Revue Iga (2026), Vol.3 :90-103
https://doi.org/10.71617/445480uctgrz

Pratiques pédagogiques nouvelles et représentations des apprenants du cours de français en cycle de master à la faculté des sciences de l'éducation de l'université de Yaoundé I

Christiane Mouto Betoko Bene,
Université de Yaoundé I, Cameroun

Reçu : février 2026 / Accepté : avril 2026 / Publié en ligne : juillet 2026

Résumé :

Le monde de l'éducation a connu une transformation significative depuis la crise de la COVID-19 qui a contribué à une réinvention rapide des méthodes d'enseignement et d'apprentissage. Ainsi, l'enseignement du français au niveau universitaire a connu des ajustements nécessaires, exigeant des apprenants et des enseignants qu'ils s'adaptent à de nouvelles pratiques pédagogiques. A la Faculté des Sciences de l'Education de l'Université de Yaoundé I, ces changements impliquent nécessairement l'adaptation des étudiants à un rôle plus actif dans leur apprentissage, avec des modifications correspondantes dans leur perception de l'enseignement et de l'apprentissage en général, et du cours de français en particulier. Cette étude examine les représentations de 42 étudiants en Master concernant les nouvelles méthodes d'enseignement intégrant les dispositifs numériques (*Google Classroom*, *WhatsApp*) à travers un questionnaire en ligne de type *Google Form*. Les résultats révèlent une préférence pour l'apprentissage hybride (61,9 %) parallèlement à une préférence pour les échanges en présentiel (73,8 %), soulignant la complémentarité des modalités et les obstacles liés aux problèmes de connexion internet à faible bande passante. Les conclusions mettent en évidence la nécessité d'une intégration équilibrée des innovations pédagogiques tout en tenant compte des contraintes techniques dans le contexte camerounais.

Mots-clés : pratiques pédagogiques nouvelles, représentations des apprenants, cours de français, cycle de master

New Pedagogical Practices and Learners' Representations of the French Course in Master's Level at the Faculty of Education of the University of Yaoundé I

Abstract:

The world of education has undergone significant transformation since the COVID-19 crisis, which contributed to a rapid reinvention of teaching and learning methods. Thus, French language teaching at the university level has experienced necessary adjustments, requiring both learners and teachers to adapt to new pedagogical practices. At the Faculty of Educational Sciences of the University of Yaoundé I, these changes necessarily involve student adaptation to a more active role in their learning, with corresponding modifications in their perception of teaching and learning in general, and of the French course in particular. This study examines the representations of 42 Master's students regarding new teaching methods integrating digital devices (Google Classroom, WhatsApp) through a Google Form questionnaire. Results reveal a preference for hybrid learning (61.9%) alongside a preference for face-to-face exchanges (73.8%), highlighting the complementarity of modalities and obstacles related to bandwidth issues. The findings underscore the need for balanced integration of pedagogical innovations while

considering technical constraints in the Cameroonian context.

Keywords: New Pedagogical Practices, Learners' Representations, French Course, Master's Level

Introduction

Dans les pays du monde en général, et dans les pays en voie de développement en particulier, la crise du COVID-19 a radicalement transformé les pratiques pédagogiques. Ainsi, l'université de Yaoundé I a adopté de nombreuses innovations affectant enseignants et apprenants. Depuis sa création en 2014, le département de Didactique des disciplines de la faculté des Sciences de l'éducation (FSE) de l'université de Yaoundé I propose un cours de français langue étrangère aux apprenants issus du système éducatif anglophone et un cours d'anglais langue étrangère aux apprenants issus du système éducatif francophone. Il s'agit des étudiants du cycle de Master. Le cours de français en question s'intitule « langues vivantes et communication ». C'est un cours de 3 crédits qui se déroule en 30 heures avec pour objectif majeur le perfectionnement des compétences langagières acquises antérieurement. Au regard des lacunes relevées dans les travaux de mémoire sanctionnant la fin des études en cycle de Master, le département s'est proposé de revisiter ce cours de français langue étrangère en lui donnant un nouveau visage. Il s'apparente désormais à un cours de français sur objectifs universitaires (FOU), dispensé à tous les étudiants (anglophones et francophones), étant donné qu'il tient compte des besoins spécifiques des étudiants à savoir la prise des notes, la lecture d'ouvrages spécialisés, la rédaction des rapports de stage et mémoires, la présentation d'exposés oraux, etc. Au terme des deux années de Master, les compétences à développer sont les suivantes : (1) développer une pratique autonome de l'expression et de la communication quotidienne en français ; (2) développer des compétences pratiques en français pour une communication scientifique efficace ; (3) produire des interventions orales structurées en français dans des situations de communication variées ; (4) rédiger des écrits académiques en français en respectant les conventions de la communication scientifique. Pour ce faire, les enseignements se déroulent en 20h de cours en présentiel et 10h de cours en ligne. Cette répartition des enseignements révèle que la bi-modalité, encore appelée « enseignement hybride » est à l'ordre du jour dans cette faculté des sciences de l'éducation. Ces nouvelles dispositions découlent des innovations pédagogiques mises en place en réponse à la crise du COVID-19 dans l'enseignement supérieur au Cameroun.

En effet, pendant la crise du COVID-19, la première mesure retenue pour assurer la continuité pédagogique à l'université de Yaoundé I fut la création d'une plateforme de dépôt des cours en ligne sous forme de fichiers PDF, téléchargeables par les étudiants. Par la suite, des groupes *WhatsApp* ont été créés pour des échanges au sujet des cours déposés sous format PDF sur la plateforme en ligne. Ceci démontre que les enseignants se sont réellement investis pour déposer des ressources sur la plateforme (Ndibnu et Kouankem, 2021). Après la crise du COVID-19, la plateforme en ligne *Google Classroom* a été retenue comme dispositif d'enseignement à distance dans la logique d'un enseignement hybride et dans l'optique de la prévention d'éventuelles catastrophes. Par ailleurs, la logique des groupes *WhatsApp* a été maintenue, malgré tous les avantages qu'offre la plateforme *Google Classroom* (Louiz, 2020). Dès lors, nous nous posons la question à savoir comment les dispositifs d'apprentissage à distance influencent la perception du cours de français chez les apprenants de la faculté des sciences de l'éducation (FSE) à l'Université de Yaoundé I. En effet, nous voulons analyser l'impact de ces innovations à la FSE, du point de vue des apprenants, en répondant aux questions secondaires suivantes : quelles sont les représentations des apprenants en cycle de master vis-à-vis des nouvelles méthodes

d'enseignement du français ? Quel est l'impact des technologies numériques sur l'engagement et la motivation de ces étudiants à suivre le cours de français ? Pour ce faire, nous mobilisons les théories de l'apprentissage actif et de la motivation. Les données nécessaires à cette étude ont été collectées à la fin de l'année académique 2022-2023 par le biais d'un questionnaire en ligne de type *Google Form*.

1. Cadrage théorique

Les pratiques pédagogiques nouvelles induisent des manières innovantes d'enseigner et d'apprendre, adosser à des théories de référence assez récentes. D'après Da Silva (2021), ces pratiques font référence à l'union de la théorie et de la pratique dans l'exercice de l'enseignement et de l'appréhension de la connaissance dans l'action pédagogique. Ce mariage entre théorie et pratique nécessite l'usage d'un certain nombre d'outils à l'école, à l'instar des technologies numériques. Définies comme étant des technologies de l'information et de la communication (Fluckiger et Zabban, 2023), les nouvelles technologies assument de nouveaux rôles en contexte scolaire :

> [elles] sont de plus en plus orientées vers la prise en charge numérique des activités d'enseignement et d'apprentissage, mais aussi de la production et de la gestion de leurs contenus. Bref, elles interviennent donc directement sur le processus de scolarisation aussi bien dans l'école et les classes comme espaces physiques qu'en dehors d'elles comme espace public. (Tardif, 2022 :9)

Il se crée ainsi une nouvelle réalité au sein des systèmes éducatifs comme le précise Collin (2022 :4) : « ... le numérique et l'éducation sont dans une relation d'interdépendance complexe et irréductible au sein de laquelle des changements apportés à l'un ont nécessairement des implications pour l'autre et réciproquement ». Le numérique intègre donc inexorablement les institutions de formation dans des dispositifs d'enseignement à distance et hybride. Ce qui rend indispensable un accompagnement des acteurs. Toutefois, pour que l'apprenant s'approprie l'outil, il devrait pouvoir en percevoir l'utilité, être convaincu de ce que son utilisation améliorera la performance visée (Plateau, 2020). Cette nouvelle relation entre l'éducation et le numérique modifie profondément les représentations au sujet de l'enseignement et de l'apprentissage.

D'après Jodelet (1987 :36), la représentation « n'est pas le simple reflet de la réalité, mais fonctionne comme un système d'interprétation de la réalité qui organise les rapports entre les individus et leur environnement et oriente leurs pratiques ». A cette époque marquée par de constantes avancées, à l'instar de l'introduction de l'approche par compétences à tous les niveaux d'enseignement, les pratiques enseignantes sont appelées à être révisées afin d'aider les apprenants à développer les compétences nécessaires à l'apprentissage tout au long de la vie. Pour ce faire, une des solutions préconisées est le recours à l'apprentissage actif. Par apprentissage actif, nous entendons le fait de placer l'apprenant au centre du processus d'apprentissage, car « la pédagogie active s'inspire de contextes réels qui sont signifiants pour l'étudiant, ce qui peut augmenter son niveau de motivation pour les tâches qui lui sont proposées. Elle favorise des apprentissages durables plutôt que de solliciter la mémoire à court terme » (Desjardins et Senéca, 2016).

En effet, les pédagogies actives s'appuient sur les modèles constructiviste — où la connaissance se construit à partir des représentations antérieures — et socio-constructiviste, qui valorise les interactions entre pairs dans la construction des savoirs. Ces deux modèles orientent la conception des activités de classe. Comme l'indique Viau (2006), les activités pédagogiques doivent obéir à certaines des conditions qui favorisent la dynamique motivationnelle des étudiants et leur permettent de s'engager pleinement dans leur apprentissage :

- Être signifiantes aux yeux des étudiants ;
- Être diversifiées et s'intégrer à d'autres activités ;
- Être authentiques ;
- Exiger un engagement cognitif de la part des étudiants ;
- Permettre aux étudiants d'interagir et de collaborer avec les autres ;
- Avoir un caractère interdisciplinaire ; etc.

Les pratiques pédagogiques innovantes relèvent donc de l'association entre numérique éducatif et apprentissage actif. A présent, nous allons analyser l'influence de cette association sur les représentations des étudiants du cours de langue vivante et communication à la faculté des sciences de l'éducation de l'université de Yaoundé I.

2. Méthodologie

Dans le but d'analyser l'impact des dispositifs d'enseignement à distance sur les représentations des apprenants au sujet du cours de langues vivantes et communication, nous avons mené une recherche mixte auprès des étudiants de Master II en Sciences de l'éducation. Par recherche mixte, nous entendons l'articulation d'une approche quantitative — fondée sur l'analyse statistique des réponses fermées du questionnaire — et d'une approche qualitative, consistant en l'analyse thématique des réponses justificatives ouvertes fournies par les étudiants. Ce choix méthodologique se justifie par la nature de notre objet d'étude. En effet, les représentations sociales sont à la fois mesurables (par des données chiffrées) et interprétables (par le discours des acteurs), ce qui requiert la complémentarité des deux approches pour une compréhension globale et nuancée du phénomène étudié.

Pour ce faire, nous avons utilisé un questionnaire en ligne à l'aide de *Google Form*. Le questionnaire a été transmis par e-mail, en fin d'année académique 2022-2023, aux 72 apprenants ayant suivi le cours de français ladite année. Nous avons obtenu 42 réponses sur les 72 attendues. L'échantillon final de 42 répondants représente 58,3% de la population cible. Bien que notre questionnaire n'ait pas collecté de données sociodémographiques détaillées (sexe, âge, origine linguistique), nous tenons à préciser que les répondants incluent à la fois des étudiants francophones et des étudiants anglophones du niveau Master 2. Cette diversité de profils pourrait conférer une certaine représentativité à notre échantillon.

Les 30 étudiants n'ayant pas répondu au questionnaire (42% de non-réponse) peuvent correspondre à plusieurs profils : ceux qui n'ont pas pu se connecter régulièrement durant l'année académique (contraintes d'accès aux technologies), ceux qui n'ont pas consulté leur email à temps, ou ceux qui ont choisi de ne pas participer à l'enquête.

Les questions posées sont fermées, mais exigent quelques fois des réponses justificatives de façon ouverte. Se situant dans une approche quantitative, nous allons procéder à une analyse quantitative des données chiffrées (questions fermées) et les éventuelles données écrites (réponses justificatives) serviront, au besoin, à étayer la compréhension des résultats chiffrés. Ainsi, les questions posées peuvent être regroupées autour de six principales articulations à savoir :

- Les compétences développées et objectifs visés par le cours de français ;
- Les modalités d'enseignement et l'atteinte des objectifs et compétences visés ;
- Les plateformes numériques et les contenus d'enseignement
- L'enseignement en présentiel et les contenus d'enseignement ;
- L'utilisation des plateformes et le développement des compétences numériques ;
- Les avantages et inconvénients du cours en ligne.

Les résultats que nous présentons dans la section suivante ont été obtenus à partir des réponses à ces questions..

3. Résultats

L'étude visait tout d'abord à cerner l'intérêt des étudiants pour le cours de français. Les deux premières questions portaient sur les compétences développées grâce au cours de langues vivantes et communication ainsi que sur les objectifs prioritaires à travailler. Les résultats obtenus à ces questions sont présentés dans le tableau suivant :

Tableau 1 : compétences en français et objectifs à atteindre

Compétences visées par le cours de français	**Fréquence (n)**	**Pourcentage (%)**	**Objectifs visés pour développer les compétences en français**	**Fréquence (n)**	**Pourcentage (%)**
Présenter un exposé oral	18	42,9	Développer une pratique autonome de l'expression et de la communication quotidienne en français	14	33,3
Communiquer sur des sujets personnels de manière structurée	16	38,1	Développer des compétences pratiques en français pour une communication scientifique efficace	36	85,7
Utiliser un registre de langue approprié en situation de communication (orale et écrite)	32	76,2	Produire des interventions orales structurées en français dans des situations de communication variées	19	45,2
Faire un usage adéquat des outils de la langue française	27	64,3	Rédiger des écrits académiques en français en respectant les conventions de la communication scientifique	24	57,1

Note : *Les compétences et objectifs visés présentés dans ce tableau sont issus du programme officiel du cours « Langues vivantes et communication » tel que défini par la Faculté des Sciences de l'Éducation de l'Université de Yaoundé I (année académique 2022-2023). Les fréquences (n) sont calculées sur la base de N = 42 répondants.*

La majorité des étudiants affirment avoir pu développer, grâce au cours de français, les compétences relatives à l'usage d'un registre de langue approprié en situation de communication

(76,2%) et à l'usage adéquat des outils de la langue (64,3%). Toutefois, un nombre important d'étudiants souhaiteraient retravailler l'objectif lié au développement des compétences pratiques en français pour une communication scientifique efficace (85,7%) ainsi que l'objectif relatif à la maîtrise des outils de l'écrit pour une expression et une communication aisées en français. Ces besoins correspondent au constat effectué par l'institution qui propose désormais un cours de français à tous les étudiants, indépendamment de leur première langue (anglais ou français selon les cas) afin de combler cette lacune.

La deuxième série de questions a pour but de mettre en exergue l'influence de la modalité d'enseignement sur l'atteinte des objectifs et compétences visés comme l'indiquent les tableaux suivants :

Tableau 2 : préférence pour les modalités d'apprentissage

Modalités	**Fréquence (n)**	**Pourcentage (%)**
Présentiel	14	33,3
Distanciel	4	9,5
Hybride	26	61,9
Télécharger uniquement les cours déposés sur *Google Classroom*	10	23,8
Commenter les cours téléchargés sur la plateforme Google avec l'enseignante sur *WhatsApp*	20	47,6
Echanger en présentiel avec l'enseignante à partir des supports audios	31	73,8

Il ressort de ce tableau que la majorité des étudiants (73,8%) en cycle de master préfèrent avoir des échanges en présentiel avec l'enseignant, à partir des supports audios. D'où la préférence d'une majorité d'apprenants pour le mode hybride (61,9 %). Nous constatons également qu'un nombre non négligeable d'étudiants (47,6%) préfèrent récupérer le cours déposé sur la plateforme *Google Classroom* pour les commenter avec l'enseignante sur la plateforme à l'heure prévue pour le cours.

Tableau 3 : modalités d'enseignement et atteinte des objectifs et compétences visés

Modalités	**Fréquence compétences (n)**	**Compétences développées (%)**	**Fréquence objectifs (n)**	**Objectifs visés (%)**
Présentiel	14	33,3%	22	52,4%
Distanciel	1	2,4%	3	6,1%
Hybride (les deux à la fois)	27	64,3%	17	40,5%

Nous constatons que la majorité des étudiants ont développé des compétences en français en mode hybride (64,3%). Un nombre non négligeable reconnaît avoir développé des compétences en présentiel (33,3%). Cependant,

la majorité des étudiants (52,4%) souhaitent retravailler les objectifs du cours en présentiel. Nous avons un peu moins d'étudiants qui souhaitent retravailler ces objectifs en mode hybride (40,5%).

La prochaine série de questions interrogent l'impact des plateformes numériques sur l'acquisition des contenus d'enseignement. Pour mesurer cet impact, nous allons présenter ces résultats aux côtés de ceux qui présentent l'influence de l'enseignement en présentiel sur l'acquisition des contenus du cours de français.

Tableau 4 : plateformes numériques et contenus d'enseignement vs enseignement en présentiel et contenus d'enseignement

Variables	Fréquence numérique (n)	Plateformes numériques (%)	Fréquence présentiel (n)	Enseignement en présentiel (%)
Les techniques d'expression orale	10	23,8%	26	61,9%
Les techniques de communication verbale	21	50%	20	47,6%
Les techniques de communication non-verbale	7	16,7%	19	45,2%
La logique du discours et les niveaux de langue	28	66,7%	16	38,1%

Nous pouvons constater que la majorité des étudiants affirment avoir acquis les connaissances relatives aux techniques d'expression orale (61,9%) ainsi qu'aux techniques de communication non-verbale (45,2%) en présentiel. Cependant, en ligne, les contenus assimilés aisément portent sur les techniques de communication verbale (50%) d'une part, et la logique du discours et les niveaux de langue (66,7%) d'autre part. Les cours qui nécessitent de nombreuses démonstrations sont mieux perçus par les étudiants lorsqu'ils se déroulent en présentiel. Les prochaines questions visaient l'évaluation de l'influence de l'utilisation des plateformes numériques sur le développement des compétences numériques. Les résultats obtenus sont les suivants :

Tableau 5 : utilisation des plateformes numériques et développement des compétences numériques

Modalités	Fréquence GC (n)	Via Google Classroom (%)	Fréquence WhatsApp (n)	Via WhatsApp (%)
Exploiter une vidéo	20	47,6%	12	28,6%
Exploiter un document PPT commenté	30	71,4%	19	45,2%
Travailler à partir d'une fiche d'activité en ligne	27	64,3%	22	52,4%

Exploiter un document audio	10	23,8%	9	21,4%
Exploiter un fichier PDF	27	64,3%	33	78,6%
Exploiter un document Word	20	47,6%	21	50%

Les données récoltées révèlent que la majorité des étudiants de master ont pu développer de nombreuses compétences numériques grâce à la plateforme *Google Classroom*. Il s'agit précisément de l'exploitation d'une vidéo destinée à l'apprentissage (47,6%) ; l'exploitation d'un document PPT commenté (71,4%) ; les travaux dirigés à partir d'une fiche d'activité en ligne (64,3%) ; etc. Des compétences similaires sont déclarées via *WhatsApp*, plateforme déjà familière pour une large part des répondants.

La dernière série de questions avaient pour ambition d'évaluer l'influence des plateformes numériques sur les gains d'apprentissage des étudiants. Ainsi, nous leur avons demandé quels sont les avantages et les inconvénients de l'usage des plateformes numériques dans le cadre de l'enseignement-apprentissage du français. Les résultats obtenus sont présentés dans le tableau suivant :

Tableau 6 : avantages et inconvénients du cours en ligne

Modalités	**N**	**Tout à fait d'accord (%)**	**n**	**D'accord**	**n**	**Pas d'accord**	**n**	**Pas du tout d'accord**
Apprentissage personnalisé	17	40,5%	18	42,9%	7	16,7%	0	0%
Apprentissage en autonomie	14	33,3%	21	50%	6	14,3%	1	2,4%
Interaction facile avec les pairs	16	38,1%	16	38,1%	9	21,4%	1	1,4%
Communication aisée avec l'enseignant	13	31%	20	47,6%	6	14,3%	3	7,1%
Découverte d'une large gamme d'outils numériques	19	45,2%	17	40,5%	5	11,9%	1	2,4%

Au regard de ce tableau, nous pouvons dire que la grande majorité des étudiants considèrent avoir de nombreux bénéfices par l'intermédiaire du numérique éducatif. Ils peuvent ainsi choisir les contenus à étudier, apprendre à leur propre rythme en toute autonomie, interagir aisément avec les pairs et l'enseignant. Tout ceci, à travers une gamme variée d'outils numériques.

Pour ce qui est des inconvénients des plateformes numériques, la quasi-totalité des étudiants sont d'accord (48,5%) et tout à fait d'accord (44, 69%) pour dire que les problèmes de bande-passante sont un réel frein à l'usage des plateformes numériques dans notre contexte. Lorsque les étudiants ne parviennent pas à se connecter à la plateforme, il leur est impossible de suivre un cours en ligne. La bande-passante constitue ainsi un frein pour le développement des compétences des étudiants en français dans les dispositifs d'enseignement à distance à l'université de Yaoundé I. Toutefois, de nombreux efforts sont fait pour le maintien de ces dispositifs dans cette université en général, et à la faculté des Sciences de l'éducation en particulier.

Au-delà des données quantitatives, les réponses justificatives apportées par les étudiants éclairent et nuancent les tendances observées dans les tableaux précédents. Les étudiants sont désormais codés individuellement (Étudiant M2-01, M2-02, etc.) pour permettre l'identification des répondants. L'analyse thématique de ces réponses ouvertes révèle quatre grands axes de représentations.

Axe 1 : La complémentarité perçue des modalités (présentiel et distanciel)

De nombreux étudiants soulignent que le travail hybride permet de combiner les avantages des deux modalités :

- « Présentiel parce qu'on a toujours besoin de personne expérimentée pour pouvoir développer notre propre expérience plus rapidement. Distanciel parce que même en l'absence de l'enseignant il faut que je continue d'avancer et que je découvre certaines choses par moi-même. (Étudiant M2-01) »

- « Les cours en ligne ont bien complété ceux en présentiel. J'ai aussi beaucoup apprécié les devoirs à déposer en ligne. (Étudiant M2-02) »

- « Accès au cours en tout temps et possibilité de poser ses incompréhensions en présentiel. (Étudiant M2-03) »

- « En présentiel avec le docteur et en regardant les vidéos sur l'art oratoire. (Étudiant M2-04) »

Ces *verbatims* illustrent la « vision complémentaire » plutôt que substitutive des modalités: le distanciel pour la consultation autonome et flexible, le présentiel pour les interactions complexes nécessitant des clarifications immédiates.

Axe 2 : Les contraintes techniques et économiques

Les problèmes de connexion Internet constituent une préoccupation récurrente :

- « L'enseignement à distance pour moi a encore beaucoup de problème pour être efficace surtout le problème de connexion qui perturbent les séances de cours. » (Étudiant M2-05)

- « Parce qu'avant le cours en présentiel nous avons déjà de l'avance et cela permet de noter les incompréhensions et de les exposer en salle afin de comprendre parfaitement le cours.» (Étudiant M2-06)

- « Parce que pour télécharger même les cours, je n'arrivais pas. Parfois il faut attendre longtemps, voire toute une journée pour que le réseau passe. Je ratais parfois certains exercices à cause du réseau. » (Étudiant M2-07)

- « Les problèmes de connexion perturbent les cours en conséquence on perd le fil des explications. » (Étudiant M2-08)

- « Bon nombre a eu assez de difficulté à introduire le Google Classroom afin d'entrer en possession de ce cours même. De fois dû au manque de connexion pour l'ouvrir. » (Étudiant M2-09)

Ces témoignages confirment l'hypothèse de la « fracture numérique » : les contraintes d'accès ne sont pas anecdotiques mais constituent un déterminant majeur des pratiques étudiantes.

Axe 3 : Le besoin d'interactions et de feedback

Les étudiants expriment un besoin fort d'interactions directes avec l'enseignante :

- « Parce qu'en présentiel on a l'opportunité d'échanger directement avec l'enseignant. » (Étudiant M2-10)

- « La présence de l'enseignant qui est à ma disposition m'encourage dans mon processus d'apprentissage. » (Étudiant M2-11)

- « Les explications données par l'enseignant en présentiel avec des exemples précis et des exercices à l'appui qui se traitaient sur place ; ce qui amenait l'enseignant à corriger les erreurs de l'apprenante que j'étais. Cependant, en distanciel, les explications n'étaient pas assez fluides faute de la qualité de réseau et les exercices laissés n'étaient toujours pas résolus encore moins corrigés. » (Étudiante M2-12)

- « Parce que l'on faisait des exercices d'application et on les corrigeait juste après. Ce qui permet de connaître ses limites et de suivre la correction. » (Étudiant M2-13)

- « Je trouve que l'enseignement en présentiel est plus efficace car cet apprentissage se déroule directement devant un auditoire. » (Étudiant M2-14)

Ces *verbatims* soulignent la valeur accordée au « feedback immédiat » et à l' « apprentissage par observation » que permet le présentiel.

Axe 4 : La découverte et l'appropriation des outils numériques

Malgré les difficultés, de nombreux étudiants reconnaissent avoir découvert de nouveaux outils et développé leur autonomie :

- « Le cours en ligne me rend autonome. » (Étudiant M2-15)

- « Ça me permet de m'habituer à la nouvelle technologie. » (Étudiant M2-16)

- « L'apprentissage du français était aisé à partir du cours déposé sur la plateforme car dans Classroom tout était simple d'accès. Il suffisait de cliquer sur le lien et de suivre les instructions. » (Étudiant M2-17)

- « Je pense que l'enseignement à distance utilise et primordial dans la société actuelle. En réalité, l'enseignement distanciel concourt au développement des compétences (maîtrise de l'outil informatique et de certains logiciels, association des activités d'enseignement-apprentissage au numérique) et permet aussi aux étudiants (les contractuels, les fonctionnaires, les étudiants résidents ailleurs) de pouvoir poursuivre leurs études même à distance. » (Étudiant M2-18)

- « Les cours étaient dispensés en présentiel et en ligne, et ce mode hybride m'était bénéfique pour diverses raisons. Il permettait premièrement d'échanger en présentiel avec l'enseignant et les camarades, en favorisant par la même occasion le développement de la compétence en communication orale. Ce mode hybride permettait deuxièmement aux étudiants qui résidaient le plus souvent dans d'autres régions, de pouvoir participer aux cours. Ce mode permettait troisièmement aux étudiants de

se familiariser avec la numérisation des activités d'enseignement-apprentissage. » (Étudiant M2-19)

L'analyse des réponses ouvertes confirme et enrichit les tendances quantitatives en révélant la complexité des représentations étudiantes. Les étudiants adoptent une posture pragmatique qui consiste à reconnaître les avantages du numérique tout en identifiant ses limites et en adaptant leurs pratiques en fonction de leurs contraintes. Ces résultats qualitatifs permettent de comprendre en profondeur les réponses quantitatives et d'éclairer les choix pédagogiques à privilégier dans le cadre d'un enseignement hybride du français dans le contexte camerounais.

4. Discussion

Les résultats qui précèdent sont révélateurs d'informations cruciales pour l'amélioration du cours de français en général, et l'intégration adéquate des pratiques pédagogiques nouvelles sur la base des représentations des étudiants au sujet du numérique éducatif. Ces résultats entrent en résonance avec plusieurs travaux menés dans des contextes similaires. Ndibnu-Messina et Kouankem (2021) ont montré que les dispositifs d'enseignement à distance dans les universités camerounaises pendant la COVID-19 souffraient de contraintes infrastructurelles majeures, notamment les problèmes de connexion, ce qui corrobore nos résultats sur les obstacles liés à la bande-passante (93,19 %). Par ailleurs, Louiz (2020) souligne que *Google Classroom* présente des avantages pédagogiques indéniables, mais que son efficacité reste conditionnée par l'accompagnement des apprenants à l'usage de cet outil — ce que confirme la préférence de nos étudiants pour les échanges en présentiel (73,8 %). Enfin, Viau (2009) rappelle que la motivation de l'apprenant est directement liée à sa perception de contrôle sur les activités : nos résultats, qui montrent que 83,4 % des étudiants apprécient l'apprentissage personnalisé offert par le numérique, s'inscrivent pleinement dans cette perspective motivationnelle.

En outre, ces résultats mettent en évidence des « représentations contrastées » du numérique éducatif chez les étudiants de Master 2 à la FSE. Cette complexité des représentations s'inscrit dans le cadre théorique proposé par Jodelet (1987:36), selon lequel la représentation « n'est pas le simple reflet de la réalité, mais fonctionne comme un système d'interprétation de la réalité qui organise les rapports entre les individus et leur environnement et oriente leurs pratiques ». D'une part, les étudiants adhèrent au principe de l'hybridation (61,9% de préférence pour le mode hybride) et reconnaissent de nombreux avantages au numérique : apprentissage personnalisé (83,4%), apprentissage en autonomie (83,3%), découverte d'outils numériques variés (85,7%), interaction facilitée (76,2%). Ces pourcentages élevés témoignent d'une représentation positive du numérique, perçu comme un levier d'autonomisation. D'autre part, ces mêmes étudiants privilégient massivement le présentiel (73,8% pour les échanges directs) et rencontrent des obstacles techniques majeurs (93,19% concernés par les problèmes de bande-passante). Cette apparente contradiction révèle que les représentations constituent un système complexe d'interprétation qui intègre simultanément :

-les discours valorisant le numérique (modernité, innovation) ;

- les expériences concrètes vécues (connexions instables, coûts élevés) ;

- les habitudes antérieures (enseignement traditionnel) ;

- les représentations culturelles (valorisation de l'oralité).

Par ailleurs, ces représentations ne sont pas de simples opinions subjectives, mais des systèmes d'interprétation qui orientent effectivement les pratiques étudiantes. Ainsi, les étudiants ne rejettent pas le numérique en soi, mais le perçoivent à travers le prisme de leurs expériences. Cette représentation hybride se traduit par des pratiques adaptatives :usage préférentiel de WhatsApp (78,6% pour les PDF), exploitation sélective des supports selon

leur consommation data, recours au présentiel pour les compétences orales (61,9%), utilisation du distanciel pour les contenus théoriques (66,7%).

Cette étude montre aussi que la préférence marquée des étudiants de master pour les échanges en présentiel (73,8%) et l'intérêt pour l'apprentissage hybride (61,9%) soulignent l'importance de l'interaction directe avec les enseignants et l'utilisation de méthodes pédagogiques innovantes. Il en ressort l'expression d'un besoin de soutien personnalisé et de feedback immédiat, réalités du mode d'enseignement en présentiel. En effet, la majorité des étudiants ne sont pas habitués à travailler à l'aide du numérique. Lorsque le choix leur est donné, ils recourent en grande partie au mode classique d'enseignement. D'où la nécessité d'une formation préalable à l'utilisation de ces outils numériques.

Cependant, au-delà des habitudes ancrées et du besoin de formation, nos résultats révèlent que les contraintes d'accès aux technologies constituent un facteur explicatif majeur d'un paradoxe apparent. En effet, 93,19% des étudiants (Tableau 6) identifient les problèmes de bande-passante comme un obstacle majeur à l'usage des plateformes numériques. Cette donnée, lorsqu'elle est mise en perspective avec la préférence massive pour les échanges en présentiel (73,8%), suggère que le recours au présentiel n'est pas uniquement un choix pédagogique, mais également une nécessité imposée par les contraintes techniques. Cette réalité renvoie à la problématique plus large de la fracture numérique dans l'enseignement supérieur camerounais. Tous les étudiants ne disposent pas des mêmes ressources technologiques. Dans ce contexte, l'adhésion théorique au mode hybride (61,9%) peut coexister avec une pratique privilégiant le présentiel, non par rejet du numérique, mais par impossibilité matérielle d'y accéder efficacement.

Cette hypothèse est corroborée par l'usage différencié des plateformes numériques révélé dans nos résultats (Tableau 5). *WhatsApp*, application légère et économe en données, est davantage utilisé que *Google Classroom* pour l'exploitation des fichiers PDF (78,6% vs 64,3%). Cette préférence pour *WhatsApp* reflète probablement une adaptation pragmatique des étudiants aux contraintes de bande-passante : ils privilégient les supports légers (PDF, Word) via une application familière et peu gourmande en data, plutôt que de recourir systématiquement à *Google Classroom* qui nécessite une connexion plus stable. Les vidéos, pourtant reconnues comme des supports pédagogiques riches, demeurent peu exploitées (47,6% via *Google Classroom*, seulement 28,6% via *WhatsApp*), probablement en raison de leur consommation élevée de données. Cette sous-utilisation des supports multimédia lourds témoigne des adaptations contraintes que les étudiants opèrent face aux limitations techniques.

Pour ce qui est des avantages de l'utilisation des plateformes numériques dans l'enseignement du français, les étudiants en énumèrent plusieurs. Parmi ces avantages, la possibilité de choisir les contenus à étudier, d'apprendre à leur propre rythme, et d'interagir facilement avec leurs pairs et enseignants sont particulièrement notables. Ces bénéfices soulignent l'importance de l'autonomie et de la flexibilité dans l'apprentissage actif. Tous ces facteurs contribuent au maintien de la motivation, car l'étudiant « […] est l'acteur principal des activités d'apprentissage ; son rôle n'est plus de recevoir de l'information, mais d'appliquer les compétences et les connaissances qu'il a acquises » (Viau, 2009 :80). Toutefois, les limitations techniques, comme une connexion Internet instable ou lente, empêchent les étudiants de suivre efficacement les cours en ligne. Sans accès fiable, les étudiants ne peuvent pas participer aux cours, accéder aux ressources pédagogiques, ou interagir avec leurs enseignants et pairs. Pour pallier ces obstacles, des investissements infrastructurels (amélioration du réseau, partenariats avec des fournisseurs internet) et des alternatives

pédagogiques légères (PDF, podcasts) s'imposent dans le contexte camerounais.

Conclusion

Cette étude a analysé, via un questionnaire en ligne administré à 42 étudiants de Master à la FSE en fin d'année académique 2022-2023, l'impact des nouvelles pratiques pédagogiques numériques sur leurs représentations du cours de langues vivantes et communication. Les résultats obtenus soulignent la nécessité d'une approche hybride qui combine intelligemment les avantages de l'enseignement en présentiel et en ligne, tout en tenant compte des contraintes matérielles et culturelles du contexte camerounais. L'institution pourrait ainsi offrir une solution équilibrée répondant aux divers besoins des étudiants. Toutefois, cette hybridation ne peut être efficace que si elle s'accompagne d'investissements infrastructurels, d'un accompagnement pédagogique adapté et d'un travail progressif sur les représentations des acteurs. La transformation des pratiques pédagogiques vers le numérique ne se décrète pas : elle se construit collectivement, par l'expérimentation, l'évaluation et l'ajustement continus des dispositifs d'enseignement-apprentissage.

Références bibliographiques :

Collin, S. 2022. « Le numérique en éducation : des effets aux enjeux ». *Enseigner et apprendre aujourd'hui*, vol. 11, n° 2, p. 4.

Da Silva, P. A. 2021. « Pratiques pédagogiques des enseignants ». *Revista cientifica multidisciplinar Nucleo do conhecimento*, vol. 2, n° 6, p. 117-125. [en ligne] https://www.nucleodoconhecimento.com.br/education-fr/pratique-pedagogique [consulté le 11 janvier 2025].

Desjardins, J., Senécal, I. 2016. La pédagogie active. [en ligne] https://eductive.ca/ressource/la-pedagogie-active/ [consulté le 20 octobre 2025].

Fluckiger, C., Zabban, V. 2023. « Technologies numériques et apprentissages ». RESET, n° 12. [en ligne] https://journals.openedition.org/reset/4764 [consulté le 11 janvier 2025].

Jodelet, D. 1987. *Les représentations sociales*. Paris : Presses Universitaires de France.

Louiz, D. 2020. « Enseigner à distance via "Google Classroom" au temps de la Covid-19 : partage d'une expérience ». *Revue Langues, cultures et sociétés*, vol. 6, n° 2, p. 96-105.

Ndibnu-Messina Ethé, J., Kouankem, C. 2021. « Suivi à distance des étudiants camerounais pendant et après la COVID-19 ». *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire / International Journal of Technologies in Higher Education*, vol. 18, n° 1, p. 32-47. [en ligne] https://doi.org/10.18162/ritpu-2021-v18n1-05 [consulté le 13 avril 2024].

Plateau, J.-F. 2020. Pourquoi a-t-on aimé ou non la formation à distance durant le confinement sanitaire ? [en ligne] https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-03127789/document [consulté le 16 avril 2025].

Tardif, M. 2022. « Vers une nouvelle éducation numérique ? ». *Enseigner et apprendre aujourd'hui*, vol. 11, n° 2, p. 7-11.

Viau, R. 2006. « La motivation des étudiants à l'université : mieux comprendre pour mieux agir». [en ligne] https://cip.univ-littoral.fr [consulté le 7 mai 2025].

Viau, R. 2009. *La motivation en contexte scolaire*. Bruxelles : De Boeck (2e édition).