Contextes Didactiques, Linguistiques et Culturels
Volume: 4 /Numéro : 1 Juin 2026
P-ISSN : 2992-0418 E-ISSN : 2992/0515
PP-67-82

# Exploration des approches didactiques issues des expériences de formations à distance post-Covid-19 : Cas du département de français de l'Université de Ngaoundéré

# Exploration of didactic approaches emerging from post–COVID-19 distance learning experiences: A casesStudy of the french department at the University of Ngaoundéré.

**Pulchérie Carelle NGAMGA MBIADA***
**Université de Bertoua, Cameroun**
mbiadacarelle@yahoo.fr

**Reçu:** 23/04/2026, **Accepté:** 26/05/2026, **Publié:** 30/06/ 2026

## Résumé

La reprise des activités éducatives après la crise sanitaire de la Covid-19 a entraîné de nouvelles orientations pédagogiques dans les universités et les centres de formation. Pendant la période du confinement, les établissements scolaires ont été fermés et une continuité pédagogique a été mise en place. Très rapidement, de nombreux enseignants ont poursuivi leurs activités grâce aux Technologies de l'Information et de la Communication (TIC), en conciliant vie professionnelle et vie personnelle. Cette expérience a durablement transformé les pratiques de transmission et d'acquisition du savoir. Les enseignants se sont approprié les méthodes d'enseignement médiatisées par les TIC et les ont adoptées de façon permanente. Dans ce contexte, la présente étude s'intéresse à l'activité enseignante médiatisée par les TIC au département de français de l'Université de Ngaoundéré au Cameroun. À l'aide d'un questionnaire adressé aux enseignants, elle analyse l'émergence de nouvelles approches didactiques : plateformes en ligne, classes virtuelles, forums, activités collaboratives et ressources éducatives ouvertes.

Mots-clés : Post-Covid 19 - Continuité pédagogique - nouvelles orientations didactiques - méthodes d'enseignement médiatisées - TIC.

* Auteur correspondant

**Abstract**
The resumption of educational activities after the COVID-19 health crisis has led to new pedagogical directions in universities and training centers. During the lockdown period, schools were closed and distance learning (pedagogical continuity) was put in place. Very quickly, many teachers continued their work thanks to Information and Communication Technologies (ICTs), balancing their professional responsibilities with their personal lives. This experience has permanently transformed the ways knowledge is taught and acquired. Teachers have adopted and integrated ICT-mediated teaching methods on an ongoing basis. Against this backdrop, this study examines ICT-mediated teaching activity in the French Department at the University of Ngaoundéré in Cameroon. Using a teacher's questionnaire, it analyzes the emergence of new didactic approaches: online learning platforms, virtual classes, discussion forums, collaborative activities, and open educational resources.

**Keywords:** Post-Covid 19 - pedagogical Continuity - new Didactic Orientations - mediated teaching methods - ICT.

* * * * * *

## Introduction

La pandémie de COVID-19 a profondément bouleversé les systèmes éducatifs à l'échelle mondiale, contraignant les établissements d'enseignement à mettre en place des solutions d'urgence pour assurer la continuité pédagogique. Dans ce contexte, la formation à distance s'est imposée comme une alternative incontournable, obligeant les enseignants à repenser leurs pratiques didactiques de manière rapide et parfois improvisée.

Le département de français de la Faculté des Arts, Lettres et Sciences Humaines de l'Université de Ngaoundére, n'a pas été épargné par cette transition qui a obligé les enseignants à repenser leur activité didactique et à intégrer les Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) dans leurs pratiques.

Cependant, malgré l'adoption de ces outils et dispositifs, plusieurs questions demeurent : quelles approches didactiques ont émergé réellement de cette expérience post-Covid-19 ? Quels types de difficultés ont freiné leur mise en œuvre (compétences numériques, suivi-évaluation, interactions,

charge de travail) ? Et surtout, quels facteurs ont favorisé l'appropriation des innovations pédagogiques et leur maintien dans la durée ?

Cela dit, l'intérêt de ce travail est de comprendre l'évolution des pratiques enseignantes médiatisées par les TIC et la transformation des approches didactiques au sein du département de français, afin d'identifier des pistes d'amélioration pour l'enseignement hybride/futur.

La réponse à la problématique de cette recherche s'appuie sur les hypothèses suivantes :

- La formation à distance post-Covid-19 a favorisé l'adoption de nouvelles approches didactiques médiatisées par les TIC.
- Les enseignants ayant renforcé leurs compétences numériques et pédagogiques utilisent davantage des stratégies interactives et adaptées à la distance.
- Les difficultés rencontrées (techniques et pédagogiques) influencent négativement la qualité perçue de l'enseignement et l'efficacité de la formation.
- L'accompagnement, la conception pédagogique et la présence de communautés/espaces d'échange contribuent à la réussite et à la consolidation des innovations.

Cette étude se propose d'explorer les approches didactiques qui ont émergé des expériences de formation à distance dans un contexte spécifique, en analysant les adaptations pédagogiques mises en place par les enseignants, les défis rencontrés et les perspectives d'amélioration envisagées. Il s'agit plus spécifiquement, d'identifier l'expérience initiale des enseignants avec la formation à distance, de recenser les principales difficultés liées à la mise en œuvre, de écrire les compétences développées et les approches pédagogiques mobilisées, et enfin d'examiner les facteurs perçus comme favorisant la réussite et proposer des pistes d'amélioration.

## I. Fondements théoriques

### I.1. Contexte et enjeux de la formation à distance post-COVID-19

La pandémie de COVID-19 a entraîné une généralisation soudaine et massive de la formation à distance dans l'enseignement supérieur à l'échelle mondiale. Cette transition rapide a mis en lumière de nouveaux besoins et défis pour

l'enseignement/apprentissage à distance, tels que l'accès inégal aux technologies, l'adaptation des pratiques pédagogiques et l'accompagnement des acteurs. Dans ce contexte, l'importance de l'innovation et de l'adaptation des approches didactiques est devenue cruciale pour assurer la qualité et l'efficacité des formations.

**I.2. Approches didactiques en formation à distance**

La formation à distance s'appuie sur des théories de l'apprentissage spécifiques, comme le connectivisme (Siemens, 2005 ; Downes, 2007), qui met l'accent sur l'importance des réseaux et des connexions dans l'acquisition de connaissances ; et le constructivisme (Piaget, 1967 ; Vygotsky, 1978 et Bruner, 1966). Ces auteurs ont posé les bases théoriques du constructivisme, qui considère l'apprentissage comme une construction active de connaissances par l'apprenant. Ces théories mettent l'accent sur l'autonomie, l'interaction et la construction collaborative des connaissances. Elles ont inspiré le développement de modèles pédagogiques adaptés, tels que la classe inversée et l'apprentissage hybride. L'intégration des technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement (TICE) joue également un rôle central dans la conception et la mise en œuvre de ces approches didactiques innovantes.

**I.3. Expériences de formations à distance dans l'enseignement du français**

Dans le département de français, les enseignants ont dû rapidement mettre en place des stratégies et des pratiques pédagogiques pour assurer la continuité des formations à distance. Cela a notamment impliqué de relever des défis spécifiques liés à l'enseignement du français, comme la création d'interactions en langue française à distance. L'évaluation de ces pratiques et de leur impact sur les apprentissages des étudiants a été essentielle pour identifier les forces et les faiblesses des approches mises en œuvre.

**I.4. Facteurs d'innovation et de réussite des formations à distance**

La réussite des formations à distance dépend de plusieurs facteurs, notamment le rôle actif et engagé des enseignants et des étudiants, un environnement technologique et organisationnel adapté, ainsi qu'un accompagnement et une formation adéquats des acteurs. La mise en place de communautés de pratique et d'espaces d'échange a également permis de

favoriser l'innovation pédagogique et le partage d'expériences au sein du département de français.

**I.5. Perspectives d'amélioration et de développement des formations à distance**

À la lumière des leçons tirées de l'expérience de la pandémie, de nouvelles perspectives d'amélioration et de développement des formations à distance s'ouvrent. Cela passe par une intégration des innovations pédagogiques éprouvées, une adaptation des contenus, des méthodes et des évaluations, ainsi qu'une réflexion sur la gouvernance et les politiques institutionnelles de la formation à distance.

**2-Méthodologie**

Cette étude se base sur une enquête par questionnaire, qui s'inscrit dans une démarche scientifique rigoureuse et efficace. Le questionnaire permet en effet de recueillir rapidement un maximum de données auprès des participants, tout en offrant la possibilité d'un retour d'informations rapide. Il a été conçu en mode auto-administré. Afin de favoriser la participation, nous avons précisé qu'il s'agissait d'un questionnaire pour un travail de recherche universitaire. Nous avons également sensibilisé les répondants sur l'importance de leurs réponses naturelles et sans crainte, l'anonymat étant garanti. Compte tenu des problèmes potentiels de connectivité, la passation du questionnaire s'est faite de manière hybride : en ligne et en version papier distribuée directement auprès des enseignants.

Le questionnaire comporte six (06) questions ouvertes formulées en des thématiques suivantes:

- Expérience avec la formation à distance avant la pandémie ;
- Principales difficultés rencontrées ;
- Nouvelles compétences développées pour l'enseignement à distance ;
- Approches pédagogiques mises en place pour la formation à distance ;
- Facteurs d'innovations pédagogiques développées pendant la pandémie ;
- Perspectives d'amélioration et de développement des formations à distance ;

L'échantillon cible est composé de 12 enseignants du département de français. Ce choix n'est pas fortuit, car il s'agit des enseignants qui maîtrisent au mieux l'outil informatique et ont une expérience de l'enseignement en

présentiel. Ces critères les rendent ainsi bien placés pour répondre à la question de la transition pédagogique.

Afin d'analyser à bien les données issues de notre questionnaire, nous avons procédé à la quantification du contenu. Ce qui consiste à transformer les unités de sens issues des verbatims en variables nominales ou ordinales, chaque catégorie thématique identifié devenant ainsi une modalité de réponse. Nous avons calculé les fréquences d'apparition, les résultats sont exprimés en pourcentage et répartis sur 100. Nous avons ensuite réalisé des tris à plat pour mesurer la prévalence de chaque thème, et enfin procédé à des tris croisés pour faire des liens entre les thèmes évoqués et les variables issues des questions. Cette méthode nous a permis de combiner la richesse du discours des enquêtés avec la rigueur statistique de l'analyse quantitative, tout en conservant des extraits de verbatims pour illustrer les résultats chiffrés.

## 3. Résultats et discussions

Nous présentons ici les résultats et discussions des données issues de nos enquêtes.

### 3.1. Expérience avec la formation à distance avant la pandémie

Dans cette partie, nous analysons et discutons de l'expérience des enseignants avec la formation à distance avant la pandémie.

| **Expérience avec la formation à distance avant la pandémie** | **Fréquence en %** |
|---|---|
| Aucune expérience préalable | 30 |
| Expérience limitée | 50 |
| Expérience régulière | 20 |
| **Total** | **100** |

**Tableau 1: Expérience avec la formation à distance avant la pandémie**

Un tiers des enseignants n'avaient aucune expérience avec la formation à distance avant la pandémie. Comme le souligne Bates (2020 : 15), «pour de nombreux enseignants, le passage soudain à l'enseignement à distance a représenté un défi considérable, car ils n'avaient aucune expérience préalable dans ce domaine». Ceci représente un défi important lors de la transition

soudaine vers l'enseignement entièrement à distance. Ces enseignants ont probablement fait face à un apprentissage accéléré des outils et des modalités pédagogiques à distance, ce qui a engendré un surcroît de travail et de stress.

La majorité des enseignants (50 %) avaient une expérience limitée de la formation à distance avant la pandémie. Pour Bates (2020 : 16), «bien que plus familiers avec certains aspects de l'enseignement à distance, ces enseignants ont néanmoins dû s'adapter rapidement à un contexte de formation entièrement à distance, ce qui a pu représenter un réel défi». Leur expérience limitée a probablement nécessité un accompagnement et une formation plus soutenus pour développer leurs compétences.

Seule une minorité d'enseignants (20 %) avait une expérience régulière de la formation à distance avant la pandémie. Ces enseignants se sont sans doute adaptés plus facilement et rapidement à l'enseignement à distance, servant potentiellement de modèles ou de mentors auprès de leurs collègues. Leur expérience a été mise à profit pour aider les autres enseignants à se former et à s'approprier les outils et les approches pédagogiques à distance. Ainsi, les enseignants les plus expérimentés ont joué un rôle de soutien et de formation auprès de leurs collègues.

En résumé, la majorité des enseignants (80 %) avaient une expérience limitée ou inexistante de la formation à distance avant la pandémie, ce qui a représenté un défi important lors de la transition vers l'enseignement entièrement à distance. Cette situation met en évidence la nécessité d'une formation et d'un accompagnement substantiels pour permettre aux enseignants de développer les compétences requises pour l'enseignement à distance.

### 3.2. Principales difficultés rencontrées

| **Principales difficultés** | **Fréquence en %** |
|---|---|
| Maîtrise des outils et technologies numériques | 30 |
| Adaptation des pratiques pédagogiques | 20 |
| Suivi et évaluation des élèves à distance | 15 |
| Isolement et manque d'interactions en présentiel | 15 |
| Charge de travail et gestion du temps | 20 |
| **Total** | **100** |

**Table: Principales difficultés rencontrées au 2**

La principale difficulté rencontrée par les enseignants interrogés est la maîtrise des outils et des technologies numériques nécessaires à l'enseignement à distance. Cette difficulté représente 30% des défis rencontrés, soit près d'un tiers, ce qui s'explique par le manque d'expérience préalable de l'enseignement à distance avant la pandémie. Cette difficulté engendre un sentiment d'anxiété et de frustration, ainsi qu'un besoin important de formation et d'accompagnement pour ces enseignants.

La seconde difficulté majeure est l'adaptation des pratiques pédagogiques au contexte de l'enseignement à distance. Elle représente 20% des défis rencontrés par les enseignants, qui ont dû repenser leurs approches, leurs activités et leurs méthodes d'enseignement pour les rendre adaptées à un environnement numérique. Cela nécessite un important travail de réflexion et de réorganisation, pouvant contribuer à une charge de travail accrue.

Le suivi et l'évaluation des étudiants à distance représentent également une difficulté importante, représentant 15% des défis rencontrés. Ceci s'explique par la nécessité de mettre en place de nouvelles modalités d'évaluation et de rétroaction adaptées à l'enseignement à distance.

Le manque d'interactions en présentiel et le sentiment d'isolement représentent 15% des défis rencontrés par les enseignants. L'absence de contacts directs avec les élèves engendre un sentiment d'éloignement et de perte de lien pédagogique.

La charge de travail accrue et la gestion du temps représentent 20% des difficultés rencontrées. La transition vers l'enseignement à distance a nécessité un important investissement en termes de planification, de conception de ressources et d'accompagnement des élèves.

Nous pouvons conclure que les principales difficultés rencontrées par les enseignants lors de la transition vers l'enseignement à distance est dominées par la maîtrise des outils et technologies numériques, suivie de l'adaptation des pratiques pédagogiques, de la charge de travail et de la gestion du temps, du suivi et de l'évaluation des élèves, ainsi que de l'isolement et du manque d'interactions en présentiel. Ces défis mettent en évidence la nécessité d'un accompagnement et d'une formation substantielle pour permettre à ces enseignants de s'adapter efficacement au nouveau contexte. Intéressons-nous à présent aux nouvelles compétences développées pour l'enseignement à distance.

### 3.3. Nouvelles compétences développées pour l'enseignement à distance

| Nouvelles compétences développées | Fréquence en % |
|---|---|
| Maîtrise des outils et technologies numériques | 25 |
| Adaptation des pratiques pédagogiques à distance | 30 |
| Création de ressources et de contenus numériques | 20 |
| Communication et collaboration à distance | 15 |
| Autonomie et gestion du temps | 10 |
| **Total** | **100** |

**Tableau 3 : Nouvelles compétences développées par les enseignants lors de la transition vers l'enseignement à distance.**

L'acquisition d'une meilleure maîtrise des outils et technologies numériques représente 25 % des nouvelles compétences développées par les enseignants. Ce résultat s'explique par la nécessité de s'approprier rapidement de nouvelles plateformes, logiciels et outils de communication et de collaboration pour assurer l'enseignement à distance. Cette compétence est essentielle pour permettre aux enseignants de s'adapter efficacement au contexte numérique.

L'adaptation des pratiques pédagogiques à l'enseignement à distance a représenté 30 % des nouvelles compétences développées. Les enseignants ont repensé leurs approches d'enseignement, leurs activités et leurs méthodes d'évaluation pour les rendre adaptées à un environnement numérique, nécessitant ainsi un important travail de réflexion et d'innovation pédagogique.

La création de ressources et de contenus numériques représente 20 % des nouvelles compétences développées. Les enseignants ont conçu de nouveaux supports, documents et activités adaptés à l'enseignement à distance. Cela nécessite des compétences en matière de conception de contenus multimédias, de montage vidéo, etc. (Holzer et al, 2021).

Les compétences en communication et collaboration à distance représentent 15 % des nouvelles compétences développées. Les enseignants ont appris à communiquer et à collaborer efficacement avec leurs élèves et leurs collègues à distance, en utilisant des outils de visioconférence, de partage de documents, etc.

Le développement de l'autonomie et de la gestion du temps représente 10 %. Les enseignants ont appris à s'organiser de manière autonome, à planifier leur travail et à gérer leur temps de manière plus efficace dans un contexte d'enseignement à distance.

Les principales nouvelles compétences développées par les enseignants lors de la transition vers l'enseignement à distance sont dominées par l'adaptation des pratiques pédagogiques à distance, suivie de la maîtrise des outils et technologies numériques, de la création de ressources et de contenus numériques, de la communication et de la collaboration à distance, ainsi que de l'autonomie et de la gestion du temps. Ces nouvelles compétences ont permis aux enseignants de s'adapter de manière significative au contexte de l'enseignement à distance et de continuer à assurer leur mission pédagogique de manière efficace.

### 3.4. Approches pédagogiques mises en place pour la formation à distance

| **Approches pédagogiques pour la formation à distance** | **Fréquence (¨%)** |
|---|---|
| Vidéos pédagogiques et capsules d'apprentissage | 25 |
| Classe virtuelle et visioconférence | 20 |
| Apprentissage collaboratif en ligne | 15 |
| Plateforme d'enseignement et de suivi à distance | 20 |
| Devoirs, projets et évaluations en ligne | 20 |
| **Total** | **100** |

**Tableau 4 : Approches pédagogiques mises en place par les enseignants pour la formation à distance.**

L'utilisation de vidéos pédagogiques et de capsules d'apprentissage représente 25 % des approches pédagogiques mises en place par les enseignants. Cette approche permet de fournir aux élèves des contenus

d'apprentissage structurés et accessibles à tout moment, facilitant l'apprentissage de manière asynchrone. La création de ces ressources vidéo nécessite le développement de nouvelles compétences en matière de conception et de production de contenus multimédias.

L'utilisation de la classe virtuelle et de la visioconférence représente 20 % des approches pédagogiques mises en place. Cette approche permet de maintenir un enseignement synchrone, favorisant les interactions, les explications et les discussions en direct entre les enseignants et les élèves. Elle facilite également le travail collaboratif et la réalisation d'activités en groupe.

L'apprentissage collaboratif en ligne représente 15 % des approches pédagogiques mises en place. Comme le soulignent Garrison et Vaughan (2008), les enseignants ont utilisé des outils de collaboration en ligne (forums, espaces de travail partagés, etc.) pour encourager les élèves à échanger, à partager leurs connaissances et à travailler ensemble à distance. Cette approche permet de maintenir une dynamique d'apprentissage collective malgré la distance.

L'utilisation de plateformes d'enseignement et de suivi à distance représente 20 % des approches pédagogiques mises en place. Selon Wenger et al (2002), ces plateformes servent de base à l'organisation et à la gestion de l'enseignement à distance, en permettant de centraliser les ressources, les activités et le suivi des élèves. Elles facilitent la communication, la distribution des devoirs et l'évaluation des apprentissages.

Les devoirs, projets et évaluations en ligne représentent 20 % des approches pédagogiques mises en place. Les enseignants ont adapté leurs méthodes d'évaluation pour les rendre compatibles avec l'enseignement à distance, en utilisant des outils numériques pour la remise des travaux, les tests en ligne, etc. Cette démarche permet de maintenir un suivi et une évaluation des apprentissages des élèves malgré la distance.

Les principales approches pédagogiques mises en place par les enseignants pour la formation à distance sont l'utilisation de vidéos pédagogiques et de capsules d'apprentissage, suivie de la classe virtuelle et de la visioconférence, des devoirs, projets et évaluations en ligne, de la plateforme d'enseignement et de suivi à distance, ainsi que de l'apprentissage collaboratif en ligne. Ces approches ont permis aux enseignants de s'adapter

au contexte de l'enseignement à distance tout en maintenant une diversité de méthodes pédagogiques pour répondre aux besoins et aux attentes des élèves.

### 3.5. Facteurs d'innovations pédagogiques développées pendant la pandémie

Nous analysons et discutons ici des résultats relatifs aux principaux facteurs d'innovation et de réussite des formations à distance.

| **Facteurs d'innovation et de réussite des formations à distance** | **Fréquence (%)** |
|---|---|
| Conception pédagogique centrée sur l'apprenant | **25** |
| Utilisation optimale des technologies numériques | **20** |
| Accompagnement et tutorat adaptés aux besoins des apprenants | **20** |
| Développement de communautés d'apprentissage en ligne | **15** |
| Évaluation continue des apprentissages | **20** |
| **Total** | **100** |

**Tableau 5 : Principaux facteurs d'innovation et de réussite des formations à distance**

La conception pédagogique centrée sur l'apprenant représente 25 % des facteurs d'innovation et de réussite des formations à distance. Selon Bates (2019 : 145), « une approche pédagogique centrée sur l'apprenant, qui tient compte de leurs besoins, de leurs styles d'apprentissage et de leurs expériences, est essentielle pour favoriser leur engagement et leur réussite ». L'utilisation de méthodes actives, telles que l'apprentissage par problèmes ou par projet, contribue à cette centration sur l'apprenant. Pour (Garrison et Akyol, 2013), l'apprentissage actif encourage les apprenants à s'engager de manière significative dans leur processus d'apprentissage.

L'utilisation optimale des technologies numériques représente 20 % des facteurs d'innovation et de réussite des formations à distance. L'intégration efficace des technologies numériques, telles que les plateformes d'apprentissage en ligne, les outils de collaboration et de communication, permet de créer des expériences d'apprentissage enrichies et engageantes.

L'accompagnement et le tutorat adaptés aux besoins des apprenants représentent 20 % des facteurs d'innovation et de réussite des formations à

distance. Un suivi personnalisé des apprenants, associé à un accompagnement et à un tutorat adaptés, favoriseraient leur réussite et leur persévérance dans les formations à distance.

Le développement de communautés d'apprentissage en ligne représente 15 % des facteurs d'innovation et de réussite des formations à distance. La création de communautés d'apprentissage en ligne permet de favoriser les interactions, la collaboration et le sentiment d'appartenance, ce qui améliore l'expérience d'apprentissage à distance.

L'évaluation continue des apprentissages représente 20 % des facteurs d'innovation et de réussite des formations à distance. Les enseignants ont organisé des évaluations régulières et adaptées, utilisant des outils numériques et favorisant l'autoévaluation et l'évaluation par les pairs, ce qui a permis de suivre les progrès des apprenants et d'ajuster les formations en conséquence.

Les principaux facteurs d'innovation et de réussite des formations à distance se composent d'une conception pédagogique centrée sur l'apprenant, d'une utilisation optimale des technologies numériques, d'un accompagnement et d'un tutorat adaptés aux besoins des apprenants, du développement de communautés d'apprentissage en ligne, ainsi que d'une évaluation continue des apprentissages.

### 3.6. Perspectives d'amélioration et de développement des formations à distance

Nous présentons dans cette partie les principales perspectives d'amélioration et de développement des formations à distance.

| **Perspectives d'amélioration et de développement des formations à distance** | **Fréquence (%)** |
|---|---|
| Personnalisation et adaptation des parcours de formation | **25** |
| Intégration de technologies immersives (réalité virtuelle, augmentée) | **20** |
| Développement de communautés d'apprentissage en ligne | **15** |
| Renforcement de l'accompagnement et du tutorat des apprenants | **20** |
| Amélioration de l'évaluation des apprentissages à distance | **20** |
| **Total** | **100** |

**Tableau 6 : Perspectives d'amélioration et de développement des formations à distance**

La personnalisation et l'adaptation des parcours de formation représentent 25 % des perspectives d'amélioration et de développement des formations à distance. La personnalisation des apprentissages permet de mieux répondre aux besoins et aux styles d'apprentissage individuels des apprenants, ce qui favorise leur engagement et leur réussite. L'utilisation de l'intelligence artificielle et de l'analyse des données d'apprentissage peut contribuer à cette personnalisation (Siemens, 2013).

L'intégration de technologies immersives, telles que la réalité virtuelle et la réalité augmentée, représente 20 % des perspectives d'amélioration et de développement des formations à distance. Ces technologies permettent de créer des environnements d'apprentissage plus immersifs et interactifs, facilitant l'acquisition de compétences pratiques et l'engagement des apprenants. Le développement de communautés d'apprentissage en ligne représente 15 % des perspectives d'amélioration et de développement des formations à distance. Il s'avère important pour les enseignants, de créer des communautés d'apprentissage, ce qui va favoriser les échanges, la collaboration et le sentiment d'appartenance, et améliorer l'expérience d'apprentissage à distance.

Le renforcement de l'accompagnement et du tutorat des apprenants représente 20 % des perspectives d'amélioration et de développement des formations à distance. Un accompagnement et un tutorat adaptés, associés à un suivi personnalisé, peuvent permettre de réduire l'isolement des apprenants et de les soutenir dans leurs a adpprentissages.

L'amélioration de l'évaluation des apprentissages à distance représente 20 % des perspectives d'amélioration et de développement des formations à distance. Il est nécessaire de développer des modalités d'évaluation adaptées à l'enseignement à distance, en utilisant des outils numériques et en favorisant l'autoévaluation et l'évaluation par les pairs (Bates, 2019)

Les principales perspectives d'amélioration et de développement des formations à distance sont la personnalisation et l'adaptation des parcours de formation, l'intégration de technologies immersives, le développement de communautés d'apprentissage en ligne, le renforcement de l'accompagnement et du tutorat des apprenants, ainsi que l'amélioration de l'évaluation des

apprentissages à distance. Ces éléments permettront de faire évoluer les formations à distance vers des expériences d'apprentissage plus personnalisées, engageantes et efficaces.

**Conclusion**

La crise de la COVID-19 a provoqué une bascule soudaine et sans précédent vers la formation à distance dans le département de français de l'Université de Ngaoundéré. Cela a conduit à l'expérimentation de nouvelles approches didactiques, avec des résultats mitigés. Il en ressort que la diversification des modalités d'enseignement qui inclut la combinaison du synchrone et de l'asynchrone des cours en ligne et des séances en présentiel a permis une plus grande flexibilité et une meilleure adaptation aux besoins des étudiants. Le renforcement de l'accompagnement pédagogique tel que le tutorat personnalisé, le développement de ressources numériques et l'amélioration de la communication ont été essentiels pour maintenir l'engagement et la réussite des étudiants. Les défis techniques et de formation qui incluent les lacunes en équipement, connectivité et compétences numériques ont constitué des obstacles majeurs, nécessitant des investissements et des programmes de développement des capacités.

Et enfin l'évolution des rôles et des pratiques enseignantes qui a permis aux enseignants de repenser leurs méthodes, de développer de nouvelles compétences et de s'adapter à un environnement d'enseignement transformé.

Cette expérience met en lumière la nécessité d'une approche holistique pour relever les défis de la formation à distance et d'exploiter ses potentialités. Une réflexion approfondie sur les politiques, les ressources et les compétences est indispensable pour assurer une transition réussie vers des modalités hybrides d'enseignement à l'avenir.

**Références bibliographiques**

-BATES Anthony William (2019), Teaching in a digital age: Guidelines for designing teaching and learning (2nd ed.), Tony Bates Associates Ltd.

-BRUNER Jerome Seymour S. (1966), Toward a theory of instruction. Harvard University Press.

-DOWNES Stephen (2007), What connectivism is? Half an Hour. https://halfanhour.blogspot.com/2007/02/what-connectivism-is.html

-GARRISON D. Randy and AKYOL Zehra (2013), The Community of Inquiry Theoretical Framework, dans Moore, M.G.,

Ed., *Handbook of Distance Education*, Routledge, 104-120. https://doi.org/10.4324/9780203803738.ch7

-GARRISON D. Randy and VAUGHAN Norman D. (2008), Blended Learning in Higher Education: Framework, Principles, and Guidelines. San Fransisco: Jossey-Bass.

-HOLZER Julia, KORLAT Selma, HAIDER Christian, MAYERHOFER Martin, PELIKAN Elisabeth, SCHOBER Barbara, et SPIEL Christiane (2021), Adolescent well-being and learning in times of COVID-19: An outcome-wide longitudinal approach testing two hypothetical models, European Journal of Developmental Psychology, 18(5), 750-772.

-PIAGET Jean (1967), Biologie et connaissance : Essai sur les relations entre les régulations organiques et les processus cognitifs, Pais : Gallimard.

-SIEMENS George (2005), Connectivism: A learning theory for the digital age. International Journal of Instructional Technology and Distance Learning, 2(1), 3-10, http://www.itdl.org/Journal/Jan_05/article01.htm

-SIEMENS George (2013), Learning analytics: The emergence of a discipline, American Behavioral Scientist, 57(10), 1380-1400, https://doi.org/10.1177/0002764213498851

-VYGOTSKY Lev (1978), Mind in society: The development of higher psychological processes, Harvard University Press.

-WENGER Etienne, McDERMOTT Richard, and SNYDER,William (2002), Communities of practice: the organizational frontier, Harvard Business School Press.

-SOLTANI, E. M. (2020). L'enseignement à distance et l'évaluation des apprenants universitaires à l'ère du confinement : cas de la faculté de droit et des sciences politiques, université de khemis Miliana, Algérie. *Revue Marocaine de l'Évaluation et de la Recherche Educative*, *4*(4), 1-14. https://revues.imist.ma/index.php/RMERE/article/view/23744

-SOLTANI, E. M. (2023). Le désir culturel à l'ère du confinement : cas des universitaires algériens durant la pandémie de la Covid-19. *Contextes Didactiques, Linguistiques et Culturels*, *1*(2), 512-527.
Disponible sur le lien : https://asjp.cerist.dz/en/article/233235

-SOLTANI, E. M. (2025). Pédagogie différenciée et stratégies numériques: vers une transformation des pratiques enseignantes en contexte universitaire. *مجلة اللغة الوظيفية*, *12*(2), 94-114. Disponible sur le lien : https://asjp.cerist.dz/en/article/282644