cognitions périphériques qui se réfèrent aux conduites mises en œuvre dans cette situation de crise, et qui leur autorisait de possibles transgressions pour autant que la situation le justifie. Ces façons de faire rendent ainsi compte du lien entre représentations et pratiques sociales en soulignant l'aspect prescriptif des cognitions.

Aussi, pour mieux utiliser les TIC comme outil d'enseignement, les enseignants doivent-ils maîtriser les aspects algorithmiques ainsi que les divers logiciels de formation à distance. Ces connaissances ont été construites par les enseignants au cours des divers séminaires de pédagogie universitaire. Certains enseignants, au-delà des séminaires de pédagogie universitaire organisées par l'université de Yaoundé 1, ont suivie des Webinaires sur la formation à distance. L'un d'entre eux affirme ici qu'il « *était essentiel que les enseignants soient formé pour les fonctions tutorales et les modalités d'intervention et d'accompagnement à distance* ». En effet, bien que les TIC soient utilisés au quotidien dans diverses pratiques, leur

usage académique nécessite une formation appropriée. Car, les TIC et la formation à distance entraînent de nouvelles pratiques enseignantes.

Pour les enseignants de l'université de Yaoundé 1, l'informatique est l'outil idéal pour faciliter la prise de conscience des mécanismes d'apprentissage, pour guider l'étudiant dans l'acquisition d'habiletés et pour lui permettre de cheminer individuellement. Pour eux, il apparaît clairement que, si on veut que l'étudiant intègre ses savoirs, on doit le rendre autonome par rapport à la gestion de ses connaissances pour lui permettre d'atteindre des habiletés intellectuelles de haut niveau. Il faut le plus possible créer des activités ouvertes dans un environnement informatique riche.

La pandémie a ainsi poussé les enseignants à se fixer de nouveaux défis : l'amélioration de la qualité de leurs enseignements à travers la recherche. C'est ce que l'on perçoit à travers le discours du participant B : « *l'heure n'est plus au copier-coller, ou de réunir quelques éléments sur le net et les balancer aux étudiants* ». De par leur culture informatique, les enseignants sont désormais capables non seulement de scénariser, partager les cours via les plateformes dédiées à l'enseignement à distance, mais aussi d'animer des enseignements en bimodalité en alliant le distanciel et le présentiel dans une classe hybride.

## **Conclusion**

L'opérationnalisation de la bimodalité peut soulever la question du rapport entre pratique pédagogiquement investies (mode présentiel) et l'acte ponctuel induit par la pandémie (mode distanciel). En effet, l'Université de Yaoundé 1 a su s'adapter en organisant des séminaires de pédagogie universitaire pour la formation des enseignants au recours aux modes d'intervention pédagogique de la formation à distance via le numérique. En analysant le cas de l'Université de Yaoundé 1 à la lumière de deux facteurs parmi les trois à considérer pour une intégration effective des TIC dans l'enseignement/apprentissage identifiés par Kasernti (2009), nous avons constaté que le choix du mode d'intervention pédagogique privilégié pour assurer la continuité pédagogique en temps de crise a permis une innovation des pratiques d'enseignement/apprentissage.

Si les nouvelles temporalités n'ont pas seulement bousculé les pratiques courantes (Ndougmo et Mgbwa, 2022), elles ont amené à la

fécondation et à la richesse de ressources pédagogiques en ce qui concerne la cohabitation des modes présentiel et distanciel. De ce point de vue, les temporalités contraignantes induites par la pandémie peuvent être assimilées comme une opportunité de transformations profondes des pratiques pédagogiques. S'il faut admettre que les organisations contemporaines changent en permanence, l'on peut dire que la pandémie qui a mis tout à l'envers a induit en même temps un processus de changement.

Il y a donc lieu de reproblématiser la multitemporalité enclenchée par la COVID et qui a entraîné le processus de transformation, de changement permettant l'articulation sans cesse renouvelée entre l'unimodalité et la bimodalité, voire la comodalité. Le changement s'est observé à travers différents niveaux : stratégiques (politiques publiques), managériale (comportement organisationnel) et opératoire (gestion des ressources pédagogiques). Il a pris corps à l'intérieur d'un ensemble organisationnel et en même temps a permis de lever certaines ambiguïtés sur les transformations pédagogiques en cours et de localiser de manière judicieuse au sein de l'institution universitaire.

## Références bibliographiques

**Abric Jean-Claude.** (1994). L'organisation interne des représentations sociales : système central et système périphérique. In C. Guimelli (Ed.), *Structures et transformations des représentations sociales* (pp. 73-84). Delachaux et Niestlé.

**Abric Jean-Claude.** (1994). Pratiques sociales, représentations sociales. In **J.C. Abric** (Ed.), *Pratiques sociales et représentations* (pp. 217-238). Presses Universitaires de France.

**Balanskat Anja, Blamire Roger et Kefala Stella,** (2006), *A review of studies of ICT impact on schools in Europe*, (EUN), European Schoolnet in the framework of the European Commission's ICT cluster.

**Béatrice Savariou et Hervé Daguët,** (2013), *L'introduction des « classes virtuelles » synchrone, un moyen de renforcer la qualité de l'accompagnement en formation d'adultes ?* Frantice.net, (6), 106-118.

**Djeumeni Tchamabe Marceline,** (2010), *Les pratiques pédagogiques des enseignants avec les TIC au Cameroun entre politiques publiques et dispositifs techno-pédagogiques ; compétences des enseignants ; pratiques publiques et pratiques privées,* Thèse de Doctorat Ph.D soutenue à l'Université de Paris V Descartes.

- Dieuzeide Henri**, (1994), *Les nouvelles technologies. Outils d'enseignement*, Éditions Nathan.
- Fonkoua Pierre**, (2009) *Les TIC pour les enseignants d'aujourd'hui et de demain*. Dans T. Karsenti (2009). *L'intégration pédagogique des TIC en Afrique. Stratégies d'action et pistes de réflexion*, (pp. 13-20). CRDI.
- Fortin Marie Fabienne, et Gagnon Johanne**, (2016), *Fondements et étapes du processus de recherche : méthodes quantitatives et qualitatives*, Chenlière Education.
- Flament Claude**. (1989). Structure et dynamique des représentations sociales. In D. Jodelet (Ed.), *Les représentations sociales* (pp. 204-219). Presses Universitaires de France.
- Flament Claude**. (1994). Structure, dynamique et transformation des représentations sociales. In J.C. Abric (Ed.), *Pratiques sociales et représentations* (pp. 37-57). Paris : Presses Universitaires de France.
- Guimelli Christian**. (1994). Transformations des représentations sociales, pratiques nouvelles et schèmes cognitifs de base. In C. Guimelli (Ed.), *Structures et transformations des représentations sociales* (pp. 171-198): Delachaux et Niestlé.
- Guimelli Christian**. (2002). Etude expérimentale du rôle de l'implication de soi dans les modalités de raisonnement intervenant dans le cadre des représentations sociales. *Revue Internationale de Psychologie Sociale*, 15, 129-161.
- Karsenti Thierry**, (2009), *L'intégration pédagogique des TIC en Afrique. Stratégies d'action et pistes de réflexion*, CRDI.
- Kozma Robert, McGhee Ray, Quellmalz Edys, et Zalles Dan**, (2004), *Closing the digital divide: Evaluation of the World Links program*. *International Journal of Educational Development*, 24(4), 361-381.
- Macedo-Rouet Monica**, (2009), *La visioconférence dans l'enseignement. Ses usages et effets sur la distance de transaction*. *Distances et savoirs*, 7(1), 65-91.
- Macedo-Rouet Monica**, (2017), *Enseigner à l'université à l'ère du numérique*. De Boeck Supérieur.
- March John, Franklin, Martin E, Leonard Henrietta., Garcia Abbe, Moore Phoebe, Freeman Jennifer, et Foa Edna**, (2007), *Tics Moderate Treatment Outcome with Sertraline but not Cognitive-Behavior Therapy in Pediatric Obsessive-Compulsive Disorder*, *Biological Psychiatry*, 61(3), 344-347.
- Matouwé Anne** (2022). Ajustement des pratiques pédagogiques face au changement radical induit par la Covid-19 au Cameroun : cas de l'ENIEG de Bertoua. In Edongo Ntede, P.F. (Dir.). *Covid-19 et numérique*

*éducatif : la mise à jour de la culture. Histoire des peuples et culture, Série Education.*

**Ndougmo Irène et Mgbwa Vandelin.** (2022). Chapitre 3. Covid-19 et ajustement des rythmes : rythme scolaire, rythme de vie et temps socio-professionnel des parents. In Edongo Ntede, P.F. (Dir.). *Covid-19 et numérique éducatif : la mise à jour de la culture. Histoire des peuples et culture, Série Education.*

**Njengoue Ngamaleu Henri Rodrigue,** (2020), *L'apprentissage autonome virtuel d'étudiants confinés au Cameroun.* Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire.

**Paillet Pierre et Mucchielli Alex,** (2012), *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales,* Armand Colin.

**Savoie-Zajc Lorraine,** (2004), *La recherche qualitative/interprétative en éducation,* dans Thierry. Karsenti & Lorraine. Savoie-Zajc (eds.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (pp. 122-151). Editions du CRP.

**Vygotski Leiv,** (2019), *Penser et langage,* Editions Sociales.

**Wallet Jacques,** (2012), *De la synchronie médiatisée en formation à distance, les classes virtuelles une appellation mal contrôlée.* Conférence d'ouverture au colloque JOCAIR 2012, Université Jules Verne Picardie, Amiens.