

Dispositifs d'autoformation en période post-covid dans les lycées camerounais

Constantine Kouankem

École Normale Supérieure de Bertoua
Université de Ngaoundéré
kconsty2000@yahoo.fr

Julia Ndibnu-Messina

École Normale Supérieure de Yaoundé
Université de Yaoundé I
ju_messina@yahoo.fr

Résumé

Avec l'avènement de la covid-19, le gouvernement camerounais a préconisé l'auto-apprentissage des élèves. Il s'agit de développer l'autoformation des apprenants en dehors des salles de classe en intégrant les multimédias à leurs pratiques pédagogiques. S'inscrivant dans cet objectif, divers dispositifs ont ainsi été mis en place devant permettre aux élèves d'acquérir des connaissances et de développer des compétences de façon autonome. Dans une visée actionnelle, ce travail se penche sur l'analyse des différents dispositifs déployés pour l'opérationnalisation de cette autoformation. Dans cette perspective, cette recherche étudie le passage du paradigme exclusivement transmissif au paradigme d'hétérodirection des apprenants tout en jetant un regard sur les représentations des acteurs principaux.

Mots clés : autoformation, apprentissage, dispositifs, hétérodirection, autonomisation.

Abstract

With the advent of covid-19, the Cameroonian government has advocated self-learning for students. It is about developing the self-study of learners outside the classroom by integrating multimedia into their teaching practices. In line with this objective, various systems have been put in place to allow students to acquire knowledge and develop skills independently. In an action-oriented perspective, this work analyses various devices deployed for the operationalization of this self-training. From this perspective, this research would like to study the shift from the exclusively transmissive paradigm to the heterodirectional paradigm of learners while looking at the representations of the main actors.

Keywords: self-training, learning, devices, heterodirectional, empowerment.

Introduction

Le contexte d'apprentissage évolue inexorablement et les défis auxquels les nouveaux apprenants font face ne sont pas toujours prévisibles. La crise sanitaire à coronavirus et les mesures-barrières décrétées au Cameroun ont obligé les établissements à envisager un changement de paradigme dans l'enseignement/apprentissage. En effet, dès la rentrée scolaire

2020/2021 le ministre de l'Enseignement secondaire instaure le système de mi-temps dans nos lycées et collèges. Afin d'éviter des contaminations en masse, les classes sont divisées en deux voire trois groupes pour celles avec des effectifs pléthoriques.

Plusieurs élèves voient leur temps de cours en salle de classe réduit. Chacun des groupes fonctionne de manière rotative de 7h30 à 12h20 et de 12h30 à 15h/17h. Seules quelques classes d'examen et seulement dans certains établissements n'obéissent pas à cette injonction. Le besoin d'une formation en dehors des classes se fait dès alors ressentir. Le gouvernement recommande le recours à l'auto-apprentissage. D'où le thème de cette année académique 2021-2022 au Cameroun : « *modernisation et résilience du système éducatif pour une éducation de qualité et des apprentissages autonomes* ». L'autoformation est donc une « *réalité éducative de l'heure* », un « *paradigme éducatif des âges futurs* » (Bronckart, B, Bota E. & C.Bronckart 2006).

Toutefois, l'autoformation étant un « *concept neuf aux contours encore imprécis* » (Tremblay 2003), certains points restent à éclaircir au sujet des dispositifs institutionnels mis en place pour cette autoformation. Ces zones d'ombre subsistantes restreignent l'accès de cette activité à quelques apprenants ou à quelques établissements scolaires. L'efficacité et l'efficience de cette pratique institutionnelle sont par ricochet questionnées.

Avant la survenue de la pandémie, les pratiques d'autoformation des apprenants étaient sujettes à des projets personnels (recours aux répétiteurs/tuteurs, utilisation des centres linguistiques, travail de groupe entre apprenants, etc.). La crise sanitaire a eu pour corollaire l'éclatement des salles de classe et la réduction du nombre d'heure de cours en salle. L'État a donc mis en œuvre des moyens logistiques en faveur de la formation des apprenants en dehors de la salle de classe classique/traditionnelle. Le gouvernement camerounais s'est ainsi lancé vers le E-learning comme solution palliative pour combler le déficit pédagogique. Les enseignements à distance ont débuté par la télévision principalement centrée sur les classes d'examen. Ensuite est venu un système plus ou moins innovant d'enregistrement des cours à mettre en ligne. Les apprenants pouvaient de ce fait, via un lien, télécharger ces cours vidéo et les visionner.

Sachant que l'autoformation requiert une motivation immanente de la part de l'apprenant, comment se déroule le processus d'auto-apprentissage des élèves après la période covid ? C'est dans le cadre de cette activité relative à l'autoformation de nos lycéens en période post- covid que cet article vise à étudier les dispositifs d'auto-apprentissage institutionnel afin d'évaluer si les meilleures praxis pourront être pérennisées et servir de modèle dans le système d'autonomisation qui s'impose à nos apprenants.

Problématique

Depuis la venue de la covid-19, la formation de quatre à cinq heures dispensée aux élèves camerounais ne semble pas suffisante surtout en termes de contenu. Conscient de ce manquement, et pour que les apprenants puissent renforcer leurs connaissances et améliorer leur niveau scolaire, le gouvernement les invite à penser auto-apprentissage. Nous constatons avec Porcher (1992), que « *l'auto-apprentissage, comme phénomène pris dans toute son amplitude incarne aujourd'hui la figure essentielle du défi social lancé à l'enseignement institutionnel [...]* ».

Face à ce nouveau défi, le ministère de l'enseignement secondaire et bon nombre d'établissements scolaires ont dû s'adapter et recourir à des mesures palliatives afin d'éviter non seulement les années scolaires blanches, mais aussi et surtout de renforcer les connaissances acquises et requises des jeunes apprenants des lycées et collèges du Cameroun. Les apprenants quant à eux ont dû se mettre à « *apprendre autrement* » (Mandeville 2004). En plus de devoir s'approprier divers outils technologiques, ils doivent aussi penser à se réapproprier les dispositifs de formation mis à leur portée en termes de contenus, d'objectif et

de ressources. Quels sont les dispositifs institutionnels mis sur pied auprès des lycéens pour faciliter cet auto-apprentissage ? Comment les lycéens les utilisent-ils pendant et hors classes ? Quelles représentations se font-ils de cette nouvelle pratique pédagogique ? L'autonomisation de l'apprentissage, telle qu'envisagée par le gouvernement camerounais est-elle un « *choix de luxe pour pallier aux déficits* » pédagogiques créés ? (Albero, 2002)

Cadre conceptuel et méthodologique

Situation éducative, scolaire ou extrascolaire ayant pour finalité l'acquisition des savoirs et des savoir-faire (Dennery 2020) ; l'autoformation est fréquemment définie comme un dispositif de formation dans lequel l'apprenant entreprend librement de se fixer des buts et des méthodes d'apprentissage afin d'acquérir des connaissances en utilisant non seulement ses ressources personnelles mais aussi celles de son environnement (Tremblay 2003). Bien que l'autoformation prenne de plus en plus d'ampleur comme stratégie de formation (Pinte, 2007 ; Hrimech & Bouchard, 2007 ; Dugas, 2007), soulignons avec Rieunier (2005) que cet exercice n'est pas toujours un dispositif choisi. L'autoformation peut s'avérer un choix de formation par dépit, faute d'appui. « *L'autoformation apparaît ainsi comme un mode d'auto-développement des connaissances et des compétences par le sujet social lui-même, selon son rythme* » (Dumazedier 1995).

Face au défi du passage à l'enseignement à mi-temps, le gouvernement ainsi que de nombreux établissements ont développé des programmes d'autoformation pour les élèves des lycées et collèges du Cameroun. Conçue par le ministère de l'enseignement secondaire, cette autoformation s'est construite autour des dispositifs qui devraient s'adapter à la visée escomptée.

Ces dispositifs d'autoformation sont rationalisés afin de relever le niveau scolaire des apprenants. En cours d'institutionnalisation, et considérant le contexte dans lequel elle est mise en valeur en ce temps de crise, l'on se demande alors avec Lerbet (1998) si la thématique de l'auto-apprentissage encouragée par l'éducation nationale camerounaise doit être vue comme la « *fortune d'un concept* » ou alors comme un « *concept de fortune* ».

Afin de répondre à ces questionnements, la méthodologie employée dans ce travail met en œuvre plusieurs cheminements et procédés de recherche. A travers l'observation directe des situations d'autoformation, des entretiens individuels et collectifs auprès des différents acteurs, notamment les élèves, tuteurs, parents d'élèves et enseignants, nous avons pu recenser les dispositifs existants en matière d'autoformation des élèves camerounais. Il nous a paru primordial de croiser les différents discours recueillis et les observations faites. Ce recoupement d'information nous permet de mieux comprendre et interpréter les interactions entre acteurs et dispositifs. Cette démarche nous permet également de déceler les avantages ainsi que les points faibles de chacun des dispositifs.

Les dispositifs d'autoformation : les objectifs

Le terme "dispositif" dans le contexte de la formation, est un ensemble de conditions pédagogiques et organisationnelles, de moyens, de ressources, de méthodes et d'acteurs interagissant, destiné à faciliter l'apprentissage (Hügi, 2014 ; Lebrun, 2012 ; Clenet, 2012). Le « *modèle* » du DIAMANT (DIspositifs d'Apprentissage et Modèles Appliqués aux Nouvelles Technologies) développé par Leclercq et al (2000 cité par Denis, 2006), présente divers aspects d'un dispositif de formation. Un dispositif doit prendre en compte les acteurs et les contenus, les principes sous-jacents du dispositif, les compétences de base des nouveaux apprentissages, les éléments relevant de l'adéquation. Au centre du dispositif se trouve l'apprenant, avec ses caractéristiques individuelles et ses attentes.

Dépendamment du degré d'autonomie désiré, Carré (1994) distingue plusieurs types de dispositifs d'autoformation. Selon lui, le terme générique « autoformation » englobe l'ensemble des pratiques de formation réalisées pour tout ou partie « par soi-même », en opposition aux formations réalisées « par d'autres ». Ciekanski (2005) souligne que des dispositifs d'autoformation proposés par Carré, l'autodirection et l'autodidaxie apparaissent comme les deux modalités d'autoformation reposant sur le plus fort degré d'indépendance de l'apprenant vis-à-vis de l'instance de formation.

Les dispositifs s'organisent autour des processus d'enseignement et de formation. Nous distinguons la dominante « tutorale » et « prescriptive » ; et la dominante « auto-directive » (Albero, 2000). Partant d'une observation directe, il nous a été donné de remarquer que l'autoformation des élèves camerounais tombe dans la typologie « tutorale » et « prescriptive ». Selon les pratiques pédagogiques observées au cours de cette étude, ces dispositifs diffèrent selon la nature de trois éléments qui les constituent : l'espace d'apprentissage, la relation pédagogique et les pratiques d'apprentissage (Ciekanski, 2005). Le dispositif de type tutoral répond à une logique d'hétérodirection, tandis que la dominante auto-directive correspond à une logique d'auto-direction (Holec, 1992). Soulignons avec Rivens Mompean et Eisenbeis (2009) que notre contexte n'est pas celui de l'auto-direction, dispositif dans lequel l'apprenant fixe seul ou avec un guide ses propres objectifs et stratégies. Nous nous situons plutôt dans un paradigme d'hétérodirection, qui correspond plus ou moins à une « modalité d'apprentissage dans laquelle l'apprenant est conduit à prendre les responsabilités de son apprentissage dans un cadre institutionnel donné » (Barbot, 2000). Dans les dispositifs en hétérodirection tel que décrit par (Linard, 2002 ; Demaizière, 1996), la situation d'apprentissage se construit autour de « l'individualisation » de l'apprentissage.

L'individualisation de l'apprentissage : les moyens mis en œuvre

L'individualisation de l'apprentissage se décline dans le contexte camerounais sous diverses formes de dispositifs :

- Les émissions télévisées ;
- Les cours préenregistrés ;
- Les plateformes de dépôt de cours en ligne (Google Classroom) ;
- Les centres de ressources multimédia.

Pratiques d'autoformation à la télévision

Consciente de l'importance de garder les apprenants occupés pendant et après le confinement, la CRTV (Cameroon Radio and Television) a révisé ses programmes dès avril 2020 afin de pouvoir diffuser les cours aux élèves du primaire et du secondaire. La CRTV innove par l'utilisation des enseignants qui face à la caméra dispensent des cours pour les apprenants confinés majoritairement en famille. Sachant le rôle crucial que peut avoir l'auto-apprentissage, la chaîne nationale a ainsi pendant des mois aidé les lycéens à préparer leurs divers examens. Les cours télévisés, retransmis en différé, se déroulaient tous les matins selon des tranches horaires préétablies et connues de tous. Les programmes couvrent aussi bien les cours de mathématiques que de physique, sans oublier les matières littéraires. Ce dispositif permet au moins à ceux qui ont un poste téléviseur, et sauf en cas de coupure d'électricité, de combler le manque à gagner en connaissance causé par la pandémie.

Exploitation des centres de ressources multimédias

Les salles multimédias dont disposent certains lycées sert à la fois de cadre pratique pour les cours de TIC mais participe aussi à développer l'autonomie des élèves. A la suite de Barbot (2020), nous estimons que les multimédias peuvent accompagner vers l'auto-apprentissage car « *leur pratique favorise un déconditionnement par rapport aux représentations traditionnelles des rôles de l'enseignant et de l'apprenant* ». Un centre de ressources multimédia à l'instar de celui du Lycée Classique de Garoua peut contribuer efficacement à « *une évolution de l'enseignement-apprentissage* » (Hirschsprung 2005).

En effet, le Centre de Ressources Multimédias (CRM) de Garoua est équipé d'ordinateurs et de connexion internet. Il est placé sous la supervision d'un censeur nommé par le MINESEC pour s'occuper exclusivement des mouvements d'entrée et de sortie des apprenants et des enseignants, de l'utilisation et de la maintenance du matériel informatique

Il faut noter que l'utilisation des CRM au secondaire concerne deux volets : l'enseignement/apprentissage de l'informatique en tant que discipline scolaire et leur utilisation pour les séances de recherches personnelles des apprenants.

Les apprenants ont accès au CRM lors de leurs heures libres pour leurs recherches personnelles ou de classe. Ce CRM possède deux salles de 30 machines chacune. Ce dispositif s'inscrit dans les objectifs du ministère de l'enseignement secondaire et permet d'accompagner les apprenants dans l'acquisition de cette compétence qu'est l'autonomie et vise ainsi l'amélioration de leurs performances académiques. Le centre de ressources multimédias aide d'une part à introduire progressivement les multimédias aux pratiques des enseignants et des élèves dans le cadre des cours mais également à développer les auto- apprentissages en dehors de la classe.

Certains enseignants indisponibles à leurs heures de cours envoient les apprenants au CRM afin qu'ils effectuent des recherches précises soit pour leurs exposés soit pour les compléments de cours. Quelques fois, les enseignants mettent en ligne les vidéos de cours pris sur le site du ministère de l'éducation nationale et considère le cours comme fait. Ceci a pour avantage d'obliger les apprenants à aller suivre ce cours de peur de perdre tout un chapitre du programme.

Usage de plateforme d'apprentissage : le Google Classroom

Après une demande qui leur a été accordé, le choix du Lycée Classique de Garoua par exemple s'est porté sur la plateforme d'apprentissage Google Classroom. Ce dispositif permet la consultation à distance de contenus pédagogiques, l'individualisation de l'apprentissage et le télé-tutorat (Crosse, 2009). Comme toute plateforme de formation en ligne, le Google Classroom favorise « *le travail collaboratif ou individuel, l'acquisition de compétences ou l'organisation de connaissances* » (Socket, 2009 cité par Crosse, 2009). La connaissance étant la résultante d'une co-construction entre les individus et les groupes, ce travail sur la plateforme est suivi d'une communication à distance avec l'enseignant mais aussi entre apprenants. Un élève qui fait face à une quelconque difficulté pose son problème dans le forum de chat et son inquiétude peut trouver solution chez un camarade si le tuteur ou l'enseignant n'est pas connecté à ce moment précis. L'approche constructiviste de l'apprentissage est dominante dans ce modèle. L'utilisation de la plateforme permet aux élèves de développer le travail à distance en proposant des activités en ligne qui grâce à leur diversité, permet une individualisation. Ce dispositif inclut différentes formes d'interactivité homme-machine. Les activités y prennent des formes synchrones et asynchrones, avec un groupe ou un seul apprenant.

Dans le cadre de ces cours en ligne, l'enseignant donne des devoirs à faire à la maison et à restituer en ligne sur la plateforme. Chaque élève a un code d'accès qu'il utilise pour se connecter.

Dans ce contexte, le CRM joue un très grand rôle. Les élèves s'y rendent aux heures libres ou

alors à l'heure de l'enseignant qui a donné le devoir et envoient leur devoir via leur portail. Ils téléchargent également par la même voie les devoirs laissés par l'enseignant ou même les supports de cours. Les devoirs envoyés en ligne sont très souvent corrigés en salle de classe en présentiel notamment pour les matières scientifiques qui demandent quelques démonstrations au tableau.

Les groupes WhatsApp

Les groupes WhatsApp comptent parmi les premiers dispositifs mis en place par les enseignants pour l'auto-apprentissage des élèves dès le début de la covid. En effet, toutes les classes des lycées et les enseignants de toutes les matières avaient tôt créé ces groupes pour rattraper les cours et permettre aux élèves surtout pendant la période de confinement et même après de recevoir les supports de cours.

De manière générale, les supports didactiques y sont déposés quotidiennement pour exploitation par les élèves. Les exercices de remédiations y sont envoyés et les apprenants remettent leurs copies soit par le même canal soit en présentiel selon les instructions de l'enseignant. Le cours dans ces groupes n'est pas vraiment effectif. L'activité ici se résume surtout au dépôt du support de cours et des devoirs à faire ou faits. Quelques échanges se font dans le groupe entre enseignants et apprenants mais aussi et surtout entre apprenants.

Le E-learning sur la plateforme du MINESEC

L'interactivité homme-machine se fait dans ce dispositif en différé. Les enseignants placés dans une salle font des cours seuls mais simulent la présence des élèves qui poseraient de temps à autre d'éventuelles questions d'incompréhension. Suite à ces questions imaginaires que l'apprenant pose à l'enseignant, une réponse est donc donnée dans la vidéo. Le lien de la vidéo est mis sur le site du ministère de l'enseignement secondaire (MINESEC). Les élèves doivent suivre le lien et grâce à une connexion internet, télécharger ces différents cours et les visionner sur divers supports numériques qu'ils possèdent (téléphone portable, tablette, desktop, etc.).

Analyse des différents dispositifs

La difficulté majeure que les apprenants rencontrent face à cette nouvelle expérience qui s'offre à eux est celle de l'adaptation à l'auto-apprentissage avec tout ce qu'il comprend comme composantes pour la réussite du projet :

- Le choix des thèmes et des sujets à traiter ;
- Les capacités attendues de l'apprenant au terme du parcours ;
- Les modules, les personnes ressources qui aident l'apprenant à acquérir les connaissances et compétences requises ;
- Le choix des modalités et des outils pour évaluer la progression de l'apprenant en amont, tout au long du parcours et à son terme. (Dennerly 2020).

Étant peu habitués à travailler à distance et du fait du principe novateur qu'est l'autoformation, il faut amener les apprenants de façon progressive à s'arrimer à ce nouveau paradigme.

Le dispositif de cours en ligne sur le site du MINESEC semble avoir eu un faible taux de réussite. 60% des apprenants disent ne pas avoir été sensibilisés au sujet de l'existence même du dit site. 30% ne sont pas très motivés du fait de devoir se mettre en ligne et suivre le cours seul. Du fait que le dispositif se limite uniquement aux leçons à distance, les apprenants manquent de guide pour non seulement les aider dans leurs activités mais aussi pour les

accompagner dans leur ascension vers l'autonomisation. Le ministère gagnerait à intégrer quelques cours en direct. Ce qui permettrait de faire un lien entre le présentiel et la distance et ainsi de mieux intégrer l'autoformation aux pratiques des élèves qui auraient de fait l'occasion de poser quelques questions et rendre le cours participatif et interactif.

L'exploitation de la plateforme Google Classroom, par contre, a contribué à faire évoluer les pratiques des élèves du Lycée Classique de Garoua. Toutefois, tous les objectifs ne semblent pas avoir été atteints. Les apprenants ont beaucoup de mal à s'approprier l'outil informatique. Ceux déjà à l'aise avec les TIC, ont eu du mal à partir avec l'utilisation de la plateforme proprement dite. Mais dans ce dispositif, grâce au guidage des enseignants et même des camarades, le processus d'auto-apprentissage a eu plus d'impact sur nos apprenants. La curiosité, l'envie d'approprier ce nouvel outil qui s'offrait à eux et même le besoin d'évaluer leurs connaissances dans des situations concrètes sont autant d'attitudes et qualités qui ont été favorables à l'autonomisation dans ce dispositif. La motivation et l'engouement venaient aussi du fait que les apprenants pouvaient compter sur les enseignants et les camarades pour les aider en cas de difficultés majeures.

Le groupe WhatsApp représente indéniablement le dispositif qui a remporté le plus de succès dans la pratique de l'autoformation en période de covid. Les élèves étaient déjà habitués à l'usage de cette plateforme d'échange dans leurs discussions personnelles et privées. Ainsi, ils n'ont eu aucun besoin de formation particulière pour son utilisation lors des séances de cours en ligne. Les échanges en synchrones pour les discussions et explications et en asynchrones quand il s'agissait du dépôt des supports permettaient aux apprenants d'avoir accès à tout moment aux contenus laissés soit par l'enseignant soit par les camarades. Ce dispositif sied bien aux élèves les moins doués, car le cadre étant plus relâché, ils sont plus à l'aise à poser des questions qu'ils n'oseraient pas poser en classe. Les plus aptes partagent sans peine avec eux leurs stratégies d'apprentissage. Néanmoins, les parents se sont plaints. Certains parce que leurs enfants n'ayant pas de téléphone portable et autres supports technologiques devaient utiliser les portables de ces derniers (les parents) pendant de longues heures. Pour d'autres le coût de la connexion internet est un handicap au travail à distance de leur progéniture.

L'auto-apprentissage des apprenants passe systématiquement par un travail préalable sur les représentations qu'ils en font. L'apprenant doit réaliser la nécessité de l'activité d'auto-apprentissage. Il doit intégrer le fait qu'il est désormais appelé à construire lui-même le savoir et que l'enseignant n'est plus pour lui qu'un simple guide. Or, l'apprenant ne peut pas être à même de faire face à l'autoformation s'il n'intègre ce fait. Il faut donc amener l'apprenant à prendre conscience du rôle décisif qu'il joue dans le processus d'autoformation. Il est primordial de lui « *apprendre à apprendre* » (Holec, 1992 ; Crosse, 2009). Métamorphoser les représentations des élèves nécessite également un travail de fond sur leurs encadreurs, notamment les enseignants. Les enseignants doivent accepter le passage du paradigme exclusivement transmissif au paradigme d'hétérodirection.

Conclusion et Perspectives

Nous concluons avec Dennery (2020) que :

« La réussite d'un dispositif d'autoformation dépend du triptyque : Apprenant – Facilitateur – Environnement. Pour que la personne se forme efficacement dans le cadre d'un dispositif d'autoformation, elle doit disposer de prédispositions à l'apprentissage en autoformation, son environnement doit y être favorable et le formateur ou l'équipe pédagogique qui l'accompagne doit répondre à ses besoins tout au long de son cheminement ».

Il transparaît à la suite de notre analyse qu'il y a encore du chemin à faire pour que l'auto-apprentissage soit effectivement intégré de manière efficiente dans les pratiques pédagogiques en contexte institutionnel camerounais. Le succès de l'autoformation passe

inconditionnellement par la sensibilisation préalable des différents acteurs (apprenants, parents, enseignants, etc.). De même, d'autres conditions rendraient favorable le processus d'autoformation :

- Les centres de ressources multimédias connectés et opérationnels doivent être créés dans tous les établissements secondaires ;
- Les parents dans la mesure du possible doivent prévoir des desktops dans les domiciles pour faciliter l'apprentissage en dehors des salles de classes ;
- Une équipe d'inspecteurs pédagogiques devrait sillonner les établissements pour une sensibilisation des enseignants et apprenants afin de motiver le plus grand nombre à prendre avantage du dispositif de E-learning gratuitement mis à leur disposition par le MINESEC ;
- Les enseignants pourraient éventuellement faire usage de zoom pour des cours en direct quand ils ne peuvent faire une séance en présentiel. Ainsi, les apprenants assis dans les CRM participeraient au cours et poseraient leurs questions en direct ;
- Introduire en cours d'informatique des leçons sur l'utilisation de la plateforme Google Classroom ou toute autre plateforme d'enseignement dont l'établissement voudrait se servir ;
- Sensibiliser les parents sur la nécessité d'avoir la connexion internet pour les apprenants ;
- Le gouvernement devrait aussi demander aux opérateurs de téléphonie mobile de revoir à la baisse le coût d'accès à internet. Ceci favoriserait un plus grand nombre d'étudiants démunis.
- Travailler sur les représentations des élèves afin qu'ils comprennent que dans le système d'APC-ESV (Approche par les Compétences avec Entrée par les Situations de Vie), l'apprenant est dorénavant placé au cœur de l'apprentissage.

Assurément, le succès de l'auto-apprentissage en contexte camerounais et le basculement vers un système d'hétérodirection passeront par la matérialisation de ces conditions. A défaut, l'autoformation sera perçue par tous ces acteurs (élèves, enseignants, parents) comme un travail additionnel auquel chacun voudra se soustraire.

Références bibliographiques

Albero, B., (2000). L'autoformation en contexte institutionnel. Du paradigme de l'instruction au paradigme de l'autonomie, Paris : L'Harmattan.

Barbot, M-J. (2000). *Les auto-apprentissages*, Paris : CLE International, Collection Didactique des Langues Etrangères.

Bronckart, B., Bota, E., Bronckart, C. (2006). L'épistémologie nébuleuse de l'autoformation. *Éducation permanente*, no. 168, p. 31-57.

Carré, P. (1994). Autoformation. In Champy, Patrice & Eteve, Christiane (dir.). *Dictionnaire Encyclopédique de l'Éducation et de la Formation*, Paris : Nathan Université, (pp.96-97).

Clenet, J. (2012). L'alternance éducative : tensions et développements. *Éducation permanente*, n° 193, (pp. 41-52).

Crosse M. (2009). Mise en place d'un dispositif d'autoformation pour l'apprentissage du français, au sein du centre de ressources en langues de l'Université de Playa Ancha : analyse et perspectives. *Synergies Chili* n° 5 - (pp. 169-179).

Demaizière, F. (1996). «Autoformation, nouvelles technologies et didactique. Réflexions et propositions méthodologiques », *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, vol. 29, n° 1-2, (pp. 67-100).

Denis B. (2006). Des outils pour concevoir et réguler des dispositifs d'apprentissage autonome hybrides ou à distance. 7^e colloque européen sur l'Autoformation « faciliter les apprentissages autonomes ». Enfa, Auzeville.

Dennery, M. (2020). Concepts pédagogiques #12 – L'autoformation. <https://www.blog-formation-entreprise.fr/concept-pedagogique-12-lautoformation/> consulté le 15 septembre 2021.

Dumazedier, J. (1996). Autoformation et médiation éducative. *Les sciences de l'éducation pour l'ère*

nouvelle, vol. 29, n°1-2, (pp. 21-42).

Hirschsprung, N. (2005). Apprendre et enseigner avec le multimédia. Paris. Hachette.

Holec, H. (1992). Apprendre à apprendre et apprentissage hétéro-dirigé. *Le Français Dans Le Monde*. N°spécial, (pp.46-52).

Hrimech, M. & Bouchard, P. (2007). Stratégies d'autoformation pour l'acquisition de compétences essentielles en milieu de travail. In Ouellet, C. & Bélanger, P. (Eds). Rapport final. Atelier 2006 sur les compétences essentielles (pp. 44-57). Montréal : UQÀM-CIRDEP. Hügi, J. (2014). Développement d'une formation e-learning sur les Linked Open Data dans les bibliothèques. Master HES, Haute École de Gestion de Genève (HEG-GE).

Lebrun, M. (2012). Impacts des TIC sur la qualité des apprentissages des étudiants et le développement professionnel des enseignants : vers une approche systémique. STICEF (Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation et la Formation)

Leclercq, D. et al. (2000). Dispositifs d'Apprentissage et Modèles Appliqués aux Nouvelles Technologies (DIAMANT). Service de Technologie de l'Éducation, Université de Liège, document interne.

Lerbet, G. (1998). L'autonomie masquée, Histoire d'une modélisation, L'Harmattan, Paris. Linard, M. (2002). Conception de dispositifs et changement de paradigme en formation. *Éducation Permanente*, n° 152, (pp. 143-155).

Mandeville, L. (2004). Apprendre autrement : pourquoi et comment. PUQ.

Pinte, G. (2008). L'adulte face à sa validation des acquis de l'expérience : vers une reconstruction de temporalités atypiques. *Carriérologie*, 11(1), p-77

Porcher, L. (1992). Omniprésence et diversité des auto-apprentissages. *Le Français Dans Le Monde*. N° spécial, (pp.6-14).

Rieunier, A. (2005). Autoformation, formation individualisée, formation personnalisée. In R. Ouaknine (Ed.), *Formation des adultes et individualisation. Ingénierie, travail pédagogique et expérimentations* (pp. 111-123.). France : Greta.

Rivens Mompean A. et Eisenbeis M. (2019). Autoformation en langues : quel guidage pour l'autonomisation ? *Recherches en didactique des langues et des cultures [En ligne]*, 6-1 | mis en ligne le 01 avril 2009, consulté le 24 août 2021. URL: <http://journals.openedition.org/rdlc/2204> ; DOI :10.4000/rdlc.2204

Sockett, H. (2009). Dispositions as Virtues: The Complexity of the Construct. *Journal of Teacher Education* 60(3):291-303 DOI:10.1177/0022487109335189

Trebbi, T. (2000). L'apprentissage auto-dirigé entre Erasme et la nouvelle technologie : une didactique des langues pour demain. In *Actes du colloque international du CRAPEL. Français dans le monde. Recherches et applications* : n° 28, (pp. 113-124).

Tremblay, N.A. (2003). *L'autoformation pour apprendre autrement*, Montréal, Presses de l'université de Montréal.