

Les Défis de L'utilisation des Tic dans L'enseignement-Apprentissage du Français dans des Universités en Afrique de L'ouest

Deborah Anyika

*<http://dx.doi.org/10.4314/ujah.v17i3.11>

Résumé

Cette étude vise à identifier les défis que les enseignants et les apprenants de français dans des établissements universitaires anglophones et francophones de l'Afrique de l'Ouest doivent relever dans leurs efforts d'utiliser les technologies de l'information et de la communication et aussi à dévoiler les raisons pour lesquelles ils hésitent toujours à utiliser lesdits outils pour améliorer la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage du français langue seconde et étrangère. L'étude a adopté la méthode de recherche par sondage. Cette étude a pu démontrer entre autres que la plupart d'enseignants et d'apprenants de français en Afrique de l'Ouest manquent la formation requise dans l'utilisation pédagogique des technologies de l'information et de la communication; et qu'ils n'ont pas à leur disposition l'infrastructure de base requise. Donc, la conclusion en est que les gouvernements de la sous-région ouest africaine devraient prendre la question de l'utilisation des technologies de l'information et de la communication plus aux sérieux et mettre tout en œuvre pour les promouvoir.

Mots Clés: *Les défis d'utilisation des TIC, enseignement-apprentissage du français, universités, français langue seconde et étrangère, Afrique de l'Ouest.*

Abstract

This study aims to identify the challenges French language teachers and students in Anglophone and Francophone West African Universities have to cope with in their efforts to use information and communication technologies and also to ascertain the possible reasons why they still hesitate to use the said tools to improve on the quality of teaching and learning French as second and foreign languages. The study adopted the survey research method. The study was able to highlight among others that French language teachers and students lack basic training in the effective use of information and communication technologies for teaching and learning; and do not have at their disposal requisite infrastructure. The conclusion was that governments in West Africa need to take more seriously the issue of information and communication technology use in education and do their best to promote it.

Key words: *Challenges of ICT use, French language teaching/learning, universities, French as a second and foreign language, West Africa.*

INTRODUCTION ET PROBLEMATIQUE

Les technologies de l'information et de la communication ont imprégné tous les aspects de la vie et ont mis l'homme au-delà de ses capacités. Chaque aspect de l'activité humaine a fait d'énormes progrès grâce aux technologies, dans les domaines des finances, du commerce, des affaires, du divertissement, etc., où ils ont amélioré la qualité des services. Elles se sont également révélées bénéfiques dans l'enseignement et l'apprentissage des langues y compris le français. Les technologies de l'information et de la communication ont révolutionné la société européenne quoique de façon moins prononcée dans les pays en voie de développement, et c'est le cas de l'Afrique, qui reste le continent le plus en retard au niveau technologique (Fabbio,

2010). Des recherches antérieures dans des pays développés recensent l'utilisation des technologies de l'information et de la communication pour enrichir l'enseignement et promouvoir l'apprentissage des apprenants. Or, les TIC sont encore en voie d'intégration en Afrique (Fabbio, 2010) comme très peu d'enseignants utilisent actuellement ces technologies en classe. Les ministres africains de l'éducation ont reconnu la nécessité d'aider les universités africaines à tirer au maximum des bienfaits de l'intégration des technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement et l'apprentissage. Ainsi, lors de la première table ronde ministérielle africaine sur les technologies pour l'éducation, la formation et le développement à Nairobi en 2007, ils ont déclaré dans leur communiqué que *information and communication technologies are seen as one key solution that will allow African countries ... bring education to their citizens rapidly*. Ils ont également décidé que des centaines de milliers d'enseignants ont besoin de compétences informatiques pour aider à atteindre cet objectif (Farrel et Isaacs, 2007, p.4). Mais, le simple fait d'avoir reconnu l'importance des technologies de l'information et de la communication en enseignement n'est pas une panacée et ne contribue réellement pas à l'efficacité de l'enseignement et l'apprentissage. Tout d'abord, il doit y avoir un environnement d'apprentissage propice avant que les technologies soient appelées à enrichir l'enseignement et à faire progresser l'apprentissage des apprenants. Donc, en ce qui concerne les défis de l'utilisation des technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement-apprentissage du français, une préoccupation centrale demeure à savoir: est-ce que les enseignants et les apprenants de français dans des établissements universitaires anglophones et francophones de l'Afrique de l'Ouest ont subi une formation quelconque à l'utilisation pédagogique des

technologies de l'information et de la communication? Est-ce qu'ils ont à leur disposition une infrastructure de base requise? Les outils disponibles, sont-ils à la portée des enseignants et des apprenants de français? Est-ce qu'il y a dans ces établissements un curriculum fondé sur les outils technologiques déjà élaboré et utilisé à des fins pédagogiques? Et, ces enseignants, sont-ils prêts à adopter les technologies en classe? La recherche des réponses aux questions suscitées a formé l'ossature de cette étude.

Revue de la Littérature

Les établissements universitaires sont des universités et des centres d'études universitaires dans des pays anglophones et francophones en Afrique de l'Ouest. Beaucoup de pays africains ont une très faible base de départ pour mettre en œuvre des technologies en éducation (Gakio, 2006 ; Williams, 2011). Beaucoup de possibilités d'apprentissage sont offertes par les nouvelles technologies, mais, comme le soulignent Davies (2002) ainsi que Tinio (2007), elles ne sont pas pleinement exploitées, principalement à cause du manque de formation offerte aux enseignants et de l'inadaptation des logiciels développés ailleurs. Karsenti, Peraya et Viens, (2002) étaient d'avis que l'impact des technologies de l'information et de la communication sur l'apprentissage relève principalement de la manière dont elles sont intégrées par les enseignants à leur pratique et que ceux-ci doivent être formés à l'intégration pédagogique des technologies. Farrel et Isaacs (2007) étaient d'avis que les enseignants devraient être en mesure de concevoir et d'adapter les matériaux du contenu afin qu'ils puissent répondre aux besoins de leurs apprenants. Toutefois, Haddad (2007a) déplore que dans plusieurs écoles, les professeurs ne sont pas assez compétents pour traduire le cursus en activités pédagogiques. Comme le souligne l'auteur,

la formation initiale des professeurs n'inclut ni le développement des ressources pédagogiques ni l'utilisation pédagogique des technologies contemporaines. Par conséquent, la plupart de ces professeurs hésitent à investir leur temps et leurs ressources personnelles pour actualiser leurs propres connaissances et compétences dans ces domaines, et il n'y a rien dans beaucoup de systèmes scolaires qui incite les professeurs à entreprendre cette tâche. De surcroît, la peur des enseignants d'être remplacés par la technologie ou de perdre leur autorité en classe comme le processus d'apprentissage devient de plus en plus centré sur l'apprenant est reconnu comme un obstacle à l'utilisation des technologies (McCarthy, 1999; Tinio, 2007). L'utilisation des ordinateurs et d'internet en est encore à ses balbutiements dans les pays en développement, si ces dernières sont du tout utilisées. Il est estimé que moins de un pour cent de personnes en Afrique utilisent ou ont accès à l'internet. Ce sujet a été traité à fond par les auteurs (Forum africain pour le développement, 1999 : voir Howell et Lundall, 2000; World, 2000). Plusieurs auteurs ont abordé le sujet de la faible télé densité et les coûts élevés d'installation et de maintenance des lignes, l'insuffisance des infrastructures appropriées, des coûts élevés d'accès et des populations généralement défavorisées qui demeurent un défi majeur (Isaacs, Broekman et Mogale, 2005; Harbor-Peters, 2001; Akudolu, 2002 ; Williams, 2011 ; IFC, 2012 ; ADBG, 2014). Mais, Haddad (2007b, p.14) souligne que, *ICT-enhanced instructional content is one of the most forgotten areas, but evidently the most crucial component. Introducing TVs, radios, computers and connectivity into schools without sufficient curriculum-related ICT-enhanced content is like building roads but without making cars available.* L'introduction des ordinateurs dans le processus de l'enseignement et de l'apprentissage a ouvert une nouvelle gamme de possibilités d'apprentissage

pour les apprenants de langues. De nombreux amateurs de l'ordinateur l'ont salué comme la panacée à de nombreuses difficultés d'apprentissage, mais selon Oppenheimer (1997, cité par Davies, 2002), les enseignants n'ont jamais vraiment adopté de nombreux outils en classe, et aucune amélioration académique n'a eu lieu. Comme l'indique Garrigues (1988, cité par Owhotu, 2006) des enseignants traditionnels de langue ne peuvent pas imaginer que la machine pourrait avoir un impact significatif dans leur salle de classe. Au contraire, ils ont vu l'innovation comme une ingérence indésirable et une menace. Cela est dû en grande partie à l'insuffisance de la formation dispensée aux enseignants de langue à ce moment, qui ne les prépare pas suffisamment à s'écarter des moyens de la pensée et de la pratique traditionnelle dans l'enseignement des langues. Le présent texte avait pour objectif spécifique d'identifier les défis que les enseignants et les apprenants de français dans des établissements universitaires anglophones et francophones de l'Afrique de l'Ouest doivent relever dans leurs efforts d'utiliser les TIC et aussi de dévoiler les raisons pour lesquelles ils hésitent toujours à utiliser lesdits outils en classe pour améliorer la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage du français langue seconde et étrangère.

Méthodologie

Cette étude a un caractère descriptif et est centrée uniquement sur les enseignants et les apprenants de français langue seconde et étrangère exerçant dans quatre établissements universitaires en Afrique de l'Ouest (deux anglophones et deux francophones). L'échantillon est composé de 37 enseignants (30 hommes et sept femmes) et aussi de 251 apprenants (113 hommes et 138 femmes) de français qui ont adéquatement remplis le questionnaire. Les enseignants enseignaient depuis deux ans au minimum et de

35 ans au maximum. La chercheuse a employé plusieurs sources pour la cueillette des données relatives aux défis de l'utilisation des technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement-apprentissage du français à savoir: le questionnaire structuré, le schéma d'observation structurée, le guide d'entretien et la liste-contrôle. Le recours à différentes sources d'information visait à augmenter la validité interne des résultats obtenus et aussi à vérifier l'authenticité des données recueillies.

Il y avait deux types de questionnaires, l'un pour les enseignants et l'autre pour les apprenants. Les questionnaires, rédigés en anglais et en français, étaient répartis en sections. La première section comportait une brève explication de l'objectif de l'étude, l'assurance de la confidentialité, l'anonymat, et un appel aux participants à remplir le questionnaire le plus objectivement possible. Elle était suivie par quelques informations de base sur les questions des données biographiques des participants. L'autre section du questionnaire comportait des déclarations pour obtenir des réponses sur les questions de recherche. Les items étaient conçus de l'échelle de Likert sur 4-point sur laquelle les enseignants et les apprenants sont invités à indiquer l'étendue de leur accord ou pas à chacune des déclarations. Le maximum de points obtenus dans ces sections du questionnaire était de quatre, alors que le minimum était de un.

Le guide d'entretien comportait douze items répartis en trois sections. La première section visait à recueillir les éléments d'information sur la formation à l'utilisation pédagogique des TIC. Dans la deuxième section, il était question de la disponibilité de l'infrastructure de base requise destinée à l'enseignement-apprentissage du français dans chacun des établissements universitaires visités. La troisième section regroupait les items sur la présence ou pas d'un curriculum

fondé sur les TIC élaboré et utilisé à des fins pédagogiques et la réceptivité des enseignants de français à employer lesdits outils en classe.

La chercheuse a entrepris 36 heures d'observation des activités de classe la permettant de voir directement entre plusieurs autres la façon dont les enseignants exploitaient les différents outils TIC disponibles dans leurs établissements en classe, ce qui donne une évaluation plus objective des comportements et des événements. Les quatre instruments de recherche ont été validés par trois experts de langue (un professeur titulaire de la chaire et deux maîtres de conférences) en langues française et anglaise du Department of Arts & Social Sciences Education; et un expert dans le domaine des statistiques (un professeur titulaire de la chaire du Department of Mathematics, Central Michigan University, États-Unis, en congé sabbatique au Nigeria à l'époque). Les données recueillies ont été analysées en utilisant le logiciel *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS) version 17. Les statistiques descriptives simples ont été utilisées pour résumer les résultats de l'enquête en décrivant les tendances générales dans les données et la diffusion généralisée des scores. Le nombre de participants (n) et les pourcentages simples ont été calculés de façon à présenter les données recueillies. Les réponses de l'entrevue et les procédures observées ont été analysées qualitativement en répertoriant leurs réponses typiques et en les débattant. Les résultats de la liste-contrôle ont été également enregistrés et analysés qualitativement. Les conclusions de l'observation structurée, du guide d'entretien et de la liste-contrôle ont surtout été utiles dans la consolidation et l'enrichissement des discussions de l'étude. Il a fallu de 15 à 17 jours pour administrer effectivement ces instruments dans chacun des établissements universitaires visités.

Résultats

Tableau 1

Représentation cumulée de la participation des professeurs de français en formation dans l'utilisation des TIC pour l'enseignement

Echelle de Réponse	Établissement Universitaire				Total cumulé					
	Nigeria		Ghana		Togo		Sénégal			
	%	N	%	N	%	N	%	n	%	n
Non	20,0	1	55,6	5	25,0	2	40,0	6	37,8	14
Oui	80,0	4	44,4	4	75,0	6	60,0	9	62,2	23
Total	100	5	100	9	100	8	100	15	100	37

Ce tableau montre que 23 (62,2 %) sur 37 enseignants de français à qui nous avons posé des questions ont affirmé avoir été formés à l'utilisation des technologies pour l'enseignement du français, tandis que 14 (37,8 %) ont indiqué qu'ils n'ont pas suivi une telle formation.

Tableau 2

Représentation cumulée de la participation des apprenants de français en formation dans l'utilisation des TIC pour l'apprentissage

Echelle de Réponse	Établissement Universitaire				Total cumulé					
	Nigeria		Ghana		Togo		Sénégal			
	%	N	%	N	%	n	%	n	%	N
Non	80,6	50	64,6	42	36,4	24	72,4	42	62,9	158

Oui	19,4	12	35,4	2	63,6	42	27,6	16	37,1	93
Total	100	62	100	3	6	100	66	100	58	251
				5						

La majorité (62,9 %) des apprenants participants n'ont pas suivi aucune formation dans l'utilisation des technologies à des fins d'apprentissage, tandis que seulement 37,1 % d'entre eux ont prétendu avoir été formés à utiliser ces technologies pour apprendre.

L'Analyse des questionnaires des professeurs de français

Tableau 3
Disponibilité des matériels TIC dans des établissements universitaires anglophones

Matériels TIC	Établissement Universitaire							
	Nigeria				Ghana			
	Non	%	O u i	%	Non	%	Oui	%
Ordinateurs	0	0,0	5	100,0	1	11,1	8	88,9
Radio	3	60,0	2	40,0	4	44,4	5	55,6
Television	1	20,0	4	80,0	5	55,6	4	44,4
Rétro-/Vidéo- projecteur	3	60,0	2	40,0	5	55,6	4	44,4
Magnétophone	3	60,0	2	40,0	1	11,1	8	88,9
Magnétoscope	3	60,0	2	40,0	8	88,9	1	11,1
Lecteurs de CD/DVD	1	20,0	4	80,0	6	66,7	3	33,3
Cassettes audio	2	40,0	3	60,0	1	11,1	8	88,9
Cassettes vidéo	1	20,0	4	80,0	6	66,7	3	33,3
Laboratoire de langue	2	40,0	3	60,0	9	100,0	0	0,0

Comme l'indique ce tableau, il y a une pénurie des outils susmentionnés dans ces deux établissements. Mais, les deux

établissements ont assez d'ordinateurs. Toutefois, l'établissement ghanéen visité n'est pas doté d'un laboratoire de langue.

Tableau 4
Disponibilité des logiciels et des réseaux dans des établissements universitaires anglophones

Réseaux	Établissement Universitaire							
	Nigeria				Ghana			
	Non	%	Oui	%	Non	%	Oui	%
Applications génériques	3	60,0	2	40,0	6	66,7	3	33,3
Applications de l'ÉLAO	3	60,0	2	40,0	8	88,9	1	11,1
Logiciels de traduction	5	100,0	0	0,0	9	100,0	0	0,0
Serveurs	2	40,0	3	60,0	6	66,7	3	33,3
Le réseau local	1	20,0	4	80,0	6	66,7	3	33,3
Réseau d'ordinateur central	2	40,0	3	60,0	4	44,4	5	55,6

Il ressort des résultats présentés ci-dessus qu'il y a une pénurie des outils de logiciels et de réseaux dans ces deux établissements. Les deux établissements ne possèdent pas le logiciel de traduction. Un bon nombre de professeurs participants du Nigeria (60 %) ont affirmé la présence d'un serveur dans leur établissement, or, (66,7%) de leurs homologues ghanéens sont ignorants de la présence d'un serveur et de réseau local dans leur établissement.

Tableau 5
Disponibilité des matériels TIC dans des établissements universitaires francophones

Matériel TIC	Établissement Universitaire							
	Togo				Sénégal			
	Non	%	Oui	%	No n	%	O ui	%
Ordinateurs	2	25,0	6	75,0	0,0	0,0	15	100,0
Radio	1	12,5	7	87,5	11	73,3	4	26,7
Télévision	1	12,5	7	87,5	12	80,0	3	20,0
Rétro-/Vidéo- projecteur	1	12,5	7	87,5	7	46,7	8	53,3
Magnétophone	1	12,5	7	87,5	11	73,3	4	26,7
Magnétoscope	3	37,7	5	62,5	11	73,3	4	26,7
Lecteurs de CD/DVD	1	12,5	7	87,5	5	33,3	10	66,7
Cassettes audio	0	0,0	8	100,0	11	73,3	4	26,7
Cassettes video	1	12,5	7	87,5	11	73,3	4	26,7
Laboratoire de langue	4	50,0	4	50,0	13	86,7	2	13,3

Les deux établissements sont dotés d'un laboratoire de langue très démodé qui est peu utilisé à des fins pédagogiques.

Tableau 6
Disponibilité des logiciels et des réseaux dans des établissements universitaires francophones

Logiciels Réseaux	et	Établissement Universitaire							
		Togo				Sénégal			
		Non	%	O ui	%	No n	%	O ui	%
Applications génériques		8	100,0	0	0,0	12	80,0	3	20,0
Applications l'ELAO	de	8	100,0	0	0,0	14	93,3	1	6,7
Logiciels traduction	de	7	87,5	1	12,5	14	93,3	1	6,7
Serveurs		6	75,0	2	25,0	11	73,3	4	26,7
Le réseau local		6	75,0	2	25,0	9	60,0	6	40,0
Réseau d'ordinateur central		7	87,5	1	12,5	10	66,7	5	33,3

Les données recueillies ont mis en relief le manque de ces outils de logiciels et de réseaux dans ces deux établissements universitaires visités.

Cependant, il ressort clairement de l'analyse des données recueillies qu'un bon nombre d'enseignants participants n'accédaient pas facilement aux outils précités. Mais, 80 % des professeurs nigériens ont affirmé qu'ils accédaient très facilement aux ordinateurs contre 22,2 % de leurs homologues ghanéens. Or, leurs homologues togolais et sénégalais sont fournis des ordinateurs en commun dans la salle des professeurs en vue de préparation des cours. Toutefois, les magnétophones et les cassettes audio étaient aux ordres des professeurs togolais. Il est à préciser que les outils TIC disponibles dans ces établissements étaient utilisés en parcimonie à des fins pédagogiques.

L'Analyse des questionnaires des apprenants de français

Tableau 7
Disponibilité des matériels TIC dans les établissements universitaires anglophones

Matériels TIC	Établissement Universitaire							
	Nigeria				Ghana			
	Non	%	Oui	%	No n	%	Oui	%
Ordinateurs	14	22,6	48	77,4	1	1,5	64	98,5
Radio	8	12,9	54	87,1	19	29,2	46	70,8
Télévision	11	17,7	51	82,3	8	12,3	57	87,7
Magnétophone	9	14,5	53	85,5	35	53,8	30	46,2

Magnétoscope	31	50,0	31	50,0	42	64,6	23	35,4
Lecteurs de CD/DVD	23	37,1	39	62,9	33	50,8	32	49,2
Cassettes audio	9	14,5	53	85,5	15	23,1	50	76,9
Cassettes video	20	32,3	42	67,7	39	60,0	26	40,0
Laboratoire de langue	29	46,8	33	53,2	65	100,0	0	0,0

D'après l'évaluation menée par la chercheuse sur le terrain montre que l'établissement universitaire nigérian est mieux équipé que son homologue ghanéen.

Tableau 8
Disponibilité des logiciels et des réseaux dans les établissements universitaires anglophones

Logiciels et Réseaux	Établissement Universitaire							
	Nigeria				Ghana			
	Non	%	Oui	%	Non	%	Oui	%
Applications génériques	39	62,9	23	37,1	30	46,2	35	53,8
Applications de l'ELAO	49	79,0	13	21,0	53	81,5	12	18,5
Logiciels de traduction	48	77,4	14	22,6	41	63,1	24	36,9
Serveurs	27	43,5	35	56,5	33	50,8	32	49,2
Le réseau local	35	56,5	27	43,5	29	44,6	36	55,4
Réseau d'ordinateur central	25	40,3	37	59,7	29	44,6	36	55,4

Tableau huit révèle que les deux établissements universitaires n'ont pas ces outils en nombre suffisant.

Tableau 9
Disponibilité des matériels TIC dans les établissements universitaires francophones

Matériels TIC	Etablissement Universitaire							
	Togo				Sénégal			
	Non	%	Ou i	%	Non	%	Oui	%
Ordinateurs	6	9,1	60	90,9	3	5,2	55	94,8
Radio	10	15,2	56	84,8	40	69,0	18	31,0
Télévision	2	3,0	64	97,0	37	63,8	21	36,2
Magnétophone	13	19,7	53	80,3	40	69,0	18	31,0
Magnétoscope	43	65,2	23	34,8	48	82,8	10	17,2
Lecteurs de CD/DVD	20	30,3	46	69,7	27	46,6	31	53,4
Cassettes audio	2	3,0	64	97,0	32	55,2	26	44,8
Cassettes video	13	19,7	53	80,3	35	60,3	23	39,7
Laboratoire de langue	0	0,0	66	100,0	23	39,7	35	60,3

Les données recueillies révèlent que les établissements universitaires au Togo et au Sénégal visités possèdent assez d'ordinateurs (90,0 % et 94,8 %) respectivement ce qui contredit le résultat de l'évaluation sur place menée par la chercheuse.

Tableau 10
Disponibilité des logiciels et des réseaux dans les établissements universitaires francophones

Logiciels et Réseaux	Établissement Universitaire							
	Togo				Sénégal			
	Non	%	Oui	%	Non	%	Ou i	%
Applicatio ns générique s	37	56,1	29	43,9	45	77,6	13	22,4
Applicatio ns de l'ELAO	44	66,7	22	33,3	53	91,4	5	8,6
Logiciels de traductio n	48	72,7	18	27,3	50	86,2	8	13,8
Serveurs	29	43,9	37	56,1	32	55,2	26	44,8
Le réseau local	21	31,8	45	68,2	27	46,6	31	53,4
Réseau d'ordinat eur central	13	19,7	53	80,3	25	43,1	33	56,9

Comme l'indiquent les données recueillies, les deux établissements n'ont pas en nombre suffisant les applications de l'enseignement des langues assisté par l'ordinateur (ELAO). L'établissement universitaire sénégalais possède un réseau d'ordinateur central (une salle multimédia) le plus équipé et le plus fonctionnel de tous les autres établissements universitaires visités.

Toutefois, il se dégage des données recueillies qu'une proportion non négligeable d'apprenants ghanéens accédaient plus facilement aux ordinateurs et à l'internet (96,9 % et 92,3 %) contre leurs homologues nigériens (61,3 % et 56,5 %), togolais (71,2 % et 75,8 %) et sénégalais (62,1 % et 65,5 %) respectivement. Mais, les laboratoires de langue étaient rarement disponibles aux apprenants nigériens, togolais et

sénégalais, or, leurs homologues ghanéens n'en possèdent pas.

Discussion des résultats

Les conclusions de la présente recherche ont démontrées que le manque de formation des professeurs de français dans l'utilisation réussie de différents outils informatiques est aussi un grand défi à relever pour que des ressources disponibles soient utilisées à bon escient à des fins pédagogiques. Par conséquent, les enseignants et les apprenants de français doivent obligatoirement être formés à l'utilisation pédagogique de l'ordinateur et de ses outils connexes pour maximiser les bénéfices de ces outils. Comme le soulignent Karsenti et ses collaborateurs (2002), la formation des maîtres à l'intégration pédagogique des technologies de l'information et de la communication ne peut plus se limiter à la maîtrise de l'outil technologique, mais, doit soutenir une prise de conscience de l'ensemble des facteurs en jeu afin de préparer l'enseignant à devenir un agent de changement au sein de cette société du savoir en émergence. Les enseignants de français de l'un des établissements universitaires francophones visités, ayant participé à des séries de formation à l'utilisation des technologies pour l'enseignement et l'apprentissage, ont utilisé les matériels et logiciels mis à leur disposition d'une façon dynamique en classe. Les apprenants de français étaient fortement motivés et participaient activement dans le processus d'apprentissage. Les enseignants ont facilement identifié les apprenants qui avaient du retard et pourraient proposer des cours d'appoint. De plus, les enseignants de français dans ce centre universitaire ont également été formés dans le développement et l'adaptation du contenu en tenant compte de l'environnement local et des particularités des leurs apprenants. Mais, comme le veut le proverbe français, on

n'est jamais si bien servi que par soi-même, donc, si les enseignants de français veulent avoir des ressources pédagogiques informatisés appropriés à leurs besoins, il leur faudrait les créer eux-mêmes. Mais, c'est vraiment regrettable de remarquer qu'à l'heure actuelle, les enseignants de français dans les établissements universitaires visités ne possèdent ni les moyens ni les compétences requises pour entreprendre cette tâche.

Les résultats de cette étude ont révélé une pénurie de différents outils de matériel, de logiciel et de réseau dans les établissements étudiés, ce qui suggère que les différents pays en Afrique de l'Ouest ne s'attendent pas à rejoindre la révolution de l'information qui fait des vagues dans le monde d'aujourd'hui. Lorsque les divers gouvernements et établissements universitaires dans ces pays ne s'efforcent pas à fournir aux écoles les outils informatiques en nombre suffisant et en même temps faire en sorte que ces outils soient accessibles aux enseignants et aux apprenants quand et où ils veulent les utiliser, puis, l'on pourrait conclure que ces pays ont perdu du potentiel des TIC pour transformer le secteur de l'éducation.

La bande passante totale pour l'ensemble de l'Afrique est elle-même un défi à relever. Cela a été mis en exergue au cours de la séance d'entrevue durant laquelle les enseignants de français ont souligné que le manque d'accès constitue en grande partie un obstacle à l'utilisation efficace de l'internet et ses outils connexes pour l'enseignement et l'apprentissage, mais en particulier, l'insuffisance de l'électricité mise en relief par les enseignants nigériens où l'approvisionnement en électricité est comme la neige en Afrique. Ce fait corrobore les conclusions de Bandwidth (2006, cité par Farrel et Isaacs, 2007) que la capacité de bande passante limite la vitesse à laquelle l'information peut être téléchargée ou transmise par l'internet.

Les professeurs de français interviewés (100 %) sont unanimes à démontrer que le manque d'infrastructure appropriée en nombres suffisants constitue aussi un frein majeur à l'utilisation de divers outils technologiques à l'enseignement et à l'apprentissage du français. Plus précisément, nos résultats montrent que les établissements universitaires avec un nombre suffisant de ces outils avaient des résultats plus positifs en termes de la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage du français que dans les établissements qui sont insuffisamment pourvus de ces outils. Plusieurs auteurs ont abordé le sujet (Isaacs, Broekman et Mogale, 2005; Akudolu, 2002 et Harbor-Peters, 2001) que l'absence d'électricité, manque de personnel formé, la faible connectivité et l'insuffisance des infrastructures appropriées demeurent un obstacle majeur à l'utilisation des technologies à des fins pédagogiques.

Toutefois, les enseignants et les apprenants doivent faire bon usage de ces outils afin qu'ils puissent produire les effets escomptés. Dans l'un des établissements universitaires francophones, il a été observé qu'il y avait des cours que les enseignants de français ne devraient pas enseigner sans les outils de matériel et de logiciels appropriés. Les professeurs de français de l'établissement universitaire togolais sont fournis avec trois ordinateurs de bureaux dans leur salle de professeurs pour faciliter la préparation des cours ; les haut-parleurs, les cassettes audio préenregistrés, et les postes de radio étaient aux ordres de ces enseignants. En revanche, dans les établissements universitaires anglophones au Nigeria et au Ghana visités, la chercheuse a observé que la majorité des professeurs de français avaient chacun un ordinateur dans leurs bureaux, mais, seulement une poignée d'entre eux (41 %) l'utilisent pour préparer les cours et 23,5 % pour dispenser les cours. Les conclusions de cette recherche ont aussi révélées qu'un manque de compréhension et

d'appréciation de merveilleuses possibilités offertes par les différents outils informatiques était aussi un frein majeur à l'utilisation effective de ces outils en classe de français. Cela a été mis en relief à l'établissement nigérian, où, en termes d'infrastructure physique est mieux équipée que les autres établissements universitaires mais également l'endroit où les outils sont les moins utilisés à des fins pédagogiques. Un scénario semblable a été observé dans l'établissement sénégalais avec une salle d'informatique bien équipée, connectée à l'internet réservée uniquement pour la formation des professeurs et des apprenants en maîtrise, mais que les professeurs de français ont refusé de suivre la formation parce qu'ils n'arrivent pas toujours à comprendre les changements que l'usage de ces outils pourraient apporter à leur travail comme des experts et des professionnels.

Le centre multimédia du département des langues modernes de l'établissement ghanéen visité pour cette étude, à part le fait qu'il est petit si l'on considère le nombre d'apprenants, est bien équipé d'au moins dix (10) ordinateurs avec la connexion internet, une télévision satellite qui diffuse en français mis à la disposition des apprenants de français gratuitement. Ces apprenants se sont servis de ces outils pour améliorer et actualiser leurs connaissances. C'est fort dommage de remarquer que le contraire c'est le cas dans la salle d'informatique du département des langues européennes modernes de l'établissement nigérian visité pour cette étude, où, bien que bien équipé de plus de vingt (20) ordinateurs avec la connexion internet, la salle est mise hors de la portée des professeurs de français et leurs apprenants. L'utilisation en parcimonie de ces outils ne conduira jamais à son intégration réussie dans l'enseignement-apprentissage du français et n'entraînera pas du tout de véritable révolution technologique dans cette ère de révolution de l'information. La salle d'informatique dans l'établissement togolais était

uniquement réservée pour l'orientation des apprenants à l'utilisation de l'ordinateur et de l'internet.

La chercheuse a aussi essayé d'identifier chez les professeurs de français interviewés les raisons pour lesquelles leurs collègues éprouvent des réticences et hésitent toujours à utiliser l'ordinateur et ses outils connexes à des fins d'enseignement-apprentissage. Tous les professeurs interviewés (100 %) sont unanimes à dire que les professeurs de français manquent la formation requise pour l'utilisation pédagogique des technologies de l'information et de la communication. Cette constatation corrobore les conclusions de Becker (1990) que la faible connaissance des professeurs sur l'utilisation de l'ordinateur était un plus grand facteur que le manque de temps de préparer des leçons avec l'ordinateur et le nombre insuffisant d'ordinateurs.

De plus, deux des professeurs interviewés (un ghanéen et un nigérian) ont noté que la façon dont les programmes d'études universitaires sont organisés et structurés ont besoin d'être réexaminé en vue d'y apporter des changements nécessaires qui inciteront le tandem professeurs et apprenants à utiliser ces différentes technologies à des fins pédagogiques. Aussi, un ghanéen et un sénégalais ont indiqué que certains enseignants hésitent toujours à utiliser ces technologies parce que la plupart d'entre eux n'ont pas été formés eux aussi avec les nouvelles technologies, alors, ils tiennent fermement à la façon traditionnelle dont laquelle ils ont été formés. Mais la chercheuse est plutôt d'avis que c'est une question d'un conflit d'intérêt entre deux générations d'utilisateurs : les apprenants de français, jeunes, intérêt vif et passionnés de nouvelles technologies et leurs enseignants, plus vieux, conservateurs, désintéressés et par ailleurs réticents à ces innovations technologiques. Donc, le corps enseignants en Afrique de l'Ouest comme un besoin pressant sont appelés à

nourrir l'intérêt à l'utilisation des TIC comme des supports à l'enseignement afin qu'ils puissent servir de modèles à leurs apprenants. Ce qui corrobore les conclusions d'Aremu (1992), que la plupart des enseignants ont été formés en utilisant la méthode traditionnelle grammaire-traduction. La chercheuse est d'avis que ces professeurs de français ont visiblement été dépassés par les événements récents. Il leur faudrait un changement de mentalité. Les résultats de cette recherche ont aussi confirmé que l'utilisation efficace des divers outils informatiques a effectivement rendu les cours plus ludiques et performants; a suscité la créativité et l'intérêt des apprenants et aussi les ont impliqué personnellement dans leur propre apprentissage.

La chercheuse précise aussi que les matériels et logiciels disponibles dans ces établissements universitaires visités, ne sont pas facilement accessibles aux tandems enseignants et apprenants de français. Les ordinateurs avec la connexion internet par exemple, sont à la portée des professeurs de français dans les établissements nigérian et ghanéen étudiés; or, leurs homologues togolais et sénégalais ont ces outils en commun dans la salle des professeurs. Le fait que la majorité des professeurs de français ne possèdent pas la compétence requise dans l'utilisation de ces outils à des fins pédagogiques restes d'actualité.

Tous les départements des langues modernes dans tous les établissements universitaires visités sauf au Togo, possèdent chacun un vidéoprojecteur ce qui est grossièrement insuffisant si l'on considère l'effectif qui en aura besoin. Ce qui en résulte c'était que deux des professeurs de français ghanéens ont acheté leur propre vidéoprojecteur qu'ils utilisaient si le besoin se faisait sentir. C'est un pas dans une bonne voie que les autres professeurs qui pourraient s'en payer sont encouragés d'imiter. Toutefois, les professeurs de français dans l'établissement togolais ont

assez de postes de radio et des cassettes audio à leur disposition qu'ils ont utilisé en boucle en classe pour permettre aux apprenants d'apprendre à reconnaître et à distinguer les sons français; et aussi dans l'enseignement de la compréhension et des expressions orales et écrites. Sauf une poignée de leurs homologues nigériens et ghanéens ont utilisé ces outils pour dispenser les cours. La chercheuse est d'ailleurs d'avis qu'en raison du fait que les postes de radio et ses outils connexes – les CD et les cassettes audio - sont facilement disponibles aux foyers, ils devraient servir d'outils de première importance pour les tandems enseignants et apprenants de français pour engranger de nouveaux mots et pour apprendre à les utiliser en contexte dans des situations spécifiques de la vie quotidienne. Comme le souligne Landier (2008), la radio est un excellent moyen pour faire entrer l'actualité en classe et qu'elle offre de nombreux formats variés (journaux, débats, commentaires, etc.) qui ont chacun leurs spécificités et permettent autant de possibilités pédagogiques différentes.

Pour dire que la qualité et la quantité de l'apprentissage pourraient être grandement rehaussées si ces technologies sont mises à la disposition des professeurs et des apprenants, c'est d'en dire le moins. L'utilisation de ces outils est d'excellent moyen de faire des apprenants de français des participants actifs et de les impliquer dans le processus d'apprentissage; ce qui promeut vraiment l'autonomie et l'apprentissage à vie. L'administration de l'université pourrait prendre des dispositions à cet égard pour établir des cybercafés dans les quatre coins de l'université mis gratuitement à la disposition des apprenants ou à des prix modiques. De même, les divers gouvernements dans la sous-région ouest africaine comme un besoin pressant, doivent veiller à l'établissement des télé centres communautaires ou des centres d'accès public des

technologies de l'information et de la communication dans différents endroits stratégiques dans les grandes villes et aux villages en vue de promouvoir l'accès facile et libre aux diverses technologies pour recueillir d'information et pour apprendre. Ce faisant, les citoyens surtout les jeunes feront partie de la société du savoir en émergence et ne se sentiront plus écartés des évènements récents dans le monde qui les entoure.

Les conclusions de cette étude ont aussi mis en lumière le manque de concepteurs de contenu et par ailleurs d'un curriculum fondé sur les technologies de l'information et de la communication dans tous les établissements universitaires visités pour cette étude. Ces concepteurs se chargeront de développer au sein d'un département donné des contenus, des matériaux et des activités pédagogiques fondés sur le Web qui tiendront compte non seulement du contexte où se trouvent les apprenants mais surtout de leurs niveaux et leurs connaissances antérieures. Ainsi, Farrel et Isaacs (2007) ont noté que les enseignants devraient être en mesure de concevoir et d'adapter les matériaux du contenu afin qu'ils puissent répondre aux besoins de leurs apprenants. Pour combler cette lacune, la chercheuse est d'avis que les professeurs de français qui sont expérimentés et des spécialistes dans les différents domaines de l'enseignement du français langue seconde et étrangère pourraient se rassembler afin de réunir leurs expériences pour développer des contenus basés sur les besoins et les aspirations langagiers des apprenants. Il n'y avait non plus le personnel de soutien technique compétent dans ces établissements qui fournira le soutien nécessaire aux professeurs en cas de besoin.

Malheureusement, quelques-uns des enseignants de français dans des établissements universitaires anglophones et francophones de l'Afrique de l'Ouest visités sont d'avis que

les technologies de l'information et de la communication sont des outils pédagogiques à exploiter seulement par ceux qui enseignent des matières liées à la langue. Ces enseignants ont même écrit sur les questionnaires que la chercheuse leur ont donné à remplir: « *je ne suis pas un professeur de langue.* » La chercheuse en est déduite que l'utilisation des technologies à des fins pédagogiques n'a rien à foutre avec les enseignants de littérature par exemple. Cela est de la simple ignorance, car les technologies pourraient être mises au service des professeurs qui enseignent n'importe quelle matière, à condition bien sûr que le professeur sache exploiter ces outils à des fins d'enseignement.

Conclusion et Recommandations

Cette étude a été réalisée dans six établissements universitaires situés dans deux pays anglophones et deux pays francophones de l'Afrique de l'Ouest. L'intérêt premier de l'étude était de jeter un coup d'œil sur les défis que les enseignants et les apprenants de français dans la sous-région ouest africaine doivent relever dans leurs efforts d'utiliser les technologies de l'information et de la communication à des fins pédagogiques. Pour y arriver, certains objectifs spécifiques et des questions de recherche ont été formulés pour guider l'étude. Quatre instruments de collecte des données ont été utilisés tandis que les données recueillies ont été analysées avec le logiciel statistique SPSS. Les enseignants de français devraient explorer l'utilisation des téléphones mobiles cellulaires à des fins d'enseignement-apprentissage car, il a été établi dans la littérature que la majorité d'africains dans des zones urbaines ont maintenant accès à ce dispositif (IFC, 2012). L'étude s'est limitée à l'estimation du nombre d'enseignants et d'apprenants de français qui ont été formés à l'utilisation pédagogique des outils informatiques; à l'identification des différents outils disponibles dans ces

établissements universitaires pour l'enseignement et l'apprentissage du français; l'évaluation de ces outils pour voir s'ils sont à la portée des enseignants et des apprenants; l'estimation de la présence ou pas d'un curriculum de français fondé sur les technologies déjà élaboré et utilisé à des fins pédagogiques; et enfin, l'estimation du niveau de réceptivité de ces enseignants à utiliser les technologies en classe de français. La chercheuse l'estime important de donner des recommandations suivantes : sensibilisation et formation des apprenants et des enseignants de français à l'utilisation pédagogique des TIC ; création de programme et d'activités d'études compatibles à l'utilisation des TIC ; l'utilisation de téléphones intelligents à des fins pédagogiques et le changement d'attitude à l'égard d'utilisation des TIC chez les enseignants de français. Pour étendre de plus le champ de cette étude, il serait pertinent d'identifier des compétences actuelles des enseignants et des apprenants de français dans le domaine d'habiletés rudimentaires en informatique.

Deborah Anyika

Department of Linguistics & Literary Studies
Ebonyi State University, Abakaliki, Nigeria

Références

African Development Bank Group (2014). Improved infrastructure to support Africa's competitiveness. Retrieved on 15/08/14 from www.afdb.org

Akudolu, L. R. (2002). Restructuring Nigerian secondary education system through information and communications technology (ICT)-driven curriculum. *Journal of the World Council for Curriculum and Instruction*, Nigeria Chapter, 3, (1), 7-17.

- Aremu, A. S. (1992). The need, usefulness and effectiveness of instructional materials for meaningful teaching and learning. *Journal of Studies in Curriculum*, 3, (1 & 2), 79-86.
- Becker, H. J. (1990). *When powerful tools meet conventional beliefs and institutional constraints: a national survey finding on computer use by American teachers. Report No. 49.* Baltimore: Centre for Research on Elementary and Middle Schools.
- Davies, G. (2002). ICT and modern foreign languages: Learning opportunities and training needs. *International Journal of English Studies (IJES)*, 2, (1), 1-18. Retrieved February 25, 2009, from www.um.es/engphil/ijes
- Dörnyei, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics: quantitative, qualitative, and mixed methodologies.* China: Oxford University Press.
- Fabbio, J. (2010). TIC et enseignement en Afrique de l'Ouest : Le cas du Mali et du Sénégal. *Revue Africaine de Recherche en Education*, 2, 34-43.
- Farrel, G. et Isaacs, S. (2007). *Survey of ICT and education in Africa: a summary report based on 53 country surveys.* Washington, DC: infoDev/World Bank. Retrieved March 30, 2009, from <http://www.infodev.org/en/Publication.353.html>
- Gakio, K. (2006). African tertiary institutions connectivity survey (ATICS) 2006 Report. Retrieved March 29, 2009, from <http://www.gesci.org/files/connectivity%20in%20African%20tertiary%20institutions.pdf>

- Haddad, W. D. (2007a). *ICTs for education: a reference handbook. Part 2: Analytical review*. UNESCO: Bangkok. Retrieved March 21, 2009, from <http://www.ictinedtoolkit.org>
- Haddad, W. D. (2007b). *ICTs for education: a reference handbook. Decision makers essentials. Are the conditions for ICT effectiveness met?* UNESCO: Bangkok. Retrieved April 10, 2009, from http://www.ictinedtoolkit.org/user/pdfs/ICTs_for_Education_Essentials.pdf
- Harbor-Peters, F. A. (2001). Computer education for all mathematics teachers: a basic preparation for the year 2000. *Abacus: Journal of MAN*, 26, (1), 70-78.
- Howell, C. et Lundall, P. (2000). *Computers in schools: a national survey of information communication technology in South African schools*. Education Policy Unit. Cape Town : University of the Western Cape. Retrieved April 10, 2009, from http://www.school.za/schoolsurveys/surveys_index.htm
- International Finance Corporation (IFC) (2012). *Infrastructure in Africa*. Retrieved on 15/08/14 from www.ifc.org/wps/wcm/connect/region_ext...africa/infrastructure
- Isaacs, S., Broekman, I. et Mogale, T. (2005). Contextualising education in Africa: The role of ICTs. Dans T. James (Ed.): *Information and communication technologies for development in Africa, Volume 3: Networking institutions of*

learning – SchoolNet, p. 1-25, Dakar : International Development Research Centre (IDRC).

Karsenti, T., Peraya, D. et Viens, I. (2002). Conclusion : bilan et prospectives de la recherche sur la formation des maitres à l'intégration pédagogique des TIC. *Revue des Sciences de l'éducation*, 28, (2), 459-470. Consulté le 29 juillet 2009 dans

www.erudit.org/revue/rse/2002/v28/n2/007363ar.html

Landier, M. (2008). Enseigner avec la radio. Consulté le 27 janvier 2011 dans

www.rfi.fr/radiofr/pages/001/acceuil.asp

McCarthy, B. (1999). Integration: the sine qua non of CALL. Retrieved January 27, 2010 from

<http://www.ict4lt.org/en/McCarthy.htm>

Owhotu, V. B. (2006). Computer software/programs in the foreign language classroom: an overview 1980 – 2003. Dans V. B. Owhotu (Ed.): *An introduction to information technologies in education*. Lagos: Sibon Books Ltd.

Tinio, V. L. (2007). ICT tools in education. Retrieved April 7, 2009 from

http://en.wikibooks.org/.../key_challenges_in_integrating ICTtools_in_education

Williams, M. D. J., Mayer, R. & Minges, M. (2011). Africa's ICT infrastructure. Building on the mobile revolution. Washington, DC: The International Bank for Reconstruction and Development/The World Bank. Retrieved on 15/08/14 from [www.worldbank.org/.../AfricaICTInfrastructure_Building_on M...](http://www.worldbank.org/.../AfricaICTInfrastructure_Building_on_M...)

World Links for Development Country Report (2000). *Brazil, Chile, Colombia, Ghana, Mauritania, Mozambique, Paraguay, Peru, Senegal, South Africa, Uganda and Zimbabwe 1999 – 2000*. Washington, DC: World Bank.