

**COMPARATIVE STUDY OF THE USE OF INFORMATION COMMUNICATION TECHNOLOGIES  
IN FRENCH EDUCATION IN SELECTED ANGLOPHONE AND FRANCOPHONE UNIVERSITIES**

**IN WEST AFRICA**

**BY ANYIKA DEBORA IFEOMA**

**CHAPITRE UN**

**L'INTRODUCTION ET LE CONTEXTE DE L'ÉTUDE**

**1.0 Le Préambule**

Les technologies de l'information et de la communication (TIC) sont un agent de changement dans l'économie de l'information en émergence. Elles ont révolutionné la société quoique de façon moins prononcée dans les pays en voie de développement où l'écart entre les TIC et le développement est très important. Les TIC 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 TIC, dans les domaines des finances, du commerce, des affaires, du divertissement, etc., où ils ont amélioré la qualité des services.

Les TIC connaissent un développement sans précédent et, leur champ d'application s'étendant pratiquement à tous les domaines, elles prennent une place croissante dans le monde éducatif au sein duquel les langues vivantes apparaissent comme des bénéficiaires potentiels privilégiés. Si les exemples d'utilisation effective restent encore modestes et parfois incertains, l'imaginaire collectif assigne à ces outils un avenir prometteur et des efforts considérables sont d'ores et déjà engagés pour les promouvoir. Les TIC dans l'enseignement et l'apprentissage peuvent être utilisées pour améliorer la capacité productive de l'enseignant et accroître la portée et la qualité de l'apprentissage à tous les niveaux. Plus avantageuse est l'utilisation des TIC pour promouvoir l'autonomie de l'apprenant et l'apprentissage à vie.

Les TIC se sont également révélées bénéfiques dans l'enseignement et l'apprentissage des langues modernes, y compris le français. Diverses TIC peuvent être utilisées pour enseigner les quatre compétences de base : écouter, parler, lire et écrire. Le potentiel des TIC peut être pleinement exploité grâce à l'utilisation efficace des outils suivants : Cédérom,

Internet, courrier électronique, lecteur MP3, les téléphones cellulaires, TV, radio, lecteurs CD et DVD, etc.

Avec l'accroissement de la sensibilisation et de l'utilisation des TIC dans l'apprentissage des langues, les enseignants, apprenants et établissements universitaires des pays anglophones et francophones de l'Afrique de l'Ouest peuvent bénéficier au maximum de l'utilisation de ces outils pour promouvoir la compétence communicative des apprenants de langue. Toutefois, le niveau de l'engagement, du financement, du développement des ressources humaines, des politiques en matière des TIC et des mesures d'application des différents gouvernements de la sous-région ouest africaine laissent beaucoup à désirer. Il est bien entendu que l'utilisation des TIC dans l'éducation en général et dans l'enseignement et l'apprentissage des langues modernes en particulier contribuera à combler la fracture numérique entre les pays développés et les pays en voie de développement en termes d'information, d'acquisition des connaissances et des progrès technologiques.

## **1.1 Contexte de l'étude**

L'importance des langues dans le développement technologique, diplomatique et dans les relations commerciales entre les pays du monde et les organisations internationales est unanimement reconnue. La langue française est une force d'unification dans la scène internationale surtout parmi les États d'Afrique (Echetabu, 1988). Écrivant toujours sur l'importance du français, Dumont et Maurer (1995 : 8) sont d'avis que cette langue continue à jouer une fonction sociale prédominante en Afrique même dans les pays où elle ne dessert pas un but politique, lorsqu'ils affirment que :

*Le français continue de jouer en Afrique une fonction sociale prédominante même dans les États où il ne remplit pas la fonction politique. On entend par fonction sociale le fait qu'il est encore très souvent le moyen privilégié d'accès à l'emploi. Le français a longtemps été considéré et continue de l'être à juste titre dans un bon nombre d'États, comme la langue de l'élite, du pouvoir, de la promotion sociale.*

Le raisonnement voire la justification pour le bilinguisme français/anglais a ses racines dans la recommandation faite à la Conférence Internationale de Yaoundé en 1961, lorsque la Commission pour la Coopération Technique en Afrique a organisé une conférence des ministres de l'éducation de la sous-région pour délibérer sur l'unification des anciennes

colonies de la France et de la Grande-Bretagne. À la fin de la délibération, les ministres ont accepté d'introduire le français et l'anglais respectivement pour servir de deuxième langue étrangère dans ces colonies comme un moyen pour faciliter la communication et améliorer ainsi les activités sociales, économiques, politiques et technologiques de ces pays africains et d'autres pays du monde (Adetoye, 2003).

Pour étayer ce besoin, une conférence intergouvernementale sur les politiques linguistiques en Afrique s'est déroulée à Harare, Zimbabwe du 17 au 21 mars 1997. La conférence a été convoquée par le Directeur Général de l'UNESCO en étroite collaboration avec le Gouvernement du Zimbabwe et avec le soutien de l'OUA (Organisation de l'Unité Africaine), aujourd'hui l'Union Africaine (UA), et de l'ACCT (Agence de la Francophonie). Le but général de la Conférence intergouvernementale sur les politiques linguistiques en Afrique était d'élaborer des stratégies et de définir l'évolution de la gestion politique et technique du contexte linguistique africain, le principal résultat attendu étant un cadre de référence convenu d'un commun accord que chaque État africain utiliserait pour définir une politique linguistique nationale claire et exhaustive indiquant de façon précise le statut et les fonctions des langues utilisées et les mesures proposées pour la mettre en œuvre. Cette politique nationale devant être spécifique, cohérente et réaliste (Chimhundu, 1997). La réunion des experts a conclu entre autres que la multiplicité des langues en Afrique n'est pas un handicap mais une source d'enrichissement. Dans leurs propres mots :

*Les langues importées, en particulier celles qui ont été imposées à l'époque coloniale, sont désormais acceptées comme faisant partie du paysage linguistique d'Afrique. Gérer cette situation de façon judicieuse permet d'éviter les situations conflictuelles entre les langues locales et les langues importées (Chimhundu, 1997 : 18).*

Les délégués ont reconnu

*la nécessité de faire suffisamment de place aux langues africaines par rapport aux langues étrangères, parce qu'il y a des fonctions spéciales que les langues importées ne peuvent remplir. Il faut en particulier veiller à une cohérence linguistique entre les langues nationales au sein du système éducatif (p. 24)*

La participation de la République Fédérale du Nigéria dans la formulation et l'approbation du bilinguisme français/anglais pour l'ensemble de l'Afrique ne fait pas de doute comme l'a révélé Cookey (1970) cité dans Ezike (1988 :12) :

*We in the Federal Ministry of Education regard French as a very important subject in schools all over the Federation and we are doing everything possible to encourage its teaching ... French is a dynamic world language and we want our schools to produce people who can speak the language and then help establish more contact between English-speaking and French-speaking countries.*

Ainsi, en reconnaissant l'importance économique, politique, diplomatique, sociale et technologique de la langue française pour un pays entouré de pays francophones, le Gouvernement fédéral du Nigéria sous la direction du feu Général Sani Abacha a promulgué en 1997 une nouvelle politique linguistique, faisant du français la deuxième langue officielle du pays. Cette étude adoptera la définition des TIC de l'UNESCO (2002) citée dans Owhotu (2006 : 4) :

*ICT is the term used to describe the tools and the processes to access, retrieve, store, organize, manipulate, produce, present and exchange information by electronic and other automated means. These means include hardware, software and telecommunication in the form of personal computers, scanners, digital cameras, phones, faxes, modems, CD and DVD (digital view disc) players and records, digitalized video, radio and TV programmes like data base programmes and multimedia programmes.*

De nombreux systèmes scolaires du monde entier ont non seulement adopté la révolution des TIC pour rendre l'information plus accessible à leurs apprenants, mais ils exigent également que leurs enseignants possèdent les compétences requises dans l'utilisation des TIC pour améliorer la qualité de l'enseignement/apprentissage (African Ministers of Education, 2007, cité dans Farrel & Isaacs, 2007). À titre d'exemple, le British National Curriculum (1988) a fait des Technologies de l'Information (TI) un sujet de base, tandis que le Department of Education and Science (DES, Grande Bretagne) en 1991 exigeait que "*all pupils have opportunities in both key stages 3 and 4 (secondary) to develop information technology capability*" (cité dans Owhotu, 2006). L'on espère que les enseignants à travers le curriculum aient entre autres une compréhension claire de ce que les TIC peuvent leur offrir et la capacité à en faire un usage efficace.

Au Nigéria, la National Policy on Education (NPE, 2004, 4<sup>e</sup> édition) a été révisée et actualisé en raison des changements et des innovations en politiques qui incluent entre autres l'introduction des TIC dans le système scolaire. La National Universities Commission (NUC), qui est l'Agence fédérale qui supervise la création et la régulation de l'enseignement supérieur

au Nigeria n'est pas restée en rade. Elle assure également des normes uniformes pour toutes les universités du Nigéria à des fins d'accréditation. L'un des buts de la NUC est d'initier et de promouvoir la compétence dans l'utilisation des TIC non seulement pour les prestations de services au sein de la Commission mais aussi dans le système universitaire du pays. À cette fin, les lignes directrices pour la création des institutions d'enseignement supérieur approuvées par le Gouvernement fédéral et figurant dans l'amendement du décret sur les normes minimales nationales de création des institutions, numéro 9 de 1993 stipulent que : la bibliothèque, les équipements de laboratoires et d'ateliers y compris les outils pédagogiques et les didacticiels doivent être adéquats, et il y aura des plans à long terme pour les soutenir (Onwudike, s.d.).

Le manque de ces équipements et de ces matériaux d'enseignement/apprentissage dans nos institutions d'enseignement supérieur explique en partie pourquoi nos étudiants diplômés sont en général incapables de s'exprimer de manière adéquate. On peut dire que l'apprentissage du français langue étrangère est gravement touché par ce scénario, car les enseignants et leurs étudiants ont besoin de ces outils pédagogiques pour compenser l'apprentissage de cette langue dans un environnement linguistique plus ou moins hostile. Mais, ce qui est plus important, c'est que le National Policy on Education (NPE, 2004 : 17, 24) stipule que :

*In recognition of the prominent role of Information and Communication Technology in advancing knowledge and skills necessary for effective functioning in the modern world, there is urgent need to integrate Information and Communication Technology (ICT) into education in Nigeria. Government shall therefore provide basic infrastructure and training for the realization of this goal at the primary school level.*

Au niveau secondaire, la langue française est l'un des cours de base au niveau du cours moyen et un cours non obligatoire au niveau du cours supérieur (NPE, 2004). Ce scénario ne dépeint pas seulement l'état de l'enseignement du français au Nigeria, mais témoigne également d'une base très faible en termes de savoir antérieur des étudiants dans ce domaine. En fin de compte, certains de ces apprenants choisissent de faire la langue française en un cycle d'étude au niveau universitaire. Ces carences en habileté ne sont pas prises en considération lors de la conception des cours pour tous les étudiants au cours des quatre années d'études universitaires. En outre, les matériaux didactiques inadéquats et inappropriés ont eu des conséquences néfastes sur la réalisation des objectifs fixés dans l'enseignement/apprentissage

de la langue française à tous les niveaux au Nigéria. Le Gouvernement fédéral ne parvient toujours pas à assumer son obligation de fournir aux écoles une infrastructure adéquate. Les professeurs de français sont donc laissés à eux seuls pour concevoir et utiliser des moyens réalistes qui permettront d'atteindre les résultats désirés. Ils l'ont fait pendant de nombreuses années, mais sans enregistrer des résultats significatifs ou considérables. Les étudiants de français au niveau tertiaire le trouvent encore très difficile d'utiliser les savoirs acquis en situation de classe à des fins de communication. Ils ne peuvent pas s'exprimer librement en français, même après quatre ans d'exposition à cette langue or, la communication orale demeure un aspect très important de tout apprentissage des langues.

Cette situation demeure toujours en raison de l'incapacité des professeurs de français d'utiliser différentes stratégies et techniques pédagogiques qui permettront un meilleur appel aux sens des étudiants (l'ouïe, la vue, le goût, le toucher et l'odorat). Nous ne devons pas perdre de vue le fait qu'au niveau tertiaire, la plupart des étudiants ont dépassé l'âge auquel l'apprentissage naturel et automatique des langues est le plus fécond selon les psycholinguistes. Alles-Jardel (1991 : 7) a noté très brièvement que :

*Pour le dire de façon très rapide, l'enseignement précoce des langues vivantes table sur la malléabilité intellectuelle et audio phonétique de l'enfant qui, dans ses premières années (jusqu'à six ou sept ans environ) est plus apte à acquérir une bonne compréhension et une bonne prononciation en langue étrangère parce que son cerveau est encore en cours de croissance et que, selon Troubetsky, le "filtre phonétique" de la langue maternelle n'oblitére pas encore totalement les capacités auditives. À partir de sept ou huit ans, le cerveau est arrivé à maturation mais se développent en revanche des capacités plus analytiques. À cet âge-là, l'enfant a donc sans doute perdu sur le plan audio phonétique, mais est en revanche tout à fait apte à s'engager de façon réfléchie dans l'acquisition d'une langue étrangère et à avoir une réflexion métalinguistique sur sa propre langue.*

Ainsi, les TIC en classe de langue étrangère sont destinées à être utilisées pour améliorer la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage. Les TIC peuvent être employées de manière efficace pour enseigner n'importe quelle habileté en langue (en lecture et en écriture). Le tandem enseignants et apprenants peut exploiter les outils et les programmes des Technologies de l'Information (TI) en classe pour faciliter et pour enrichir l'enseignement et l'apprentissage d'une langue étrangère. Les bénéfices des TIC sur la maîtrise de la langue écrite sont déjà établis. Par contre, les enseignants devront en être tout aussi convaincus pour que les TIC soient réellement appelées à contribution dans l'apprentissage du français et que

cela puisse éventuellement donner des résultats positifs. Car, il est à noter que l'utilisation des TIC dans une classe de langue étrangère n'est pas une panacée à l'efficacité de l'enseignement et de l'apprentissage. Elles ne peuvent pas remplacer le rôle d'un enseignant efficace, ni celui d'un apprenant enthousiaste, mais elles peuvent seulement les compléter. Il est également important de noter que les TIC ne sont que des outils pour les enseignants, non des remplacements. Les professeurs de français sont donc foncièrement irremplaçables en ce qui concerne l'apprentissage de la langue française. Comme Felix (2001) cité dans Davies (2002: 7) l'a noté : “...*It takes a very special person to learn and, especially, speak a language without face-to-face communication.*”

En outre, la technologie ne devrait pas conduire l'éducation ; mais plutôt, des objectifs et des besoins pédagogiques et une économie bien pesée doivent conduire la technologie (Tinio, 2007 : 11). L'utilisation des TIC dans l'éducation doit suivre son utilisation dans la société et non pas la diriger. Les programmes d'éducation qui utilisent des technologies de pointe n'atteignent que rarement le succès à long terme selon l'avis de Perreton et de Creed (n.d.), cité ainsi dans Tinio (2007 : 13) :

*It is cheaper and easier, to introduce a form of technology into education, and keep it working, where education is riding on the back of large-scale developments by governments or the private sector. Television works for education when it follows rather than precedes television for entertainment, computers in schools can be maintained once commercial and private use has expanded to the point where there is an established service industry.*

Il était donc nécessaire de promouvoir substantiellement une augmentation dans le nombre des pays de l'Afrique de l'Ouest qui adoptent l'utilisation des TIC en cette ère de révolution de l'information. Dans cet égard, le commencement des initiatives de mise en réseau des écoles dans plus de 23 pays africains (Isaacs et al, 2004) est un pas dans la bonne voie. En termes de connectivité, il est intéressant de savoir que tous les 53 pays africains ont actuellement une présence sur Internet (Jensen, 2002), même si le total de la bande passante internationale pour l'ensemble de l'Afrique est inférieur à celui de la ville de São Paulo, Brésil (UNHD, 2001). Cela signifie que l'Afrique a encore beaucoup à faire pour élargir la bande passante du continent si elle doit rattraper les pays développés ou même d'Asie en cette ère de révolution de l'information. Un regard rapide sur l'utilisation des différents types de TIC par les institutions et des programmes de collèges en Afrique contribuera à clarifier la situation :



**Tableau N°1 : Pourcentage des établissements scolaires et des programmes d'établissements d'études universitaires africains qui utilisent diverses sortes de TIC.**

Sorte de TIC	Pays Anglophones %	Pays Francophones %	Pays Lusophones %
Impression	96	88	90
Téléphone	8	2	0
Cassette audio	17	15	20
Cassette vidéo	13	31	0
Radio	2	12	70
Audioconférence	3	3	40
Antenne satellite	2	18	0
Internet / Cédérom	5	34	0
Visioconférence	0	0	0
Fax	0	0	0
Aucune information	5	5	10
<b>Nombre des établissements scolaires</b>	<b>66</b>	<b>67</b>	<b>10</b>

Source: Association pour le Développement de l'Éducation en Afrique (The Association for the Development of Education in Africa - ADEA), 2002.

Dans le tableau 1, il est bien clair que malgré les progrès en matière de connectivité et une augmentation des accès aux nouvelles technologies de l'information, l'impression continue d'être une méthode de base pour la prestation de cours pour l'enseignement à distance en Afrique (ADEA, 2002, cité par Leary & Berge, 2007). Adomi (2005) signale que les projets e-learning en Afrique sub-saharienne ont augmenté de manière significative depuis 2001, malgré la poursuite de l'hégémonie de l'imprimé. Cela est dû en grande partie à l'aide des organisations internationales de développement. Il est d'avis que l'Afrique a connu une croissance remarquable dans l'emploi des Technologies de l'Information au cours des dernières années et renforce de plus en plus rapidement l'adoption et l'utilisation des ordinateurs et d'Internet. Tous les 53 pays de l'Afrique maintenant connectés à la Toile font un virage important vers une plus grande utilisation des technologies d'apprentissage électronique.

De plus, les universités africaines ont mis tout en œuvre pour rattraper leur retard et rejoindre l'essor de l'information et de la technologie mondiale. Bandwidth (2006, cité dans Farrel et Isaacs, 2007) fait état d'un consortium de fondations américaines, y compris la Carnegie Corporation de New York, la Fondation Ford, la Fondation John D. et Catherine T. MacArthur et la Fondation Rockefeller, qui investissent actuellement 350 millions de dollars

avec 11 universités africaines (au Mozambique, en Tanzanie, au Ghana, au Nigeria, en Ouganda) et deux autres organisations d'éducation dans un effort visant à accroître sensiblement la capacité de bande passante Internet. On espère également que ce projet va augmenter de manière significative la capacité de ces différentes universités de développer et d'intégrer l'enseignement et l'apprentissage basés sur le Web dans leurs programmes académiques.

Pour que des progrès importants soient réalisés dans l'utilisation des TIC dans l'enseignement et l'apprentissage du français dans la sous-région ouest africaine, les pays Africains devraient se préparer à une société du savoir. Tout aussi importante est la nécessité de créer un environnement propice pour que les TIC soient diffusées dans la fibre sociale de la société. Donc, l'environnement devrait être convenable à l'emploi des outils du matériel, des logiciels et des programmes informatiques dans l'enseignement et l'apprentissage de la langue française. Cette fonctionnalité devrait figurer non seulement dans les domaines de la diffusion des ordinateurs ou de l'installation d'Internet dans les écoles, mais aussi dans les domaines de la formation de la population africaine dans les applications informatiques et dans la mise en place d'un enseignement national et régional solide en science de la communication.

Par conséquent, étant donné la valeur inestimable de l'utilisation des TIC dans les langues modernes, les professeurs de français sont encouragés à actualiser et à améliorer leurs compétences informatiques afin de renforcer la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage du français. Les enseignants de la sous-région ouest africaine ne devraient pas demeurer des consommateurs des importations des matériaux d'apprentissage TIC, mais ils doivent répondre à l'appel au développement des compétences dans la production des matériaux d'apprentissages pertinents pour les programmes locaux, étant donné que les TIC deviennent intégrées dans le processus d'enseignement à travers les curricula. Les professeurs de français devaient être enthousiastes et dévoués à l'égard de l'utilisation des ordinateurs en classe. L'on espère qu'ils possèdent certaines compétences informatiques à savoir les compétences de traitement de textes pour pouvoir manier et manipuler les données. Ils devraient être habiles non seulement dans l'utilisation des ordinateurs pour leur propre travail, mais aussi dans leur intégration en classe pour rehausser la qualité de l'apprentissage. Davidson & Tonic (1994: 20) soutiennent cette proposition quand ils disent que « *only instructors who use computers in their own work make dynamic use of them in the classroom.* » La connaissance est donc le pouvoir.

Par conséquent, la capacité à connaître les différents outils génériques et les logiciels spécifiques, les paquets d'authoring, les moteurs de recherche et les sites Web qui offrent des activités pratiques pour l'enseignement des quatre compétences langagières est un élément indispensable et incontournable de l'enseignement. Pour l'utilisation efficace des TIC dans une classe de langue française, les enseignants ont besoin d'identifier non seulement les matériaux pour l'enseignement de divers domaines mais aussi et surtout les logiciels qui sont compatibles avec le matériel disponible et aussi susceptibles de renforcer l'apprentissage des apprenants. À cet égard, il est prévu que les professeurs de français soient de bons modèles dans la démonstration de l'utilisation appropriée des applications informatiques pour réaliser diverses activités d'enseignement.

En outre, l'enseignement et l'apprentissage fondé sur les TIC aident les enseignants à fournir aux apprenants des activités pratiques qui, en retour, leur permettent de travailler en profondeur sur les problèmes de la vie réelle. Ce faisant, ils pourraient engranger du vocabulaire et des structures grammaticales importantes qu'ils utiliseront si besoin est, à des fins de communication. Ils ont également l'avantage de rendre l'apprentissage moins sec, moins abstrait et plus pertinent aux besoins linguistiques des apprenants. De cette façon, l'apprentissage par cœur et la mémorisation des concepts sont découragés, quand on fait appel à la participation active des apprenants aux processus d'apprentissage.

De ce qui précède, il est évident que l'apprentissage fondé sur les TIC favorise l'interaction et la coopération entre les étudiants, les enseignants et les experts, indépendamment de l'endroit où ils se trouvent. Ce type d'apprentissage crée des possibilités pour les apprenants de travailler avec des gens de différentes cultures et contextes en temps réel, ce qui permet l'esprit d'équipe, l'amélioration de la prise de conscience mondiale et le développement des habiletés de communiquer et de s'exprimer dans la langue cible. Tinio (2007 : 27) résume l'apprentissage fondé sur les TIC succinctement en ces termes :

*Unlike the static, text- or print-based educational technologies, ICT-enhanced learning being student-directed and diagnostic recognizes that there are many different learning pathways and many different articulations of knowledge, hence, ICTs allow learners to explore and discover rather than merely listen and remember.*

Il est également évident, comme Bangemann (1997 : 14) l'a noté, que :

*The classroom model has reached its limits in a world where knowledge becomes rapidly obsolete.*

Ce modèle a de plus en plus été remis en question par de nouveaux modes d'apprentissage, en particulier le multimédia basé sur la fusion de textes, de sons, d'images fixes et de vidéos ainsi que la réalité virtuelle – le cédérom, Internet, les logiciels, les jeux vidéo, etc. Par conséquent, les professeurs et les étudiants de français de la sous-région ouest africaine devaient être prêts et bien disposés à expérimenter sciemment les nouvelles Technologies de l'Information et de la Communication pour améliorer l'apprentissage, promouvoir une utilisation efficace des fonctions du langage dans des situations différentes, et faciliter la grande maîtrise de la langue désirée.

Farrel et Isaacs (2007 : 3) dans leur synthèse d'études de 53 pays africains indiquent que « *the process of adoption and diffusion of ICT in education in Africa is in transition.* » Selon ces auteurs, les différents gouvernements sont en train de donner la priorité à l'élaboration des politiques. Tous les gouvernements, sauf un petit nombre de pays étudiés, ont déjà une politique nationale des TIC en place ou en cours de développement. Bien que certaines de ces politiques nationales définissent des objectifs et des stratégies de mise en œuvre des TIC dans le secteur de l'éducation, près de la moitié des pays ont choisi de développer une politique des TIC qui est spécifique au secteur de l'éducation. Le tableau ci-dessous illustre le développement de politiques nationales relatives aux TIC dans les 53 pays africains de l'an 2000 jusqu'à l'an 2007, tels que cité par Farrel et Isaacs (2007 : 5).

**Tableau N°2 : Le développement des politiques nationales relatives aux TIC de l'an 2000 jusqu'à l'an 2007**

<b>Le statut du développement de politiques nationales des TIC par pays</b>	<b>2000*</b>	<b>2005*</b>	<b>2007**</b>
Une politique en place	13	28	36
Une politique en cours de développement	10	15	12
Aucun développement de politique prévu	30	10	5
Total	53	53	53

\* Source : Commission Économique des Nations Unies pour l'Afrique (CENUA), retrouvable sur <http://www.uneca.org/aisi/nici>

\*\* Source: ICT in Education in Africa Survey Reports ([www.infoDev.org](http://www.infoDev.org))

La bonne nouvelle est que l’Afrique, avec peu d’experts dans le domaine des TIC et ses maigres ressources, n’est pas laissée seule dans ses efforts visant à intégrer pleinement les TIC dans les programmes scolaires afin d’améliorer la qualité de l’enseignement et de l’apprentissage. Fait intéressant également, les ministres africains de l’éducation ne se sont pas endormis sur leurs lauriers, mais travaillent assidûment avec les organismes donateurs à veiller à ce que les universités africaines tirent au maximum des bienfaits de l’intégration des TIC dans l’enseignement et l’apprentissage. Ainsi, lors de la première table ronde ministérielle africaine sur les TIC pour l’éducation, la formation et le développement à Nairobi, le premier juin 2007, ils ont déclaré dans leur communiqué que « *ICTs are seen as one key solution that will allow African countries to meet the needs in rural and underserved areas and bring education to their citizens rapidly and cost effectively.* » Ils ont également décidé que des centaines de milliers d’enseignants ont besoin de compétences TIC pour aider à atteindre cet objectif (Farrel et Isaacs, 2007 : 4).

Par conséquent, la table est mise pour de nombreuses universités en Afrique de l’Ouest à se joindre à la révolution de l’information et de la communication dans le monde d’aujourd’hui. Divers gouvernements de la sous-région ont besoin de collaborer et de rassembler leurs ressources afin de prévenir les problèmes de l’insuffisance des infrastructures, afin que les citoyens du continent puissent tirer profit au maximum de ce que les TIC ont à leur offrir. Ce faisant, la fracture numérique dans l’utilisation des technologies de l’information pour le développement sera résorbée ou réduite au maximum.

## **1.2 Problématique de l’étude**

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 TIC dans l’enseignement et l’apprentissage. Ainsi, lors de la première table ronde ministérielle africaine sur les TIC pour l’éducation, la formation et le développement à Nairobi en 2007, ils ont déclaré dans leur communiqué que « *ICTs are seen as one key solution that will allow African countries ... and bring education to their citizens rapidly.* » Ils ont également décidé que des centaines de milliers d’enseignants ont besoin de compétences en TIC pour aider à atteindre cet objectif (Farrel et Isaacs, 2007 : 4).

Farrel et Isaacs (2007 : 3) dans leur synthèse d'études de 53 pays africains indiquent que le processus d'adoption et d'intégration des TICE en Afrique est en transition. Il a été aussi noté dans la littérature que l'adoption et l'utilisation des TIC dans les écoles en Afrique ont été marquées par de nombreux défis allant des questions de politiques, d'insuffisance des ressources financières, du manque d'un modèle TIC aux problèmes d'infrastructures (Green et alli, 2008 ; Howell & Lundall, 2000 ; Karsenti, 2004). En outre, les matériaux didactiques inappropriés ont eu des conséquences néfastes sur la réalisation des objectifs fixés dans l'enseignement/apprentissage du français à tous les niveaux, comme divers gouvernements dans la sous-région ne parviennent toujours pas à fournir aux écoles une infrastructure adéquate (Isaacs, Broekman & Mogale, 2004 ; Tinio, 2007).

Les apprenants de français au niveau tertiaire surtout dans des pays anglophones, le trouvent encore très difficile d'utiliser les savoirs acquis en situation de classe à des fins de communication. Les professeurs de français ont toutefois utilisé diverses méthodes/approches d'enseignement dans leurs efforts d'aider les apprenants à atteindre la compétence désirée. Les contributions des TIC dans le rehaussement de la qualité de l'enseignement/apprentissage ont fait les manchettes des manuels scolaires, des journaux et des revues savantes. Chaque aspect de l'activité humaine a fait d'énormes progrès grâce aux TIC, dans les domaines des finances, du divertissement, etc., où ils ont amélioré la qualité des services. Les professeurs de français ont besoin de prendre des mesures qui font preuve d'initiative en vue de résoudre ces problèmes à titre permanent afin d'empêcher l'enseignement-apprentissage du français d'être progressivement supprimé du programme d'études universitaires à cause du fait que de moins en moins d'apprenants s'intéressent à son étude.

L'intérêt premier pour entreprendre cette étude comparative des universités anglophones et francophones de l'Afrique de l'Ouest c'était d'abord d'avoir une vue empirique de ce qui se passe dans ces universités avec les TIC, car, l'idée de l'université est universelle. Deuxièmement, compte tenu du fait que les universités sont au sommet du système éducatif et se voient attribuer le rôle important de leaders dans le domaine de la recherche, de formation et du développement, la chercheuse a donc voulu savoir jusqu'à quel niveau servent-elles de modèles dans l'intégration des différentes TIC à des fins pédagogiques pour relever l'apprentissage des apprenants. Cette étude vise aussi à évaluer la mesure dans laquelle ces universités ont atteint l'objectif de développer chez les enseignants et les apprenants des

compétences TIC requises surtout dans l'enseignement du français langue seconde et étrangère respectivement.

### **1.3 Cadres théoriques**

L'utilisation des TIC dans l'enseignement promeut l'apprentissage centré sur l'apprenant, c'est-à-dire, apprendre en faisant ; deux théories de l'apprentissage ont donc formé l'ossature de cette étude. Cette étude a aussi axé ses réflexions sur une théorie du bilinguisme non seulement pour souligner comment les bilingues apprennent des langues, mais aussi pour déterminer la mesure dans laquelle chaque langue contribue ou inhibe l'apprentissage de l'autre :

- 1. La théorie constructiviste de Jean Piaget (1964) ;**
- 2. La théorie connectiviste de George Siemens (2005) ;**
- 3. La théorie du double iceberg de Jim Cummins (1980).**

Le Constructivisme, théorie de l'apprentissage, a été développé par Piaget (1964), en réaction au Behaviorisme qui, d'après lui, limitait trop l'apprentissage à l'association stimulus-réponse. L'approche constructiviste met en avant l'activité et la capacité inhérente à chaque sujet, ce que lui permet d'appréhender la réalité qui l'entoure.

Le Constructivisme est une théorie psychologique de l'apprentissage fondée sur l'idée que la connaissance est construite par l'apprenant sur la base d'une activité mentale. Les étudiants sont considérés comme des organismes actifs cherchant du sens, des significations. Le Constructivisme est basé sur l'hypothèse que, en réfléchissant sur nos expériences, nous construisons notre propre vision du monde dans lequel nous vivons. Chacun de nous produit ses propres « règles » et « modèles mentaux », que nous utilisons pour donner un sens à nos expériences. Apprendre est donc simplement un processus d'ajustement de nos modèles mentaux pour s'adapter à de nouvelles expériences. Donc, c'est une théorie de l'apprentissage basée sur des situations pratiques et authentiques (Beaners, n.d.). Souvent, on associe le Constructivisme aux approches d'enseignement qui promeuvent l'apprentissage actif ou l'apprentissage en faisant (Piaget, 1967).

Piaget (1964) explique qu'un individu confronté à une situation donnée va mobiliser un certain nombre de structures cognitives, qu'il nomme schèmes opératoires. L'apprentissage de ces schèmes, d'après lui, se fait à travers deux processus complémentaires à savoir : le processus d'accommodation et le processus d'assimilation. L'*assimilation* est une incorporation des informations de l'environnement au sein de la structure cognitive de l'individu. L'individu ne transforme pas sa structure cognitive mais y ajoute des éléments provenant de son environnement. D'autre part, lorsqu'intervient une résistance avec un objet ou une situation de son environnement, le processus d'*accommodation* modifie la structure cognitive de l'individu afin d'y incorporer les nouveaux éléments de l'expérience. Pour que le mécanisme d'accommodation s'opère, il faut dans un premier temps qu'une tentative d'assimilation ait lieu afin que les structures cognitives soient déjà mobilisées.

Le but de l'apprentissage est, pour un individu, de construire sa propre signification, et pas simplement d'apprendre par cœur les bonnes réponses pour en recracher le sens à d'autres. L'enseignement constructiviste est fondé sur la croyance que les étudiants apprennent mieux quand ils s'approprient la connaissance par l'exploration et l'apprentissage actif. Les étudiants sont encouragés à penser et à expliquer leur raisonnement au lieu d'apprendre par cœur. L'éducation est ainsi centrée sur des thèmes, des concepts et leurs liens, plutôt que sur l'information isolée. Les enseignants adaptent leur enseignement aux réponses des étudiants et les encouragent à analyser, à interpréter et à prévoir l'information. Les enseignants s'appuient également fortement sur des questions ouvertes et favorisent le dialogue entre les apprenants (Tobin & Tippins, 1993). Ici, les étudiants jouent un plus grand rôle en jugeant leurs propres progrès.

Par conséquent, apprendre devient une recherche de sens et doit commencer par des questions autour desquelles les apprenants essaient activement de construire le sens. Les étudiants qui apprennent mieux en faisant, apprennent les uns des autres aussi bien que de l'enseignant.

De surcroît, dans une perspective constructiviste, les étudiants sont actifs dans la recherche du sens. L'enseignement cherche ce que les étudiants peuvent analyser et étudier, et comment ils peuvent collaborer, partager, construire et générer du sens sur la base de ce qu'ils savent déjà, plutôt que quels faits, qualifications ou processus qu'ils peuvent singer. Pour y parvenir efficacement, un enseignant doit être un étudiant et un chercheur. Il doit essayer

d'obtenir une plus grande conscience des environnements et des participants dans une situation d'enseignement donnée (Tobin & Tippins, 1993).

La théorie du Connectivisme est une théorie de l'apprentissage élaborée par George Siemens (2005), dans laquelle l'apprentissage est un processus de création de connexions internes (dans le cerveau), entre les individus, ou avec des systèmes externes. L'auteur explique l'effet de la technologie sur la façon dont nous vivons, communiquons et apprenons. Il a appliqué les principes des théories du chaos, du réseau, de la complexité et de l'organisation de soi et a avancé les autres croyances de l'apprentissage qu'il nomme le Connectivisme. Dans la théorie connectiviste, le rôle de l'enseignant change significativement par rapport à son rôle conventionnel. L'enseignant n'est plus la source du savoir mais plutôt un guide qui favorise les connexions chez l'apprenant.

Perrin (2005 : 1) a nommé cette théorie « *une théorie de l'apprentissage pour l'ère digitale* ». Il explique que la théorie « *mélange les éléments pertinents de plusieurs théories de l'apprentissage, les structures sociales et la technologie afin de créer un concept théorique puissant dans cette ère digitale* » (traduit par moi-même). La théorie utilise un réseau avec des nœuds et des connexions comme une métaphore centrale qui symbolise l'apprentissage. Dans cette métaphore, un nœud est tout ce qu'on peut connecter à un autre nœud qui peut être soit l'information, la donnée, les sentiments, soit les images. L'apprentissage devient un processus pour créer des connexions et développer un réseau. Toutes les connexions ne sont par ailleurs pas d'une puissance égale dans cette métaphore ; en effet, plusieurs connexions peuvent être faibles. Siemens (2005) lui-même résume cette théorie succinctement en ces mots :

*Connectivism is the integration of principles explored by chaos, network, complexity and self-organization theories. Learning is a process that occurs within nebulous environments of shifting core elements – not entirely under the control of the individual. Learning (defined as actionable knowledge) can reside outside of ourselves (within an organization or a database), is focused on connecting specialized information sets, and the connections that enable us to learn more, are more important than our current state of knowing. Connectivism is driven by the understanding that decisions are based on rapidly altering foundations. New information is continually being acquired. The ability to draw distinctions between important and unimportant information is vital. The ability to recognize when new information alters the landscape based on decisions made yesterday is also critical (p.4).*

Siemens explique comment les nouvelles technologies affectent l'apprentissage et pourquoi elles sont désormais nécessaires. Essentiellement, le Connectivisme constitue un modèle d'apprentissage qui connaît les bouleversements sociaux occasionnés par les nouvelles technologies, lesquelles font en sorte que l'apprentissage n'est plus seulement une activité individualiste et interne, mais est aussi fonction de l'entourage et des outils de communication dont on dispose. Selon Siemens, on remplace "*know-how*" (*le savoir-faire*) et "*know-what*" (*le savoir-quoi*) avec le "*know-where*" (p. 3) (*le savoir-où*) (c'est-à-dire, la compréhension d'où on peut trouver une connaissance/une information si besoin se fait sentir). Il a élaboré les principes suivants du Connectivisme en termes pédagogiques :

- L'apprentissage et la connaissance résident dans la diversité d'opinions.
- L'apprentissage est un processus de connexion des nœuds spécialisés ou des sources d'information.
- On peut apprendre des outils non humains.
- La capacité de connaître plus est plus importante que ce qu'on connaît actuellement.
- On a besoin de préparer et de maintenir les connexions pour faciliter un apprentissage continu.
- L'habileté à voir les connexions entre les domaines, les idées et les concepts est une compétence cruciale.
- Le but de toute activité d'apprentissage connectiviste est de faire en sorte que toute connaissance devienne de plus en plus courante.
- L'habileté à prendre des décisions est en elle-même un processus d'apprentissage.
- Selon Siemens, "*The pipe is more important than the content within the pipe.*" (p. 6) Cela implique que notre capacité à apprendre tout ce dont on a besoin pour demain est plus importante que ce qu'on connaît déjà, et que l'art d'imprégner les apprenants des habiletés d'apprentissage à vie est plus cruciale que de les imprégner d'une connaissance.

Ally (2008) a expliqué que le Connectivisme est la théorie de l'apprentissage la plus importante pour l'e-learning que les autres théories telles que le Behaviorisme, le Cognitivism et le Constructivisme. Cette position réside sur l'idée que le monde dans lequel nous vivons a beaucoup changé et est devenu plus un réseau. Donc, les théories de l'apprentissage développées avant ces changements globaux sont moins importantes. Downes (2007 : 7) de son

côté, a inventé une nouvelle signification pour l'enseignement et l'apprentissage basée sur la théorie du Connectivisme à travers ces mots : « *Enseigner veut dire modeler et démontrer ; apprendre est l'acte de pratiquer et de réfléchir* » (traduit par moi-même).

Jim Cummins (1986 : 81) critique une théorie qui circule chez certains enseignants et qui consiste à affirmer que l'utilisation d'une langue gêne l'acquisition d'une seconde. Cela s'appelle le modèle des compétences sous-jacentes séparées. Ceux qui croient en cette théorie perçoivent chaque langue comme un système indépendant à l'intérieur du cerveau de l'individu. Ainsi, les deux langues seraient deux systèmes distincts sans aucune compétence sous-jacente commune. Mais ceci ne peut être vrai dans la mesure où, par exemple, il nous faudrait réapprendre à lire à chaque apprentissage d'une nouvelle langue (ce qui n'est pas le cas). Mais, comme Bialystok (2001 : 59, cité dans Baker, 2001) l'affirme :

*Nothing we know about memory substantiates these fears. Indeed, the fact that millions of children routinely grow up with more than one language in their environment and appear to suffer no obvious trauma should allay the concerns of most parents.*

Cummins (1980) propose un modèle plus représentatif appelé modèle des compétences sous-jacentes communes. Ainsi, les habiletés acquises pour une langue sont transférées à l'autre langue. Le modèle des compétences sous-jacentes communes nous aide à comprendre comment la conscience métalinguistique et les processus cognitifs développés dans une langue peuvent être utilisés avantageusement pour la maîtrise d'une seconde langue voire d'une troisième et même, théoriquement, d'une infinité de langues. Bialystok (1990, cité dans Cavalli, 2005 : 3) affirme très succinctement que :

*Apprendre une langue étrangère revient [...] à exploiter des composantes procédurales déjà maîtrisées dans une langue maternelle, pour les appliquer à la construction d'une autre langue. L'acquisition d'une langue étrangère est alors une extension de l'acquisition de la langue maternelle, car dépendant de processus cognitifs de même nature. [...] les compétences qui doivent être développées pour mener à bien le traitement des première et seconde langues sont identiques.*

Cummins (1980) utilise la métaphore du « double iceberg » pour illustrer l'interdépendance des langues. La majeure partie de l'iceberg est sous la surface de l'eau et tout ce que l'on voit est la partie émergée. Avec le langage, c'est la même chose : les traits distinctifs et spécifiques d'une langue sont visibles (partie émergée) mais il y a également une grande quantité d'aspects cognitifs et linguistiques communs à différentes langues et qui se

chevauchent (partie immergée). Les deux icebergs sont séparés en surface, ce qui montre que les deux langues sont visiblement différentes en dehors de la conversation. Sous la surface toutefois, les deux icebergs sont fusionnés de sorte que les deux langues ne fonctionnent pas séparément. Les deux langues fonctionnent grâce au même système de traitement central. Les considérations de Vygotsky sur les influences réciproques entre la langue étrangère et la langue maternelle paraissent également fondamentales pour citation ici :

*L'assimilation d'une langue étrangère est aussi, on l'a dit, un processus original, car elle utilise tout l'aspect sémantique de la langue maternelle, qui est le résultat d'un long développement. L'apprentissage d'une langue étrangère s'appuie donc sur la connaissance de la langue maternelle. Moins évident et moins connu est le rapport de dépendance inverse entre ces deux processus : la langue étrangère exerce en retour une influence sur la langue maternelle de l'enfant. Goethe l'avait fort bien compris, lui qui disait que qui ne connaît aucune langue étrangère ne connaît pas vraiment la sienne. Les recherches confirment entièrement cette idée de Goethe, car elles montrent que la maîtrise d'une langue étrangère élève aussi la langue maternelle à un niveau supérieur en ce sens que l'enfant prend conscience des formes linguistiques, qu'il généralise les phénomènes verbaux, utilise plus consciemment et plus volontairement le mot en tant qu'instrument de la pensée et expression du concept (Vygotsky 1997 : 294-295, cité dans Cavalli, 2005).*

Le modèle des compétences sous-jacentes communes peut se résumer en six parties (Cummins, 1980, cité dans Baker, 1993 : 6) :

- Indépendamment de la langue dans laquelle une personne fonctionne, les pensées qui accompagnent les quatre compétences linguistiques, parler, lire, écrire et écouter proviennent du même moteur central. Quand une personne possède deux langues ou plus, il y a une source intégrée de la pensée.
- Le bilinguisme et le multilinguisme sont possibles car les gens ont la capacité de stocker deux ou plusieurs langues. Les gens peuvent également fonctionner dans deux ou plusieurs langues avec facilité.
- Les compétences de traitement de l'information et le niveau de scolarité peuvent être développés à travers deux langues, ainsi que par le biais d'une langue. Le fonctionnement cognitif et la performance scolaire peuvent être alimentés par un canal monolingue ou à travers deux canaux de langue bien développés. Les deux chaînes alimentent le même processeur central.
- Le langage dont l'enfant se sert en classe doit être suffisamment développé pour être en mesure de traiter les défis cognitifs de la classe.

- Parler, écouter, lire ou écrire dans la langue première ou deuxième permet à l'ensemble du système cognitif de se développer. Toutefois, si les enfants fonctionnent dans une langue seconde peu développée, la qualité et la quantité de ce qu'ils apprennent du matériel pédagogique complexe et qu'ils produisent sous formes orales et écrites peuvent être relativement faibles et appauvries.
- Lorsque l'une ou les deux langues ne fonctionnent pas parfaitement, le fonctionnement cognitif et le rendement scolaire peuvent être affectés d'une façon négative.

Baker (1993) a noté que la langue influence à la fois le contenu et le processus de la pensée ; par conséquent, des langues variées peuvent influencer la pensée différemment à travers leurs structures et en particulier à travers leurs discours d'usage, de concepts et de significations. Si tel est le cas, l'apprentissage des langues secondes peut alors augmenter et améliorer la compréhension, l'opinion et les idées d'une personne. Robson (1995, cité dans Baker, 1993 : 8) a souligné les points suivants à prendre en considération lors de la présentation d'une tâche pour l'étudiant :

- ce que la tâche exige de l'enfant : les exigences cognitives inhérentes à la tâche, les compétences d'entrée qu'une tâche nécessite ;
- le formulaire de présentation qui est la forme de présentation qui sera la plus significative pour l'enfant (utilisation des supports visuels, de la démonstration, de la modélisation, de l'informatique, d'Internet, des consignes orales et écrites, le degré de l'aide de l'enseignant, etc.) ;
- les compétences linguistiques de l'enfant ;
- l'expérience culturelle et éducative de l'enfant et la connaissance, le style et les stratégies individuelles d'apprentissage, les attentes et les attitudes, la confiance et l'initiative, la familiarité de l'enfant avec le type de tâche, etc. ;
- ce qui est acceptable comme preuve que l'apprentissage a eu lieu avec succès ; ce qui constitue une maîtrise ou une approximation suffisante ; une forme approximative de l'évaluation formative et sommative qui peut être gestuelle, l'action (par exemple, la construction d'un modèle), le dessin, l'oral ou l'écrit.

Les Constructivistes croient que les êtres humains construisent la connaissance et la signification sur la base de leurs expériences et connaissance antérieures ; ainsi, mettent

l'accent sur l'importance d'impliquer les étudiants activement dans le processus d'apprentissage. Les constructivistes sociaux sont d'avis que le professeur devait s'adapter au rôle de facilitateur, donc, devrait être capable d'adapter les expériences d'apprentissage là où les étudiants veulent créer de sens. Aussi, l'environnement de l'apprentissage devrait être conçu d'une façon à soutenir et à stimuler la pensée critique de l'étudiant. Dans cette théorie, c'est à l'étudiant qu'incombe la responsabilité de l'apprentissage et la motivation d'apprendre dépend fortement sur la confiance de l'apprenant sur ses propres potentiels d'apprendre. Donc, la chercheuse espère de souligner la valeur et les potentiels que l'on tire d'une procédure d'enseignement qui implique non seulement la participation active des étudiants mais aussi d'un apprentissage où le professeur s'intéresse vivement sur la croissance académique des étudiants et les pousse constamment à travailler et à déployer leurs potentiels innés par le biais des tâches. L'approche proposée basée sur la tâche pour l'enseignement et l'apprentissage du français en présence des TIC assistera le tandem professeurs et étudiants à cet égard.

Les Connectivistes sont d'avis que l'apprentissage peut résider sur des outils non humains ; et que la capacité de l'étudiant à apprendre ce dont il a besoin pour demain est plus importante que ce qu'il connaît déjà. Pour ces théoriciens, assister les étudiants à acquérir les habiletés d'apprendre à vie est plus important que de les équiper avec la connaissance. Aussi, dans la théorie connectiviste, pour enseigner est modeler et démontrer ; apprendre est pratiquer et réfléchir. Ainsi, la chercheuse mettra en relief des principales contributions de certains outils TIC pour l'enseignement et l'apprentissage du français en vue de stimuler les tandems professeurs et étudiants de français à explorer et à exploiter de tels outils à des fins d'apprentissage. Elle espère aussi démontrer à partir des expériences de vie de certains professeurs et étudiants de français, la grande importance de responsabiliser les étudiants afin qu'ils puissent prendre en main leur propre apprentissage par la réalisation de différentes tâches, activités et projets en et en dehors de la classe pour rehausser l'apprentissage. En utilisant constamment même les outils de productivité et de recherche, les étudiants deviendront l'architecte de leur propre apprentissage et vont ainsi acquérir des compétences requises et l'habileté pour l'autonomie et l'apprentissage à vie.

La théorie du double iceberg et le modèle de compétences sous-jacentes communes du bilinguisme plaident en faveur d'une considération de la connaissance antérieure des étudiants comme étant un point de départ crucial pour l'enseignant. Le réservoir de la connaissance, la

compréhension et l'expérience d'un étudiant peuvent fournir un contexte significatif sur lequel l'enseignant peut construire (Robson, 1995, cité dans Baker, 1993).

Ainsi, la chercheuse mettra en évidence le rôle important que joue l'examen de compétences d'entrées de l'étudiant (en termes de compétences linguistiques existantes) dans la réussite de l'apprentissage du français. Le type de stratégie ou d'approche d'enseignement et la nécessité d'un soutien contextuel sont des considérations importantes que la chercheuse soulignera afin que les étudiants puissent maximiser l'apprentissage. La chercheuse compte aussi mettre en relief les rôles importants des différentes TIC pour aider à construire des habiletés et des compétences en langue française suffisamment bien élaborées pour permettre aux étudiants de traiter adéquatement les défis cognitifs en classe.

#### **1.4 Objectifs de l'étude**

Le but principal de cette étude était de comparer l'utilisation des TIC dans l'enseignement du français dans des universités anglophones et francophones sélectionnées de l'Afrique de l'Ouest. De ce but sont tirés ces objectifs multiples qui incluent :

1. L'identification des différents outils TIC disponibles dans ces universités anglophones et francophones sélectionnées pour l'enseignement du français ;
2. L'évaluation de ces outils TIC pour savoir s'ils sont à la portée des enseignants et des apprenants de français ;
3. L'identification des compétences actuelles des enseignants et des apprenants de français dans les universités choisies pour cette étude dans le domaine d'habiletés rudimentaires en informatique ;
4. L'estimation des contributions des différentes TIC pour améliorer la capacité productive des enseignants de français et la compétence communicative des apprenants ;
5. La détermination de la mesure dans laquelle les enseignants de français intègrent les différentes activités basées sur les TIC dans leur pratique actuelle afin de relever la qualité de l'apprentissage des langues des apprenants ;
6. L'estimation des mesures adoptées par les enseignants et les apprenants de français pour faire face aux problèmes d'infrastructures dans l'utilisation des TIC en classe ;

7. L'estimation des méthodes et des stratégies d'enseignement actuelles qu'emploient les enseignants de français à des fins d'enseignement pour savoir si elles sont compatibles aux TIC ;
8. L'évaluation de façon générale de l'impact de l'environnement actuel dans les différentes universités choisies pour cette étude sur l'enseignement et sur l'apprentissage du français en présence des TIC.

### **1.5 Questions de recherche**

Les questions de recherche suivantes ont été abordées dans cette étude :

1. Quelles sortes d'outils TIC sont disponibles pour l'enseignement et l'apprentissage du français dans ces universités anglophones et francophones sélectionnées ?
2. Est-ce que ces différents outils TIC sont à la portée des enseignants et des apprenants de français ?
3. Quelles sont les compétences actuelles des enseignants et des apprenants de français dans le domaine d'habiletés rudimentaires en informatique ?
4. Comment faire pour que les enseignants et les apprenants de français mettent les bénéfices des TIC au service de l'enseignement/apprentissage afin d'améliorer la capacité productive des enseignants et la compétence communicative des apprenants ?
5. Jusqu'à quel point les enseignants et les étudiants de français intègrent-ils les différentes activités TIC dans la pratique actuelle de l'enseignement pour relever la qualité de l'apprentissage des étudiants ?
6. Quelles sont les mesures adoptées par les enseignants et les apprenants pour faire face aux problèmes d'infrastructures dans l'utilisation des TIC en classe ?
7. Les différentes méthodes et stratégies qu'emploient actuellement les enseignants dans l'enseignement du français, sont-elles compatibles aux TIC ?
8. Quel est l'impact de l'environnement actuel dans les différentes universités choisies pour cette étude sur l'enseignement et l'apprentissage du français en présence des TIC ?

## **1.6 Hypothèses de l'étude**

Les hypothèses suivantes énoncées dans la forme nulle sont formulées pour guider l'étude :

1. Les enseignants et les apprenants de français des universités anglophones ne sont pas plus compétents que leurs homologues francophones dans le domaine d'habiletés rudimentaires en informatique.
2. Les enseignants et les apprenants de français des universités anglophones n'intègrent pas les différentes activités TIC dans l'enseignement/apprentissage de façon à relever la qualité de l'apprentissage plus que leurs homologues francophones.
3. Les mesures adoptées par les enseignants et les apprenants de français dans des universités anglophones pour faire face aux problèmes d'infrastructures dans l'usage des TIC n'ont pas plus d'impact significatif sur la qualité de l'enseignement/apprentissage du français que celles de leurs homologues francophones.
4. Les méthodes et stratégies d'enseignement qu'utilisent actuellement les enseignants de français dans les universités anglophones pour l'enseignement ne sont pas plus compatibles aux TIC que celles employées par leurs homologues francophones.
5. L'environnement actuel dans les universités anglophones choisies pour cette étude n'a pas plus d'impact significatif sur l'enseignement et l'apprentissage du français en présence des TIC que celui dans les universités francophones choisies.

## **1.7 Signification de l'étude**

On prévoit qu'entre autres, cette étude serait utile à :

Aider les enseignants de français à apprécier le besoin urgent de fournir aux apprenants non seulement un accès régulier à une gamme de outils de matériel et de logiciel informatique mais aussi et surtout d'être de bons modèles en démontrant d'une manière appropriée le processus de l'application des différentes TIC dans la salle de classe en vue de réaliser diverses activités pédagogiques.

Cette étude a proposé une approche basée sur la tâche pour l'enseignement-apprentissage du français fondés sur des TIC pour aider les enseignants et les apprenants de français à exploiter les nouvelles stratégies et techniques d'enseignement compatibles aux TIC

pour aiguïser et susciter l'intérêt des apprenants et aussi pour promouvoir l'utilisation actuelle de la langue française à des fins communicatives.

L'on espère aussi que les enseignants de français qui adopteront l'approche basée sur la tâche proposée seront mieux à même d'outiller et de fournir aux apprenants diverses activités et tâches pédagogiques ; et que ces derniers saisiront aussi toutes les occasions qui se présentent pour exploiter ces diverses activités pratiques pertinentes en vue d'apprendre en faisant, de développer l'autonomie, de travailler à leur propre rythme en exploitant ces contenus multimédia et d'entreprendre la communication synchrone (les salons de bavardage, la messagerie instantanée) et asynchrone (par courriel en tandem, par forum de discussions, par liste de diffusion) en ligne afin d'enrichir leur propre apprentissage, et ainsi, rehausser leur compétence communicative.

Souligner les bénéfices des TIC à transformer la salle de langue par l'extension et par l'enrichissement de l'apprentissage.

Aider les enseignants de français à favoriser l'utilisation des TIC dans l'apprentissage de la langue française pour améliorer la présentation des cours, résoudre les difficultés langagières, emmagasiner l'information, etc.

Souligner le besoin pressant pour les apprenants de français de percevoir les TIC comme des supports effectifs pour l'apprentissage afin de promouvoir la consolidation, la répétition et l'extension de la connaissance.

Assister les apprenants de français à connaître une gamme de logiciels en français et aussi à apprendre à manier certains de ces outils dont le but fondamental sera d'accroître leur vocabulaire, et donc d'utiliser la langue cible en situation en classe (avec les co-apprenants et avec l'enseignant) et en dehors (avec des personnes extérieures à l'établissement d'enseignement).

Encourager les apprenants à exploiter au maximum un bagage de connaissances et d'expériences qu'ils possèdent pour construire leur propre apprentissage. Ainsi, ils n'auront plus honte de faire des fautes ou de commettre des erreurs dans leurs efforts d'utiliser la langue française à des fins de communication, mais ils verront les erreurs qui se produisent durant le processus d'apprentissage comme une source potentielle et riche pour l'avancée des connaissances et pour l'apprentissage ; car elles les informent beaucoup sur leur processus d'apprentissage et leur permettent de mieux comprendre les notions abordées.

De surcroît, les enseignants de français tiendront compte du fait qu'il y a plusieurs voies qui mènent au même but. Ainsi, ils vont diversifier leurs façons de dire et de faire pour proposer plusieurs angles et approches possibles et aussi, répéter et redire pour arriver à clarifier les propos et les concepts. Cela veut dire tout simplement d'arriver à modifier leurs stratégies d'enseignement en fonction du niveau des apprenants pour les aider à apprendre. En fait, ils peuvent employer des métaphores pour expliquer, des caricatures pour simplifier ou préciser un point, des nuances pour enrichir la réception et la compréhension du message, etc.

Ouvrir de nouvelles voies de recherches sur l'utilisation des TIC dans la salle de langue, non seulement pour relever la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage, mais aussi pour développer et accroître de plus amples connaissances dans ce domaine.

L'on fournirait aussi aux apprenants une liste de didacticiels français, de sites français de radiodiffusion et de téléreportage, de journaux français en ligne, etc. de sorte qu'ils soient capables d'utiliser l'outil informatique pour accéder régulièrement aux ressources pédagogiques sur Internet afin d'améliorer leurs connaissances et par ailleurs augmenter leur désir d'employer la langue française dans des situations différentes.

On croit aussi que la discussion de l'analyse des résultats de la recherche contribuerait à accroître la littérature dans ce domaine, et serait donc d'une grande utilité aux chercheurs qui se trouvent au Nigéria, en Afrique de l'Ouest et dans d'autres pays du monde car il est bien évident dans la littérature que la différence entre l'utilisation des TIC et les habiletés correspondantes sont une question internationale.

## **1.8 Champ de l'étude**

L'étude s'est limitée à :

1. L'identification des différents outils TIC disponibles dans ces universités pour l'enseignement du français.
2. L'évaluation de ces outils pour voir s'ils sont à la portée des enseignants et des apprenants.
3. L'identification des compétences actuelles des enseignants et des apprenants de français dans les universités choisies pour cette étude dans le domaine d'habiletés rudimentaires en informatique.

4. L'estimation des contributions des différentes TIC pour améliorer la capacité productive des enseignants de français et la compétence communicative des apprenants.
5. La détermination du niveau de l'intégration des différentes activités TIC dans la pratique actuelle des enseignants et des apprenants de français pour relever la qualité de l'apprentissage des apprenants.
6. L'estimation des mesures adoptées par les enseignants et les apprenants de français pour faire face aux problèmes d'infrastructures dans l'utilisation des TIC en classe.
7. L'estimation de la compatibilité des méthodes et des stratégies d'enseignement qu'utilisent actuellement les enseignants de français à des fins d'enseignement aux TIC.
8. L'évaluation de l'impact de l'environnement actuel dans des universités anglophones et francophones de l'Afrique de l'Ouest sur l'enseignement et l'apprentissage du français en présence des TIC.
9. Toutes les universités qui enseignent la langue française dans les pays anglophones et francophones de l'Afrique de l'Ouest.
10. Tous les enseignants de français dans les six universités anglophones et francophones choisies de l'Afrique de l'Ouest.
11. Tous les apprenants qui étudient le français dans ces universités.

## **1.9 Définitions opérationnelles des termes**

Aux fins de cette étude, les termes suivants sont conçus, définis et utilisés comme suit :

### **1. La compétence linguistique**

Dans cette étude, elle ne se réfère pas seulement à la capacité des apprenants de passer une simple information, mais aussi à leur capacité de maîtriser des éléments de la langue au niveau de la phrase. Les éléments de la langue sont inclus dans la morphologie, la grammaire et le lexique.

### **2. La compétence communicative**

Elle s'agit de la capacité des apprenants à utiliser la langue dans son contexte socioculturel et interpersonnel, au-delà du niveau de la phrase, qui est au niveau du discours. Il s'agit de savoir non seulement comment utiliser la langue à des fins de communication dans

différents contextes sociaux mais surtout de comprendre les attitudes, les systèmes de valeurs, les comportements, les points de vue, y compris tout le contexte culturel de son interlocuteur.

### **3. La compétence grammaticale**

Il s'agit de la capacité des apprenants à juger si un mot utilisé est approprié, et aussi à prendre connaissance des règles et des structures grammaticales dans la construction des phrases dans une langue donnée. Cela permet aux apprenants d'utiliser des mots et des expressions corrects dans une situation donnée.

### **4. Les approches traditionnelles d'enseignement**

Pour la chercheuse, ces approches sont celles centrées sur l'enseignant. Elles considèrent l'enseignant comme seul organisateur, présentateur et possesseur de la connaissance. Les approches encouragent la mémorisation, l'apprentissage par cœur, la maîtrise et l'application des concepts, des connaissances et des règles grammaticales. Les étudiants sont passifs en classe parce qu'ils ne font qu'écouter, se rappeler et suivre toutes les consignes de l'enseignant. Ces approches promeuvent la régurgitation de l'information reçue. Les activités pédagogiques comprennent les devoirs, les exercices d'application qu'on utilise pour tester si les règles grammaticales ont été comprises et apprises. L'évaluation de l'apprentissage se fait le plus souvent grâce à des tests et des examens et non par le truchement des expériences pratiques acquises dans différentes situations.

### **5. Les approches modernes d'enseignement**

Ces approches sont centrées sur les apprenants. Par conséquent, elles encouragent et promeuvent la participation active des apprenants dans le processus d'apprentissage. Les étudiants apprennent en faisant et aussi, travaillent en profondeur sur les vrais problèmes de la vie, ce qui rend l'apprentissage moins abstrait et plus pertinent à la situation de vie des apprenants. Ces approches permettent aux apprenants d'explorer et de découvrir, plutôt que d'écouter et de se souvenir seulement. Ils comprennent l'apprentissage basé sur l'enquête, la tâche ou l'activité et sur la résolution de problèmes. Ici, l'enseignant n'est plus la personne qui sait tout, mais est considéré comme une personne-ressource, un partenaire et un facilitateur de l'apprentissage, qui guide les étudiants à apprendre à apprendre et ce faisant, à devenir les architectes de leur propre apprentissage. L'évaluation de l'acquis se fait le plus souvent par le

biais de projets, de l'apprentissage collaboratif ou en groupe, par la résolution de problèmes et l'intégration de la connaissance.

## **6. Les matériaux authentiques**

Pour la chercheuse, les matériaux authentiques sont des ressources pédagogiques et non pédagogiques que le professeur de français utilise non seulement pour dispenser ses cours, mais surtout, pour rendre l'apprentissage plus significatif aux étudiants, d'abord, comme des apprenants et puis comme des utilisateurs sociaux de la langue et des travailleurs éventuels dans la société. Ainsi, ces matériaux visent principalement à répondre aux besoins spécifiques et quotidiens des apprenants. Ils incluent, les bandes dessinées, les chansons, les jeux de rôles, les tâches et les activités ayant affaire aux intérêts, valeurs, besoins linguistiques, etc. des étudiants.

## **7. L'Alphabétisation en TIC**

Dans cette étude, l'alphabétisation en TIC c'est la capacité des professeurs et des apprenants de français de comprendre et d'utiliser divers outils de productivité, de présentation et de recherche à des fins pédagogiques. Ils comprennent, Microsoft Word, Excel, PowerPoint, le vidéoprojecteur, l'Internet, le courriel, les programmes de radio et de télévision françaises, les informations stockées dans des CD et des DVD, etc.

## **8. L'Intégration des TIC**

Pour la chercheuse, l'intégration des TIC signifie l'utilisation de divers outils de matériels et de logiciels TIC dans des situations réelles de la classe ; c'est-à-dire, l'adoption et l'utilisation de ces outils dans les processus réels d'enseignement/apprentissage.

## **9. La Technologie de l'Information (TI)**

C'est l'utilisation des ordinateurs et des logiciels pour gérer l'information, c'est-à-dire, pour sauvegarder, saisir et recevoir des données.

## **10. Les Technologies de l'Information et de la Communication (TIC)**

Ce sont les différents outils numérisés qui aident les gens à accéder, enregistrer, produire, sauvegarder, appliquer, adapter, échanger et distribuer aux autres de plus amples informations a un temps record et aux prix modiques.

# CHAPITRE DEUX

## LA REVUE DE LA LITTÉRATURE

### 2.0 Le Préambule

La revue a été réalisée dans huit dimensions, à savoir : l'importance des TIC dans l'enseignement et l'apprentissage des langues ; la réceptivité des professeurs de langues à l'utilisation des TIC en classe ; les matériels et les logiciels disponibles pour l'enseignement et l'apprentissage du français et de leurs utilités ; les méthodes et les stratégies d'enseignement qui favorisent l'utilisation des TIC en classe de français ; les compétences et les habiletés requises pour une utilisation efficace des TIC en classe de langues ; les problèmes d'infrastructures et les facteurs de résistance à l'utilisation effective des TIC dans un cours de langue ; l'importance de la politique, sa mise en œuvre et l'impact de l'environnement propice à l'intégration prometteuse des TIC dans la salle de classe et l'intégration efficace des TIC dans la salle de classe.

### 2.1 L'Importance des TIC dans l'enseignement et l'apprentissage effectifs des langues.

L'apprentissage des langues vivantes passe par l'acquisition progressive de savoir-faire. On attend des apprenants qu'ils soient capables de comprendre, parler, lire et écrire la langue étudiée. Tels sont les objectifs que se donne l'enseignant. Or, ces objectifs ne peuvent être atteints que dans la mesure où les apprenants ont la possibilité de pratiquer abondamment et activement la langue. Et, l'utilisation des TIC, à cet égard, ouvre des perspectives prometteuses (Fy, 2007).

Certains enseignants ont souligné les avantages que présente l'utilisation des TIC pour les apprenants. Par l'utilisation de moyens audio-visuels, les TIC permettent de surmonter un problème fondamental de l'apprentissage, les erreurs de compréhension des apprenants. Les vidéos et photos revêtent une très grande importance. Les apprenants sont davantage motivés car grâce au matériel d'auto-apprentissage des TIC qu'ils peuvent utiliser sur leur ordinateur à

domicile, ils peuvent apprendre davantage. Les TIC améliorent également la capacité des apprenants de travailler de manière autonome (Castelo Jr., 2009).

D'après la Banque Mondiale (1998, cité dans Tinio, 2007 : 10) les TIC facilitent grandement l'acquisition et l'absorption de la connaissance, offrant aux pays en développement des possibilités sans précédent pour améliorer leurs systèmes d'éducation, d'améliorer la formulation de politiques et de son exécution, et d'élargir l'éventail des possibilités pour les entreprises. L'une des plus grandes épreuves endurées par les pauvres, et par beaucoup d'autres qui vivent dans les pays les plus pauvres est leur sentiment d'isolement. Les nouvelles technologies de la communication promettent de réduire ce sentiment d'isolement et d'ouvrir l'accès à la connaissance de façon inimaginable il y a peu de temps.

Nous croyons que si l'école a pour mission de mieux préparer les futurs citoyens aux défis de la société de demain, elle se doit de favoriser une intégration en profondeur, quotidienne et régulière, des technologies de l'information et de la communication pour mettre à profit les possibilités nouvelles, invitantes, prometteuses et diversifiées des TIC en éducation (Karsenti, 2002). Les TIC contribuent sans aucun doute à améliorer l'efficacité de l'enseignement des langues vivantes. On peut en attendre entre autres un accroissement de la motivation, une meilleure authenticité, une ouverture plus grande vers l'extérieur et une individualisation plus satisfaisante de l'apprentissage. Toutefois, ces objectifs ne peuvent être atteints que par une articulation rigoureuse entre équipements d'une part et formation de l'autre, l'outil ne valant que par l'usage qui en est fait, le projet prenant toujours le pas sur l'objet (Fy, 2007).

La recherche a démontré que l'utilisation appropriée des TIC peut catalyser le changement en contenu et en pédagogie qui sont au cœur de la réforme de l'éducation au 21<sup>e</sup> siècle. Si elles sont conçues et mises en œuvre correctement, les TIC soutenues par l'éducation peuvent favoriser l'acquisition des connaissances et des compétences qui permettront aux étudiants d'apprendre à vie (Bransford, 1999, cité dans Tinio, 2007). Hopper (1985) dans son article intitulé « Making claim for computers » a énuméré les grandes catégories de créances qui montrent que les ordinateurs aident l'apprentissage dans leur rôle d'individualiser l'enseignement et d'offrir des possibilités d'apprentissage qui ne peuvent pas être fournis par tout autre moyen d'enseignement.

Les apports pour l'enseignant sont particulièrement riches dans la mesure où il est possible de trouver sur la Toile de nombreux documents authentiques. Documents qu'il serait impossible de se procurer d'une autre manière pour les enseignants exerçant hors des pays de langue française. Ces documents peuvent être audio, vidéo ou écrits. Leur exploitation est ensuite similaire à celles de tout document authentique. D'autre part, les ressources sont telles qu'il est possible de les renouveler, ce qui permet une approche culturelle contenant des informations actuelles et non plus datant de plusieurs années et rapidement obsolètes, comme dans le cas des méthodes « papiers ». L'enseignant a également accès à un réseau inépuisable d'informations pédagogiques et de formations par le biais des sites spécialisés ou des listes de diffusion. Il peut ainsi trouver les réponses à ses questions mais aussi idées et soutien. Une communauté internationale d'enseignants de français langue étrangère se crée de cette manière et favorise échange de ressources et de savoir-faire (Barrière, 2006).

La demi-vie de l'information continue à diminuer et l'accès à l'information continue d'accroître de façon exponentielle, par conséquent, les écoles ne peuvent pas rester de simples lieux de la transmission d'une série spécifique de l'information de l'enseignant à l'apprenant, au cours d'une période de temps déterminé. Au contraire, les écoles doivent promouvoir le concept d'« apprendre à apprendre », c'est-à-dire, l'acquisition de connaissances et de compétences qui rend possible l'apprentissage continu tout au long de la vie (Thurnburg, 2000). Ceci peut être réalisé plus efficacement par l'utilisation des TIC dans les écoles, car, « *les analphabètes du 21<sup>e</sup> siècle* », selon futuriste Alvin Toffler, « *ne seront pas ceux qui ne peuvent pas lire et écrire, mais ceux qui ne peuvent pas apprendre, désapprendre et réapprendre* » cité dans Tinio (2007 : 2) (traduit par moi-même).

Fouts (2002) estime que la recherche montre en particulier que l'utilisation des ordinateurs comme des tuteurs, pour des exercices de drill et des pratiques et pour l'enseignement combiné à un enseignement traditionnel, mène à un rehaussement de l'apprentissage dans les domaines de l'enseignement traditionnel du cursus et de la compétence de base. Ainsi, les résultats des tests dans certaines disciplines sont élevés par rapport à seulement un enseignement traditionnel. Les apprenants apprennent également plus rapidement, preuve d'une plus grande retenue, et sont plus motivés à apprendre quand ils travaillent avec des ordinateurs.

La recherche suggère également que l'utilisation des ordinateurs, de l'Internet et des technologies connexes, compte tenu de la formation et du soutien des enseignants, peuvent en effet faciliter la transformation de l'environnement d'apprentissage dans une approche centrée sur l'apprenant (Fouts, 2002, cité dans Tinio, 2007).

Akudolu (1997) a comparé l'enseignement de la langue assisté par l'ordinateur (l'ELAO) à l'enseignement conventionnel du français (ECF) pour faciliter la capacité des étudiants d'apprendre la grammaire de la langue française. Elle a découvert que l'ELAO a permis aux étudiants d'apprendre plus de grammaire dans un délai déterminé de temps que l'ECF. Le groupe ELAO a réussi à passer par tous les exercices de grammaire établis par la chercheuse. Selon la chercheuse, cela a été rendu possible par trois facteurs. Tout d'abord, il a fallu moins de temps à l'ordinateur pour présenter les points de grammaire alors que la chercheuse a passé beaucoup de temps à rédiger les articles sur le tableau noir pour le groupe ECF. Deuxièmement, l'ordinateur fournit une rétroaction immédiate sur le rendement pour le groupe ELAO, et cela a encouragé les étudiants dans ce groupe à tenter beaucoup d'autres exercices, sans plus tarder. Troisièmement, pour le groupe ELAO, l'ordinateur travaille de la même vitesse des étudiants afin que les intelligents d'entre eux soient en mesure d'ouvrir d'autres fiches et de pratiquer de deux ou trois exercices au cours de leur tour.

Cette constatation est conforme à l'avis exprimé par Knowles (1986) et Swett (1986) que l'ordinateur peut écrire plus vite que n'importe quel enseignant. Aussi, Butcher (1980) et Sondak, Sondak et Sondak (1984) ont noté que l'ordinateur peut ajuster sa vitesse en fonction du rythme de l'apprenant. Dans la même veine, Shreck (1986) et Rowntree (1990) partagent l'opinion que l'un des avantages pédagogiques de l'ordinateur est son aptitude à fournir aux apprenants une rétroaction immédiate et cohérente.

Des chercheurs (Behrmann, 1985 ; Strudler, 1991 ; Heinrich, 1991), tels que cité dans Maduekwe (2006) ont montré que les TIC en tant qu'une innovation essentielle doivent être clairement visibles dans tout système éducatif. Son utilisation et sa connaissance devraient être enseignées de manière à renforcer l'apprentissage autodirigé des étudiants dans la construction d'une signification individuelle et sociale. Ils concluent donc que les étudiants devraient avoir la possibilité d'utiliser la technologie en salle de classe afin d'encourager et de soutenir la pensée critique et le raisonnement.

La technologie de l'information et de la communication à un rôle crucial à jouer dans l'amélioration du processus d'apprentissage à tous les niveaux et à travers un large éventail d'activités. L'informatique dans les écoles peuvent :

*améliorer de plus la motivation ; promouvoir la persévérance et développer l'estime de soi ; améliorer la présentation du travail ; permettre aux étudiants de prendre une plus grande responsabilité de leur propre apprentissage et à explorer des idées abstraites ; encourager le développement des méthodes d'apprentissage basées sur la résolution de problèmes ; faciliter les approches individualisées et collaboratives et encourager davantage l'accent sur les compétences avancées* (University of Cambridge Faculty of Education. Modern Language Subject Studies Handbook, 1996 – 1997 : 10).

Les chercheurs (Kenning & Kenning, 1983 ; Jones & Fontescue, 1987 ; Highman & Macaro, 1993 ; WebCT, 1999) ont montré que les ordinateurs et l'Internet contribuent positivement à l'apprentissage de la langue comme des outils d'apprentissage souples qui se prêtent à une variété d'utilisations dans des contextes réalistes. L'ordinateur sert d'outil plus flexible à la disposition des professeurs de langue et offre également un riche environnement d'apprentissage pour les étudiants de langue.

Les aspects positifs pour l'apprenant et l'apprentissage de la langue sont indéniablement positives et enrichissantes pour le développement des compétences de communication des apprenants. D'un point de vue purement pédagogique, l'intégration d'Internet en cours de langue permet à l'apprenant d'être en contact avec des documents réels reflétant donc la culture et la langue telle que vécue et utilisée. Le décalage entre les « normes » langagières et linguistiques présentes dans les documents didactisés et celles de la langue en contexte sont annihilées. Cette mise en contact avec une réalité sociale de la langue ne peut être que motivante. Il ne s'agit plus d'apprendre une langue des livres mais bel et bien une langue utilisée et pratiquée à des fins de communication. (Barrière, 2006).

Jones et Fontescue (1987 : 6) se font l'écho de Taylor (1980) qui classifie le rôle de l'ordinateur en classe :

*il offre plusieurs possibilités dans son rôle de travailleur : traitement de texte dans lequel l'ordinateur devient une aide très intéressante à l'écrit ; comme un magasin de l'information ou (l'encyclopédie) ayant la capacité de stocker de grandes quantités d'informations sur des disques contenant des programmes de base de données ... Comme un stimulus, les programmes sont conçus pour fournir aux apprenants de quelque chose sur laquelle parler (la discussion, la simulation ou le jeu de rôle) et à écrire grâce à des stimulations et d'aventures* (cité dans Owhotu, 2006 : 137) (traduit par moi-même).

Sur la surface, on ne peut pas considérer l'Internet en lui-même comme un grand outil d'enseignement, mais lorsqu'il est relié à l'enseignement et une évaluation attentive par des éducateurs, il peut être l'un des outils pédagogiques les plus puissants et enrichissants à la disposition du maître. Ainsi, en quelques secondes, toute une civilisation ou le pays des milliers de miles se trouve sur votre bureau. Les questions auxquelles auraient dû prendre des heures à trouver des réponses ne sont pas seulement exposées, mais ont aussi des réponses. L'Internet est une mine de ressources et d'informations qui rendent l'enseignement passionnant et nouveau. Certaines de ces pépites qu'un enseignant peut trouver sur Internet sont notamment : des plans de cours, des visites sur le terrain virtuel, des simulations, des expositions, des expérimentations, des chansons et des histoires, des charades, des tutoriaux, etc. (Appoh, 2007).

Les applications pédagogiques d'Internet se multiplient aujourd'hui dans nos universités. Nous trouvons sur les campus des ressources et des outils en ligne qui accompagnent les pratiques didactiques, permettant un accès plus facile à l'information et favorisant une communication plus dynamique entre enseignants ou apprenants : portails universitaires, bases de données, bibliothèques électroniques, centres de ressources pour différentes matières, plates-formes d'enseignement, *weblogs* de l'enseignant, des apprenants et de la classe. L'auteur a conclu que les mutations d'Internet ont donné naissance à des notions comme le *web 2.0* ou le *e-learning 2.0* (Downes, 2005, cité dans Tomé, 2009).

De surcroît, l'Internet est aussi un mécanisme idéal pour encourager les apprenants à assumer la responsabilité de leur propre apprentissage. Comme ceux-ci trouvent différentes ressources d'apprentissage sur Internet, ils deviennent des participants actifs dans leur quête de la connaissance. De plus, l'intégration de l'Internet en classe offre aux apprenants plus de possibilités de structurer leur propre apprentissage. Ce faisant, ils sont en mesure de définir leurs besoins d'apprentissage, de trouver de l'information, d'évaluer sa valeur, de construire leur propre base de connaissances et de communiquer leurs découvertes. Les apprenants peuvent aussi participer à des discussions sur des sujets particuliers en s'engageant aux salons de bavardage qui sont disponible sur la Toile (Appoh, 2007).

D'après Yusuf (2005), les TIC encouragent et promeuvent l'enseignement et l'apprentissage par le truchement de son contenu dynamique, interactif et souple. Elles offrent

de réelles opportunités pour une instruction individualisée. Les TIC ont le potentiel d'accélérer, d'enrichir et d'approfondir les compétences ; de motiver et d'engager les apprenants dans l'apprentissage ; d'aider à lier les expériences de l'école aux travaux pratiques ; de contribuer à des changements radicaux à l'école ; de renforcer l'enseignement et d'offrir des possibilités de connexion entre l'école et le monde extérieur. Dans la recherche, les TIC offrent de grandes possibilités pour les apprenants et la faculté de se communiquer les uns avec les autres par le biais de courriel, de listes de diffusion, de salons de bavardage, etc. Elles fournissent également l'accès la plus rapide et la plus facile à l'information courante et extensive (Yusuf & Onasanya, 2004, cité dans Yusuf, 2005).

La technologie basée sur les TIC, telles que l'apprentissage virtuel, offre de grandes possibilités de compléter l'apprentissage traditionnel. Il en est ainsi parce que l'apprentissage en présence des TIC peut fournir de nouvelles opportunités pour explorer des activités cognitives de niveau élevé à savoir : l'autonomie, la créativité, la résolution de problèmes et le travail d'équipe. Elle fournit en particulier aux enseignants les moyens de prendre en compte les besoins individuels des apprenants lors de l'utilisation de telle technologie (Kwache, 2007).

L'approche actionnelle alliée à Internet permet de « faire faire » aux apprenants des tâches en utilisant la langue. Celle-ci n'est plus l'objet de l'apprentissage mais bien un outil pour atteindre des objectifs précis. L'un de ces objectifs peut être le développement d'une compétence interculturelle mais aussi et avant tout celui d'une compétence de communication sociale. L'utilisation de moyens d'échanges synchrones et asynchrones entre apprenants, entre apprenants et enseignants, entre apprenants et francophones ne peut que renforcer la création de liens sociaux et favoriser les échanges interculturels (Barrière, 2006).

Les nouveaux usages et la variété d'expériences éducatives que le *web* actuel développe sont déterminants pour l'enseignement d'une langue étrangère. Il est désormais possible de communiquer dans le cadre d'un projet de télécollaboration impliquant des apprenants de deux universités, de renforcer les compétences orales grâce aux tâches de production au moyen des *blogs* audio de la classe de français ou d'un canal de *video streaming* par exemple, ou encore de favoriser de nouvelles pratiques pédagogiques comme l'écriture collaborative, la correction orale et écrite, le dialogue et le tutorat dans le nouvel espace de la classe (Tomé, 2009).

La chercheuse est d'avis que l'on ne doit pas surestimer l'importance de divers outils TIC dans le relèvement de la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage. Des chercheurs

précédents eux aussi ont mis en relief les contributions des TIC pour transformer l'enseignement et l'apprentissage d'une façon inimaginable avant, mais à condition qu'elles soient bien utilisées et intégrées dans des pratiques actuelles d'enseignement et d'apprentissage. Toutefois, la chercheuse a observé que certains professeurs de français dans les diverses universités anglophones et francophones de la sous-région ouest-africaine utilisées pour cette étude n'ont pas encore compris ni qu'ils apprécient la grande utilité de différents outils TIC pour compléter l'enseignement et l'apprentissage, donc, ils s'interrogent toujours non seulement sur l'adoption et l'utilisation de ces outils en classe, mais aussi et surtout sur ses bénéfices pour des professeurs ayant acquis aux cours des années, une connaissance et une compétence bien testées dans l'enseignement du français. D'ailleurs, les apprenants de français n'arrivent pas eux aussi à articuler les potentiels des TIC pour améliorer leur apprentissage.

## **2.2 La Réceptivité des enseignants de français à l'utilisation des TIC dans l'enseignement**

Il est évident que les éducateurs et les enseignants ont besoin d'améliorer les habiletés et les compétences actuelles ainsi que de concevoir et d'utiliser de nouvelles qualifications afin de gérer de manière efficace et productive le rythme de changements accélérés et attendus dans l'éducation (Jatto, 1994).

La plupart des enseignants ont été formés en utilisant la méthode traditionnelle grammaire-traduction. Pour les langues anglaise et française, beaucoup n'ont pas la compétence sociolinguistique pour s'engager dans l'enseignement basé sur la tâche. Nombreux sont ceux qui ont une mauvaise compréhension de l'approche communicative de l'enseignement des langues, ainsi, verraient tout départ d'une méthode traditionnelle grammaire-traduction comme une dilution du contenu. Nombreux sont ceux qui ont des fondations faibles dans l'analyse du discours et de la pragmatique, si essentiel pour l'efficacité d'une approche communicative de l'enseignement des langues (Ameyaw, 1988).

Les enseignants du français n'emploient pas souvent des matériaux audiovisuels. Il est donc difficile pour eux de développer chez les apprenants la possibilité d'utiliser la langue de façon effective. Ce n'est que grâce à l'utilisation fonctionnelle des matériaux audiovisuels que les apprenants apprennent ce que Hymes dans Johnson & Morrow (1987 : 9) appelle « *les règles d'utilisation sans lesquels les règles de la grammaire seraient inutile.* » Les documents

audiovisuels permettent aux apprenants de pratiquer l'utilisation de la langue dans des situations différentes (Akudolu, 1995).

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 : 2), dans la salle de classe, les enseignants n'ont jamais vraiment adopté de nombreux outils, et aucune amélioration académique n'a eu lieu. Garrigues (1988), cité dans Owhotu (2006) a noté que 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.

Certains de professeurs ont peur de l'innovation de la technologie informatique. Ils craignent que les ordinateurs peuvent, tôt ou tard prendre plus de leur travail, ce qui les élimine aux processus de l'apprentissage. Alors, ils se détournent d'eux d'où le syndrome de technophobie (Maduekwe, 2006 ; Davies, 2002). Les enseignants en lettres n'ont pas le temps d'utiliser les ordinateurs et ils n'en voient pas la nécessité. Certains enseignants ne se sentent pas à l'aise car les compétences TIC de leurs élèves sont supérieures aux leurs. Certains estimaient qu'ils se sentiraient davantage obligés d'avoir recours aux ordinateurs si ceux-ci faisaient partie de l'équipement standard de la classe (Castelo, Jr., 2009).

En effet, nombre d'enseignants non familiarisés avec Internet éprouvent réticences et peurs à son utilisation en cours. Peurs de ne pas pouvoir maîtriser les problèmes techniques qui peuvent surgir (ordinateurs en panne, pages qui ne s'affichent pas, sites introuvables ...). Il ne faut pas non plus négliger le fait que si les enseignants peuvent ne pas être habitués à Internet, les apprenants, eux, le sont. Ils trouveront d'eux-mêmes des stratégies de contournement en cas de problèmes de sites (Barrière, 2006).

Les enseignants sceptiques à l'égard des TIC font valoir que les apprenants utilisent souvent les TIC uniquement pour s'amuser sur l'Internet. Ils présentent souvent des documents copiés sur l'Internet comme des documents qu'ils auraient écrits eux-mêmes. Les

TIC s'avèrent parfois un instrument passif et par conséquent, davantage de guidance est nécessaire pour trouver le matériel utile. Ils estiment également que la formation aux compétences orales souffre dans une certaine mesure de l'utilisation des ordinateurs sur grande échelle (Castelo Jr., 2009).

Soulignant que le rôle de l'enseignant dans le processus d'apprentissage linguistique est essentiel au succès, Félix (2001 : 190 – 191) dans son enquête sur les matériels disponibles sur le Web, a noté que relativement peu de sites Web tentent de dissocier l'enseignant de la langue du processus de l'apprentissage. Selon ses propres mots,

*what is freely accessible on the Web is often only part of a larger package that also invariably includes face-to-face teaching. It is likely that the most exciting learning takes place off-line in the creative processes negotiated between teachers and learners, sometimes across continents, in which the Web features as a tool rather than instructor. Finally, however highly one rates the potential of the Web, it is difficult to imagine that any of this will ever replace best practice face-to-face teaching.*

Ce qui devient de plus en plus évident avec la recherche émergente a-t-elle noté, c'est que les nouvelles technologies offrent un excellent potentiel pour apporter une valeur ajoutée à l'enseignement en classe d'une manière variable. En outre, Cuban (2001 : 178 – 179) dans son étude des établissements éducatifs dans et autour de la Silicon Valley de Californie du Nord, écrit,

*Teachers have been infrequent and limited users of the new technologies for classroom instruction ... 'e-learning' in public schools has turned out to be word processing and Internet searches. As important supplements of these have become to many teachers' repertoires, they are far from the project-based teaching and learning that some techno-promoters have sought. When it comes to higher teacher and student productivity and a transformation in teaching and learning, however, there is little ambiguity. Both must be tagged as failures. Computers have been oversold and underused, at least for now (cité dans Ruthven-Stuart, 2003).*

De plus, dans un rapport de la Commission Européenne Direction Générale de l'Éducation et la Culture, un certain nombre d'universités impliquées dans les TIC dans l'éducation écrivent sur ce qu'ils ont trouvé dans les établissements éducatifs à travers l'Europe :

*D'après nos consultations avec les experts et les rapports des intervenants au centre européen pour les ateliers de langues vivantes et d'ailleurs, il est clair que l'utilisation des TIC dans l'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères est loin d'avoir*

*atteint un degré satisfaisant de pénétration dans l'un des principaux secteurs d'enseignements* (Rapport de CE Direction p. 70, cité dans Ruthven-Stuart, 2003).

Toutefois, certains enseignants en exercice qui ont embrassé et employé les TIC à des fins d'enseignement et d'apprentissage ont exprimé les avantages d'explorer les potentiels de ces outils précieux en salle de classe, en particulier, dans le domaine de l'amélioration des compétences en écriture des apprenants. Une enseignante a déclaré : « Je suis convaincue des bienfaits des TIC sur la maîtrise de la langue écrite ... On dit qu'on apprend à écrire en écrivant. Il est impressionnant de constater que les apprenants qui n'aiment pas écrire sont unanimes à dire que le blogage est une activité scolaire intéressante, qu'ils font des efforts pour mieux écrire lorsqu'ils le font pour leur blogue et que les blogues sont utiles à l'apprentissage. » Elle a même constaté que « généralement, les garçons qui n'aiment pas écrire semblent aimer bloguer davantage que ceux qui aiment écrire. Ou, semble-t-il que certaines technologies font justement en sorte que les apprenants écrivent plus ... Et donc peut-être mieux ! C'est le cas des blogues scolaires, ces cybercarnets accessibles à tous sur l'Internet, où les jeunes publient différents textes (Rioux, 2008).

De nombreuses études ont été menées sur les usages pédagogiques des TIC, en particulier les ressources basées sur l'ordinateur et l'Internet. Karsenti (2004) a effectué une enquête auprès de 6 998 enseignants en services et en pré-service (84 % de femmes et 16 % d'hommes) qui sont en enseignement pratique dans neuf universités françaises au Québec. Cette enquête parmi d'autres conclusions a montré que quatre-vingt onze pour cent (91 %) de ces enseignants ont déclaré qu'ils étaient bien dans le traitement de texte et le plus souvent utilisent les TIC pour la planification et la gestion de l'enseignement et 1 % ont déclaré qu'ils étaient des experts. Plus de 55 % des enseignants ont déclaré qu'ils sont novices en ce qui concerne l'utilisation de PowerPoint, un logiciel qui maintenant a été en usage depuis plus de 20 ans. Quarante-deux pour cent (42 %) des enseignants ont utilisé les TIC pour la recherche d'informations, 23 % pour la supervision de travaux et des projets réalisés par des apprenants, 15 % pour le soutien pédagogique, 13 % pour la planification et la gestion de l'enseignement, 8 % pour la communication avec les apprenants par courrier électronique et un forum de discussion et 7 % pour initier les apprenants en études informatiques.

Cuban (1998) a rapporté trois enquêtes menées dans l'Université de Stanford sur l'usage de l'ordinateur pour l'enseignement comme suit : dans le milieu des années 1980, une

étude de 125 professeurs de Stanford a révélé que 80 % d'entre eux ont utilisé des ordinateurs pour préparer des conférences, des prospectus et des examens. Environ un quart d'entre eux exigent que leurs étudiants effectuent des tâches telles que la rédaction d'un document sur un ordinateur, mais seulement 10 % ont effectivement utilisé l'ordinateur dans leur classe. En outre, l'enquête de 1989, de 660 enseignants de sciences humaines et des sciences, 94 % d'entre eux ont utilisé des ordinateurs pour la recherche, la préparation des cours et de l'écriture ; 80 % pour préparer les documents à distribuer ; 72 % pour la conception des examens ; 62 % pour préparer les conférences et seulement 13 % ont utilisé les ordinateurs pour la démonstration. D'autre part, l'enquête de 1994, de 750 professeurs qui ont enseigné les apprenants ont révélé que 59 % d'entre eux ont dit ne jamais utiliser l'ordinateur en classe ; 10 % ont utilisé l'ordinateur occasionnellement et seulement 8 % ont déclaré avoir souvent utilisé l'ordinateur en classes.

Toutefois, si les enseignants perçoivent la composante d'un cours de l'ELAO comme une imposition par des collègues ou de la bureaucratie, il y a toutes les chances qu'ils réagissent négativement – une réaction née de ce que Bouillier (1997 : iii) appelle « *a common reluctance to accept the inevitability of change* » et « *a sense of bewilderment and fear of the unknown* ». Comme Gunn et Brussino (1997: 21) l'ont dit, « *teachers with full workloads and satisfactory outcomes from existing methods of course delivery are not necessarily motivated to venture into the uncharted waters of technology-based developments* ». Il y a une suspicion assez fréquente parmi les collègues que, s'ils font de la place pour les activités de l'ELAO, '*they may be accommodating a cuckoo's egg in the hitherto well-adjusted reed warbler's nest of their established practice*' (McCarthy, 1999 : 10).

Les moyens les plus évidents à surmonter ces problèmes d'attitude, en dehors d'une approche non conflictuelle, sont par la formation, l'information, et la démonstration claire que l'utilisation proposée du logiciel renforcera l'enseignement existant en menant les apprenants à une meilleure compréhension, manipulation ou utilisation de la langue (Quantrell, 1992 : 18, cité dans McCarthy, 1999).

L'examen de la littérature a montré que les professeurs de langue ne sont pas encore très motivés d'utiliser les divers outils TIC en classe, parce qu'aux dires de certains, les professeurs les avaient perçus comme une interférence et une menace fâcheuse, tandis que d'autres pensaient que la machine les remplacera bientôt en classe. Certaines recherches

examinées ont noté que l'on pourrait surmonter ces menaces par le biais de formation et d'une nette démonstration que ces nouveaux outils peuvent donner de meilleurs résultats à l'égard de l'amélioration dans l'apprentissage des apprenants.

La chercheuse est d'avis que plusieurs années plus tard, certains professeurs de français hésitent toujours d'utiliser les divers outils TIC en classe non de peur qu'ils soient un jour remplacés par la machine, mais qu'ils ne pensent pas que les nouvelles technologies pourraient donner de meilleurs résultats ; qu'ils n'étaient pas eux-mêmes formés par ces outils et parce qu'ils pensent que leurs compétence, connaissance et plusieurs années d'expériences suffissent pour réussir en la matière.

### **2.3 Les Matériels et les Logiciels TIC disponibles pour l'enseignement et l'apprentissage de la langue française et leurs utilités**

Les médias se réfèrent à quelque chose qui est un lien, une porteuse ou les canaux pour un message ou une information. Les médias ne sont pas seulement les matériaux d'enrichissement dont l'enseignant peut utiliser s'il veut ou non ; ils sont une partie intégrante d'un enseignement-apprentissage bien planifiée (Aremu, 1992).

Les TIC ont été perçues comme des outils d'apprentissage avec lesquels l'apprenant accroît son autonomie et son sens critique. En effet, connaître une langue vivante étrangère c'est la comprendre sous ses formes écrite et orale, c'est également savoir l'utiliser comme moyen d'expression écrite et orale. Dans cette perspective, l'utilisation alternative et complémentaire des supports écrits, sonores, visuels et audiovisuels s'impose tout naturellement. Les TIC offrent à cet égard des possibilités jusqu'alors inégalées et qui vont encore s'accroître. Au-delà des ressources pédagogiques qu'offre la messagerie électronique, les TIC permettent de simuler, et ainsi de préparer, le contact direct avec des interlocuteurs étrangers ; elles permettent également d'élargir et de diversifier la gamme de supports utilisés facilitant ainsi la mise en œuvre d'une pédagogie différenciée envisageable aussi bien de manière synchronique que diachronique. Dans le premier cas, le professeur peut susciter simultanément des activités convergentes à partir de supports variés ; dans le second cas, il propose successivement à l'ensemble du groupe des supports différents, assurant entre autres la prise en compte de la pluralité des profils d'apprentissage (Fy, 2007).

Au cours des dernières années, il y a eu un regain d'intérêt dans la façon dont les *ordinateurs* et l'*Internet* peuvent être mieux mises à profit pour améliorer l'efficacité de l'éducation à tous les niveaux. Les TIC sont plus que ces technologies. Les technologies plus anciennes comme le *téléphone*, la *radio* et la *télévision*, bien que désormais reçoivent moins d'attention, ont une plus longue et riche histoire comme des outils pédagogiques (Cuban, 1986, cité dans Tinio, 2007).

L'enseignement des langues vivantes a beaucoup à gagner d'une utilisation maîtrisée des TIC. Notons tout d'abord que l'intérêt que leur porte notre discipline n'est pas à proprement parler nouveau. Depuis de nombreuses années, les apports des technologies permettant la confrontation des apprenants à des documents authentiques, iconographiques, sonores ou audiovisuels, ont été mis à profit. Magnétophones, magnétoscopes ou encore laboratoire de langues n'ont rien perdu de leur efficacité pédagogique même si le multimédia apporte une interactivité, des possibilités d'individualisation du travail et une souplesse accrues. Le mouvement présent s'inscrit dans une continuité qu'explique en grande partie la nature même de notre enseignement (Fy, 2007).

La *radio* et la *télévision* ont pour plus de 40 ans, été utilisées pour la formation ouverte et à distance, mais, l'impression reste la moins chère, la plus accessible et donc le plus dominant mécanisme de livraison dans les pays développés et en développement (Potashnik et Capper, nd, cité dans Tinio, 2007).

Opara et Agbakwuru (2008) ont réalisé un sondage de 150 apprenants de français en première année de SSS et de cinq (5) professeurs de français dans quatre écoles secondaires de l'état de Lagos sur l'effet de l'utilisation d'un poste de radio dans l'enseignement du français sur la compétence communicative des apprenants. L'une des conclusions de cette étude était que l'utilisation d'un poste de radio dans l'enseignement du français a amélioré d'une façon significative les compétences orales et auditives des apprenants de français ; en sus, ces derniers ont appris certains éléments de la culture et de la civilisation française.

Les TIC telles que les *vidéos*, la *télévision* et le logiciel – l'*ordinateur multimédia*, qui combine du texte, du son et de couleurs, les images animées peuvent être utilisées pour fournir le contenu authentique et stimulant qui engagera l'apprenant dans le processus d'apprentissage. La *radio interactive* également fait l'usage d'effets sonores, des chansons, des saynètes, des sketches comiques, et d'autres conventions de performance pour obliger les apprenants à

écouter et à s'impliquer dans les enseignements livrés. Plus que tout autre type de TIC, les *ordinateurs en réseau reliés à Internet* peuvent augmenter la motivation des apprenants, en combinant la richesse des médias et l'interactivité des autres TIC à l'occasion de tisser des liens avec des personnes réelles et de participer à des événements en temps réel (Tinio, 2007). De même, Tomé (2009) a découvert que l'intégration d'*outils audio et vidéo* pour l'enregistrement des séquences permet la création de contextes motivants où les apprenants peuvent s'exprimer naturellement et renforce la communication et la collaboration entre eux ou avec les tuteurs dans le projet de télécollaboration.

Les apprenants estiment eux aussi qu'ils apprennent davantage en utilisant l'*ordinateur* pour leurs travaux. Ils sont motivés car ils peuvent étudier en utilisant des images et des fichiers. Les apprenants interagissent davantage lorsqu'ils utilisent les TIC : ils envoient leurs travaux terminés à leurs enseignants par courriel et obtiennent une réponse par le même canal. Parfois, ils discutent sur l'internet avec d'autres apprenants dans le cadre de leurs devoirs à domicile. Les apprenants pensent qu'ils communiquent davantage avec les autres apprenants et les enseignants lorsqu'ils peuvent utiliser l'*internet*. L'apprentissage n'est qu'un aspect de l'utilisation des TIC ; les relations avec les enseignants s'en trouvent également modifiées car les apprenants utilisant les TIC se sentent en général plus proches de leurs enseignants. Par ailleurs, les enseignants utilisant les TIC coopèrent davantage car ils doivent s'entraider pour résoudre les problèmes techniques et les problèmes de logiciels (Castelo, Jr., 2009).

Les TIC, notamment les *ordinateurs* et l'*Internet* facilitent de nouvelles méthodes d'enseignement et d'apprentissage plutôt que de permettre simplement aux enseignants et aux apprenants de faire ce qu'ils ont fait avant dans une meilleure façon (Thijs, nd, cité dans Tinio, 2007).

L'*ordinateur*, vecteur de l'apprentissage a un rôle désinhibant contrairement au tableau noir, qui a toujours une action paralysante sur les apprenants, quel que soit leur âge... Le poste informatique rend l'apprentissage vivant, il répond aux commandes de l'apprenant et ne peut émettre une quelconque critique sur le discours produit. D'autre part, l'apprentissage est actif... il est assez surprenant de constater une diminution des erreurs d'orthographe dans un texte produit au moyen d'un *traitement de texte*, même lorsque le correcteur automatique n'est pas sélectionné. En outre, l'auteure souligne que l'utilisation des *exercices en ligne*, tout systématiques soient-ils, permet d'intégrer un caractère ludique à l'apprentissage et de

dédramatiser les erreurs et donc de favoriser les progrès. Cette dimension interactive de l'apprentissage a pour effet de provoquer et d'encourager l'autonomie dans l'apprentissage. Mis en confiance, l'apprenant éprouvera du plaisir à aller par lui-même sur d'autres sites, à découvrir d'autres aspects de la langue et à acquérir par là même des compétences de compréhension mais aussi des compétences lexicales, grammaticales et interculturelles (Barrière, 2006).

Le potentiel de chaque technologie varie en fonction de la façon dont elle est utilisée. Haddad et Draxler (2002) identifient au moins cinq niveaux de l'utilisation des technologies dans l'éducation : la présentation, la démonstration, les exercices de drill et les pratiques, l'interaction et la collaboration. Chacune des différentes TIC – *imprimée, cassettes audio / vidéo, diffusions de radio et de télévision, des ordinateurs ou l'Internet* – peuvent être utilisées pour la présentation et la démonstration qui sont les plus élémentaires de ces cinq niveaux. Sauf pour les technologies vidéo, les exercices de drill et les pratiques peuvent également être effectués en utilisant tous l'éventail des technologies. D'autre part, les ordinateurs en réseau et l'Internet sont les technologies qui permettent mieux l'apprentissage collaboratif et interactif. Leur plein potentiel comme outils pédagogiques resteront non réalisés si elles sont utilisées seulement pour la présentation et la démonstration.

*Le traitement de texte* est capable d'améliorer l'écrit des apprenants (Maxwell, 2003). Dans l'enseignement de l'anglais par exemple, McFarlene (1997 : 108) a noté que le traitement de texte peut avoir des effets sur la propagation globale de l'écriture, la grammaire et la ponctuation des apprenants. Dans ses mots :

*le traitement de texte, grâce à sa capacité de façonner, de supprimer et de déplacer le texte prévoit les moyens par lesquels les étudiants peuvent obtenir un bon produit. Grâce à l'utilisation du traitement de texte, les étudiants sont amenés à la discussion explicite de la nature et de l'impact probable de ce qu'ils écrivent. Ils commencent à parler de la structure, la ponctuation et l'orthographe et le vocabulaire appropriés pour leur public.*  
(Traduit par moi-même).

De même, le *traitement de texte* et le *courriel* promeuvent les compétences communicatives ; les programmes de base de données et de tableur promeuvent les compétences d'organisation et le logiciel de modelage promeut l'habileté de comprendre les concepts scientifiques et mathématiques (Becker, 1994), même les *téléphones portables*

qu'emportent les apprenants peuvent être utilisés pour apprendre (Prensky, 2005, cité dans Walker et al, 2005).

Chapelle (2006) a noté que le *traitement de texte*, comme un moyen efficace de ressources d'apprentissage, aide les enseignants et les apprenants à réaliser leurs objectifs. L'auteur a noté que l'ordinateur, contrairement à l'impression, est axé sur le processus. Cette qualité contribue à éviter la nécessité de recours à la terminologie grammaticale obsolète dans l'enseignement de divers aspects de la langue française, par exemple.

L'*ordinateur*, lorsqu'il est utilisé comme un outil pour l'apprentissage des langues, a le potentiel libérateur d'organiser des pensées rapidement, et d'entreprendre des tâches de routine telles que, la correction des fautes d'orthographe et de la production de structures grammaticales acceptables (Akudolu, 1995).

Les apprenants peuvent apprendre des *ordinateurs* – là où la technologie est utilisée essentiellement comme des tuteurs et sert à accroître la connaissance et les compétences de base des apprenants ; et peuvent apprendre 'avec' des ordinateurs – là où la technologie est utilisée comme un outil qui peut être appliqué à une variété d'objectifs dans le processus d'apprentissage ; et peut servir d'une ressource à développer la pensée d'ordre supérieur, de la créativité et les compétences en recherche (Reeves, 1998 ; Ringstaff & Kelly, 2002, cité dans Walker et al, 2005).

Dans un examen des preuves de l'impact de la technologie sur l'apprentissage, Marshall (2002, cité dans Walker et al, 2005 : 13) a démontré que la technologie éducative « *complète ce qu'un grand maître fait naturellement* », par l'extension de leur portée et de l'élargissement de l'expérience de leurs apprenants au-delà de la salle de classe. « *Avec l'expansion continue du contenu et des choix technologiques, de la vidéo à l'Internet* », comme l'indique Marshall, « *il y a le besoin pressant de comprendre la recette du succès, ce qui implique l'apprenant, le contenu et l'environnement dans lequel la technologie est utilisée* ».

L'utilisation des *plates-formes de formation* est un excellent moyen d'intégrer complètement les nouvelles technologies dans l'enseignement. De plus, elles concrétisent le monde virtuel d'Internet. Par le dépôt de documents, les apprenants ont un accès continu aux supports. Suivant le type de plate-forme, ils peuvent également y déposer leurs travaux. Cela permet à la fois de remplacer avantageusement le livre mais également de responsabiliser l'apprenant. C'est à lui de se connecter à la plate-forme, d'y entrer et d'utiliser les documents.

Les différentes étapes nécessaires (identification, 'clic' de souris, téléchargements...) favorisent beaucoup plus efficacement un apprentissage actif et conscient que ne peut le provoquer l'ouverture d'un livre à la page x et la réalisation quasi-automatique des exercices (Barrière, 2006).

L'*informatique* peut aider à soutenir l'apprentissage. Il est particulièrement utile dans le développement des compétences d'ordre supérieur de la pensée critique, d'analyse et de recherche scientifique « *par l'engagement des étudiants dans des tâches complexes authentiques dans des contextes d'apprentissage collaboratifs* » (Roschelle, Pea, Hoadley, Gordin & Means et al, 1993, cité dans Walker et al, 2005 : 12). Ces auteurs (2000) identifient quatre caractéristiques fondamentales de la manière dont la technologie peut améliorer ce que et comment les étudiants apprennent en classe : la participation active ; la participation en groupes ; les interactions fréquentes et la rétroaction, et des connexions aux contextes authentiques réels. Ils indiquent également que l'utilisation de la technologie est plus efficace comme outil d'apprentissage s'il s'inscrit dans un mouvement de réforme de l'éducation plus vaste, qui comprend des améliorations dans la formation des enseignants, des programmes, l'évaluation des apprenants, et une capacité de changement de l'école.

Le *courriel* est devenu un complément important à l'enseignement. Les services de bulletin étendent la classe au-delà des horaires fixes ; *les listservs* rapprochent les communautés d'apprenants en même temps, et les devoirs et les dissertations trimestrielles commencent à être systématiquement annulés par courriel. *Le courrier électronique* est un outil de communication intellectuelle dans le monde entier. L'objectif pédagogique de l'utilisation de courriel est d'encourager les apprenants à améliorer leurs compétences de deuxième et troisième langues en travaillant avec des matériaux authentiques. La mise en place de l'apprentissage par courriel met les apprenants en contact avec des interlocuteurs natifs de l'anglais ou le français ou l'allemand dans le monde entier, et offre également un cadre authentique et une motivation pour la communication (Kalnina & Kangro, 2007).

Le *web 2.0* est devenu un concept à la mode du fait de son large potentiel didactique, dans la mesure où il favorise la communication, la collaboration, les échanges ouverts et le partage des connaissances, renforçant ainsi l'idéal de l'intelligence collective. Pour l'enseignement d'une langue étrangère comme le français, le *web 2.0* ouvre de multiples

possibilités à la classe, aux enseignants et aux apprenants, transformant aussi leurs relations, rôles et compétences (Tomé, 2009 : 4).

Les *blogs* représentent des outils dynamiques qui favorisent la création et la motivation chez les apprenants, ainsi qu'une communication authentique. Ils peuvent aussi renforcer le travail collaboratif en classe (Downes, 2004 ; Stanley, 2005 ; Ward, 2004 ; cité dans Tomé, 2009). Aussi, l'utilisation des *blogs* en éducation modifie les rôles et les relations entre l'enseignant et les apprenants, en introduisant de nouvelles expériences pédagogiques pour la classe (O'Donnell, 2005 ; Lara, 2006 ; Tomé, 2007 : 4).

Les *weblogs* permettent l'intégration d'activités et de tâches pédagogiques dans un espace réel de communication et le développement de projets de télécollaboration ou d'échanges entre classes (Demange-Ducrot, 2006 ; Tomé, 2007 : 4).

D'après Tinio (2007 : 21), les enseignants et les apprenants, pour leurs besoins en matière d'éducation, n'ont plus à compter uniquement sur les ouvrages imprimés et sur d'autres documents de supports physiques logés dans des bibliothèques et disponibles en quantités limitées. Avec l'*Internet* et la *Toile*, une mine de matériaux pédagogiques dans presque tous les sujets et dans une variété de médias est désormais accessible à n'importe quel moment de la journée et d'un nombre illimité de personnes. Cela est particulièrement important pour de nombreuses écoles dans les pays en développement qui ont peu de ressources dans leurs bibliothèques. Les TIC facilitent aussi l'accès à des personnes ressources – des mentors, des experts, des chercheurs, des professionnels et des pairs – à travers le monde.

La *visioconférence*, un amalgame de téléphonie et de technologies compressées d'ordinateurs, est utilisée pour distribuer des services d'éducation, de formation et de conférences en temps réel. Elle réduit la quantité de temps les apprenants et leurs enseignants passent en voyageant d'un campus à l'autre pour livrer et recevoir des conférences. Elle permet aussi les enseignants d'économiser le temps d'avoir à répéter les cours. Elle préserve la culture traditionnelle de l'enseignement en classe. Aucune compétence nouvelle n'est requise des enseignants et des apprenants. Les technologies de *visioconférence*, de l'*Internet* et de la *Toile*, en dépit de certaines préoccupations concernant le visuel et la qualité de la voix de ces outils, offrent de nouvelles possibilités. Toutefois, elle n'est pas un système de l'apprentissage souple (Gajarag, nd).

Nous disposons aussi de recherches sur l'utilisation de la *vidéoconférence* pour l'enseignement des langues (O'Dowd, 2006 ; Develotte, Guichon & Kern, 2007, cité dans Tomé, 2009), ainsi que des travaux d'A. Marcelli, D. Gaveau et R. Tokiwa (2005) dont l'objectif principal était de favoriser les compétences orales des apprenants par le biais de tâches communicatives. Ces derniers constataient que "l'utilisation de la *visioconférence* fait appel à une réelle pédagogie de communication" et affirmaient :

*[cette utilisation] apparaît comme un véritable moyen de favoriser l'actualisation et le développement des compétences orales en français des apprenants, tant du point de vue de la compréhension que de l'expression. En effet, ce dispositif permet de valoriser l'oral en produisant un effet de face-à-face aux différents interlocuteurs qui participent de ce fait à une communication multicanal, c'est-à-dire mimo-gestuelle et verbale, sollicitant une écoute active et une attention soutenue de la part des interactants (Marcelli, Gaveau & Tokiwa, 2005, cité dans Tomé, 2009 : 8).*

Cet aspect de la revue a examiné divers outils de matériel et de logiciel informatique que l'on pourrait utiliser à des fins pédagogiques et leurs usages. Toutefois, la chercheuse n'a pas observé l'utilisation actuelle de la plupart de ces outils en classe de français dans toutes les universités étudiées. C'était principalement parce que ces outils restent insuffisants et inaccessibles pour permettre une réelle utilisation de l'outil informatique en tant que support pédagogique. L'on pourrait aussi dire que le manque de formation des professeurs de français dans l'utilisation réelle de divers outils TIC comme support pédagogique a énormément contribué à la non utilisation desdits outils à des fins d'enseignement. Ainsi, la plupart de ces outils TIC disponibles étaient mis en jachère ou sous utilisées par manque d'une personne habile. Le personnel de soutien technique n'était pas sur le terrain dans certaines des universités étudiées. Cette situation a de plus mis l'accent sur le fait que pour l'utilisation et l'intégration effective des divers outils TIC dans ces universités, l'on doit prendre plus au sérieux la question de formation des professeurs de français qui pourraient utiliser ces outils dans des situations réelles de la classe de façon à faire progresser l'apprentissage des étudiants.

## **2.4 Les Méthodes et les stratégies d'enseignement qui facilitent l'utilisation des TIC en classe de français**

Dans le cadre d'un enseignement, y compris avec l'approche communicative, l'enseignant joue un rôle de 'mentor'. C'est lui qui dirige la classe, oriente les apprenants, c'est lui qui détient le savoir. L'approche communicative avait cependant permis à l'enseignant de se retirer du devant de la scène mais il reste encore le référent et le vecteur de l'apprentissage. En intégrant les nouvelles technologies de la communication et en particulier l'Internet, l'enseignant change de rôle. Le vecteur de l'apprentissage devient Internet, la somme des connaissances y est quasiment inépuisable. L'enseignant n'est plus le référent en matière de langage ou de culture. Mais, il devient un guide, un accompagnateur de l'apprentissage, il permet à l'apprenant de mobiliser ses connaissances préalables pour les développer ; il l'incite à assurer le transfert de ses compétences dans une langue vers une autre, manipuler un ordinateur en anglais, en allemand ou en français se fait de la même manière. Traditionnellement, l'enseignant est celui qui sait et qui transmet les connaissances directement et autoritairement. Il doit maintenant prendre conscience que son rôle n'est plus de transmettre des connaissances mais d'amener l'apprenant à acquérir des compétences en lui apportant des outils et non pas des savoirs (Barrière, 2006).

Les TIC sont de puissants outils cognitifs qui offrent de multiples solutions pour contrer plusieurs problèmes actuels de l'éducation, mais elles ne seront utiles que si le formateur accepte de transformer, voire de faire évoluer ses pratiques. Pour Karsenti (2002 : 269), l'intégration des TIC dans la formation à la profession enseignante, ce n'est pas l'école sans livre ni cartable pour l'apprenant. Ce n'est pas non plus la machine à apprendre de Skinner qui remplace à nouveau le formateur. L'intégration des TIC en formation des maîtres, « *c'est l'épanouissement réel et virtuel des pédagogies humanistes et socioconstructivistes, de la pédagogie du projet, de l'apprentissage coopératif, de l'université du goût d'apprendre, de l'université transfrontalière, ouverte sur le reste du monde* ».

Bien que les ordinateurs aient été utilisés dans les écoles en Afrique pour « les exercices de drill et les pratiques » dans le cursus classique, l'apport de l'informatique dans tous les domaines, intégré en classe d'une façon qui transforme la pédagogie, est relativement faible. Les changements en matière de pédagogie comprennent un passage à un enseignement

d'investigation ou à celui basé sur la résolution de problèmes, qui exige non seulement des apprenants d'assumer une responsabilité croissante dans le processus d'apprentissage, mais aussi, exige des enseignants de remettre le type de contrôle qu'ils exercent dans la pédagogie traditionnelle. L'apprentissage devient de plus en plus ouvert, avec le rôle de l'enseignant passant à celui de « facilitateur » plutôt que de « prestataire ». L'hypothèse est que le travail devient de plus en plus collaboratif et les apprenants deviennent plus engagés dans le processus d'apprentissage, en recherchant la nouvelle connaissance et les compétences motivées par le besoin. L'apprentissage est supposé durer plus longtemps et est plus « significatif » que dans des modèles d'apprentissage le plus traditionnels comme l'acquisition. Les apprenants avec un accès en ligne peuvent gérer l'information et communiquer les idées d'une manière effective (Sherry, 1998).

Les approches constructivistes et socioconstructivistes d'apprentissage ont été proposées comme particulièrement propices à des utilisations plus progressives des technologies informatiques (Jones, 2001 ; Toyoda, 2001 ; Parcs et al, 2003 ; cité dans Scheinin, 2004). Healy (1999 : 87) affirme que les changements impliqués dans la réussite de la pratique de l'enseignement de la langue assisté par ordinateur (l'ELAO) représentent un changement de méthode. Dans ses propres mots, *« l'emploi de la puissance technologique exige souvent les changements radicaux dans des méthodes de l'enseignant et de sa philosophie. Même les enseignants très motivés qui ont accès à la technologie de pointe prendraient environs cinq ou six ans pour changer les vieilles habitudes, et de faire pleinement usage des machines »*. Cela implique que la classe traditionnelle centrée sur l'enseignant n'est pas propice à la réussite de la pratique de l'ELAO.

Les ordinateurs apportent de nouvelles formes d'apprentissage qui transcendent les limites des anciennes méthodes, en particulier, les méthodes « linéaires », telles que l'impression et la télévision. Les ordinateurs libèrent la créativité naturelle des apprenants et leur désir d'apprendre, qui sont apparemment bloqués et frustrés par les méthodes anciennes (Burkingham, 2000). Walker et al (2005) sont d'avis qu'il y a peut-être des attentes que la technologie permettra de résoudre tous les problèmes de l'école avec l'apprentissage et la réussite de l'apprenant. Pour les auteurs, pour que la technologie soit efficace, elle doit être utilisée pour promouvoir de nouveaux objectifs d'apprentissage et des stratégies

d'enseignements qui sont centrées sur l'apprenant, la collaboration, l'engagement, authentique, autonome et basé sur le développement de l'habileté de pensée d'ordre supérieur.

La théorie constructiviste met l'accent sur la pensée critique, la résolution de problèmes, les expériences authentiques d'apprentissage, la négociation sociale de la connaissance, et la collaboration – les méthodes pédagogiques qui changent le rôle de l'enseignant de détenteur de l'information au facilitateur de l'apprentissage, qui aide les apprenants à s'engager activement dans la construction de leurs propres apprentissage en utilisant des matériaux et d'information disponibles. Cela signifie que les apprenants apprennent à apprendre, et non pas seulement ce qu'apprendre (Forman & Pufall, 1988 ; Newman, Griffin & Cole, 1989 ; Piaget, 1973 ; Resnick, 1989 ; Strauss, 1994), cité dans Blurton (1999).

Cependant, bien que les TIC offrent la possibilité de construire des expériences d'apprentissages puissants, elles sont pédagogiquement neutres. Les TIC peuvent être utilisées pour soutenir les méthodes d'enseignement traditionnel, comme la grande-groupe de conférence, la prise de note et l'examen des apprenants (Hunt, 1998). Les enseignants peuvent utiliser un ordinateur et un projecteur pour montrer des diapositives afin d'illustrer un exposé ; les apprenants peuvent utiliser des ordinateurs portables pour prendre des notes au cours de la conférence, et des questionnaires à choix multiples sur le contenu de la conférence peuvent être mis sur un site Web. Comment ces nouveaux outils et ressources seront utilisés est une décision humaine, et non pas inhérentes à ces technologies elles-mêmes (Blurton, 1999).

L'approche traditionnelle de l'enseignement des langues devient rapidement insuffisante dans le processus d'enseignement-apprentissage moderne (Lee, 1965, cité dans Abe, nd). Les techniques d'enseignement innovantes les plus efficaces sont nécessaires pour faire face à la complexité des problèmes de langue qui ont été introduits en classe d'aujourd'hui (Abe, nd). Les chercheurs rapportent la haute valeur de la motivation dans l'utilisation des techniques de simulation dans l'enseignement à différents niveaux (Chauham, 1979, cité dans Abe, nd). L'utilisation de techniques de simulation où les apprenants sont autorisés à se projeter dans de nouveaux rôles contribue à améliorer le dialogue, la participation active et le transfert de l'apprentissage (Watson, 1986).

Une étude sur les effets des techniques de simulation de l'enseignement sur la performance de certains apprenants du secondaire en apprentissage de la langue anglaise a

révélé la supériorité de cette technique au cours de la méthode traditionnelle de lecture dans l'enseignement du vocabulaire. La technique de simulation a permis d'exposer les apprenants aux aspects pratiques de l'utilisation du mot par le biais de jeux de rôle et l'interaction interpersonnelle, ce qui a conduit à une meilleure maîtrise et une compréhension de texte. La maîtrise et l'utilisation des mots aident les apprenants à engranger une grande variété de vocabulaires qui, en retour, contribuent à améliorer leur maîtrise de la lecture et de la compréhension, a noté l'auteur (Abe, n.d.).

Dans le cas d'un régime autonome des tutoriaux, où les concepteurs ont dû s'engager par rapport au contenu, à la méthodologie et aux séquences, des didacticiels avec une bonne séquence d'enseignement peuvent être rejetés par un enseignant, car elle ne couvre pas un sujet de la manière dont celui-ci le présente (Roblyer et al, 1997 : 91). C'est en raison de la forte probabilité de non concordance entre les concepts des concepteurs et des styles et des circonstances des enseignants qui les utilisent en classe de la vie réelle que les tutoriaux, en particulier dans le monde de l'enseignement des langues étrangères, sont quelque chose d'une denrée rare. Les enseignants doivent apprendre à regarder à travers la technologie à la pédagogie et être prêts à faire des aveux francs et pragmatiques du type : la page électronique tournant peut être « particulièrement fastidieuse et ennuyeuse » ou « la plupart des outils réseaux ne soutiennent pas un style de travail collaboratif » (Chang & Cheng, 1997 : 3, cité dans McCarthy, 1999).

Les enseignants ont donc la responsabilité de connaître parfaitement la portée et la profondeur des matériaux qu'ils veulent utiliser. Ce n'est que le moyen qui est nouveau ici, et non le principe. Mais, les professeurs ont toujours à exercer leur jugement professionnel dans la sélection des documents de support utilisé en classe. La magie de l'Internet, par exemple, ne s'étend pas malheureusement au filtrage et à l'édition du matériel, de telle façon à le rendre plus approprié pour les intérêts ou les compétences linguistiques d'un groupe particulier d'apprenants. Pour contrôler le contenu, Hackett (1996) suggère d'utiliser les logiciels qui limitent « la navigation » aux sites prescrits ou de créer des mini sites Web qui sont sains et saufs en téléchargeant des pages sélectionnées sur les disques. Il a conclu que les sites français de bavardages (les salons de bavardage) utilisent l'argot et la vitesse à laquelle se font les conversations rendre ces sites impropres à l'utilisation avec des débutants et des apprenants malhabiles.

Les contradictions apparentes dans les résultats de recherche qui portent sur l'impact des TIC sur l'apprentissage semblent indiquer, outre de grandes différences sur le plan des méthodes de recherche, que cet impact relève principalement de la manière dont elles sont intégrées par les enseignants à leur pratique pédagogique. Dans cette perspective, la formation des maîtres à l'intégration pédagogique des TIC devient un enjeu de société de premier plan. Pour plusieurs chercheurs, dont Perrenoud (1998) et Peraya (2002), tels que cités dans Karsenti et al (2002), l'effort d'intégration des TIC n'aurait d'ailleurs d'intérêt que dans la mesure où les technologies permettent, soit au formateur, d'améliorer sa pédagogie, soit à l'apprenant d'établir un meilleur rapport au savoir. L'intégration des TIC est ainsi l'occasion idéale de repenser la pédagogie, la conception de l'école tant au point de vue de l'enseignement qu'à celui de l'apprentissage.

Cette nouvelle méthode d'enseignement, où l'Internet occupe une place importante, est une méthode en développement. Il existe fort peu de matériel pouvant guider les enseignants à l'intégration et non pas simplement à l'utilisation des NTIC, contrairement aux nombreuses méthodes 'papier' d'enseignement de la langue. Il n'y a pas d'ouvrages présentant progressions et activités. C'est un secteur encore expérimental et les enseignants 'expérimentateurs' sont en quelque sorte des pionniers et construisent peu à peu leurs propres méthodes en fonction de leurs apprenants et de leurs objectifs (Barrière, 2006).

Le *cadre européen commun de référence (CECR, 2001)* pour les langues se situe dans une perspective actionnelle : parler une langue, c'est agir sur le réel et non reproduire un modèle. D'après le document, l'apprentissage s'effectue à travers la réalisation de tâches langagières les plus authentiques possibles, avec une finalité de communication explicite :

*La perspective privilégiée ici est, très généralement aussi, de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification (CECR, p. 15).*

Dans un apprentissage axé sur les tâches, les technologies de l'information et de la communication jouent un rôle déterminant, comme le signalaient Edelenbos, Johnstone & Kubanek (2006) :

*Si l'apprentissage assisté par ordinateur est mis à disposition de manière convenable, une vaste gamme d'informations, d'interactions et de feedback sera possible. Ce résultat démontre peut-être un nouveau principe pédagogique, à savoir le fait que l'apprentissage assisté par ordinateur mènera à une augmentation en matière d'information, d'interaction et de feedback (cité dans Tomé, 2009 : 92).*

Des chercheurs en didactique des langues ont déjà mis en relief l'importance d'une pédagogie fondée sur les tâches pour l'intégration des TIC en classe, et tout particulièrement dans les outils de formation utilisant les nouvelles technologies. F. Mangenot remarque ceci :

*La tâche ou le scénario pédagogique incluent une ou des activités faisant sens pour les apprenants, s'appuient sur des ressources et prennent en compte le dispositif spatio-temporel et humain, à la fois en termes de communication et d'accompagnement pédagogique (Mangenot, 2003, cité dans Tomé, 2009 : 92).*

D. Oliver et J. Herrington (2001, cité dans Tomé, 2009 : 93) soulignent que "*les tâches d'apprentissage constituent l'élément charnière dans le processus de conception de outils constructivistes d'apprentissage en ligne*". Dans ces contextes pédagogiques, diverses tâches sont proposées : la fouille collective, l'analyse critique, le débat, la prise de décision, la résolution de problèmes, la conception de ressources pédagogiques, l'étude de cas ainsi que la notion de "projet pédagogique" que F. Mangenot (2005, cité dans Tomé : 3) définit comme suit :

*un ensemble de tâches amenant des apprenants distants à communiquer entre eux. Généralement les projets pédagogiques se font entre classes ou groupes d'étudiants de pays différents afin de favoriser les échanges linguistiques et culturels.*

De tous les outils s'inscrivant dans le cadre général d'une approche communicative, c'est l'apprentissage par tâches qui cherche le plus résolument à reproduire les conditions naturelles de la communication et à centrer la pédagogie sur les activités de l'apprenant. Le principe d'une telle démarche consiste à proposer comme l'élément central la mise en place de tâches communicatives dans une séquence qui les approche progressivement en complexité et en authenticité de la communication en situation naturelle (Long & Crookes, 1992, cité dans Griggs, 2002).

D'après une définition de Skehan (1998 : 95), une tâche communicative comporte les caractéristiques suivantes : le sens prime sur la forme ; il y a un problème de communication à résoudre ; il existe un rapport avec des activités du monde réel ; l'achèvement de la tâche est prioritaire ; la tâche s'évalue en termes du résultat. La mise en œuvre d'une tâche communicative entraîne en général, d'une part, la répartition des apprenants en binômes ou en petits groupes et, d'autre part, la création d'un écart d'informations entre différents locuteurs (*information gap*), les apprenants ayant pour but de diminuer cet écart par une activité communicative en L2 (cité dans Griggs, 2002).

Les approches notionnelle-fonctionnelle et communicatives prévalent actuellement, dans le monde occidental, depuis le début des années 80. L'approche communicative est apparue à un moment où la recherche en science du langage et en didactique a permis de tenir compte du bilan négatif des méthodes d'inspiration behavioriste et où le désir de communiquer dans une langue étrangère d'une manière efficace est devenu beaucoup plus fort. Selon l'approche communicative, la parole est générée par l'apprenant et non par l'enseignant et l'interaction entre les apprenants est au cœur de l'expérience d'apprentissage qui se fait au moyen de tâches plutôt que d'instructions portant sur des notions, des fonctions, des actes de langage et des intentions de communication clairs et précis (Holec, 1990, cité dans Morlat, 2007).

L'approche communicative se donne en effet comme objectif principal d'apprendre à communiquer dans une langue étrangère, en tenant compte de facteurs tels que la motivation, le filtre affectif, l'aptitude et la personnalité des apprenants. Il y a véritablement une différenciation des méthodes et des stratégies selon les intérêts, les besoins et les styles d'apprentissage des apprenants. Cette approche favorise donc une pratique pédagogique plus rationnelle et plus efficace, qui permet de mieux répondre aux attentes, aux besoins et aux motivations des apprenants, au souci d'efficacité des professeurs, aux objectifs des systèmes éducatifs et aux intérêts des sociétés pleinement engagées dans le processus de mondialisation en cours (Morlat, 2007).

Peut-on dans ces conditions parler d'éclectisme ? Oui, dans la mesure où l'on ne se réfère plus à une grande théorie dominante, explicative et productrice de l'ensemble des activités de la méthode et où le savoir-expert de l'enseignant, son expérience de la classe interviennent désormais de façon prioritaire ; oui, encore, par la variété de surface des activités proposées. Non, dans la mesure où, même de façon empirique et intuitive, les auteurs de la

méthode conservent les schémas fondamentaux de traitement du langage dans les activités d'apprentissage complexes. (Vigner, 1995, cité dans Morlat, 2007).

Diversifier les approches pédagogiques permet de "répondre à l'ambivalence mathématique par la polyvalence didactique" (Leclercq D., n.d. cité dans @wt, 2008), c'est-à-dire de mieux répondre à la diversité des styles cognitifs (visuel ou auditif), des besoins, des attentes et des préférences (stables ou ponctuelles) des apprenants en matière d'apprentissage. Varier les méthodes permet d'entretenir, voire de décupler la motivation des apprenants et, partant, leur persévérance et leurs performances. Certains outils e-learning permettent à l'apprenant de choisir lui-même, pour atteindre un objectif, entre plusieurs méthodes, parcours ou scénarios d'apprentissage, ce qui favorise d'autant plus l'autonomie, l'implication et les performances. Dans ce cas, le dispositif s'adapte véritablement à l'apprenant et à sa manière d'apprendre et propose, par conséquent, un encadrement adapté qui intègre des éléments métacognitifs (@wt, 2008).

Des recherches précédentes sur des méthodes et des stratégies d'enseignement qui favorisent l'utilisation des TIC en classe de langues ont noté que les anciennes méthodes d'enseignement surtout celles centrées sur l'enseignant, par exemple, la méthode grammaire-traduction, ne conviennent plus à la pratique réussie de l'enseignement des langues assisté par l'ordinateur (l'ELAO) parce qu'elles rendent les apprenants passifs ; ne promeuvent pas la créativité et l'envie d'apprendre ; n'impliquent pas la participation active des apprenants dans tous les processus de classe, entre plusieurs autres. La revue a aussi mis en exergue l'impact de l'utilisation des stratégies et des techniques d'enseignement qui sont plus efficaces et innovatrices qui pourraient donner plus de résultats escomptés dans l'apprentissage des apprenants si bien utilisées en classe. Ils comprennent la simulation, l'emploi des tâches et des activités, des jeux de rôles, des documents authentiques, des bandes dessinées, etc.

Toutefois, la chercheuse est d'avis que les professeurs de français au lieu de se tenir très fermement aux anciennes méthodes d'enseignement centrées sur l'enseignant, ont besoin de prendre le recul et repenser leurs méthodes et stratégies actuelles et quotidiennes d'enseignement en vue d'adopter des approches, des stratégies et des techniques fonctionnelles qui sont plus centrées sur les apprenants et plus compatibles aux TIC ; qui peuvent mettre les apprenants dans des situations réelles de l'utilisation de la langue ; qui sont plus de nature constructiviste, donc, impliquent la participation active des apprenants en classe, etc. Elles

incluent : l'approche basée sur la tâche ou l'activité ; l'approche basée sur le projet ou sur la résolution de problème ; l'utilisation de discussion ; l'enseignement individualisé ; le mentorat ou le tutorat ; les contrats d'apprentissage (Ekwensi, 2006) ; les dialogues impromptus, etc.

## **2.5 Les compétences et les habiletés requises pour une utilisation efficace des TIC en classe de langue**

Appoh (2007) nous a mis en garde le fait qu'avant que l'on ne commence à utiliser l'Internet dans la salle de classe, les apprenants ont besoin de la fondation de deux grands ensembles de compétences : les compétences pour les aider à naviguer sur l'Internet et les compétences pour les aider à gérer la grande quantité d'information qu'ils trouvent. Car, il est très facile pour un internaute d'être emporté par l'océan de l'information qui est mis à sa disposition.

La formation des enseignants doit impliquer beaucoup plus que le développement de l'alphabétisation. Les enseignants doivent être capables de concevoir et d'adapter les matériaux du contenu pour satisfaire les besoins des apprenants, de rechercher et de gérer l'information, et d'être conscient de l'éthique et les risques inhérents à l'utilisation des TIC (Farrel & Isaacs, 2007).

Chapelle (2000) fait valoir l'idée que l'ELAO comme une « méthode » est un mythe, mais a noté que : « ... *quand les enseignants n'ont pas les valeurs et les compétences qui sont compatibles avec les activités d'enseignement de la langue basées sur les réseaux, le type de changements introduits dans ce type d'enseignement peuvent être « dérangement », en partie, parce que le contrôle des enseignants est compromis ...* » (p. 221).

De nombreux termes ont été utilisés pour décrire ce dont les apprenants ont besoin tels que l'alphabétisation numérique, les compétences technologiques et les compétences de 21<sup>e</sup> siècle. Les responsables de l'enseignement, aux niveaux nationale et internationale, commencent à se rassembler autour d'une nouvelle définition commune de ce que les apprenants doivent savoir, l'alphabétisation des TIC. Les TIC reflètent la nécessité pour les apprenants à développer des aptitudes d'apprentissage qui leur permettent de penser de façon critique, d'analyser des informations, de communiquer, de collaborer, de résoudre des problèmes et le rôle essentiel que joue la technologie dans la réalisation de ces compétences d'apprentissage dans la société du savoir d'aujourd'hui (Kay & Honey, 2005 : 4). Selon eux,

les six arènes suivantes représentent les compétences en TIC qui sont essentielles à la réussite des apprenants en milieu de travail :

**Communicate effectively:** *students must have a range of skills to express themselves not only through paper and pencil, but also audio, video, animation, design software as well as a host of new environments (e-mail, websites, message boards, blogs, streaming media, etc.)*

**Analyze and interpret data:** *students must have the ability to crunch, compare and choose among the glut of data now available web-based and other electronic formats.*

**Understand computational modeling:** *students must possess an understanding of the power, limitations and underlying assumptions of various data representation systems, such as computational models and simulations, which are increasingly driving a wide range of disciplines.*

**Manage and prioritize tasks:** *students must be able to manage the multi-tasking selection and prioritizing across technology applications that allow them to move fluidly among teams, assignments and communities of practice.*

**Engage in problem-solving:** *students must have an understanding of how to apply what they know and can do to new situations.*

**Ensure security and safety:** *students must know and use strategies to acknowledge, identify and negotiate 21<sup>st</sup> century risks.*

Maduekwe (2006) estime que l'emploi des ressources d'information en réseau est une compétence primordiale pour les enseignants à acquérir, car, c'est pour l'avenir des apprenants. Elle estime le développement de la capacité dans l'utilisation des TIC comme une partie essentielle du programme scolaire dans cette ère technologique. Par conséquent, il est important dans le développement de cette appréciation, que non seulement les enseignants en formation, mais aussi, ceux déjà en service, de concevoir la technologie comme un élément naturel de leur préparation professionnelle et de leur environnement de travail.

Toutefois, les enseignants désireux de mettre à jour leurs compétences technologiques sont conseillés par Zirkle (2000), cité dans Appoh (2007), de ne pas ignorer les apprenants assis dans leur salle de classe, mais d'exploiter leurs compétences car, de nombreux apprenants ont maintenant grandi avec la technologie. Beaucoup d'entre eux sont des experts dans la conception de pages Web, dans l'installation de logiciels, de fixer des problèmes de matériel et la configuration des réseaux, etc. Bien que certains enseignants, puissent le trouver très difficile de se laisser enseigner par les apprenants, ceux-ci peuvent être une excellente source d'information et d'aide quand il s'agit de l'utilisation de la technologie.

La revue a souligné certaines des compétences et des habiletés dont les professeurs ont besoin de posséder pour inclure la capacité de concevoir et d'adapter des matériaux de contenu pour répondre aux besoins langagiers des apprenants ; l'habileté de rechercher et de gérer l'information et d'être au courant des éthiques et des dangers inhérent à l'utilisation des technologies TIC. Les apprenants eux aussi ont besoin d'acquérir des compétences les aidant à surfer l'Internet et de gérer une grande quantité d'informations disponibles ; ils devaient aussi posséder un certain degré de compétences informatiques.

Toutefois, cette étude a pu établir le fait que la plupart des professeurs de français dans toutes les universités anglophone et francophone étudiées ne possédaient pas des compétences et des habiletés pour manier des programmes de base de l'ordinateur, tels que le logiciel de productivité, de présentation et de recherche ; ce qui explique pourquoi beaucoup hésitent d'utiliser l'ordinateur et l'Internet à des fins pédagogiques. Certains d'entre eux n'avaient pas compris les éthiques et les dangers inhérents à l'utilisation des TIC, la raison pour laquelle ils téléchargent et utilisent l'information repérée de l'Internet sans citer la source de tels documents.

## **2.6 Les problèmes d'infrastructures et les facteurs de résistance à l'utilisation effective des TIC à des fins pédagogiques**

Selon plusieurs auteurs, les difficultés sous-jacentes à la pénétration des TIC à l'école seraient en bonne partie attribuées à l'absence de modèles pour les futurs enseignants (Karsenti et Larose, 2001). Pour Larose et Peraya (2001), la présence des modèles lors de leur formation pourrait permettre aux futurs enseignants d'intégrer à leur tour les TIC, lorsqu'ils œuvreront auprès d'apprenants du primaire ou du secondaire. Toutefois, précisent Larose et ses collaborateurs, l'exposition aux pratiques des enseignants en milieu de stage semble un facteur de modélisation des pratiques des novices plus important que les activités privilégiées dans le cadre de leur formation universitaire.

Selon Viens, Breuleux, Bordeleau, Armand, Legendre, Vasquez-Abad et Rioux (2001), les pratiques pédagogiques dominantes en contexte scolaire sont aussi un frein majeur à l'intégration pédagogique des TIC. Ainsi, même si le courant pédagogique constructiviste semble à nouveau se renforcer sous la forme de pédagogies actives, ce sont des interventions éducatives de type behavioriste qu'on retrouve le plus souvent dans les écoles. Pourtant, les

approches pédagogiques de nature socioconstructiviste paraissent de plus en plus comme l'une des conditions de succès de l'intégration pédagogiques des TIC. Concevoir l'école comme une institution en lien avec le monde extérieur suppose une préférence pour une école ouverte sur le monde et à ses influences (cité dans Karsenti, 2002).

Mais, selon Howell et Lundall (2000), les principaux facteurs qui empêchent les établissements scolaires d'utiliser les TIC comme outils d'enseignement et d'apprentissage sont l'insuffisance de fonds, l'irrégularité en approvisionnement de courant, le manque de service de sécurité, nombre insuffisant d'ordinateurs, le manque d'enseignants habiles en informatique, des enseignants qui sont essentiellement malhabiles à l'intégration des TIC dans les différents domaines d'apprentissage et l'absence de programmes bien développés pour l'enseignement de l'informatique. Becker (1990) a effectué une recherche sur l'avis des professeurs sur le problème qui inhibe leur école d'utiliser l'ordinateur. La conclusion en était que la faible connaissance des professeurs sur l'utilisation de l'ordinateur était un plus grand facteur que le manque de temps pour préparer des leçons avec l'ordinateur et le nombre insuffisants d'ordinateurs.

Pour certains gouvernements (Cuban, 1999), les obstacles liés à l'intégration des TIC se limiteraient à trois facteurs : l'équipement ou les logiciels, le temps et le soutien technique. Un investissement accru dans ces trois domaines permettrait, selon ces derniers, de favoriser une intégration pédagogique des TIC en éducation. Pourtant, les conclusions des recherches présentées semblent indiquer que le succès de la formation aux usages pédagogiques des technologies éducatives serait lié à un ensemble de facteurs qui dépassent largement les facteurs classiques si souvent évoqués par les gouvernements.

En effet, à l'instar de Blumenfeld, Fishman, Krajcik, Marx et Soloway (2000), les auteurs de cet ouvrage mettent plutôt en évidence que les facteurs psychologiques, sociaux, idéologiques et organisationnels sont aussi importants que les facteurs classiques ; le temps, l'argent (les ressources matérielles) et le soutien technique sont certes des conditions essentielles à l'intégration des TIC (cité dans Karsenti et alli, 2002).

L'infrastructure d'apprentissage en ligne est cruciale. Beaucoup de pays africains ont une très faible base de départ pour mettre en œuvre des TIC en éducation. 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 (Forum africain pour le développement, 1999, cité par Howell et Lundall, 2000). Le chiffre de 139 élèves par ordinateur en Afrique est donné par World (2000), qui a énuméré des aspects qui empêchent les établissements scolaires de se doter d'ordinateurs en tant que : absence d'électricité, manque de fonds, insuffisance de locaux, manque de personnel formé et manque de sécurité. En Afrique subsaharienne, la faible télédensité 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 demeurent un obstacle majeur (Tinio, 2007 ; Isaacs, Broekman & Mogale, 2004 ; Harbor-Peters, 2001 ; Akudolu, 2002).

Jegade, Okebukola & Agewole (1995) ont noté que la pénurie de personnel suffisamment formé et de l'inadaptation des logiciels développés ailleurs inhibent l'introduction et l'utilisation des ordinateurs au Nigeria. De même, la recherche sur l'utilisation des TIC dans les différents établissements d'enseignement au fil des années identifient comme un obstacle à la réussite, l'incapacité des enseignants à comprendre pourquoi ils devraient utiliser les TIC et la manière dont ils peuvent les utiliser pour améliorer l'enseignement. Malheureusement, la plupart des programmes de développement professionnels des enseignants dans les TIC sont lourds sur 'l'enseignement des outils' mais léger sur 'l'utilisation des outils pour enseigner' (MacDougall et Squires, 1997, cité dans Tinio, 2007).

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'adoption des TIC (Tinio, 2007). En effet, un autre inconvénient est d'ordre psychologique, car, un bon nombre d'enseignants non familiarisés avec l'Internet éprouvent réticences et peurs à son utilisation en cours. Peurs de ne pas pouvoir maîtriser les problèmes techniques qui peuvent surgir (ordinateur en panne, pages qui ne s'affichent pas, sites introuvables ...). Il est vrai que dans un laboratoire informatique, il faut compter avec un ou deux postes hors d'état de fonctionnement, mais le travail d'équipe permet de résoudre ces incidents (Barrière, 2006).

Les spécialistes de soutien technique sont essentiels à la viabilité continue de l'utilisation des TIC dans une école donnée. Aux Philippines, par exemple, Tinio (2002) signale que l'un des principaux obstacles à l'optimisation de l'utilisation de l'ordinateur dans les écoles secondaires a été le manque de soutien technique. Dans les cas extrêmes, des écoles

dans les zones reculées ayant les ordinateurs en panne, prennent des mois pour les remettre en marche, car, aucun technicien n'est disponible dans les écoles avoisinantes (cité dans Tinio, 2007). Harbor-Peters (2001) et Akudolu (2002) ont révélé que plus de 95 % des enseignants de mathématiques au Nigeria sont des analphabètes en matière des TIC. Ils sont d'avis que ces enseignants ne peuvent pas donner aux apprenants des instructions appropriées et la formation requise dans cette ère de l'information. Beaucoup de possibilités d'apprentissage sont offertes par les nouvelles technologies, mais, ils ne sont pas pleinement exploités, principalement à cause du manque de formation offerte aux enseignants. En outre, avec l'introduction de la Toile, il existe une tendance inquiétante à la suppression de l'enseignant au processus d'apprentissage – ce qui n'est tout simplement pas acceptable (Davies, 2002).

La revue a mis en exergue certains des principaux facteurs qui empêchent les institutions à utiliser des TIC comme support pédagogique pour inclure le nombre insuffisant d'ordinateur, la fourniture irrégulière du courant, les professeurs inhabiles dans l'utilisation de l'ordinateur, l'incapacité des professeurs de comprendre pourquoi ils devaient utiliser les TIC et comment exactement ils peuvent les utiliser en classe pour les aider à mieux enseigner, le manque de cursus bien développé pour l'enseignement des compétences informatiques, le manque de personnel de soutien technique, entre plusieurs autres.

Certaines des conclusions de cette étude ont toutefois contredit des recherches précédentes dans les domaines de l'insuffisance des ressources pédagogiques parce que dans l'une des universités anglophone étudiées, il y avait assez d'ordinateurs (chaque professeur avait soit un ordinateur de bureau soit un ordinateur portable ou bien les deux à la fois) ; une salle d'informatique avec plus de 20 ordinateurs avec la connexion Internet ; une salle d'audio-visuelle avec le tableau blanc interactif (TBI), un vidéoprojecteur et un téléviseur. En plus de tout cela, tous les professeurs de français qui ont répondu au questionnaire affirmaient avoir suivi une formation dans l'utilisation des TIC à des fins pédagogiques. Pour cette université, d'après la chercheuse, le problème n'est plus le manque d'infrastructure, mais bel et bien celui de dévouement et d'un effort concerté de la part de tous les professeurs, aussi bien qu'un manque de zèle et de motivation pour utiliser des outils TIC comme support à l'enseignement.

D'ailleurs, pour les autres professeurs de français dans deux des universités francophones utilisées pour cette étude, qui ont subi une série de formation dans l'utilisation de divers outils TIC à des fins pédagogiques à l'intérieur qu'en dehors de leurs institutions, c'était

le manque d'infrastructures appropriées et adéquates qui a entravé leurs efforts de dispenser leurs cours avec desdits outils. Mais, pour d'autres universités francophones, les professeurs ont carrément refusé d'être formés parce qu'ils ne pensent pas que les outils TIC pourraient donner plus de bénéfices que leurs compétences et leurs expériences.

Donc, les barrières ne sont pas les mêmes entre pays et entre les institutions, et devaient être résolues différemment. Aussi, la chercheuse a constaté que les pays les plus pauvres sont plus touchés, faute de manque de fonds pour pourvoir à tous les besoins éducatifs tandis que les pays plus riches peuvent considérer les institutions dans l'allocation des fonds.

## **2.7 L'Importance de la politique et l'impact de l'environnement propice à l'intégration prometteuse des TIC en classe de langue.**

Pour que les TIC soient adoptées et intégrées d'une manière fonctionnelle à tous les niveaux de l'éducation au Nigeria ou à d'autres pays en développement, il doit y avoir un soutien profond du gouvernement en termes de la mise en œuvre d'une politique actionnelle en matière des TIC. Le gouvernement devrait monter des projets visant à créer une culture des TIC dans la société, que l'on peut réaliser soit par l'intermédiaire de l'éducation formelle soit par l'éducation non formelle (Erwat, 2007).

Selon Opoku-Mensah (2000), quiconque ayant l'accès aux TIC dans de nombreux pays en développement dépendra dans une large mesure de l'efficacité des politiques gouvernementales. Les technologies offrent de grandes potentialités non seulement à l'égard de la diffusion de connaissances, mais aussi en ce qui concerne l'apprentissage efficace et les services d'éducation effectifs. Pourtant, si les politiques et les stratégies de l'éducation ne sont pas correctes, si les politiques des TIC en matière d'éducation ne sont pas bien établies, et si les conditions préalables pour l'utilisation de ces technologies ne sont pas remplies simultanément, ce potentiel ne sera pas réalisé (Green et al, 2008).

Ainsi, pour que l'Afrique puisse entreprendre une utilisation maîtrisée des TIC destinée à l'amélioration de l'environnement d'enseignement supérieur, il devrait traiter les différents défis auxquels est confrontée la mise en œuvre réussie des TIC dans le système éducatif. Ce faisant, il doit mettre en place un cadre véritable d'ordre juridique, réglementaire et politique qui permettra la mise en œuvre des stratégies viables d'apprentissage numérique (Mutula, 2003, cité dans Kwache (2003). La croissance de n'importe quelle technologie de la

communication dans une société et donc son applicabilité à l'éducation dépend dans une très large mesure au degré dont les décideurs politiques reconnaissent l'importance des TIC dans la promotion d'une société du savoir. Non seulement les politiques sont importantes, mais aussi leur mise en œuvre mérite une plus grande attention (Rajesh, 2003).

Obijiofor et al (1999) rapportent qu'il n'existe pas de politique sur l'éducation informatique dans les différents niveaux scolaires au Nigeria. Selon eux, il devrait y avoir maintenant des politiques, au moins, le programme d'études à divers niveaux d'éducation – maternelle, primaire, secondaire et tertiaire – l'informatique n'est pas enseignée comme une matière, la façon dont les mathématiques ou l'anglais est enseignée... Et pourtant, ils sont censés être les niveaux de base de la formation des personnes qui vont devenir des praticiens de la profession. Les auteurs ont noté que l'absence de politique entrave la croissance et le développement d'une culture de la science et de la technologie, et aussi, au niveau de l'école, minimise l'importance de la science et la technologie dans la perception des apprenants.

La technologie n'est qu'un outil : aucune technologie ne peut résoudre une mauvaise philosophie de l'éducation ou compenser les mauvaises pratiques. Par conséquent, les choix éducatifs doivent être faits d'abord, en termes d'objectifs, des méthodologies et des rôles des enseignants et des apprenants avant de prendre des décisions à l'égard des interventions appropriées des TIC. L'efficacité des différents niveaux de sophistication des TIC dépend dans une large mesure, au rôle des apprenants et des enseignants tels qu'il est pratiqué dans le processus éducatif et aux motifs justifiant l'utilisation des TIC pour l'enseignement-apprentissage (Haddad, 2007).

Comme en témoignent certaines études, il semble désormais nécessaire d'évoluer d'une formation technocentrée pour tendre vers une formation technopédagogique, une formation à l'intégration et aux usages pédagogiques des TIC. En ce sens, les travaux de Viens et Roux (2002) ont abordé les facteurs influant sur l'efficacité pédagogique de l'intégration des TIC sous l'angle combiné des représentations des enseignants et des institutions permettant de mieux saisir la complexité et la richesse de l'intégration pédagogique des TIC. La formation des maîtres en matière de l'intégration pédagogique des TIC ne peut plus se limiter à la maîtrise de l'outil technologique par le futur enseignant. Elle doit soutenir une prise de conscience de l'ensemble des facteurs en jeu et le développement d'une réflexion critique sur

les différents usages afin de préparer l'enseignant à devenir un agent de changement au sein de cette société du savoir en émergence.

De plus, comme l'indique le texte d'Isabelle Lapointe et Chiasson (2002), il est désormais essentiel d'impliquer tous les acteurs scolaires dans le virage technologique que le monde de l'éducation semble être enclin à emprunter. Dans cette visée, l'enquête d'Isabelle et de ses collaborateurs révèle l'importance du rôle des directions d'école dans une intégration réussie des TIC en éducation. Selon ces auteurs, les rôles des directions d'école ne peuvent d'ailleurs être négligés si l'on désire favoriser l'incursion des TIC dans les milieux scolaires.

Mais, Green et al (2008 : 4) soulignent que, « *l'introduction de téléviseurs, de radios, d'ordinateurs et de la connectivité dans les écoles sans les programmes d'études suffisants en matière des TIC, est comme la construction des routes, mais sans faire de voitures disponibles. L'acquisition et le développement du contenu des logiciels qui fait partie intégrante du processus d'enseignement-apprentissage est une nécessité primordiale* ». Ils en concluent que les personnes impliquées dans l'intégration des technologies dans le processus d'enseignement-apprentissage, doivent être non seulement convaincues de la valeur de ces technologies, mais aussi et surtout être à l'aise avec eux et bien qualifiées à leur utilisation fonctionnelle. Par conséquent, l'orientation et la formation pour tous les autres membres du personnel dans les dimensions stratégiques, techniques et pédagogiques sont une condition nécessaire au succès.

Schürch et ses collègues (2002) présentent une étude qui dépasse le contexte de la formation des maîtres et qui met en évidence le rôle des facteurs technologiques, mais aussi psychologiques, sociaux, culturels et institutionnels dans l'intégration des TIC.

Dans cette optique, pour atteindre l'efficacité attendue, il importe que outre des considérations relatives aux locaux, effectifs, etc. soient réunies un certain nombre de conditions touchant aux espaces et à leurs aménagements. À l'instar de disciplines comme les Sciences de la Vie et de la Terre ou les Sciences Physiques, les langues vivantes doivent pouvoir bénéficier d'un environnement spécifique. Les équipements mis à disposition des professeurs et de leurs apprenants ont pour vocation de donner à entendre et de donner à voir dans de bonnes conditions, tant collectivement qu'individuellement. C'est ainsi qu'il est souhaitable qu'ils puissent disposer de : rétroprojecteurs et tableaux de feutre, appareils de reproduction du son (magnétophone ou lecteur de CD) relayés par des HP supplémentaires ;

magnétoscopes ou moniteurs TV ; ensembles multimédia reliés à Internet et autorisant éventuellement la visiocommunication ; et laboratoires (Fy, 2007).

L'une des conditions requises pour l'intégration effective des TIC en classe de langue comme l'indique l'examen de la littérature était la façon dont la technologie est utilisée et intégrée dans un processus d'enseignement et d'apprentissage donné. Les autres conditions comprennent la disponibilité des matériels et des liens informatiques appropriés qui sont facilement accessibles aux tandems professeurs et apprenants ; la question de formulation de la politique et de ses processus d'aménagement ; des professeurs formés et une équipe de personnel de soutien technique ; la capacité de démontrer que les nouvelles technologies peuvent contribuer réellement dans le relèvement de la qualité de l'apprentissage des apprenants ont été examinés.

La présente étude a de plus démontré le fait que certains professeurs de français ont refusé d'adopter et d'intégrer les outils TIC dans leur pratique quotidienne d'enseignement parce qu'ils ne parviennent pas à comprendre les contributions desdits outils pour les aider à mieux enseigner et pour les apprenants, à mieux apprendre. Ils ont donc conclu que l'utilisation des technologies dans l'enseignement n'est qu'une simple perte de temps, d'effort et d'énergie. Il y avait aussi dans le cas de toutes les universités visitées un manque de concepteurs de contenu qui pourraient développer le contenu des TIC ou bien d'adapter les contenus électroniques existants qui pourraient répondre aux besoins linguistiques des apprenants en prenant en compte le contexte où se trouvent ces derniers. Il n'y avait non plus le personnel de soutien technique dans toutes les universités visitées.

## **2.8 L'intégration efficace des TIC en classe de langue**

Lorsque l'on envisage d'utiliser l'enseignement des langues assisté par l'ordinateur (l'ELAO), l'enseignant doit être certain que le contenu est approprié, qu'il accepte la pédagogie et la méthodologie inhérentes au contenu et que celles-ci peuvent être mises en œuvre compte tenu des ressources qui lui sont disponibles.

Il a été établi que les différentes TIC, si elles sont correctement utilisées dans l'enseignement peut transformer le processus d'enseignement-apprentissage et rapporter le succès inégalé dans l'apprentissage des apprenants. Mais, la manière dont ces outils sont

utilisés, la façon dont ils sont intégrés dans un enseignement-apprentissage donné, explique en grande partie leur succès ou échec. C'est pourquoi Bull & Zakrzewski (1997 : 19) ont mis en garde disant que, « *learning technology is rarely effective unless it is properly and thoughtfully integrated into the curriculum* » cité dans McCarthy (1999). Il convient également de noter que pour que les TIC soient intégrées avec succès dans l'éducation en général, et en salles de langue moderne en particulier, les divers gouvernements de la sous-région ont à prendre la question de la formulation des politiques et son aménagement très au sérieux.

Les déclarations de politiques générales du gouvernement ont un rôle important à jouer dans l'intégration réussie des TIC dans l'enseignement-apprentissage. En reconnaissant la valeur de l'ELAO, ils créent un climat propice à l'action affirmative ou à un comportement proactif de la part du personnel de direction et un sens de l'acceptation au sein du système de chaque enseignant qui consacre temps et énergie à l'amélioration de son enseignement avec les nouvelles technologies. Ils donnent des directives et un défi. Parfois, ils fournissent aussi des ressources (McCarthy, 1999).

À l'instar de Chevenez (2002), il semble aussi essentiel de souligner que l'intégration des TIC doit être prise en main par les principaux acteurs de l'éducation, pour éviter que d'autres ne s'en occupent, avec des motivations sans doute bien différentes. Les TIC représentent un immense enjeu de société sur lequel l'école doit apporter son éclairage. Sans quoi, il ne sera alors peut-être plus question de canaliser l'engouement des jeunes, mais plutôt de canaliser les coffres de l'État dans ceux d'entreprises privées qui n'ont aucun souci pédagogique (Karsenti, 2002).

Toutefois, Bouillier (1997 : iv) met en garde le fait qu'avant que l'on ne tire le meilleur parti des bénéfices des outils TIC, ils « doivent devenir une partie intégrante de la façon dont nous enseignons et apprenons », et si elles ne doivent pas être perçues comme « *encore une autre imposition à un moment où de nombreux éducateurs – se sentent sous pression et de plus en plus démoralisés* », les enseignants doivent être consultés et avoir un sentiment d'appropriation du processus de changement, car, ce sont « *ces enseignants particuliers qui s'efforceront en fin de compte de réaliser ces aspirations, et non, la circonscription d'experts de – comités* » (cité dans McCarthy, 1999 : 3).

Pour Bacon (1996 : 40), l'intégration de matériaux de l'ELAO dans la politique d'enseignement du département peut favoriser les attitudes positives du personnel et des

structures administratives (par exemple, des horaires) qui permettent le didacticiel de rester en service même après le personnel clé associé à son introduction se déplace – une situation que Bacon appelle une « *touchstone of success* ».

Car, il est à noter que l'utilisation des TIC dans une classe de langue étrangère n'est pas une panacée à l'efficacité de l'enseignement et de l'apprentissage. Elles ne peuvent pas remplacer le rôle d'un enseignant efficace, ni celui d'un apprenant enthousiaste. En outre, la technologie ne devrait pas conduire l'éducation ; mais plutôt, des objectifs et des besoins pédagogiques et une économie bien pesée doivent conduire la technologie (Tinio, 2007). L'utilisation des TIC dans l'éducation doit suivre son utilisation dans la société et non pas la diriger. Les programmes d'éducation qui utilisent des technologies de pointe n'atteignent que rarement le succès à long terme selon l'avis de Perreton et de Creed (n.d.), cité ainsi dans Tinio (2007 : 13) :

*It is cheaper and easier, to introduce a form of technology into education, and keep it working, where education is riding on the back of large-scale developments by governments or the private sector. Television works for education when it follows rather than precedes television for entertainment, computers in schools can be maintained once commercial and private use has expanded to the point where there is an established service industry.*

Dans la même veine, Harding et Quinney (1996 : 53) envisagent la continuité de la dynamique d'un projet à la fin de son financement d'être un indicateur positif, tandis qu'Allen et al (1997 : 6) répertorient, « *a genuine departmental commitment and not merely the interest of a lone enthusiast as one of the issues crucial to the successful integration of technology in a particular course* » (cité dans McCarthy, 1999).

Aussi, avant que les enseignants puissent intégrer les TIC avec succès en salles de classe, ils devraient faire preuve de maîtrise dans les quatre domaines de compétences de base à savoir : la connaissance des fonctions opérationnelles et des outils, le traitement de texte, la gestion de bases de données et l'utilisation de tableur (Coyle & Convery, 1993). Cela implique qu'ils doivent posséder une connaissance suffisante de l'informatique de base en ce qui concerne les termes de base, les concepts et les opérations ; l'utilisation du clavier et du souris ; l'utilisation des outils de productivité tels que le traitement de texte, le tableur, la base de données et des programmes de graphiques ; l'utilisation des outils de recherche et de collaboration tels que les moteurs de recherche et de courrier électronique ; possession des

compétences de base dans l'utilisation de diverses applications de la programmation ainsi que dans le développement d'une prise de conscience de l'impact social du changement technologique (Richmond, s.d., cité dans Tinio, 2007).

De même, les apprenants de français, en plus de démontrer la maîtrise dans ces quatre domaines de base, doivent aussi avoir la fondation de deux autres compétences majeures selon l'avis d'Appoh (2007 : 129) : « *skills to help them navigate the Internet and skills to help them manage the large amounts of information they find ; for it is very easy for a Net 'surfer' to drift away in the ocean of information that is available to him.* » Ces compétences sont indispensables pour l'utilisation efficace de l'ordinateur et de l'Internet à des fins d'apprentissage.

Les ressources pédagogiques et d'activités pratiques abondent dans l'Internet pour l'enseignement de différents aspects du contenu. Les enseignants de français doivent être habiles dans le choix des matériaux et des activités qui sont les plus aptes à réaliser les objectifs d'apprentissage spécifiques. Les apprenants de français doivent également être mûrs dans l'art de choisir des activités qui permettront de mieux répondre à leurs besoins spécifiques d'apprentissage et/ou de difficultés. L'intégration réussie d'aucun logiciel suppose une infrastructure institutionnelle qui fournit suffisamment de matériels appropriés et des liens d'installations de la technologie informatique dans des endroits accessibles et disponibles à un moment où les apprenants et leurs enseignants en ont besoin ou veulent les utiliser (McCarthy, 1999).

De plus, gagner des installations informatiques ou les accéder impose « du temps, de l'argent et d'un effort concerté de la part des enseignants des langues » (Hackett, 1996 : 18). Sosabowski et al (1998) ont noté que peu importe la qualité de chacune des ressources prises individuellement, il y a encore une autre exigence, ce qui est un bon système de gestion de ces didacticiels. Ceci est plus susceptible de se produire dans une institution où elles sont largement adoptées et intégrées dans la philosophie que dans celui où elles sont le sujet favori d'un dévot isolé (cité dans McCarthy, 1999).

L'utilisation réussie de l'ELAO a des ramifications inévitables au niveau du soutien technique et de la formation des enseignants – qui tous deux ont un prix. Stoks (1993 : 82) exprime la crainte que les laboratoires informatiques comme les laboratoires de langues avant eux, ne soient rejetés par les professeurs de langue, si l'on ne « réussit pas à démontrer la

valeur ajoutée de ces technologies ; les logiciels doivent faire une réelle contribution pour améliorer l'apprentissage des langues ». Par conséquent, l'intégration réussie des TIC exige qu'une certaine attention soit accordée à la méthodologie. Les enseignants doivent être qualifiés, non seulement dans l'utilisation d'ordinateurs pour leur propre travail, mais aussi dans l'intégration efficace de ces outils dans la salle de classe afin d'améliorer la qualité de l'apprentissage. Ce point de vue est appuyé par Davidson et Tonic (1994 : 20), qui se prononcent que « *only instructors who use computers in their own work make dynamic use of them in the classroom.* »

Les TIC sont de puissants outils cognitifs qui offrent de multiples solutions pour contrer plusieurs problèmes actuels de l'éducation, mais elles ne seront utiles que si le formateur accepte de transformer, voire de faire évoluer ces pratiques. Pour Karsenti (2002), l'intégration des TIC dans la formation à la profession enseignante, n'est pas l'école sans livre ni cartable pour l'apprenant. Ce n'est pas non plus la machine à apprendre de Skinner qui remplace à nouveau le formateur. L'intégration des TIC en formation des maîtres, « c'est l'épanouissement réel et virtuel des pédagogies humanistes et socioconstructivistes, de la pédagogie du projet, de l'apprentissage coopératif, de l'université du goût d'apprendre, de l'université transfrontalière, ouverte sur le reste du monde ».

Ainsi, les enseignants, en intégrant des matériaux basés sur les nouvelles technologies dans un cours donné, ont besoin d'expliquer aux apprenants les changements dans les principes, les objectifs et les processus. Thurnburg (1996) établit le besoin urgent de donner aux apprenants des conseils réguliers et structurés sur le matériel à utiliser et la profondeur à couvrir comme la première des principales caractéristiques de stratégies d'intégration réussie. Cette explication ne devrait pas être limitée à la structure des cours ou de l'importance de l'exercice, mais aussi et surtout, les apprenants devraient avoir une image mentale du territoire dans lequel ils sont en train de se lancer. Emery (1998) affirme : « si les apprenants puissent profiter de l'autonomie offerte par l'ordinateur, ils ont besoin d'acquérir un cadre cognitif, une carte mentale du système avant qu'ils ne puissent faire un usage efficace de celui-ci » (cité dans McCarthy, 1999).

La contrainte du temps resurgit à plusieurs reprises et dans une variété de formes comme un facteur significatif dans l'utilisation efficace des ressources de l'ELAO. Le plus remarquable d'entre eux, au moins pour le moment, c'est dans le besoin pour les enseignants,

dont la plupart sont de la génération d'avant-ordinateur, de se familiariser avec le milieu – le développement de leurs propres compétences informatiques, de se tenir au courant de la technologie, de lire des manuels et d'examiner d'une façon critique des logiciels disponibles. La tâche est plus exigeante parce que les enseignants de langues sont, presque par définition pas des spécialistes de la technologie informatique (TI) (McCarthy, 1999).

Un facteur clé dans la création d'une attitude positive des apprenants à l'égard de l'ELAO est de veiller à ce que les outils soient intellectuellement stimulants et laissent aux apprenants la certitude qu'ils ont amélioré ou fait bon usage de leur maîtrise en développement de la langue. Les efforts déployés par les enseignants pour obtenir de bons matériaux informatiques, et à faire une bonne planification minutieuse de la place qu'ils occupent dans l'ensemble du programme sont déterminants pour établir l'environnement académique motivant sur lequel dépendent le succès d'intégration et la créance des étudiants (Davies & Crowther, 1995).

Cet aspect de la revue a établi l'importance d'une politique TIC pour l'éducation d'être bien conçue et planifiée et pour les divers gouvernements de créer une culture TIC dans la société afin qu'ils puissent sensibiliser les citoyens et ainsi faciliter la pénétration et l'utilisation des TIC dans les écoles et ailleurs. Elle a aussi mis en évidence le rôle clé que joue l'administration dans l'intégration des TIC en éducation et le besoin pressant des professeurs de français de repenser leur méthodologie d'enseignement.

Dans beaucoup d'universités visitées surtout dans des pays francophones, c'était vraiment difficile de voir des efforts du gouvernement et du cadre administratif de l'université dans la création d'une culture TIC chez les citoyens et les apprenants ; car, l'absence des cybercafés à l'intérieur qu'aux alentours des universités en est la preuve. La pauvreté de ces pays se manifeste chez les apprenants aussi, parce que c'était rare de coincer les apprenants qui portaient des téléphones cellulaires avec la connexion Internet, donc, ne peuvent pas tirer profit de *m-learning* (c'est-à-dire, *learning on the move*) à la différence de leurs homologues anglophones. Cette étude a également mis en relief la mauvaise attitude de divers chef du département de français dans toutes les universités envers un enseignement/apprentissage du français en présence des TIC. Ce comportement n'a pas donné lieu à la création d'un environnement propice pour de telles formes d'enseignement-apprentissage dans les départements.

## 2.9 Le Résumé de la Revue de la Littérature

Cette revue a souligné la grande importance de l'utilisation de divers outils de TIC en classe de langue comme déjà noté par différents chercheurs comme des raisons pour lesquelles ces outils doivent être clairement disponibles dans tout système éducatif. Elle a aussi mis en relief les différentes raisons pour lesquelles les professeurs de français en général hésitent toujours à utiliser les outils TIC à des fins d'enseignement et d'apprentissage, dont la crainte d'être remplacée par la machine et le manque de formation dans l'utilisation des TIC dans le processus actuel de la classe. Dans cette perspective, la revue de la littérature a aussi précisé les diverses méthodes, approches, stratégies et techniques d'enseignement qui sont compatibles avec l'utilisation des TIC en classe que les professeurs de français peuvent explorer et exploiter à leur avantage en classe qui incluent et non limitées à l'approche basée sur la tâche ou l'activité. Elle a aussi noté que l'utilisation des TIC n'est pas la panacée aux multiples problèmes et difficultés de l'apprentissage d'une langue, donc, pour que les professeurs de français puissent être capables d'utiliser divers outils de matériel et de logiciel TIC disponibles, ils devaient en avoir les compétences et les habiletés de base qui incluent les habiletés de gérer et de sélectionner les informations pertinentes requises et la capacité à développer et à adapter les matériaux de contenu qui peuvent répondre suffisamment aux besoins des apprenants. Elle a également examiné les facteurs principaux qui empêchent les écoles d'utiliser les TIC comme outils pour l'enseignement et l'apprentissage pour inclure des fonds insuffisants, la fourniture irrégulière de courant, le nombre insuffisant d'ordinateurs, manque d'enseignants habiletés en compétences informatiques, entre plusieurs autres facteurs. Toutefois, la revue a mis l'accent sur le rôle important que joue l'administration dans l'intégration et l'utilisation des TIC en classe ; le rôle de la formation des enseignants sur la façon réelle d'utiliser ces outils TIC à des fins pédagogiques. L'importance des politiques actionnelles et l'impact de l'environnement propice sur l'intégration réussie des TIC ; où divers chercheurs ont noté que l'intégration réussie des TIC exige que les enseignants repensent leurs méthodes actuelles d'enseignement ; que les concepteurs de contenu et le personnel de soutien technique soient formés ainsi que les politiques des TICE soient bien développées et réalisées, entre autres.

# CHAPITRE TROIS

## LA MÉTHODOLOGIE DE L'ENQUÊTE

### 3.0 La Préambule

Cette section de l'enquête se centre sur la conception, la population, la technique de l'échantillonnage utilisée, et les différents instruments qui ont été utilisés pour la collecte de données. Elle a aussi discuté les différents tests statistiques qui ont été utilisés dans l'analyse des données.

### 3.1 La Conception de l'Enquête

L'enquête était de nature comparative, descriptive et analytique adoptant la méthode de recherche par sondage. L'enquête est comparative dans la mesure où elle a comparé comment les enseignants et les apprenants de français dans des universités anglophones et francophones sélectionnées de l'Afrique de l'Ouest ont utilisé diverses TIC disponibles dans leurs établissements universitaires pour relever la qualité de l'enseignement-apprentissage du français. L'enquête est descriptive dans la mesure où elle a décrit des phénomènes tels qu'ils existent, et analytiques car elle ne s'est pas contentée de décrire les caractéristiques, mais avait de plus analysé et expliqué pourquoi ou comment les choses sont telles qu'elles sont.

Cohen et Manion (1994) décrivent le terme de l'enquête comme étant une méthode de collecte de données à un point particulier dans le temps dont le but fondamental est de décrire la nature des conditions existantes ou déterminer les normes existantes contre les conditions qui peuvent être comparées, ou de déterminer les relations qui existent entre les événements spécifiques. En outre, la recherche par sondage a l'avantage de fournir un grand nombre d'informations obtenues auprès de tout un grand échantillon d'individu (Abramson, 1990).

La méthode de recherche par sondage a été utilisée parce qu'elle a fourni l'occasion pour la chercheuse de sonder les opinions d'un grand nombre d'enseignants et d'apprenants de français dans la sous-région ouest africaine sur la disponibilité et l'accessibilité de diverses TIC pour l'enseignement-apprentissage du français. Cette méthode a également fourni à la

chercheure une bonne estrade pour recueillir des répondants de l'enquête des informations de première main l'aidant à comparer le niveau d'utilisation de diverses TIC par les enseignants et les apprenants de français de ces universités d'une façon qui bonifie l'enseignement-apprentissage.

### **3.2 L'Étendue Géographique**

L'enquête a été réalisée dans six universités situées dans deux pays anglophones et trois pays francophones de l'Afrique de l'Ouest. Il y a 16 pays en Afrique de l'Ouest, dont cinq (5) sont anglophones et neuf (9) francophones. Les pays anglophones sont le Nigeria, le Ghana, la Sierra Léone, la Gambie et le Libéria. Les pays francophones sont la Côte d'Ivoire, le Bénin, le Burkina Faso, la Guinée, le Mali, la Mauritanie, le Niger, le Sénégal et le Togo. Le Cap-Vert et la Guinée Bissau sont lusophones, par conséquent, ne font pas partie de l'étude.

### **3.3 La Population de l'Enquête**

L'univers de la population pour l'enquête était tous les 14 pays anglophones et francophones de l'Afrique de l'Ouest ; tandis que la population visée ont inclus :

1. toutes les universités publiques dans les cinq pays choisies de l'Afrique de l'Ouest
2. tous les professeurs qui enseignent la langue française dans ces universités
3. tous les apprenants qui apprennent le français dans ces universités

### **3.4 L'Échantillon et la Technique d'Échantillonnage**

La chercheure a obtenu une liste de tous les pays de la sous-région ouest africaine. Pour obtenir l'échantillon actuel pour cette enquête, la chercheure a pris en compte l'âge, la propriété et le classement des universités 2010 pour toutes les universités du gouvernement en Afrique de l'Ouest. La raison en est pour s'assurer que seulement des universités qui avaient une bonne réputation en matière de l'enseignement de la langue française sont sélectionnées.

Pour y parvenir, la chercheure a obtenu les classements 2010 des universités (Top 100 des universités) et des collèges en Afrique en ligne. Seulement 15 universités en Afrique de l'Ouest représentant deux pays anglophones et deux pays francophones ont figuré sur la liste

du classement. Ces pays étaient le Nigeria, le Ghana, le Sénégal et le Burkina Faso. Par conséquent, pour s'assurer d'une représentation égale de tous les pays anglophones et francophones en Afrique de l'Ouest dans l'échantillon, la chercheuse a mis sur papier les noms de tous ces pays. Les cinq noms des pays anglophones ont été mis dans un bol A tandis que les neuf noms des pays francophones ont été placés en bol B. La chercheuse a bien mélangé les noms dans ces différents bols, puis, a tiré deux noms du bol A et trois noms du bol B. C'était pour satisfaire le rapport des probabilités d'un pays anglophone rapprochant deux pays francophones, ce qui impliquerait que pour deux pays anglophones choisis, au moins trois pays francophones seraient sélectionnés. La technique d'échantillonnage aléatoire simple par l'urne a été utilisée pour toutes ces sélections. Milroy et Gordon (2003) ont bien souligné que la force des conclusions que nous pouvons tirer des résultats obtenus à partir d'un petit groupe sélectionné, dépend en grande partie de la précision de l'échantillon particulier de représenter l'ensemble de la population.

Le Nigéria dispose de 11 universités classées parmi les 100 meilleures en Afrique dans cet ordre : 25<sup>e</sup>, 32<sup>e</sup>, 51<sup>e</sup>, 54<sup>e</sup>, 73<sup>e</sup>, 75<sup>e</sup>, 83<sup>e</sup>, 86<sup>e</sup>, et 99<sup>e</sup> (4icu.org, 2010). Parmi ces onze, neuf (9) sont des universités du Gouvernement, l'une étatique et l'une privée. Pour sélectionner l'échantillon pour le Nigeria, la chercheuse a écrit les noms de toutes les universités fédérales, les ont bien mélangées dans un bol et puis a tiré deux universités. L'une des universités choisies a été utilisée pour l'enquête pilote tandis que la seconde université a été utilisée pour l'enquête principale. Les deux universités sélectionnées sont classées 25<sup>e</sup> et 51<sup>e</sup> respectivement et sont parmi les premières universités au pays.

Le Ghana ne dispose que deux universités classées parmi les 100 meilleures en Afrique aux 34<sup>e</sup> et 78<sup>e</sup> places. La chercheuse a aussi écrit les noms de ces deux universités et a en tiré une d'entre elle. L'université sélectionnée est classée 78<sup>e</sup> en Afrique et est aussi l'une des premières universités au Ghana.

La seule université du Sénégal classée 36<sup>e</sup> en Afrique est aussi la première université du pays à être sélectionnée pour cette enquête. Puisque le Togo et la République du Bénin ne disposent d'aucune université classée parmi les 100 meilleures en Afrique, la chercheuse a choisi les premières universités dans ces deux pays en vue de cette recherche.

Pour sélectionner les universités pour l'enquête pilote, la chercheuse a écrit les noms de toutes les trois universités choisies des trois pays francophones, puis, en se servant de la

technique d'échantillonnage aléatoire simple par la urne, a choisi l'une d'elles. Cette université a été utilisée pour la première phase de l'enquête pilote dans la République du Bénin.

De même, la chercheuse a aussi choisi l'une des trois universités anglophones sélectionnées du Nigeria et du Ghana. Deux universités sont choisies du Nigeria parce que l'une d'elle a été utilisée pour l'enquête pilote et l'autre pour l'enquête principale.

Au total, six universités de l'Afrique de l'Ouest ont été utilisées pour cette enquête : deux d'entre elles pour l'enquête pilote tandis que les quatre autres ont été utilisées pour l'enquête principale.

L'échantillon de cette étude a été déterminé en utilisant le calculateur de taille de l'échantillon du logiciel de Creative Research Systems (CRS) (2010) en ligne. Le CRS a été établi en 1982 pour fournir le logiciel aux chercheurs de marché, aux scientifiques sociaux et aux autres professionnels qui utilisent les questionnaires. Dans les 27 dernières années, le CRS a établi une réputation dans le développement d'un logiciel de sondage de pointe dans le domaine de la recherche par sondage. Ses produits sont utilisés dans plus de 50 pays. Ils ont introduit différents programmes pour l'analyse des données. Le siège social de CRS est en Californie, Etats-Unis avec des succursales en Danemark et en Chine. Ce logiciel a été utilisé pour calculer la taille de l'échantillon pour cette étude à 95 pour cent de niveau de confiance et 5 pour cent d'intervalle de confiance pour la population de l'étude. La population estimée pour les répondants enseignants était 40 et 750 pour les répondants apprenants. La taille de l'échantillon obtenue pour les répondants enseignants a été 36, alors que celle des répondants apprenants était de 254. Mais, la taille de l'échantillon utilisée effectivement était 37 pour les enseignants et 251 pour les apprenants.

### **3.5 Les Instruments de Collecte de données**

Quatre instruments de collecte de données ont été utilisés pour cette enquête. Ce furent :

1. les questionnaires structurés et les questions ouvertes,
2. la grille d'observation structurée,
3. le guide d'entretien, et
4. la liste-contrôle

### **3.5.1 Les questionnaires structurés et les questions ouvertes**

Le questionnaire est le principal instrument de recherche pour cette enquête parce que, comme Dörnyei (2007 : 101) l'a noté, « *il est extrêmement polyvalent et seul capable de rassembler une grande quantité d'informations rapidement sous une forme qui est facilement exploitable* » (traduit par la chercheure).

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, sont divisés en sections. La première section a comporté une brève explication de l'objectif de l'étude, son utilité potentielle, l'assurance de la confidentialité, l'anonymat, et un appel aux répondants à remplir le questionnaire le plus objectivement possible. Elle était suivie par quelques informations de base sur les questions de données biographiques des répondants.

L'autre section du questionnaire a comporté des déclarations pour obtenir des réponses sur les questions de recherche et des hypothèses de l'enquête. Les articles sont 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 de ces déclarations. Le maximum de points obtenus dans ces sections du questionnaire était de 4, alors que le minimum était de 1. Un aspect du questionnaire qui a affaire à la connaissance des enseignants et des apprenants de français dans les quatre domaines de compétences de base a été adapté de Convery et Coyle (1993).

L'aspect ouvert du questionnaire a comporté des questions auxquelles les enseignants et les apprenants sont tenus de fournir des réponses par écrit sur les lignes en pointillées fournies.

### **3.5.2 La grille d'observation structurée**

Une observation de programme structurée a été conçue et utilisée pour la collecte de données, car elle a permis non seulement de fournir des informations directes, mais aussi de permettre à la chercheure de voir directement ce que des enseignants et des apprenants de français faisaient en classe et/ou les laboratoires de langue, ce qui donne une évaluation plus objective du compte rendu des événements et des comportements.

La grille d'observation structurée contenait des catégories ou des éléments qui décrivent des processus de classe, par exemple : le contenu, le sujet de la tâche/du cours,

l'organisation des tâches, le type de l'interaction en classe, les compétences linguistiques privilégiées, les matériaux utilisés, la participation en classe, les comportements spécifiques des enseignants, la méthode d'enseignement employée, les types d'outils pédagogiques utilisés, les styles et les stratégies d'apprentissage observés, etc.

Cette grille d'observation a été adaptée du Communication Orientation Language Teaching (COLT) de Spada et Frohlich (1985, cité par Dörnyei, 2007 : 182).

### **3.5.3 Le Guide d'Entretien**

« *L'interview est le plus souvent utilisée dans les enquêtes qualitatives* » (Dörnyei, 2007 : 134). La chercheuse a utilisé le guide d'entretien car il a permis une plus grande flexibilité des répondants, a donné plus d'informations et a capturé des variables.

Ce guide a été également écrit en français et en anglais et a été utilisé par la chercheuse, en cas de besoin pour demander aux répondants de préciser ou d'expliquer des réponses qui sont particulièrement importantes et révélatrices.

### **3.5.4 La liste-contrôle**

Une liste de certaines des TIC a été préparée et utilisée pour indiquer la présence ou non de certains outils de matériels et de logiciels disponibles dans les différentes universités pour l'enseignement et l'apprentissage du français.

## **3.6 Validité de l'instrument**

La validité renvoie à l'adaptation, la pertinence et à l'utilité des conclusions spécifiques que fait un chercheur à partir de scores des tests (Fraenkel & Wallen, 1990). La validité aide à déterminer si les instruments de recherche mesurent vraiment ce qu'ils visent à mesurer. Les formes de validité à être vérifiées dans cette étude par des experts comprennent la validité apparente, la validité de contenu et la validité de construit. La validité apparente s'appuie sur un examen plutôt subjectif du contenu des instruments de recherche et est évidemment tributaire du niveau d'expertise du chercheur et des experts à l'égard du domaine concerné. Elle renvoie à ce que les instruments de recherche semblent mesurer en apparence le phénomène que l'on cherche à mesurer. La validité de contenu s'intéresse spécifiquement au

contenu des instruments de recherche et examine jusqu'à quel point le contenu est représentatif du domaine à propos duquel des conclusions seront tirées. Elle reflète la capacité d'un instrument de recherche à bien représenter toutes les facettes importantes de cette dimension. La validité de construit implique de vérifier jusqu'à quel point certains concepts explicatifs sont capables de rendre compte de la performance au test. C'est l'évaluation de la qualité d'un instrument et cherche à savoir si les instruments de recherche mesurent la construit qu'ils sont censés mesurer (Baillarageon, 2001). La validité des quatre instruments de cette étude a été effectuée par trois experts de langue (un professeur titulaire de la chaire et deux maîtres de conférences) en langues française et anglaise du Département des Arts et des Sciences Sociales de l'Education ; et un expert dans le domaine des statistiques (un professeur titulaire de la chaire du Département de Mathématiques). Les experts sont tenus d'examiner attentivement chaque aspect des instruments suivant ces points de vue :

1. déterminer la pertinence et l'exactitude du contenu de l'instrument par rapport aux questions de recherche, aux hypothèses, au but et à la revue de la littérature,
2. vérifier la pertinence du contenu au niveau des répondants,
3. modifier les articles vagues ou ambigus,
4. évaluer la lisibilité et l'utilisation des instruments.

Sur la base de connaissance de leurs jugements, certains articles ont été modifiés, ajoutés ou supprimés selon le cas. Les instruments finalement approuvés ont été utilisés pour l'étude. Ces démarches ont été effectuées pour assurer la validité apparente, de contenu et de construit des instruments de recherche (Fraenkel & Wallen, 1990).

### **3.7 Fiabilité de l'instrument**

La fiabilité se réfère à la cohérence des résultats obtenus. Cela veut dire l'affinité de résultats d'une administration, d'un instrument obtenu d'un individu à l'autre, et d'un ensemble d'articles à l'autre (Fraenkel & Wallen, 1990).

Pour déterminer la fiabilité des instruments, la chercheure a mené une étude pilote dans l'une des universités au Nigéria et à la République du Bénin. Les questionnaires ont été administrés au groupe pilote (les enseignants et les apprenants de français) à deux reprises dans une intervalle de trois semaines. La chercheure a rassemblé les résultats des deux

administrations et a utilisé le Cronbach Alfa Coefficient (bilatéral) au niveau de signification de 0,05 pour estimer la fiabilité de consistance interne des instruments.

**Tableau N° 3 : La Fiabilité des Instruments de Collecte des Données**

<b>Les Instruments</b>	<b>Le Test de Fiabilité</b>	<b>L'Outil Statistique</b>	<b>Les Scores Obtenus</b>
Questionnaire des enseignants	La consistance interne	L'Alfa de Cronbach	0.837
Questionnaire des apprenants	La consistance interne	L'Alfa de Cronbach	0.860

### **3.8 L'Administration et la collecte des données**

Le directeur principal de la thèse a donné à la chercheuse une lettre de présentation (en anglais et en français selon le cas) qu'il a dûment signée. Elle l'a envoyée à des Chefs de Département de français dans les universités utilisées pour cette étude. Avec ces lettres, elle a entrepris une visite de familiarisation au niveau de ces universités dans le but d'obtenir le consentement des enseignants et des apprenants de français à être utilisés comme sujets de recherche pour l'étude. Au cours de ces visites, la chercheuse a sollicité l'aide et le soutien des différents Chefs de Département, en fixant une date pour l'administration des questionnaires dans chacune des universités.

Sur les délais convenus, la chercheuse s'est rendue dans les différentes universités à son tour, et a administré les instruments de l'étude sur les répondants (les enseignants et les apprenants de français). La chercheuse a adopté la procédure d'administration de groupe pour les apprenants répondants car, étant donné qu'ils étudient dans les mêmes institutions, il est bien possible qu'ils puissent saisir l'occasion qui se présente en classe ou quand ils sont réunis pour une conférence pour remplir le questionnaire. Les questionnaires des enseignants sont administrés individuellement, et ramassés sur place.

De surcroît, la chercheuse a observé les enseignants et les apprenants en salles de classe et pendant les exercices de laboratoire. Elle a complété la grille d'observation à l'aide de la méthode d'échantillonnage d'évènements (Dörnyei, 2007 : 180). Ce faisant, elle a entré une marque correspondante à une catégorie ou un évènement chaque fois qu'il s'est produit, fournissant ainsi une description précise des évènements ou des procédures observés.

Puis, en utilisant la liste-contrôle classique des outils de matériel et des logiciels TIC pour l'enseignement-apprentissage des langues (Davies, 2002), la chercheure a effectué sur place l'évaluation des matériels et des logiciels TIC disponibles pour l'enseignement-apprentissage du français dans ces universités et a enregistré toutes les observations.

Le guide d'entretien a été utilisé, quand le besoin s'est fait senti, pour obtenir de plus amples informations des enseignants et de quelques-uns des apprenants pour clarifier les points ambigus dans les quatre instruments. En se servant d'un cahier, la chercheure a pu écrire toutes les réponses des professeurs et des apprenants de français sur chaque question posée.

### **3.9 Méthode d'analyse des données**

Le Logiciel Statistique pour les Sciences Sociales (SPSS) version 17, un ensemble de logiciels statistiques les plus couramment utilisés en linguistique appliquée et dans la recherche pédagogique (Dörnyei, 2007) a été adopté pour l'analyse des données de cette étude. Il a été utilisé pour effectuer toutes les opérations statistiques allant de la simple statistique descriptive à la statistique inférentielle et d'autres tests statistiques.

1. 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), la moyenne (M), les simples pourcentages et l'écart-type (SD) ont été calculés de façon à présenter les données recueillies.
2. Le Cronbach Alfa Coefficient a été utilisé pour analyser les résultats de l'étude pilote pour tester la fiabilité de consistance interne des instruments de recherche. La consistance interne est une mesure qui s'est basée sur les corrélations entre différents items dans le même test. Elle vérifie si les différents items qui sont censés mesurer le même construit général produisent des scores similaires (George & Mallery, 2003).
3. La comparaison de différents groupes est la procédure de statistique la plus courante dans la recherche de linguistique appliquée (Lazarathon, 2005 cité dans Dörnyei, 2007). Donc, des tests t pour l'échantillon indépendant ont été calculés pour comparer les scores obtenus des répondants des universités anglophones et francophones dans le but de vérifier si les résultats obtenus peuvent être généralisés et aussi d'établir si les scores obtenus étaient tout simplement d'une variation au hasard. Les intervalles de confiance et la taille de l'effet

étaient aussi calculées afin d'examiner l'importance des scores obtenus et de fournir une information sur l'ampleur de phénomène observée.

4. Les tests statistiques, une analyse de variance à 1 facteur (ANOVA), sont utilisés pour tester les hypothèses nulles de l'étude. Il a été calculé d'évaluer l'importance des différences dans les moyens de données recueillies auprès des universités anglophones et francophones sélectionnées et aussi de juger si les hypothèses nulles pouvaient être rejetées ou non, sur le témoignage de ces données. Le plus commun d'indicateur de taille de l'effet pour l'ANOVA est 'l'eta-carré' ; et est calculé selon la formule : somme des carrés entre groupes sur la somme totale des carrés, et les balises suivantes ont été élaborées pour guider l'interprétation d'eta-carré : autour de 0,01 = effet de petite taille ; autour de 0,06 = effet de taille moyenne et autour de 0,14 et plus = effet de grande taille (Pallant, 2005 cité dans Dörnyei, 2007 : 221). Le test d'ANOVA ne nous dit qu'une chose : l'hypothèse nulle est rejetée ou non. Il ne nous dit pas où se situe la ou les différences. Il faut donc effectuer d'autres tests pour savoir entre quels groupes se trouvent cette ou ces différences. Ces tests sont appelés post-hoc ou tests a posteriori. Ils indiquent quels groupes se distinguent.
5. Les données observées ont été enregistrées et transcrites et analysées qualitativement du point de vue de leur contenu seulement.
6. Les réponses de l'interview ont été analysées qualitativement en répertoriant leurs réponses typiques et en les débattant.
7. Les résultats de la liste de contrôle ont été également enregistrés et analysés qualitativement.

### **3.10 Le Résultats de l'Enquête Pilote**

#### **3.10.1 Les Buts de l'enquête pilote**

Cette enquête pilote a été réalisée en deux phases. La première phase a été menée dans une université francophone en République du Bénin tandis que la deuxième phase a été réalisée dans une université anglophone au Nigeria. L'étude pilote visait à :

1. Évaluer la façon dont les enseignants et les apprenants de français utilisent-ils les différentes TIC pour rehausser la qualité de l'enseignement/apprentissage de la langue française.

2. Tester la pertinence des instruments de recherche
3. La collecte de données préliminaires
4. Évaluer les techniques d'analyse de données proposées pour découvrir les problèmes potentiels
5. Modifier ou remettre à l'échelle des questions de recherche fondées sur les renseignements recueillis et
6. Tester la procédure ou des processus de recherche

### **3.10.2 Les Procédures pour l'étude pilote**

Les procédures suivantes ont été adoptées pour améliorer la validité interne des instruments de recherche :

1. Les instruments de recherche ont été administrés aux sujets pilotes exactement de la même manière qu'ils seront administrés durant l'étude principale.
2. Seuls les enseignants et les apprenants qui étaient prêts à remplir les questionnaires ont été utilisés pour cette étude, par conséquent, il n'y avait aucune forme de pression sur les personnes interrogées.
3. Les sujets pilotes ont été invités à donner la rétroaction pour identifier les questions difficiles et ambiguës.
4. Le temps nécessaire pour compléter une grille d'entretien a été dûment considéré et réduit en vue de l'horaire trop serrée des enseignants. Ceci pour tirer le meilleur parti de cet exercice.
5. Seulement les apprenants de promotion 200 à 400 ont été utilisés pour l'étude pilote et, bel et bien pour l'étude principale. C'est parce que la chercheuse a estimé que ces catégories d'apprenants ont eu plus d'expérience dans l'utilisation de différents outils TIC à des fins d'apprentissage que des apprenants en première année, ainsi, sont plus à même de donner des réponses plus valables à l'égard des bénéfices provenant de l'utilisation des TIC dans l'apprentissage du français que les apprenants en première année.

### **3.10.3 La Constitution de l'étude pilote**

Un total de treize (13) enseignants de français (huit francophones et cinq anglophones) a constitué les répondants enseignants pour l'étude pilote, tandis que 40 apprenants de français (vingt francophones et vingt anglophones) ont constitué les répondants apprenants.

### **3.10.4 Les Expériences de la chercheure durant l'Administration des Instruments de collecte des données**

Durant la première phase du pilotage des instruments dans l'université francophone, la chercheure a noté que la procédure d'administration du questionnaire des apprenants proposée pour cette étude (c'est-à-dire, l'administration en groupe) n'était pas faisable, donc, on ne peut pas en tenir strictement. C'était parce que les apprenants étaient trop occupés à faire un devoir ou l'autre, ou bien à s'apprêter à une présentation ou l'autre. De ce fait, les apprenants sont permis de répondre aux questionnaires à leur convenance. La chercheure s'est servie alors de l'assistance des représentants de chaque groupe d'apprenants pour ramasser les questionnaires. Ce processus a beaucoup réduit le taux de réponse. Or, la procédure proposée a bien marché durant la deuxième phase de l'administration à une université anglophone, où les apprenants sont moins occupés.

Plus important, il a été observé que certains enseignants et apprenants de français n'ont pas répondu aux questions ouvertes de façon satisfaisante ou bien qu'ils les ont sautées, tandis qu'ils ont dûment répondu à toutes les questions structurées. Alors, en se basant sur cette observation, la chercheure en étroite consultation avec son directeur principal de thèse a échelonné une autre question ouverte dans le questionnaire. Ce faisant, il y avait seulement une question ouverte pour l'étude principale.

Toutefois, la question de sondage numéro 16 qui a affaire avec les autres approches et stratégies d'enseignement, qui peuvent rehausser l'habileté des apprenants à utiliser le français dans des situations réelles de langue sera tout à fait écartée du questionnaire pour l'étude principale pour la simple raison qu'aucun répondant enseignant n'y a répondu. Cela montre que cette question n'est non seulement inutile, mais aussi que la question de sondage numéro 15 qui a cherché d'identifier les méthodes/approches, les stratégies et les techniques que les enseignants utilisent actuellement à des fins d'enseignement est assez exhaustive. Ceci ne concerne que le questionnaire des enseignants.

La chercheuse s'est surtout inquiétée du temps requis pour mener un entretien donné (c'est-à-dire, de 15 à 20 minutes au maximum). Ceci est devenu une considération importante en vue du programme trop serré des enseignants de français au Bénin. Donc, pour tirer le meilleur parti de cet exercice, les questions seront réduites surtout celles déjà prises en compte dans les autres instruments de recherche (le questionnaire et la grille d'observation structurée).

Pour la grille d'observation structurée, il a été observé que les blancs dans lesquels la chercheuse devait écrire ses observations sont très étroits. Aussi, certains didacticiels ne sont pas représentés dans la grille. Pour combler ces lacunes, la chercheuse a toujours porté un cahier chaque fois qu'elle assistait à une observation de classe. Ce faisant, elle a pu enregistrer toutes ses observations de façon satisfaisante.

Tous les enseignants et les apprenants des deux universités interviewés ont affirmé que les questions sont simples, donc, faciles à comprendre. Les apprenants de français dans l'université anglophone ont toutefois déploré le manque d'importants des matériels et des logiciels dans leur institution et l'absence de personnel qualifié pour manier les outils disponibles.

### **3.10.5 Les Conclusion tirées de l'Étude Pilote**

Les conclusions tirées de l'étude pilote révèlent entre autres que :

1. Les barrières d'infrastructures dans l'utilisation des TIC à des fins d'enseignement-apprentissage apparaissent être réelles, mais plus évident dans l'université anglophone.
2. La condition actuelle de l'environnement peut avoir un impact positif ou négatif sur l'utilisation des TIC pour l'enseignement-apprentissage de la langue française.
3. Les bénéfices à tirer de l'utilisation de différents outils TIC pour transformer la classe de langue en rehaussant la qualité de l'enseignement-apprentissage de français ne sont ni automatiques ni spontanées, mais apparaissent être possibles et faisables compte tenu de bonnes attitudes de tous les acteurs concernés.
4. Un fort engagement de tous les enseignants et les apprenants de français, y compris l'esprit d'équipe, l'initiative de l'enseignant et l'effort concerté de tous les enseignants sont une sine qua non à l'intégration réussie des TICE.

5. La formation des enseignants dans le processus d'utilisation de différents outils TIC, c'est-à-dire, la façon d'intégrer réellement ces outils dans le processus d'enseignement apparaît être à l'origine de leur succès ou leur échec.
6. Pour qu'il y ait une intégration réussie des TICE en Afrique de l'Ouest, il semble qu'une considération adéquate doit être portée à la question de la méthodologie, et une approche éclectique de l'utilisation des TIC donne plus de résultats positifs que de les utiliser comme un complément d'une méthode d'enseignement traditionnelle.
7. Il apparaît que les enseignants et les apprenants de français qui possèdent les compétences requises dans l'utilisation des TIC les emploient d'une façon efficace à des fins d'enseignement-apprentissage.
8. Dans l'institution où le soutien continu vient d'en haut ou bien là où l'administration est positivement prédisposés à l'utilisation des TICE, le tandem enseignants et apprenants font de leur mieux et s'efforcent d'utiliser ces outils à des fins d'enseignement-apprentissage.
9. Il semble aussi que les enseignants et les apprenants de français qui ont bien compris les bénéfices à tirer de l'utilisation des TICE sont non seulement plus à l'aise avec ces outils TIC mais aussi et surtout sont mieux motivés et enthousiastes à rechercher d'autres mesures modernes à utiliser pour faire face aux problèmes d'infrastructures dans l'utilisation des TIC en classe de langue.

## CHAPITRE QUATRE

### L'ANALYSE DES RÉSULTATS DE L'ENQUÊTE ET LA DISCUSSION

#### 4.0 Le Préambule

L'étude principale a été réalisée à partir de décembre 2010 au mars 2011. Les répondants pour l'étude pilote n'ont pas été utilisés pour l'étude principale pour ne pas influencer leurs avis. Les résultats de l'analyse des données sont présentés dans cette rubrique.

#### 4.1 La Présentation des Données Démographiques

**Tableau 4 : Nombre cumulé des répondants des professeurs de français par langage**

Universités	f	%	% Cumulés
ANGLOPHONE	14	37,8	37,8
FRANCOPHONE	23	62,2	62,2
Total	37	100,0	100,0

Tableau 4 montre le nombre cumulé de tous les professeurs de français dans des universités anglophones et francophones utilisés pour cette étude.

**Tableau N° 5 : Représentation cumulée de la participation des professeurs de français en formation dans l'utilisation des TIC pour l'enseignement n = 37**

Échelle de Réponse	UNIVERSITÉ								TOTAL CUMULÉ	
	NIGERIA		GHANA		TOGO		SÉNÉGAL		F	%
	F	%	F	%	F	%	F	%		
Non	1	20,0	5	55,6	2	25,0	6	40,0	14	37,8
Oui	4	80,0	4	44,4	6	75,0	9	60,0	23	62,2
Total	5	100	9	100	8	100	15	100	37	100

Tableau 5 montre que de 37 professeurs de français dans des universités Anglophones and francophones a qui nous avons posé des questions, 23 (62.2%) d'entre eux ont affirmé avoir été formés à l'utilisation des TIC pour l'enseignement des langues, tandis que 14 (37.8%) ont indiqué qu'ils n'ont pas suivi une telle formation.

## 4.2 L'Analyse Statistique des Questions et des Hypothèses de Recherche

Les questionnaires ont été soutenus avec le schéma d'observation structurée et le guide d'entretien surtout pour les questions de recherche numérotées 4 – 8 ; et se sont tout particulièrement focalisés aux enseignants et à un certain nombre d'apprenants. Les conclusions de l'observation structurée et du guide d'entretien ont surtout été utiles dans la consolidation et l'enrichissement des discussions des conclusions de l'étude.

### 4.2.1 L'Analyse et l'Interprétation des Réponses Données par les Enseignants de Français

**QUESTION DE RECHERCHE N° 1:** Quelles sortes des matériels et des logiciels TIC sont disponibles dans ces universités pour l'enseignement et l'apprentissage du français ?

**Tableau N° 6 : Disponibilité des matériels TIC dans les universités anglophones n = 14**

Matériels TIC	UNIVERSITÉS ANGLOPHONES							
	NIGERIA				GHANA			
	Non	%	Oui	%	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-ROM	2	40,0	3	60,0	3	33,3	6	66,7
Lecteurs de disque dur/clé USB	1	20,0	4	80,0	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 video	1	20,0	4	80,0	6	66,7	3	33,3
Laboratoire de langue bien équipé et fonctionnel	2	40,0	3	60,0	9	100,0	0	0,0

Tableau 6 montre qu'il y a une pénurie de ces outils dans ces deux universités au Nigeria et au Ghana utilisées pour cette étude. En se basant sur les réponses des enseignants de

français, les deux universités ont assez d'ordinateurs ; mais, tandis que l'université nigériane possède plus de télévision, cassettes vidéo, lecteurs CD/DVD, etc. que l'université ghanéenne, la dernière a plus de magnétophones et des cassettes audio. Toutefois, l'université ghanéenne étudiée n'est pas du tout dotée d'un laboratoire de langue.

**Tableau N° 7 : Disponibilité des logiciels TIC dans les universités anglophones n = 14**

Logiciels TIC	UNIVERSITÉS ANGLOPHONES							
	NIGERIA				GHANA			
	Non	%	Oui	%	Non	%	Oui	%
Applications génériques	3	60,0	2	40,0	6	66,7	3	33,3
Lecteurs de DVD	1	20,0	4	80,0	8	88,9	1	11,1
Applications de l'ELAO	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
Logiciels de concordance	5	100,0	0	0,0	9	100,0	0	0,0
Logiciels de communication	1	20,0	4	80,0	2	22,2	7	77,8

Tableau 7 montre une pénurie de ces outils de logiciels dans les deux institutions ; sauf que les outils de logiciels de communication ont enregistré de haute réponse positive (80 % et 77.8 %) pour les universités nigériane et ghanéenne respectivement.

**Tableau N° 8 : Disponibilité des réseaux dans les universités anglophones n = 14**

Réseaux	UNIVERSITÉS ANGLOPHONES							
	NIGERIA				GHANA			
	Non	%	Oui	%	Non	%	Oui	%
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
Le réseau des zones étendues	5	100.0	0	0.0	8	88.9	1	11.1
Réseau d'ordinateur central de l'université	2	40.0	3	60.0	4	44.4	5	55.6
Sites/Pages Web de l'institution	2	40.0	3	60.0	6	66.7	3	33.3
Le satellite TV électronique	3	60.0	2	40.0	6	66.7	3	33.3
Le Satellite Radio électronique	5	100.0	0	0.0	9	100.0	0	0.0

En se basant sur les données recueillies, c'est bien évident qu'un bon nombre de professeurs répondants représentant 60 % (nigériens) ont affirmé la présence du serveur dans leur institution. Malheureusement, la plupart de professeurs de français (66,7 %) de l'université ghanéenne sont ignorants du fait que leur institution est dotée d'un serveur, de réseau local and des sites et pages Web de l'université. De même pour 40 % de leurs homologues nigériens.

**Tableau N° 9 : Disponibilité des matériels TIC dans les universités francophones n = 23**

Matériel TIC	UNIVERSITÉS FRANCOPHONES							
	TOGO				SÉNÉGAL			
	Non	%	Oui	%	Non	%	Oui	%
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-ROM	2	25,0	6	75,0	5	33,3	10	66,7
Lecteurs de disque dur/clé USB	2	25,0	6	75,0	6	40,0	9	60,0
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 bien équipé et fonctionnel	4	50,0	4	50,0	13	86,7	2	13,3

Tableau 9 révèle une pénurie de ces matériaux dans l'université sénégalaise utilisée pour cette étude, tandis que l'institution togolaise semble être mieux équipée à partir des données recueillies. Toutefois, l'évaluation sur place des outils disponibles dans ces deux institutions pour l'enseignement et l'apprentissage du français menée par la chercheuse, a révélé que sauf pour la radio et des cassettes audio qui sont en nombre suffisant dans l'institution togolaise ; les deux institutions sont sur un pied d'égalité autant que la fourniture de tous les autres outils de matériels sont concernés. D'ailleurs, les deux institutions sont dotées d'un laboratoire de langue très ancien qui est peu utilisé pour l'enseignement et l'apprentissage, et ont également mis des ordinateurs de bureaux pour les professeurs de français en commun en vue de la préparation de cours.

**Tableau n<sup>o</sup> 10 : Disponibilité des logiciels TIC dans les universités francophones n = 23**

Logiciels TIC	UNIVERSITÉS FRANCOPHONES							
	TOGO				SÉNÉGAL			
	Non	%	Oui	%	Non	%	Oui	%
Applications génériques	8	100,0	0	0,0	12	80,0	3	20,0
Lecteurs de DVD	3	37,7	5	62,5	12	80,0	3	20,0
Applications de l'ELAO	8	100,0	0	0,0	14	93,3	1	6,7
Logiciels de traduction	7	87,5	1	12,5	14	93,3	1	6,7
Logiciels de concordance	8	100,0	0	0,0	15	100,0	0	0,0
Logiciels de communication	3	37,5	5	62,5	8	53,3	7	46,7

Les données recueillies ont mis en relief le manque de ces outils de logiciels dans les universités anglophones et francophones visitées, donc, elles ne peuvent pas intégrer d'une façon efficace les différents outils TIC dans l'enseignement et l'apprentissage du français.

**Tableau N<sup>o</sup> 11 : Disponibilité des réseaux dans les universités francophones n = 23**

Réseaux	UNIVERSITÉS FRANCOPHONES							
	TOGO				SÉNÉGAL			
	Non	%	Oui	%	Non	%	Oui	%
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
Le réseau des zones étendues	8	100,0	0	0,0	14	93,3	1	6,7
Réseau d'ordinateur central	7	87,5	1	12,5	10	66,7	5	33,3
Sites/Pages Web de l'université	7	87,5	1	12,5	14	93,3	1	6,7
Le satellite TV électronique	7	87,5	1	12,5	15	100,0	0	0,0
Le Satellite Radio électronique	8	100,0	0	0,0	15	100,0	0	0,0

Tableau 11 révèle que 75,0 % et 73,3 % des professeurs de français des universités togolaise et sénégalaise auprès de qui a été menée cette enquête respectivement ont dit que leurs institutions ne sont pas dotées d'un serveur. Mais, comme leurs homologues anglophones, la plupart de ces enseignants sont ignorants de la présence de réseau local, des sites/pages Web

de l'université, de réseau d'ordinateur central de l'université comme l'indique l'évaluation sur place des réseaux disponibles dans ces établissements scolaires mené par la chercheuse.

**QUESTION DE RECHERCHE N° 2 : Est-ce que ces outils TIC sont à la portée des enseignants de français ?**

**Tableau N° 12 : Accessibilité des outils TIC aux professeurs de français dans des universités anglophones n = 14**

Outils TIC	Université	Échelle de Réponse			
		Très disponible	Un peu disponible	Pas disponible	Pas du tout disponible
		F (%)	F (%)	F (%)	F (%)
Ordinateurs	Nigeria	4 (80,0)	1 (20,0)	0 (0,0)	0 (0,0)
	Ghana	2 (22,2)	5 (55,6)	2 (22,2)	0 (0,0)
Internet & ses applications	Nigeria	3 (60,0)	2 (40,0)	0 (0,0)	0 (0,0)
	Ghana	3 (33,3)	3 (33,3)	2 (22,2)	1 (11,1)
Lecteurs CD-ROM	Nigeria	2 (40,0)	1 (20,0)	0 (0,0)	2 (40,0)
	Ghana	3 (33,3)	1 (11,1)	3 (33,3)	2 (22,2)
E-mail	Nigeria	3 (60,0)	1 (20,0)	0 (0,0)	1 (20,0)
	Ghana	6 (66,7)	2 (22,2)	1 (11,1)	0 (0,0)
Lecteurs de CD/DVD	Nigeria	1 (20,0)	3 (60,0)	0 (0,0)	1 (20,0)
	Ghana	1 (11,1)	3 (33,3)	2 (22,2)	3 (33,3)
Rétro-/Video projecteurs	Nigeria	1 (20,0)	1 (20,0)	3 (60,0)	0 (0,0)
	Ghana	0 (0,0)	7 (77,8)	0 (0,0)	2 (22,2)
Cassettes audio	Nigeria	2 (40,0)	2 (40,0)	0 (0,0)	1 (20,0)
	Ghana	3 (33,3)	2 (22,2)	4 (44,4)	0 (0,0)
Cassettes video	Nigeria	1 (20,0)	3 (60,0)	0 (0,0)	1 (20,0)
	Ghana	1 (11,1)	1 (11,1)	6 (66,7)	1 (11,1)
Magnétophone	Nigeria	1 (20,0)	1 (20,0)	1 (20,0)	2 (40,0)
	Ghana	5 (55,6)	1 (11,1)	2 (22,2)	1 (11,1)
Magnétoscope	Nigeria	1 (20,0)	1 (20,0)	1 (20,0)	2 (40,0)
	Ghana	0 (0,0)	1 (11,1)	4 (44,4)	4 (44,4)
Laboratoire de langue bien équipé et fonctionnel	Nigeria	1 (20,0)	2 (40,0)	2 (40,0)	0 (0,0)
	Ghana	0 (0,0)	0 (0,0)	0 (0,0)	9 (100,0)

C'est bien clair à partir des données présentées en tableau 12 que malgré le fait que ces deux universités possèdent beaucoup de ces outils, mais, ceux-ci ne sont pas facilement accessibles aux professeurs de français. Toutefois, les professeurs de français (80 %) dans

l'université nigériane visitée ont noté qu'ils accédaient très facilement aux ordinateurs, contre 22.2 % de leurs homologues ghanéens qui ont dit autant. Le laboratoire de langue dans l'université nigériane n'était pas du tout disponible aux enseignants, étant très démodé, laisse beaucoup à désirer. Les enseignants de français dans l'université ghanéenne n'ont pas accès au laboratoire de langue.

**Tableau N<sup>o</sup> 13 : Accessibilité des outils TIC aux enseignants de français dans des universités francophones n = 23**

Outils TIC	Université	Échelle de Réponse							
		Très disponible		Un peu disponible		Pas disponible		Pas du tout disponible	
		F	(%)	F	(%)	F	(%)	F	(%)
Ordinateurs	Togo	2	(25,0)	4	(50,0)	2	(25,0)	0	(0,0)
	Sénégal	9	(60,0)	3	(20,0)	2	(13,3)	1	(6,7)
Internet & ses applications	Togo	2	(25,0)	6	(75,0)	0	(0,0)	0	(0,0)
	Sénégal	6	(40,0)	5	(33,3)	1	(6,7)	3	(20,0)
Lecteurs CD-ROM	Togo	2	(25,0)	2	(25,0)	3	(37,5)	1	(12,5)
	Sénégal	5	(33,3)	4	(26,7)	0	(0,0)	6	(40,0)
E-mail	Togo	3	(37,5)	1	(12,5)	1	(12,5)	3	(37,5)
	Sénégal	7	(46,6)	4	(26,7)	0	(0,0)	4	(26,7)
Lecteurs de CD/DVD	Togo	3	(37,5)	4	(50,0)	0	(0,0)	1	(12,5)
	Sénégal	2	(13,3)	3	(20,0)	1	(6,7)	9	(60,0)
Rétro-/Video projecteurs	Togo	3	(37,5)	2	(25,0)	3	(37,5)	0	(0,0)
	Sénégal	3	(20,0)	5	(33,3)	2	(13,4)	5	(33,3)
Cassettes audio	Togo	5	(62,5)	3	(37,5)	0	(0,0)	0	(0,0)
	Sénégal	1	(6,7)	4	(26,7)	2	(13,3)	8	(53,3)
Cassettes video	Togo	4	(50,0)	3	(37,5)	0	(0,0)	1	(12,5)
	Sénégal	1	(6,7)	5	(33,3)	1	(6,6)	8	(53,3)
Magnétophone	Togo	6	(75,0)	1	(12,5)	1	(12,5)	0	(0,0)
	Sénégal	1	(6,7)	4	(26,7)	2	(13,3)	8	(53,3)
Magnétoscope	Togo	2	(25,0)	1	(12,5)	2	(25,0)	3	(37,5)
	Sénégal	1	(6,7)	3	(20,0)	2	(13,3)	9	(60,0)
Laboratoire de langue bien équipé et fonctionnel	Togo	3	(37,5)	4	(50,0)	1	(12,5)	0	(0,0)
	Sénégal	1	(6,7)	3	(20,0)	2	(13,3)	9	(60,0)

En se basant sur les données recueillies, c'est bien évident que ces outils n'étaient guère disponibles aux professeurs de français dans les deux universités francophones visitées.

L'institution togolaise semble avoir plus d'accès à ces outils que leurs homologues sénégalais. Plus important, les magnétophones et les cassettes audio étaient très accessibles à la majorité des enseignants de français dans l'université togolaise et moins accessibles aux professeurs de français au Sénégal. De même, les deux institutions sont dotées chacune d'un laboratoire de langue démodé qui est utilisé en parcimonie dans l'enseignement et l'apprentissage du français.

**QUESTION DE RECHERCHE N° 3: Quelles sont les compétences actuelles des enseignants de français dans les domaines des habiletés rudimentaires en Informatique ?**

a) Pourriez-vous décrire votre habileté actuelle des TIC généralement comme :

**Tableau N° 14 : Représentation cumulée du niveau de compétence actuelle des professeurs de français dans les universités anglophones et francophones en Informatique n = 37**

Échelle de Réponse	UNIVERSITÉ								TOTAL CUMULÉ	
	NIGERIA		GHANA		TOGO		SÉNÉGAL			
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
Nul	0	0,0	0	0,0	0	0,0	1	6,7	1	6,7
Rudimentaire	0	0,0	4	44,4	3	37,5	1	6,7	8	21,6
Intermédiaire	4	80,0	5	55,6	4	50,0	10	66,7	23	62,2
Avancé	1	20,0	0	0,0	1	12,5	3	20,0	5	13,5
Total	5	100	9	100	8	100	15	100	37	100

Tableau 14 révèle que seulement un (6,7 %) enseignant répondant sur 37 provenant des quatre universités visitées ont affirmé qu'il ne possède aucun niveau de compétence dans l'utilisation des TIC, tandis que cinq (13,5 %) ont des habiletés avancées. Un bon nombre des professeurs (62,2 %) dépassent le niveau de compétence rudimentaire dans l'utilisation des TIC. C'est à vrai dire très encourageant.

b) Pourriez-vous décrire votre niveau de compétence dans l'utilisation de ces outils TIC comme :

**Tableau N° 15 : Perception des enseignants de français dans des universités anglophone et francophone sur leur habileté à utiliser des outils TIC n = 37**

Outils TIC	Université	ÉCHELLE DE RÉPONSE							
		Avancé		Intermédiaire		Rudimentaire		Nul	
		F	%	F	%	F	%	F	%
Le traitement de texte	Nigeria	3	60,0	2	40,0	0	0,0	0	0,0
	Ghana	4	44,4	4	44,4	0	0,0	1	11,1
	Togo	4	50,0	3	37,5	0	0,0	1	12,5
	Senegal	11	73,3	3	20,0	0	0,0	1	6,7
La base des données	Nigeria	2	40,0	1	20,0	1	20,0	1	20,0
	Ghana	1	11,1	4	44,4	1	11,1	3	33,3
	Togo	2	25,0	1	12,5	2	25,0	3	37,5
	Senegal	4	26,7	6	40,0	2	13,3	3	20,0
Le PowerPoint	Nigeria	1	20,0	4	80,0	0	0,0	0	0,0
	Ghana	1	11,1	2	22,2	5	55,6	1	11,1
	Togo	1	12,5	3	37,5	1	12,5	3	37,5
	Senegal	5	33,3	4	26,7	1	6,7	5	33,3
L'Excel	Nigeria	2	40,0	3	60,0	0	0,0	0	0,0
	Ghana	6	66,7	3	33,3	0	0,0	0	0,0
	Togo	4	50,0	3	37,5	0	0,0	1	12,5
	Senegal	12	80,0	2	13,3	0	0,0	1	6,7
Le courrier électronique	Nigeria	3	60,0	2	40,0	0	0,0	0	0,0
	Ghana	6	66,7	3	33,3	0	0,0	0	0,0
	Togo	6	75,0	1	12,5	1	12,5	0	0,0
	Senegal	12	80,0	2	13,3	0	0,0	1	6,7
L'Internet	Nigeria	1	20,0	2	40,0	2	40,0	0	0,0
	Ghana	1	11,1	2	22,2	4	44,4	2	22,2
	Togo	0	0,0	4	50,0	2	25,0	2	25,0
	Senegal	3	20,0	3	20,0	4	26,7	5	33,3

À la base des données recueillies, c'est bien évident qu'un bon nombre des répondants enseignants dans les universités nigériane, ghanéenne, togolaise et sénégalaise visitées ont prétendu avoir un niveau élevé de compétence dans la démonstration des habiletés basiques à l'égard de l'utilisation des ces outils TIC précités. Toutefois, seulement une poignée d'eux ont

atteint le même niveau de compétence dans l'utilisation de l'Internet qui a enregistré 60 %, 33,3 %, 50 % et 40 % pour le Nigeria, le Ghana, le Togo et le Sénégal respectivement. De même, tandis que tous (100 %) les professeurs de français dans l'université nigériane visitée affirmaient être très compétents dans l'utilisation de PowerPoint, seulement 33,3 % de leurs homologues ghanéens, 50 % togolais et 60 % sénégalais peuvent utiliser ce logiciel avec confiance.

**Tableau N° 16 : Représentation cumulée du niveau d'habileté des professeurs de français dans l'utilisation des outils TIC n = 37**

Échelle de Réponse	OUTILS TIC											
	Traitement de texte		Base de données		PowerPoint		Excel		E-mail		Internet	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
Nul	3	8,1	10	27,0	9	24,3	2	5,4	1	2,7	9	24,3
Rudimentaire	0	0,0	6	16,2	7	18,9	0	0,0	1	2,7	12	32,4
Intermédiaire	12	32,4	12	32,4	13	35,1	11	29,7	8	21,6	11	29,7
Avancé	22	59,5	9	24,3	8	21,6	24	64,9	27	73,0	5	13,5
<b>Total cumulé</b>	<b>37</b>	<b>100</b>	<b>37</b>	<b>100</b>	<b>37</b>	<b>100</b>	<b>37</b>	<b>100</b>	<b>37</b>	<b>100</b>	<b>37</b>	<b>100</b>

Tableau 16 dépeint un résumé des réponses des professeurs de français sur leur habileté à utiliser les outils TIC précités. Les réponses des professeurs ont mis en exergue le fait qu'un certain nombre de professeurs de français (8,1 %, 5,4 % et 2,7 %) ne possèdent aucune compétence quelleconque dans l'utilisation de traitement de texte, d'Excel et de courriel respectivement. Toutefois, 27 %, 24,3 % et 24,3 % des répondants enseignants n'ont aucune compétence dans l'utilisation de la base de données, PowerPoint et l'Internet. En revanche, un bon nombre des professeurs de français ont affirmé avoir une compétence avancée dans l'utilisation de traitement de texte (59,5 %), d'Excel (64,9 %) et de courriel (73 %) respectivement. Cela montre qu'en se basant sur les données recueillies, la majorité de professeurs de français dans ces universités étudiées possèdent des compétences requises dans l'utilisation des différents outils TIC.

**L'HYPOTHESE N° 1 :** Les enseignants de français dans des universités anglophones ne sont pas plus compétents que leurs homologues francophones dans les domaines d'habiletés rudimentaires en informatique.

**Tableau N° 17 : Résultat de Test t pour échantillons indépendants sur le niveau de compétence**

Statistiques du Groupe					
Niveau d'habileté	Université	N	Moyenne	Déviation Std.	Erreur Std. de moyenne
L'utilisation de logiciel	ANGLOPHONE	14	2,0238	,64337	,17195
	FRANCOPHONE	23	1,9928	,82492	,17201
Connaissances opérationnelles	ANGLOPHONE	14	2,5952	,49231	,13158
	FRANCOPHONE	23	2,4275	,80061	,16694
Traitement de texte	ANGLOPHONE	14	2,6190	,68071	,18193
	FRANCOPHONE	23	2,5145	,87605	,18267
La base de données	ANGLOPHONE	14	1,7143	1,10444	,29517
	FRANCOPHONE	23	1,9022	,99069	,20657
Tableur	ANGLOPHONE	14	1,5000	1,16024	,31009
	FRANCOPHONE	23	1,0290	1,02451	,21363
Internet	ANGLOPHONE	14	2,0714	,84932	,22699
	FRANCOPHONE	23	2,0621	,82497	,17202
PowerPoint	ANGLOPHONE	14	1,8429	1,10155	,29440
	FRANCOPHONE	23	1,4522	1,10736	,23090

**Le Test t pour échantillons indépendants**

	Le Test de Levene pour l'égalité de variances		Le Test t pour l'égalité de moyennes						
	F	Sig.	T	Ddl	Probabilité bilatéral	Différence de Moyenne	Différence d'Erreur Std.	95% intervalle de confiance de la différence	
								La valeur minimale	La valeur maximale
L'utilisation de logiciel	.670	.419	.120	35	.905	.03106	.25849	-.49370	.55582
Connaissances opérationnelles	1,987	.167	.705	35	.486	.16770	.23799	-.31545	.65085
Traitement de texte	.510	.480	.381	35	.705	.10455	.27424	-.45218	.66129
La base de données	.802	.376	-.536	35	.595	-.18789	.35064	-.89973	.52395
Tableur	.091	.765	1,290	35	.205	.47101	.36505	-.27009	1,21212
Internet	.019	.891	.033	35	.974	.00932	.28274	-.56468	.58331
PowerPoint	.103	.751	1,043	35	.304	.39068	.37464	-.36988	1,15125

Le test t pour échantillons indépendants a été mené pour comparer le niveau d'habileté des professeurs de français dans les universités anglophone et francophone visitées pour cette étude dans l'emploi de ces outils TIC. Il n'y a pas de différence statistiquement significative en moyennes pour les professeurs de français anglophone et francophone. La valeur p est supérieure au seuil de signification de 0,05, l'hypothèse nulle est donc acceptée et l'on conclura que le niveau de compétence des professeurs de français anglophones dans l'utilisation des outils TIC n'est pas supérieur à celui de leurs homologues francophones.

Le test au seuil de signification de 0,05 montre qu'il n'y a pas de différence significative dans les moyennes obtenus des professeurs de français anglophone et francophone

sur leurs habiletés de connaissances opérationnelles. La valeur p est supérieure au seuil de signification de 0,05, l'hypothèse nulle est donc conservée.

Le test t pour échantillons indépendants mené pour comparer les compétences des professeurs de français des universités anglophones et francophones dans l'utilisation de traitement de texte révèle qu'il n'y a pas de différence statistiquement significative dans les moyennes pour anglophone et francophone. La valeur p est supérieure au seuil de signification de 0,05, donc, l'hypothèse nulle est conservée.

Le test t pour échantillons indépendants mené au seuil de signification de 0,05 pour comparer le niveau d'habileté des professeurs de français à utiliser la base de données montre qu'aucune différence significative n'existe dans les moyennes pour l'anglophone et francophone. Nous conservons donc l'hypothèse nulle disant que les professeurs de français anglophones ne sont pas plus habiles que leurs homologues francophones dans l'utilisation de la base de données.

Le test mené au seuil de signification de 0,05 révèle qu'il n'y a pas de différence significative dans les moyennes des professeurs de français anglophones et francophones dans leurs habiletés à utiliser le tableur. La valeur p est supérieure au seuil de signification de 0,05, donc, l'hypothèse nulle est acceptée.

Le test au seuil de signification de 0,05 montre qu'aucune différence significative n'existe dans les moyennes des enseignants de français anglophones et francophones dans leurs habiletés à utiliser l'Internet. La valeur p est supérieure au seuil de signification de 0,05, l'hypothèse nulle est donc conservée.

Le test t pour échantillons indépendants mené pour comparer l'habileté des professeurs de français dans des universités anglophones et francophones visitées dans l'utilisation de logiciel PowerPoint montre qu'au seuil de signification de 0,05, il n'y a pas de différence statistiquement significative dans les moyennes pour anglophone et francophone. L'hypothèse nulle est donc conservée.

**Tableau N° 18 : L'ANOVA à un facteur : Comparaison entre les institutions**

Les Descriptifs									
L'habileté sur :		N	Moyenne	Déviation Std.	Erreur Std.	95% Intervalle de confiance de la différence		Minimum	Maximum
						La valeur minimale	La valeur maximale		
L'utilisation de logiciel	NIGERIA	5	2,2333	,56026	,25055	1,5377	2,9290	1,67	2,83
	GHANA	9	1,9074	,68775	,22925	1,3788	2,4361	,67	2,83
	TOGO	8	1,8125	,88388	,31250	1,0736	2,5514	,17	2,83
	SÉNÉGAL	15	2,0889	,80639	,20821	1,6423	2,5355	,00	3,00
	Total	37	2,0045	,75204	,12363	1,7538	2,2552	,00	3,00
Connaissances opérationnelles	NIGERIA	5	2,8333	,23570	,10541	2,5407	3,1260	2,50	3,00
	GHANA	9	2,4630	,55763	,18588	2,0343	2,8916	1,50	3,00
	TOGO	8	2,2500	,79682	,28172	1,5838	2,9162	,67	3,00
	SÉNÉGAL	15	2,5222	,81374	,21011	2,0716	2,9729	,00	3,00
	Total	37	2,4910	,69716	,11461	2,2585	2,7234	,00	3,00
Traitement de texte	NIGERIA	5	2,9667	,07454	,03333	2,8741	3,0592	2,83	3,00
	GHANA	9	2,4259	,79543	,26514	1,8145	3,0374	1,00	3,00
	TOGO	8	2,3125	,97361	,34422	1,4985	3,1265	,17	3,00
	SÉNÉGAL	15	2,6222	,83444	,21545	2,1601	3,0843	,00	3,00
	Total	37	2,5541	,79936	,13141	2,2875	2,8206	,00	3,00
La base de données	NIGERIA	5	2,3000	,95851	,42866	1,1098	3,4902	,75	3,00
	GHANA	9	1,3889	1,09052	,36351	,5506	2,2271	,00	3,00
	TOGO	8	1,8750	1,00889	,35670	1,0315	2,7185	,00	3,00
	SÉNÉGAL	15	1,9167	1,01624	,26239	1,3539	2,4794	,00	3,00
	Total	37	1,8311	1,02411	,16836	1,4896	2,1725	,00	3,00
Le tableur	NIGERIA	5	2,2000	,83666	,37417	1,1611	3,2389	1,33	3,00
	GHANA	9	1,1111	1,16667	,38889	,2143	2,0079	,00	3,00
	TOGO	8	,9167	1,12335	,39716	-,0225	1,8558	,00	3,00
	SÉNÉGAL	15	1,0889	1,00370	,25915	,5331	1,6447	,00	2,67
	Total	37	1,2072	1,08682	,17867	,8448	1,5696	,00	3,00

L'habileté sur :		N	Moyenne	Déviation Std.	Erreur Std.	95% Intervalle de confiance de la différence		Minimum	Maximum
						La valeur minimale	La valeur maximale		
L' Internet	NIGERIA	5	2,6571	,48022	,21476	2,0609	3,2534	1,86	3,00
	GHANA	9	1,7460	,85050	,28350	1,0923	2,3998	,00	2,86
	TOGO	8	1,6250	1,11689	,39488	,6913	2,5587	,00	2,86
	SÉNÉGAL	15	2,2952	,52757	,13622	2,0031	2,5874	1,00	2,86
	Total	37	2,0656	,82244	,13521	1,7914	2,3399	,00	3,00
Le PowerPoint	NIGERIA	5	2,6800	,52154	,23324	2,0324	3,3276	1,80	3,00
	GHANA	9	1,3778	1,07445	,35815	,5519	2,2037	,00	3,00
	TOGO	8	1,1000	1,11612	,39461	,1669	2,0331	,00	3,00
	SÉNÉGAL	15	1,6400	1,09336	,28230	1,0345	2,2455	,00	3,00
	Total	37	1,6000	1,10655	,18192	1,2311	1,9689	,00	3,00

**Tableau N° 19 : Test Principal de l'Analyse de Variance**

		L'ANOVA				
		Sommes des carrés	ddl	Carré moyen	Test F	Valeur P
L'Utilisation de logiciel	Inter-groupes	,748	3	,249	,420	,740
	Intra-groupes	19,612	33	,594		
	Total	20,360	36			
Connaissance opérationnelles	Inter-groupes	1,072	3	,357	,718	,548
	Intra-Groupes	16,425	33	,498		
	Total	17,497	36			
Traitement de texte	Inter-groupes	1,535	3	,512	,787	,510
	Intra-Groupes	21,468	33	,651		
	Total	23,003	36			
La base de données	Inter-groupes	2,985	3	,995	,944	,430
	Intra-Groupes	34,772	33	1,054		
	Total	37,757	36			
Le tableur	Inter-groupes	5,897	3	1,966	1,771	,172
	Intra-Groupes	36,626	33	1,110		
	Total	42,523	36			
L' Internet	Inter-groupes	5,013	3	1,671	2,851	,052
	Intra-Groupes	19,338	33	,586		
	Total	24,351	36			
Le PowerPoint	Inter-groupes	8,300	3	2,767	2,552	,072
	Intra-Groupes	35,780	33	1,084		
	Total	44,080	36			

Tableau 19 est un aperçu de l'ANOVA et révèle les sommes des carrés d'inter-groupes et d'intra-groupes pour les différents domaines de compétences basiques en informatique et aussi leur Test-F. Les valeurs P pour les différents domaines de compétences sont toutes supérieures au seuil de signification de 0,05, indiquant que la différence dans les moyennes pour les quatre groupes d'universités n'est pas statistiquement significative.

La taille de l'effet pour les différents domaines de compétences est comme suit :

1. Le niveau d'habileté d'utiliser le logiciel = 0,03 effet de petite taille
2. La connaissance opérationnelle = 0,06 effet de taille moyenne
3. Le traitement de texte = 0,06 effet de taille moyenne
4. L'utilisation de la base de données = 0,07 effet de taille moyenne
5. L'utilisation de tableurs = 0,13 effet de taille moyenne
6. L'utilisation de l'Internet = 0,20 effet de grande taille
7. L'utilisation de PowerPoint = 0,18 effet de grande taille

Comme l'indique ci-dessus, l'effet pour les deux derniers domaines d'habiletés est de grande taille, qui vaut dire que l'ampleur de la différence ne peut pas être ignorée.

**QUESTION DE RECHERCHE N° 5 :** Jusqu'à quel point les enseignants de français intègrent-ils les différentes activités TIC dans la pratique actuelle de l'enseignement pour rehausser la qualité d'apprentissage des apprenants ?

**Tableau N° 20 : L'Intégration de différentes activités basées sur les TIC dans la pratique actuelle d'enseignement (universités anglophones) n = 14**

Activités basées sur les TIC	Université	Échelle de Réponse							
		Toujours		Parfois		Rarement		Jamais	
		F	(%)	F	(%)	F	(%)	F	(%)
Chercher et télécharger l'information sur différents contenus de l'Internet	Nigeria	2	(40,0)	1	(20,0)	2	(40,0)	0	(0,0)
	Ghana	0	(0,0)	5	(55,6)	2	(22,2)	2	(22,2)
Ecouter ou regarder l'information en CD sur la télé ou l'ordinateur	Nigeria	1	(20,0)	3	(60,0)	1	(20,0)	0	(0,0)
	Ghana	0	(0,0)	6	(66,7)	1	(11,1)	2	(22,2)
Donner ou annuler les devoirs, cours, etc. via le courriel ou le téléphone cellulaire	Nigeria	0	(0,0)	1	(20,0)	1	(20,0)	3	(60,0)
	Ghana	0	(0,0)	3	(33,3)	1	(11,1)	5	(55,6)
Télécharger différentes ressources pédagogiques en ligne	Nigeria	2	(40,0)	0	(0,0)	2	(40,0)	1	(20,0)
	Ghana	1	(11,1)	4	(44,4)	3	(33,3)	1	(11,1)
S'engager dans des blogs ou de forum de discussion pour échanger d'idées avec collègues	Nigeria	0	(0,0)	0	(0,0)	4	(80,0)	1	(20,0)
	Ghana	0	(0,0)	0	(0,0)	3	(33,3)	6	(66,7)
Chercher à résoudre les difficultés d'apprentissage des apprenants en surfant le Web	Nigeria	2	(40,0)	1	(20,0)	2	(40,0)	0	(0,0)
	Ghana	1	(11,1)	5	(55,6)	3	(33,3)	0	(0,0)

Activités basées sur les TIC	Université	Échelle de Réponse							
		Toujours		Parfois		Rarement		Jamais	
		F	(%)	F	(%)	F	(%)	F	(%)
Ecouter la radio/émissions françaises pour recueillir de nouveaux mots/expressions	Nigeria	2	(40,0)	2	(40,0)	1	(20,0)	0	(0,0)
	Ghana	2	(22,2)	7	(77,8)	0	(0,0)	0	(0,0)
Donner aux apprenants les moteurs de recherche utiles leur permettant d'accroître le savoir	Nigeria	0	(0,0)	3	(60,0)	2	(40,0)	0	(0,0)
	Ghana	1	(11,1)	3	(33,3)	4	(44,4)	1	(11,1)
Demander les apprenants de remettre une synthèse d'une émission radiophonique	Nigeria	1	(20,0)	2	(40,0)	1	(20,0)	1	(20,0)
	Ghana	0	(0,0)	1	(11,1)	4	(44,4)	4	(44,4)
Initier et encourager les apprenants à écouter la radio/télé et discuter l'acquis en classe	Nigeria	2	(40,0)	2	(40,0)	1	(20,0)	0	(0,0)
	Ghana	2	(22,2)	6	(66,7)	1	(11,1)	0	(0,0)
Responsabiliser les apprenants en leur demandant d'écrire et de faire un rapport sur un thème	Nigeria	2	(40,0)	3	(60,0)	0	(0,0)	0	(0,0)
	Ghana	2	(22,2)	6	(66,7)	1	(11,1)	0	(0,0)
Employer divers matériaux authentiques et pratiques pour améliorer la compétence ...	Nigeria	1	(20,0)	2	(40,0)	1	(20,0)	1	(20,0)
	Ghana	1	(11,1)	6	(66,7)	2	(22,2)	0	(0,0)
S'inscrire auprès des associations des enseignants de français pour échanger d'idées	Nigeria	2	(40,0)	2	(40,0)	0	(0,0)	1	(20,0)
	Ghana	0	(0,0)	6	(66,7)	1	(11,1)	2	(22,2)
Diviser les apprenants en petits groupes pour faire des remue-méninges sur des thèmes	Nigeria	3	(60,0)	0	(0,0)	2	(40,0)	0	(0,0)
	Ghana	3	(33,3)	5	(55,6)	1	(11,1)	0	(0,0)
Rattacher les apprenants aux autres jeunes/experts par le biais de forums ou chats	Nigeria	0	(0,0)	0	(0,0)	2	(40,0)	3	(60,0)
	Ghana	0	(0,0)	0	(0,0)	3	(33,3)	6	(66,7)
Donner aux apprenants les tâches à réaliser en employant l'Internet ou l'ordinateur	Nigeria	2	(40,0)	2	(40,0)	1	(20,0)	0	(0,0)
	Ghana	3	(33,3)	2	(22,2)	1	(11,1)	3	(33,3)
Exploiter les matériaux pédagogiques téléchargés en classe	Nigeria	1	(20,0)	3	(60,0)	0	(0,0)	1	(20,0)
	Ghana	0	(0,0)	7	(77,8)	2	(22,2)	0	(0,0)
Faire appel à la créativité et la connaissance antérieure des apprenants dans l'enseignement	Nigeria	2	(40,0)	3	(60,0)	0	(0,0)	0	(0,0)
	Ghana	0	(0,0)	8	(88,9)	1	(11,1)	0	(0,0)

En se basant sur les données recueillies, c'est bien évident que la plupart de professeurs de français dans les universités anglophones ont utilisé l'Internet and ses outils connexes pour télécharger d'information sur différents contenus d'intérêt. Aucun des professeurs répondants des universités anglophones n'a intégré les outils de réseaux sociaux dans la pratique actuelle d'enseignement, tandis que seulement 13,5 % d'entre eux ont intégré les tâches dans

l'enseignement. De même, aucun des professeurs répondants n'a toujours utilisé le courriel ou les téléphones cellulaires pour donner ou annuler les devoirs ou les cours.

**Tableau N° 21 : L'Intégration de différentes activités basées sur les TIC dans la pratique actuelle d'enseignement (universités francophones) n = 23**

Activités basées sur les TIC	Université	Échelle de Réponse							
		Toujours		Parfois		Rarement		Jamais	
		F	(%)	F	(%)	F	(%)	F	(%)
Chercher et télécharger l'information sur différents contenus de l'Internet	Togo	1	(12,5)	2	(25,0)	4	(50,0)	1	(12,5)
	Sénégal	4	(26,7)	8	(53,7)	1	(6,7)	2	(13,3)
Ecouter ou regarder l'information en CD sur la télé ou l'ordinateur	Togo	2	(25,0)	4	(50,0)	1	(12,5)	1	(12,5)
	Sénégal	2	(13,3)	6	(40,0)	5	(33,3)	2	(13,3)
Donner ou annuler les devoirs, cours, etc. via le courriel ou le téléphone cellulaire	Togo	2	(25,0)	0	(0,0)	3	(37,5)	3	(37,5)
	Sénégal	0	(0,0)	7	(46,7)	3	(20,0)	5	(33,3)
Télécharger différentes ressources pédagogiques en ligne	Togo	1	(12,5)	3	(37,5)	3	(37,5)	1	(12,5)
	Sénégal	5	(33,3)	8	(53,3)	0	(0,0)	2	(13,3)
S'engager dans des blogs ou de forum de discussion pour échanger d'idées avec collègues	Togo	0	(0,0)	2	(25,0)	2	(25,0)	4	(50,0)
	Sénégal	6	(40,0)	3	(20,0)	4	(26,7)	2	(13,3)
Chercher à résoudre les difficultés d'apprentissage des apprenants en surfant le Web	Togo	0	(0,0)	1	(12,5)	5	(62,5)	2	(25,0)
	Sénégal	1	(6,7)	9	(60,0)	2	(13,3)	3	(20,0)
Ecouter la radio/émissions françaises pour recueillir de nouveaux mots/expressions	Togo	5	(62,5)	0	(0,0)	2	(25,0)	1	(12,5)
	Sénégal	2	(13,3)	7	(46,7)	5	(33,3)	1	(6,7)
Donner aux apprenants les moteurs de recherche utiles leur permettant d'accroître le savoir	Togo	1	(12,5)	3	(37,5)	0	(0,0)	4	(50,0)
	Sénégal	5	(33,3)	7	(46,7)	2	(13,3)	1	(6,7)
Demander les apprenants de remettre une synthèse d'une émission radiophonique	Togo	1	(12,5)	1	(12,5)	3	(37,5)	3	(37,5)
	Sénégal	1	(6,7)	3	(20,0)	4	(26,7)	7	(46,7)
Initier et encourager les apprenants à écouter la radio/télé et discuter l'acquis en classe	Togo	4	(50,0)	1	(12,5)	2	(25,0)	1	(12,5)
	Sénégal	4	(26,7)	5	(33,3)	2	(13,3)	4	(26,7)
Responsabiliser les apprenants en leur demandant d'écrire et de faire un rapport sur un thème	Togo	2	(25,0)	4	(50,0)	1	(12,5)	1	(12,5)
	Sénégal	6	(40,0)	4	(26,7)	2	(13,3)	3	(20,0)
Employer divers matériaux authentiques et pratiques pour améliorer la compétence ...	Togo	2	(25,0)	3	(37,5)	2	(25,0)	1	(12,5)
	Sénégal	2	(13,3)	4	(26,7)	6	(40,0)	3	(20,0)

Activités basées sur les TIC	Université	Échelle de Réponse			
		Toujours	Parfois	Rarement	Jamais
		F (%)	F (%)	F (%)	F (%)
S'inscrire auprès des associations des enseignants de français pour échanger d'idées	Togo	2 (25,0)	2 (25,0)	2 (25,0)	2 (25,0)
	Sénégal	5 (33,3)	2 (13,3)	3 (20,0)	5 (33,3)
Diviser les apprenants en petits groupes pour faire des remue-méninges sur des thèmes	Togo	5 (62,5)	1 (12,5)	1 (12,5)	1 (12,5)
	Sénégal	3 (20,0)	3 (20,0)	3 (20,0)	6 (40,0)
Rattacher les apprenants aux autres jeunes/experts par le biais de forums ou chats	Togo	0 (0,0)	1 (12,5)	2 (25,0)	5 (62,5)
	Sénégal	0 (0,0)	1 (6,7)	4 (26,7)	10 (66,7)
Donner aux apprenants les tâches à réaliser en employant l'Internet ou l'ordinateur	Togo	0 (0,0)	4 (50,0)	1 (12,5)	3 (37,5)
	Sénégal	1 (6,7)	8 (53,3)	4 (26,7)	2 (13,3)
Exploiter les matériaux pédagogiques téléchargés en classe	Togo	1 (12,5)	2 (25,0)	3 (37,5)	2 (25,0)
	Sénégal	3 (20,0)	7 (46,7)	1 (6,7)	4 (26,7)
Faire appel à la créativité et la connaissance antérieure des apprenants dans l'enseignement	Togo	2 (25,0)	1 (12,5)	3 (37,5)	2 (25,0)
	Sénégal	2 (13,3)	7 (46,7)	3 (20,0)	3 (20,0)

De même, c'est évident que les professeurs de français dans des universités francophones visitées comme leurs homologues Anglophones ont utilisé l'Internet et ses outils connexes pour télécharger l'information sur différents contenus d'intérêt. En se basant sur les données recueillies, seulement quelques professeurs répondants des universités francophones ont réellement intégré les outils de réseaux sociaux dans leur pratique actuelle d'enseignement comme l'indique les réponses positives très basses : (29,7 %) pour des blogues et 5,4 % pour le forum de discussion/chats. Seulement 5,4 % de ces professeurs ont utilisé le courriel ou les téléphones cellulaires pour donner ou annuler les devoirs ou les cours.

**Tableau N° 22 : L'Utilisation des TIC pour réaliser différents objectifs d'enseignement (d'après Haddad, 2007) - les universités anglophones n= 14**

L'objectif d'enseignement	Université	Échelle de Réponse			
		Toujours	Parfois	Rarement	Jamais
		F (%)	F (%)	F (%)	F (%)
Présentation d'une information	Nigeria	2 (4,0)	3 (60,0)	0 (0,0)	0 (0,0)
	Ghana	0 (0,0)	6 (66,7)	0 (0,0)	3 (33,3)
Démonstration d'un concept, d'une idée abstraite	Nigeria	2 (40,0)	0 (0,0)	3 (60,0)	0 (0,0)
	Ghana	0 (0,0)	3 (33,3)	2 (22,2)	4 (44,4)
Exercices de drill en vue d'application du savoir	Nigeria	2 (40,0)	1 (20,0)	2 (40,0)	0 (0,0)
	Ghana	0 (0,0)	4 (44,4)	5 (55,6)	0 (0,0)
Simulations et animations d'une réalité abstraite	Nigeria	0 (0,0)	2 (40,0)	2 (40,0)	1 (20,0)
	Ghana	0 (0,0)	3 (33,3)	2 (22,2)	4 (44,4)
Recherche pour la préparation des cours et le développement professionnel	Nigeria	4 (80,0)	1 (20,0)	0 (0,0)	0 (0,0)
	Ghana	3 (33,3)	4 (44,5)	2 (22,2)	0 (0,0)
Collaboration avec des collègues	Nigeria	4 (80,0)	1 (20,0)	0 (0,0)	0 (0,0)
	Ghana	1 (11,1)	4 (44,4)	2 (22,2)	2 (22,2)
Gestion de l'apprentissage des apprenants	Nigeria	3 (60,0)	1 (20,0)	1 (20,0)	0 (0,0)
	Ghana	2 (22,2)	3 (33,3)	1 (11,1)	3 (33,3)

Les réponses des enseignants de français dans des universités anglophones décrivent une très faible utilisation de différents outils TIC dans la réalisation des objectifs d'enseignement. Chose étonnante, seulement deux (14,2 %) de ces enseignants répondants utilisent toujours une forme des TIC dans la préparation des cours, la démonstration et les exercices de drill respectivement. En revanche, seulement sept (50 %) d'entre eux ont toujours utilisés des TIC à des fins de recherche pour le développement professionnel ; cinq (35,7 %) pour la collaboration avec des collègues ailleurs ou dans la même institution et cinq encore (35,7 %) pour la gestion de l'apprentissage des apprenants.

**Tableau N° 23 : L'Utilisation des TIC pour réaliser différents objectifs d'enseignement (d'après Haddad, 2007) - les universités francophones n=23**

L'objectif d'enseignement	Université	Échelle de Réponse			
		Toujours	Parfois	Rarement	Jamais
		F (%)	F (%)	F (%)	F (%)
Présentation d'une information	Togo	0 (0,0)	3 (37,5)	2 (25,0)	3 (37,5)
	Sénégal	1 (6,7)	7 (46,7)	3 (20,0)	4 (26,7)
Démonstration d'un concept, d'une idée abstraite	Togo	0 (0,0)	2 (25,0)	3 (37,5)	3 (37,5)
	Sénégal	0 (0,0)	5 (33,3)	4 (26,7)	6 (40,0)
Exercices de drill en vue d'application du savoir	Togo	0 (0,0)	3 (37,5)	1 (12,5)	4 (50,0)
	Sénégal	0 (0,0)	4 (26,7)	5 (33,3)	6 (40,0)
Simulations et animations d'une réalité abstraite	Togo	0 (0,0)	2 (25,0)	3 (37,5)	3 (37,5)
	Sénégal	0 (0,0)	4 (26,7)	5 (33,3)	6 (40,0)
Recherche pour la préparation des cours et le développement professionnel	Togo	1 (12,5)	3 (37,5)	1 (12,5)	3 (37,5)
	Sénégal	4 (26,7)	6 (40,0)	4 (26,7)	1 (6,7)
Collaboration avec des collègues	Togo	0 (0,0)	4 (50,0)	1 (12,5)	3 (37,5)
	Sénégal	6 (40,0)	5 (33,3)	0 (0,0)	4 (26,7)
Gestion de l'apprentissage des apprenants	Togo	0 (0,0)	2 (25,0)	1 (12,5)	5 (62,5)
	Sénégal	4 (26,7)	1 (6,7)	3 (20,0)	7 (46,7)

Tableau 23 montre les réponses des enseignants de français dans des universités francophones à l'égard de l'utilisation des TIC pour réaliser différents objectifs d'enseignement. En se basant sur les données recueillies, c'est bien évident que la plupart de ces enseignants n'utilisent pas toujours des TIC pour réaliser leurs objectifs d'enseignement. Précisément, aucun des enseignants répondants n'a utilisé des TIC ni pour la démonstration, les exercices de drill ni pour la simulation et animations. En revanche, seulement 5 (21,7 %) d'entre eux ont toujours utilisé une forme de TIC à des fins de la recherche en vue de développement professionnel et la préparation de cours ; six (26 %) pour la collaboration avec des collègues ailleurs ou dans la même institution tandis que quatre (17,3 %) les ont toujours utilisés pour gérer l'apprentissage des apprenants.

## L'HYPOTHÈSE N° 2

H<sub>0</sub> : Les enseignants de français dans l'université anglophone n'intègrent pas différentes TIC dans l'enseignement/apprentissage plus que leurs homologues francophones.

**Tableau N° 24 : Résultat de Test t pour échantillons indépendants sur l'intégration des TIC**

Statistiques de Groupes					
	Université	N	Moyenne	Deviation Std.	Erreur Std. de Moyenne
L'Intégration de différentes activités basées sur les TIC dans la pratique actuelle d'enseignement	Anglophone	14	1,5873	,30093	,08043
	Francophone	23	1,4758	,71142	,14834
L'utilisation des TIC pour réaliser différents objectifs d'enseignement	Anglophone	14	1,5918	,85871	,22950
	Francophone	23	1,1553	,76558	,15963

### Test t pour échantillons indépendants

	Le Test de Levene pour l'égalité de variances		Le Test t pour l'égalité de moyennes						
	F	Sig.	T	Ddl	Probabilité bilatérale	Différence de Moyenne	Différence d'Erreur Std.	95% intervalle de confiance de la différence	
								La valeur minimale	La valeur maximale
L'Intégration de différentes activités basées sur les TIC dans la pratique actuelle d'enseignement	9,181	,005	,661	35	,514	,11146	,16874	-,23220	,45512
L'utilisation des TIC pour réaliser différents objectifs d'enseignement	,139	,711	1,607	35	,117	,43656	,27167	-,11496	,98808

Le test t pour échantillons indépendants a été mené pour comparer le niveau d'intégration de différentes activités basées sur les TIC dans la pratique actuelle d'enseignement des professeurs de français dans des universités anglophones et francophones visitées. Il n'y a pas de différence statistiquement significative dans les moyennes pour Anglophone et Francophone. De même, les résultats de notre recherche révèlent aussi qu'il n'y a pas de différence significative dans les moyennes des enseignants de français dans des universités anglophone et francophone sur l'utilisation des différentes TIC pour réaliser divers objectifs d'enseignement. L'hypothèse nulle est donc conservée.

**Tableau N° 25 : L'ANOVA à un facteur : Comparaison entre les institutions**

		Les Descriptifs							
		N	Moyenne	Déviation Std.	Erreur Std.	95% Intervalle de confiance de la différence		Minimum	Maximum
						La valeur minimale	la valeur maximale		
L'intégration de différentes activités basées sur les TIC dans la pratique actuelle d'enseignement	NIGERIA	5	1,7556	,30832	,13789	1,3727	2,1384	1,39	2,22
	GHANA	9	1,4938	,26852	,08951	1,2874	1,7002	1,11	1,89
	TOGO	8	1,4097	,79290	,28033	,7468	2,0726	,11	2,61
	SÉNÉGAL	15	1,5111	,69077	,17836	1,1286	1,8936	,00	2,50
	Total	37	1,5180	,58737	,09656	1,3222	1,7139	,00	2,61
L'utilisation des TIC pour réaliser différents objectifs d'enseignement	NIGERIA	5	2,2000	,46948	,20996	1,6171	2,7829	1,86	2,71
	GHANA	9	1,2540	,85350	,28450	,5979	1,9100	,00	2,14
	TOGO	8	,9464	,84666	,29934	,2386	1,6543	,00	2,00
	SÉNÉGAL	15	1,2667	,72415	,18697	,8656	1,6677	,00	2,29
	Total	37	1,3205	,81886	,13462	1,0474	1,5935	,00	2,71

**Tableau N° 26 : Test Principal de l'Analyse de variance**

		L'ANOVA				
		Sommes des carrées	ddl	Carré moyen	Test F	Valeur P
L'intégration de différentes activités basées sur les TIC dans la pratique actuelle d'enseignement	Inter-groupes	,382	3	,127	,349	,790
	Intra-Groupes	12,038	33	,365		
	Total	12,420	36			
L'utilisation des TIC pour réaliser différents objectifs d'enseignement	Inter-groupes	5,070	3	1,690	2,925	,048
	Intra-Groupes	19,069	33	,578		
	Total	24,139	36			

La valeur de signification comparant les quatre groupes d'enseignants sur le niveau d'intégration des activités basées sur les TIC dans la pratique actuelle d'enseignement est supérieure à 0,05 indiquant qu'il n'y pas de différence significative dans les moyennes des

quatre groupes ; tandis que pour l'utilisation des TIC pour réaliser différents objectifs d'enseignement, la valeur p est inférieure à 0,05 qui veut dire qu'il y a une différence significative dans les moyennes des quatre groupes d'universités.

**Tableau N° 27 : Tests Post Hoc**

**Les Comparaisons multiples**

LSD

Variable Dépendante	(I) Nom de L'institution	(J) Nom de l'institution	Différence de Moyenne (I-J)	Erreur Std.	Valeur P	95% Intervalle de confiance	
						Valeur minimale	Valeur maximale
L'utilisation des TIC pour réaliser différents objectifs d'enseignement	NIGERIA	GHANA	,94603*	,42400	,033	,0834	1,8087
		TOGO	1,25357*	,43336	,007	,3719	2,1352
		SÉNÉGAL	,93333*	,39254	,023	,1347	1,7320
	GHANA	NIGERIA	-,94603*	,42400	,033	-1,8087	-,0834
		TOGO	,30754	,36937	,411	-,4439	1,0590
		SÉNÉGAL	-,01270	,32051	,969	-,6648	,6394
	TOGO	NIGERIA	-1,25357*	,43336	,007	-2,1352	-,3719
		GHANA	-,30754	,36937	,411	-1,0590	,4439
		SÉNÉGAL	-,32024	,33279	,343	-,9973	,3568
	SÉNÉGAL	NIGERIA	-,93333*	,39254	,023	-1,7320	-,1347
		GHANA	,01270	,32051	,969	-,6394	,6648
		TOGO	,32024	,33279	,343	-,3568	,9973

\*. La différence de moyennes est significative au seuil de signification de 0,05.

Les tests Post hoc indiquent que la moyenne des enseignants de français dans l'université nigériane visitée est significativement supérieure à celle de leurs homologues dans les trois autres universités en ce qui concerne l'utilisation des TIC pour réaliser différents objectifs d'enseignement. Toutefois, les quatre groupes d'enseignants sont sur le même pied d'égalité à l'égard de l'intégration de différentes activités basées sur les TIC dans la pratique actuelle d'enseignement.

La taille de l'effet pour les variables dépendantes est :

1. Intégration des TIC dans la pratique actuelle d'enseignement = 0,03 effet de petite taille.

2. Réalisation de différents objectifs d'enseignement en utilisant des TIC = 0,2 l'effet est d'ailleurs de grande taille donc, ne peut pas être ignoré.

Donc, nous concluons que l'ampleur de la différence dans les quatre groupes d'enseignants dans l'intégration des activités basées sur les TIC dans la pratique quotidienne d'enseignement est de petite taille indiquant que l'ampleur de la différence peut être ignorée. Or, pour l'utilisation de différents outils TIC pour réaliser différents objectifs d'enseignement, l'effet est d'ailleurs de grande taille. Ce qui veut dire que l'ampleur de la différence est vraiment significative.

**QUESTION DE RECHERCHE N° 6 :** Quelles sont les mesures adoptées par les enseignants de français pour faire face aux problèmes d'infrastructures dans l'utilisation des TIC à des fins pédagogiques?

**Tableau N° 28 : Mesures adoptées par les enseignants de français pour faire face aux problèmes d'infrastructures dans l'utilisation des TIC (anglophones) n = 14**

Mesures adoptées	Université	Échelle de Réponse			
		Toujours	Parfois	Rarement	Jamais
		F (%)	F (%)	F (%)	F (%)
Le département s'est procuré d'un groupe électrogène	Nigeria	1 (20,0)	2 (40,0)	0 (0,0)	2 (40,0)
	Ghana	4 (44,5)	2 (22,2)	1 (11,1)	2 (22,2)
Je me suis procuré(e) d'un groupe électrogène à moi	Nigeria	0 (0,0)	0 (0,0)	1 (20,0)	4 (80,0)
	Ghana	0 (0,0)	1 (11,1)	0 (0,0)	8 (88,9)
Je maximise le courant lorsqu'il est disponible	Nigeria	1 (20,0)	0 (0,0)	0 (0,0)	4 (80,0)
	Ghana	0 (0,0)	0 (0,0)	1 (11,1)	8 (88,9)
Je fais venir mes propres matériels en classe	Nigeria	3 (60,0)	2 (40,0)	0 (0,0)	0 (0,0)
	Ghana	0 (0,0)	4 (44,4)	5 (55,6)	0 (0,0)
Je me suis souscrit(e) au fournisseur local de services Internet	Nigeria	4 (80,0)	0 (0,0)	1 (20,0)	0 (0,0)
	Ghana	4 (44,5)	2 (22,2)	2 (22,2)	1 (11,1)
Je maximise l'utilisation de postes de radio en classe	Nigeria	3 (60,0)	2 (40,0)	0 (0,0)	0 (0,0)
	Ghana	1 (11,1)	0 (0,0)	2 (22,2)	6 (66,7)
Je maximise actuellement l'emploi de téléphones cellulaires	Nigeria	1 (20,0)	2 (40,0)	0 (0,0)	2 (40,0)
	Ghana	0 (0,0)	2 (22,2)	3 (33,3)	4 (44,5)

Mesures adoptées	Université	Échelle de Réponse			
		Toujours	Parfois	Rarement	Jamais
		F (%)	F (%)	F (%)	F (%)
J'encourage les apprenants à faire autant	Nigeria	0 (0,0)	2 (40,0)	1 (20,0)	2 (40,0)
	Ghana	0 (0,0)	1 (11,1)	2 (22,2)	6 (66,7)
J'utilise les cybercafés publics avec les apprenants	Nigeria	2 (40,0)	1 (20,0)	0 (0,0)	2 (40,0)
	Ghana	1 (11,1)	2 (22,2)	1 (11,1)	5 (55,6)
Je partage avec des ami(e)s qui ont ces outils	Nigeria	0 (0,0)	3 (60,0)	0 (0,0)	2 (40,0)
	Ghana	0 (0,0)	0 (0,0)	1 (11,1)	8 (88,9)
J'utilise bien les services fournis par l'Alliance Française de ma localité	Nigeria	0 (0,0)	4 (80,0)	0 (0,0)	1 (20,0)
	Ghana	1 (11,1)	1 (11,1)	1 (11,1)	6 (66,7)
J'essaie de mettre les apprenants en situation réelle d'utilisation de la langue	Nigeria	1 (20,0)	1 (20,0)	0 (0,0)	3 (60,0)
	Ghana	1 (11,1)	0 (0,0)	5 (55,6)	3 (33,3)
Je donne plusieurs exercices, devoirs sous forme de tâches	Nigeria	5 (100,0)	0 (0,0)	0 (0,0)	0 (0,0)
	Ghana	6 (66,7)	2 (22,2)	1 (11,1)	0 (0,0)
Nous continuons à lancer un appel au Chef de fournir ces outils	Nigeria	5 (100,0)	0 (0,0)	0 (0,0)	0 (0,0)
	Ghana	6 (66,7)	2 (22,2)	1 (11,1)	0 (0,0)

**Tableau N<sup>o</sup> 29 : Mesures adoptées par les enseignants de français pour faire face aux problèmes d'infrastructures dans l'utilisation des TIC (francophones) n = 23**

Mesures adoptées	Université	Échelle de Réponse			
		Toujours	Parfois	Rarement	Jamais
		F (%)	F (%)	F (%)	F (%)
Le département s'est procuré d'un groupe électrogène	Togo	6 (75,0)	0 (0,0)	0 (0,0)	2 (25,0)
	Sénégal	3 (20,0)	4 (26,7)	2 (13,3)	6 (40,0)
Je me suis procuré(e) d'un groupe électrogène à moi	Togo	0 (0,0)	0 (0,0)	0 (0,0)	8(100,0)
	Sénégal	1 (6,7)	2 (13,3)	0 (0,0)	12(80,0)
Je maximise le courant lorsqu'il est disponible	Togo	0 (0,0)	0 (0,0)	0 (0,0)	8(100,0)
	Sénégal	1 (6,7)	2 (13,3)	1 (6,7)	11(73,3)
Je fais venir mes propres matériels en classe	Togo	0 (0,0)	1 (12,5)	1 (12,5)	6 (75,0)
	Sénégal	4 (26,7)	4 (26,7)	2 (13,3)	5 (33,3)
Je me suis souscrit(e) au fournisseur local de services Internet	Togo	2 (25,0)	0 (0,0)	1 (12,5)	5 (62,5)
	Sénégal	4 (26,7)	3 (20,0)	3 (20,0)	5 (33,3)

Mesures adoptées	Université	Échelle de Réponse			
		Toujours	Parfois	Rarement	Jamais
		F (%)	F (%)	F (%)	F (%)
Je maximise l'utilisation de postes de radio en classe	Togo	0 (0,0)	0 (0,0)	1 (12,5)	7 (87,5)
	Senegal	4 (26,7)	2 (13,3)	1 (6,7)	8 (53,3)
Je maximise actuellement l'emploi de téléphones cellulaires	Togo	2 (25,0)	0 (0,0)	1 (12,5)	5 (62,5)
	Sénégal	1 (6,7)	2 (13,3)	2 (13,3)	10(66,7)
J'encourage les apprenants de faire autant	Togo	0 (0,0)	0 (0,0)	1 (12,5)	7 (87,5)
	Sénégal	3 (20,0)	3 (20,0)	1 (6,7)	8 (53,3)
J'utilise les cybercafés publics avec les apprenants	Togo	1 (12,5)	1 (12,5)	0 (0,0)	6 (75,0)
	Sénégal	5 (33,3)	3 (20,0)	1 (6,7)	6 (40,0)
Je partage avec des ami(e)s qui ont ces outils	Togo	0 (0,0)	2 (25,0)	1 (12,5)	5 (62,5)
	Sénégal	1 (6,7)	4 (26,7)	2 (13,3)	8 (53,3)
J'utilise bien les services fournis par l'Alliance Française de ma localité	Togo	0 (0,0)	3 (37,5)	0 (0,0)	5 (62,5)
	Sénégal	1 (6,7)	5 (33,3)	4 (26,7)	5 (33,3)
J'essaie de mettre les apprenants en situation réelle d'utilisation de la langue	Togo	1 (12,5)	1 (12,5)	0 (0,0)	6 (75,0)
	Sénégal	1 (6,7)	3 (20,0)	0 (0,0)	11(73,3)
Je donne plusieurs exercices, devoirs sous forme de tâches	Togo	3 (37,5)	1 (12,5)	0 (0,0)	4 (50,0)
	Sénégal	4 (26,7)	3 (20,0)	1 (6,7)	7 (46,6)
Nous continuons à lancer un appel au Chef de fournir ces outils	Togo	1 (12,5)	3 (37,5)	0 (0,0)	4 (50,0)
	Sénégal	5 (33,3)	4 (26,7)	1 (6,7)	5 (33,3)

Tableaux 28 et 29 montrent les réponses des professeurs de français dans les universités anglophones et francophones visitées sur les mesures qu'ils ont adopté pour faire face aux problèmes d'infrastructures dans l'utilisation des TIC à des fins pédagogiques. La plupart de ces professeurs au Nigeria (60 %), au Ghana (66,6 %), au Togo (75 %) et quelques-uns d'entre eux du Sénégal (46,7 %) ont affirmé que leurs départements se sont dotés d'un groupe électrogène qui alimente les outils disponibles. Cette constatation contrarie l'évaluation sur place faite par la chercheuse dans chacune de ces universités, car, aucun de ces départements n'en possède. Seulement un professeur nigérian (20 %) et un sénégalais (6,7 %) ont dit qu'ils maximisent le courant une fois disponible, ainsi, travaillent pendant la nuit. De même, aucun des professeurs de français dans les institutions ghanéennes et togolaises visitées ne s'est procuré d'un ordinateur portable en vue de l'utiliser à des fins d'enseignement, tandis que 60 %

et 26,7 % de leurs homologues nigériens et sénégalais en possèdent. De plus, un bon nombre de ces professeurs au Nigeria (100 %) et au Ghana (66,7 %) ont utilisé des tâches, des projets, etc. plus que leurs homologues francophones au Togo (37,5 %) et au Sénégal (26,7 %). Étonnamment, seulement une poignée de ces enseignants au Nigeria (20 %) et au Sénégal (6,7 %) ont maximisé l'emploi de téléphones cellulaires avec des facilités d'Internet dans l'enseignement, tandis que 20 %, 11,1 %, 12,5 % et 6,7 % de ces enseignants au Nigeria, Ghana, Togo et Sénégal respectivement ont toujours utilisé les stratégies qui leur ont permis de mettre les apprenants en situation réelle d'utilisation de la langue. Aucun des professeurs de français dans les institutions nigériennes et togolaises visitées ont bien utilisé les produits et les services fournis par l'Alliance Française de leur localité, tandis qu'un seul professeur dans des universités ghanéenne (11,1 %) et togolaise (6,7 %) s'en est toujours servi.

**L'HYPOTHÈSES No. 3 :** Les mesures adoptées par les enseignants de français dans des universités anglophones pour faire face aux problèmes d'infrastructures dans l'utilisation des TIC à des fins pédagogiques n'ont pas plus d'impact significatif sur la qualité d'enseignement/apprentissage du français que celles de leurs homologues francophones.

**Tableau N<sup>o</sup> 30 : Résultat de Test t pour échantillons indépendants sur les mesures adoptées par les enseignants de français pour faire face aux problèmes d'infrastructures**

Statistiques de Groupes									
Université		N	Moyenne	Deviation Std.	Erreur Std. de Moyenne				
Mesures adoptées pour faire face aux problèmes d'infrastructures	ANGLOPHONE	14	1,3010	,42135	,11261				
	FRANCOPHONE	23	,9348	,79886	,16657				

Test t pour échantillons indépendants										
	Test de Levene pour l'égalité des Variances	Test t pour l'égalité de moyennes								
		F	Sig.	t	ddl	Probabilité bilatérale	Différence de moyenne	Différence d'Erreur Std.	95% intervalle de confiance de la différence	
									Valeur minimale	Valeur maximale
Mesures adoptées pour faire face aux problèmes d'infrastructures en classe	Égalité de variances non supposé	12,977	,001	1,821	35	,077	,36624	,20107	-,04216	,77463

Le test au seuil de signification de 0,05 montre qu'il n'y a pas de différence statistiquement significative dans les moyennes obtenues des enseignants de français anglophones (M = 1,3, l'écart-type = 0,42) et francophones (M = 0,93, l'écart-type = 0,78) ;  $t(35) = 1,82$  ; la valeur p est supérieure à 0,05. L'hypothèse nulle est donc conservée et l'on conclura que les enseignants de français dans des universités anglophones visitées n'ont pas utilisé de meilleures mesures que leurs homologues francophones pour faire face aux problèmes d'infrastructures dans l'utilisation des TIC à des fins pédagogiques.

**Tableau N° 31 : L'ANOVA à un facteur : Comparaison entre les institutions**

**Les Descriptifs**

Mesures adoptées par les enseignants pour faire face aux problèmes d'infrastructures

	N	Moyenne	Déviation Std.	Erreur Std.	95% Intervalle de confiance de la moyenne		Minimum	Maximum
					Valeur minimale	Valeur maximale		
					NIGERIA	5		
GHANA	9	1,0794	,24076	,08025	,8943	1,2644	,64	1,50
TOGO	8	,6964	,66102	,23371	,1438	1,2491	,00	1,64
SÉNÉGAL	15	1,0619	,85709	,22130	,5873	1,5365	,00	2,14
Total	37	1,0734	,69752	,11467	,8408	1,3059	,00	2,14

**Tableau N° 32 : Test Principal de l'Analyse de variance**

**L'ANOVA**

Mesures adoptées par les enseignants pour faire face aux problèmes d'infrastructures en classe

	Sommes des carrées	ddl	Carré moyen	Test F	Valeur P
Inter-Groupes	3,102	3	1,034	2,368	,089
Intra-Groupes	14,413	33	,437		
Total	17,515	36			

La valeur de signification comparant les groupes est supérieure à 0,05 confirmant qu'il n'y a pas de différence significative dans les moyennes des quatre groupes d'universités.

**Tableau N° 33 : Tests Post Hoc**

**Les Comparaisons Multiples**

Mesures adoptées par les enseignants pour faire face aux problèmes d'infrastructures

LSD

(I) Nom de l'Institution	(J) Nom de l'Institution	Différence de moyenne (I-J)	Erreur Std.	Valeur P	95% Intervalle de confiance	
					Valeur minimale	Valeur maximale
NIGERIA	GHANA	,62063	,36862	,102	-,1293	1,3706
	TOGO	1,00357*	,37676	,012	,2371	1,7701
	SÉNÉGAL	,63810	,34127	,070	-,0562	1,3324
GHANA	NIGERIA	-,62063	,36862	,102	-1,3706	,1293
	TOGO	,38294	,32113	,242	-,2704	1,0363
	SÉNÉGAL	,01746	,27865	,950	-,5495	,5844
TOGO	NIGERIA	-1,00357*	,37676	,012	-1,7701	-,2371
	GHANA	-,38294	,32113	,242	-1,0363	,2704
	SÉNÉGAL	-,36548	,28933	,215	-,9541	,2232
SÉNÉGAL	NIGERIA	-,63810	,34127	,070	-1,3324	,0562
	GHANA	-,01746	,27865	,950	-,5844	,5495
	TOGO	,36548	,28933	,215	-,2232	,9541

\*.La différence de moyennes est significative au de signification de 0,05.

Les tests de Post hoc montrent que la moyenne des enseignants de français à l'université nigériane visitée est significativement supérieure à celle de leurs homologues à l'université togolaise seulement.

L'effet de 0,17 est d'ailleurs d'une grande taille, ce qui veut dire que l'ampleur de la différence est vraiment significative, donc, ne peut être ignorée.

**QUESTION DE RECHERCHE N° 7 :** Les différentes méthodes/stratégies que les enseignants emploient actuellement pour l'enseignement et l'apprentissage du français, sont-elles compatibles aux TIC ?

**Tableau N° 34 : La Compatibilité des méthodes et approches d'enseignement utilisées par les enseignants anglophones aux TIC n = 14**

Méthode / Approche	UNIVERSITÉ							
	NIGERIA				GHANA			
	Oui	%	Non	%	Oui	%	Non	%
Directe	1	20,0	4	80,0	7	77,8	2	22,2
Audio-Visuelle	2	40,0	3	60,0	6	66,7	3	33,3
Grammaire-Traduction	0	0,0	5	100,0	3	33,3	6	66,7
L'approche communicative	4	80,0	1	20,0	9	100,0	0	0,0
Notionnelle/Fonctionnelle	2	40,0	3	60,0	5	55,6	4	44,4
Tâche/Activité	5	100,0	0	0,0	8	88,9	1	11,1
Projet	4	80,0	1	20,0	6	66,7	3	33,3
Résolution de problèmes	3	60,0	2	40,0	6	66,7	3	33,3
L'ELAO	2	40,0	3	60,0	2	22,2	7	77,8

Le tableau ci-dessus révèle qu'en générale, la majorité des enseignants de français dans les deux universités anglophones visitées utilisent actuellement certaines de ces méthodes et stratégies compatibles aux TIC à des fins d'enseignement-apprentissage. Les enseignants de français (80 %) de l'université nigériane ont utilisé l'approche communicative contre (100 %) de leurs homologues ghanéens qui en font autant. Aucun enseignant nigérian n'a utilisé la méthode grammaire-traduction tandis que 33,3 % des enseignants ghanéens l'utilisent toujours. Aussi, les données recueillies montrent qu'un bon nombre de ces enseignants ont utilisé des tâches/activités et des projets dans l'enseignement représentant 100 % et 80 % nigérians et 88,9 % et 66,7 % ghanéens respectivement. Toutefois, quelques-uns de ces enseignants, 40 % (Nigérians) et 22,2 % (ghanéens) seulement ont utilisé l'enseignement des langues assisté par l'ordinateur (l'ELAO).

**Tableau N° 35 : La Compatibilité des stratégies et techniques d'enseignement utilisées par les enseignants anglophones aux TIC n = 14**

Stratégies et techniques	UNIVERSITÉ							
	NIGERIA				GHANA			
	Oui	%	Non	%	Oui	%	Non	%
Lecture	5	100,0	0	0,0	8	88,9	1	11,1
Les Exercices de Drill	3	60,0	2	40,0	4	44,4	5	55,6
La Simulation	3	60,0	2	40,0	6	66,7	3	33,3
Les jeux de roles	5	100,0	0	0,0	6	66,7	3	33,3
Les documents authentiques	5	100,0	0	0,0	7	77,8	2	22,2
Les tutoriaux en ligne	1	20,0	4	80,0	4	44,4	5	55,6
Le Mentorat	3	60,0	2	40,0	2	22,2	7	77,8
Les Forums de discussion	2	40,0	3	60,0	1	11,1	8	88,9
Les Salons de bavardage	1	20,0	4	80,0	2	22,2	7	77,8
Le travail en petit groupe	5	100,0	0	0,0	8	88,9	1	11,1
L'Apprentissage individualisé	3	60,0	2	20,0	4	44,4	5	55,6
L'emploi des tâches	3	60,0	2	40,0	5	55,6	4	44,4
L'emploi des projets	4	80,0	1	20,0	6	66,7	3	33,3
L'Apprentissage Collaboratif	4	80,0	1	20,0	6	66,7	3	33,3
L'étude des cas	2	40,0	3	60,0	6	66,7	3	33,3
Les Contrats d'apprentissage	3	60,0	2	40,0	2	22,2	7	77,8
La Discussion	4	80,0	1	20,0	8	88,9	1	11,1

Tableau 35 montre qu'un bon nombre d'enseignants de français dans les universités nigérianes et ghanéennes utilisées pour cette étude ont petit à petit commencé l'intégration de certaines stratégies et techniques compatibles aux TIC comme le décrivent les nombreuses réponses positives. L'utilisation de travail en petit groupe a enregistré 100 % et 88,9 % ; l'emploi des tâches 60 % et 55,6 % tandis que l'emploi des projets 80 % et 66,7 % pour le Nigeria et le Ghana respectivement. Malheureusement, la plupart des enseignants dans les deux universités n'ont pas encore intégrés l'Internet et ses outils connexes dans leur pratique actuelle d'enseignement. Seulement 20 %, 40 % et 20 % des nigériens ont utilisé des tutoriaux en ligne,

des forums et des chats contre 44,4 %, 11,1 % et 22,2 % de leurs homologues ghanéens respectivement qui les ont utilisés.

**Tableau N° 36 : La Compatibilité des méthodes et approches d'enseignement utilisées par les enseignants francophones aux TIC** **n = 23**

Méthode / Approche	UNIVERSITÉ							
	TOGO				SÉNÉGAL			
	Oui	%	Non	%	Oui	%	Non	%
Directe	5	62,5	3	37,5	14	93,3	1	6,7
Audio-Visuelle	3	37,5	5	62,5	3	20,0	12	80,0
Grammaire-Traduction	6	75,0	2	25,0	6	40,0	9	60,0
L'approche communicative	6	75,0	2	25,0	14	93,3	1	6,7
Notionnelle/Fonctionnelle	6	75,0	2	25,0	7	46,7	8	53,3
Tâche/Activité	6	75,0	2	25,0	6	40,0	9	60,0
Projet	2	25,0	6	75,0	8	53,3	7	46,7
Résolution de problèmes	5	62,5	3	37,5	9	60,0	6	40,0
L'ELAO	0	0,0	8	100,0	1	6,7	14	93,3

Tableau 36 révèle qu'en générale, la plupart des enseignants de français dans les deux universités francophones visitées utilisent actuellement certaines de ces méthodes et approches compatibles aux TIC à des fins pédagogiques. Environ 75 % des enseignants de français dans l'université togolaise contre 93,3 % de leurs homologues sénégalais ont utilisé l'approche communicative. Les deux institutions ont le même nombre d'enseignants qui utilise la méthode grammaire-traduction, 75 % togolais et 40 % sénégalais. Les données recueillies ont également révélé que plus des enseignants au Togo (75 %) qu'au Sénégal (40 %) ont utilisé des tâches/activités, tandis que plus des sénégalais (53,3 %) que les togolais (25 %) ont utilisé des projets dans l'enseignement. Encore une fois, aucun des enseignants de français au Togo n'a enseigné avec l'ordinateur, tandis que seulement 6,7 % de leurs homologues sénégalais prétend l'utiliser pour dispenser les cours.

**Tableau N° 37 : La Compatibilité des stratégies et techniques d'enseignement utilisées par les enseignants francophones aux TIC**  
n = 23

Stratégies et techniques	UNIVERSITÉ							
	TOGO				SÉNÉGAL			
	Oui	%	Non	%	Oui	%	Non	%
Lecture	7	87,5	1	12,5	14	93,3	1	6,7
Les Exercices de Drill	3	37,5	5	62,5	1	6,7	14	93,3
La Simulation	3	37,5	5	62,5	6	40,0	9	60,0
Les jeux de rôles	6	75,0	2	25,0	8	53,3	7	46,7
Les documents authentiques	6	75,5	2	25,0	10	66,7	5	33,3
Les tutoriaux en ligne	0	0,0	8	100,0	2	13,3	13	86,7
Le Mentorat	1	12,5	7	87,5	0	0,0	15	100,0
Les Forums de discussion	0	0,0	8	100,0	4	26,7	11	73,3
Les Salons de bavardage	1	12,5	7	87,5	2	13,3	13	86,7
Le travail en petit groupe	6	75,0	2	25,0	12	80,0	3	20,0
L'Apprentissage individualisé	2	25,0	6	75,0	7	46,7	8	53,3
L'emploi des tâches	2	25,0	6	75,0	4	26,7	11	73,3
L'emploi des projets	2	25,0	6	75,0	5	33,3	10	66,7
L'Apprentissage Collaboratif	3	37,5	5	62,5	10	66,7	5	33,3
L'étude des cas	1	12,5	7	87,5	6	40,0	9	60,0
Les Contrats d'apprentissage	2	25,0	6	75,0	2	13,3	13	86,7
La Discussion	5	62,5	3	37,5	12	80,0	3	20,0

En se basant sur les données recueillies, c'est bien évident qu'un bon nombre d'enseignants de français dans les deux universités francophones visitées n'ont pas encore intégré certaines de ces stratégies et techniques compatibles aux TIC dans leur pratique actuelle d'enseignement comme l'indique les réponses positives très basses. Seulement l'utilisation de travail en petit groupe, les jeux de rôles et les documents authentiques ont enregistré 75 % et 80 % ; 75 % et 53,3 % et 75 % et 66,7 % pour le Togo et le Sénégal respectivement qui étaient assez élevés. Malheureusement, la plupart de ces enseignants n'ont pas pour l'instant intégré l'Internet et ses outils connexes dans leur pratique actuelle d'enseignement comme l'indique les réponses très basses de leur utilisation. Aucun des enseignants au Togo n'a utilisé les

tutoriaux en ligne et des forums de discussion tandis que seulement 12,5 % d'entre eux ont utilisé les chats. En revanche, 13,3 %, 26,7 % et 13,3 % de leurs homologues sénégalais ont utilisé les tutoriaux en ligne, des forums de discussion et des chats respectivement.

#### L'HYPOTHÈSE N° 4

H<sub>0</sub> : Les stratégies d'enseignement qu'utilisent actuellement les enseignants de français dans l'université anglophone pour l'enseignement/apprentissage ne sont pas plus compatibles aux TIC que celles utilisées par leurs homologues francophones.

**Tableau N° 38 : Le Résultat de Test t pour échantillons indépendants sur les stratégies d'enseignement**

Statistiques de Groupes									
Université		N	Moyenne	Déviati on Std.	Erreur Std. de Moyenne				
Méthodes et Stratégies d'enseignement qu'utilisent actuellement les enseignants de français	ANGLOPHONE	14	15,4286	5,57072	1,48884				
	FRANCOPHONE	23	11,3913	6,14772	1,28189				

Test t pour échantillons indépendants										
		Test de Levene pour l'égalité des variances		Test t pour l'égalité des moyennes						
		F	Sig.	t	ddl	Probabilité bilatérale	Différence de Moyenne	Différence d'Erreur Std.	95% Intervalle de confiance de la Différence	
									Valeur minimale	Valeur maximale
Méthodes et Stratégies d'enseignement	Égalité de variances supposées	,225	,638	2,005	35	,053	4,03727	2,01352	-,05040	8,12493

Le Test t pour échantillons indépendants mené au seuil de signification de 0,05 pour comparer si les méthodes et stratégies d'enseignement qu'utilisent actuellement les enseignants de français sont compatibles aux TIC montre qu'il n'y pas de différence statistiquement significative dans les moyennes pour anglophone (M = 15,42, l'écart-type = 5,57) et francophone (M = 11,39, l'écart-type = 6,14) ; t (35) = 2,005, la valeur p = 0,053. L'hypothèse nulle est donc conservée qui en dit que les méthodes et stratégies d'enseignement qu'utilisent actuellement les enseignants de français dans des universités anglophones visitées ne sont pas plus compatibles aux TIC que celle de leurs homologues francophones.

**Tableau N° 39 : L'ANOVA à un facteur : Comparaison entre les institutions**

**Les Descriptifs**

Méthodes et Stratégies d'enseignement qu'utilisent actuellement les enseignants de français

	N	Moyenne	Déviation Std.	Erreur Std.	95% Intervalle de confiance de la moyenne		Minimum	Maximum
					Valeur minimale	Valeur maximale		
NIGERIA	5	15,8000	6,41872	2,87054	7,8301	23,7699	6,00	22,00
GHANA	9	15,2222	5,44926	1,81642	11,0335	19,4109	6,00	21,00
TOGO	8	11,1250	7,25923	2,56653	5,0561	17,1939	,00	23,00
SÉNÉGAL	15	11,5333	5,74290	1,48281	8,3530	14,7136	,00	20,00
Total	37	12,9189	6,18411	1,01666	10,8570	14,9808	,00	23,00

**Tableau N° 40 : Test Principal de l'Analyse de variance**

**L'ANOVA**

Méthodes et Stratégies d'enseignement qu'utilisent actuellement les enseignants de français

	Sommes des carrées	Ddl	Carré moyen	Test F	Valeur P
Inter-Groupes	143,793	3	47,931	1,283	,296
Intra-Groupes	1232,964	33	37,363		
Total	1376,757	36			

Tableau 40 montre un aperçu de l'ANOVA et révèle que le carré moyen d'inter-groupes est 47,931 (143,793/3) et celui d'intra-groupes est 37,363 (1232,964/33). Le test F est 1,283 (47,931/37,363), et la valeur p est supérieure à 0,05 indiquant que la différence dans les moyennes pour les quatre universités n'est pas statistiquement significative.

L'effet de 0,10 est de taille moyenne, qui indique que l'ampleur de la différence est d'ailleurs significative.

**QUESTION DE RECHERCHE N° 8 :** Quel est l'impact de l'environnement actuel dans les différentes universités choisies pour cette étude sur l'enseignement et l'apprentissage du français en présence des TIC ?

**Tableau N° 41 : L'Impact de l'environnement actuel dans les universités anglophones sur l'enseignement du français en présence des TIC** **n = 14**

	Université	ÉCHELLE DE RÉPONSE			
		Très exact	Vrai	Faux	Pas du tout sûr
		F (%)	F (%)	F (%)	F (%)
Assez d'ordinateurs connectés au réseau Internet	Nigeria	2 (40,0)	2 (40,0)	0 (0,0)	1 (20,0)
	Ghana	0 (0,0)	1 (11,1)	5 (55,6)	3 (33,3)
Centre de réseau d'ordinateur fonctionnel	Nigeria	0 (0,0)	3 (60,0)	0 (0,0)	2 (40,0)
	Ghana	2 (22,2)	4 (44,4)	2 (22,2)	1 (11,1)
Chef du département s'avère positif à l'emploi des TIC	Nigeria	0 (0,0)	3 (60,0)	0 (0,0)	2 (20,0)
	Ghana	0 (0,0)	6 (66,7)	2 (22,2)	1 (11,1)
Chef crée un environnement propice à l'emploi des TIC	Nigeria	1 (20,0)	3 (60,0)	0 (0,0)	1 (20,0)
	Ghana	0 (0,0)	1 (11,1)	4 (44,4)	4 (44,5)
Fonds sont disponibles pour l'achat des outils	Nigeria	0 (0,0)	0 (0,0)	1 (20,0)	4 (80,0)
	Ghana	0 (0,0)	2 (22,2)	3 (33,3)	4 (44,5)
Une part du budget de dépt. consacrée à la formation	Nigeria	2 (40,0)	1 (20,0)	1 (20,0)	1 (20,0)
	Ghana	2 (22,2)	3 (33,3)	3 (33,4)	1 (11,1)
Fourniture constante du courant et de téléphonie	Nigeria	0 (0,0)	2 (40,0)	1 (20,0)	2 (40,0)
	Ghana	1 (11,1)	2 (22,2)	3 (33,3)	3 (33,4)
Choix d'un modèle basé sur les TIC par le Département	Nigeria	1 (20,0)	2 (40,0)	0 (0,0)	2 (40,0)
	Ghana	0 (0,0)	8 (88,9)	0 (0,0)	1 (11,1)
Disponibilité des concepteurs de contenu	Nigeria	1 (20,0)	1 (20,0)	0 (0,0)	3 (60,0)
	Ghana	0 (0,0)	1 (11,1)	3 (33,3)	5 (55,6)
Disponibilité de personnel de soutien technique	Nigeria	1 (20,0)	1 (20,0)	0 (0,0)	3 (60,0)
	Ghana	0 (0,0)	4 (44,5)	3 (33,3)	2 (22,2)

Tableau 41 décrit les réponses des enseignants de français dans les universités anglophones sur l'impact de l'environnement actuel dans leurs différents établissements universitaires sur l'enseignement et l'apprentissage du français fondé sur les TIC. Les données

recueillies révèlent que l'université nigériane est mieux équipée que leur homologue ghanéenne à l'égard de nombre d'ordinateurs connectés au réseau Internet. Aussi évident c'est le fait que la majorité des enseignants de français dans les deux universités prétendent recevoir assez de soutien de leurs chefs du département en ce qui concerne l'utilisation des TIC en classe. Cela n'est vraiment pas le cas parce que malheureusement les fonds ne sont pas disponibles pour l'achat des outils dans l'université nigériane par exemple. Seulement 22,2 % des enseignants ghanéens ont dit que les fonds sont disponibles pour l'achat des outils. De même, la formation du cadre enseignant est également très affectée par le manque de fonds comme l'indiquent les professeurs nigériens (60 %) et ghanéens (66,7 %). Les professeurs de français dans les deux établissements universitaires prétendent aussi avoir un approvisionnement irrégulier d'électricité. Il y a peu de concepteurs de contenus dans les deux établissements universitaires, mais l'université ghanéenne visitée a plus de personnel de soutien technique (44,4%) sur le terrain que leur homologue nigérian (40 %).

**Tableau N<sup>o</sup> 42 : L'Impact de l'environnement actuel dans les universités francophones sur l'enseignement du français en présence des TIC** **n = 23**

	Université	ÉCHELLE DE RÉPONSE			
		Très exact	Vrai	Faux	Pas du tout sûr
		F (%)	F (%)	F (%)	F (%)
Assez d'ordinateurs connectés au réseau Internet	Togo	0 (0,0)	2 (25,0)	3 (37,5)	3 (37,5)
	Sénégal	0 (0,0)	3 (20,0)	6 (40,0)	6 (40,0)
Centre de réseau d'ordinateur fonctionnel	Togo	1 (12,5)	3 (37,5)	2 (25,0)	3 (25,0)
	Sénégal	8 (53,3)	3 (20,0)	1 (6,7)	3 (20,0)
Chef du département s'avère positif à l'emploi des TIC	Togo	1 (12,5)	2 (25,0)	3 (37,5)	2 (25,0)
	Sénégal	4 (26,7)	5 (33,3)	1 (6,7)	5 (33,3)
Chef crée un environnement propice à l'emploi des TIC	Togo	1 (12,5)	1 (12,5)	4 (50,0)	2 (25,0)
	Sénégal	0 (0,0)	5 (33,3)	4 (26,7)	6 (40,0)
Fonds sont disponibles pour l'achat des outils	Togo	0 (0,0)	1 (12,5)	3 (37,5)	4 (50,0)
	Sénégal	1 (6,7)	1 (6,7)	6 (40,0)	7 (46,7)
Une part du budget de dépt. consacrée à la formation	Togo	2 (25,0)	2 (25,0)	2 (25,0)	2 (25,0)
	Sénégal	3 (20,0)	5 (33,3)	4 (26,7)	3 (20,0)

	Université	ÉCHELLE DE RÉPONSE			
		Très exact	Vrai	Faux	Pas du tout sûr
		F (%)	F (%)	F (%)	F (%)
Fourniture constante du courant et de téléphonie	Togo	1 (12,5)	1 (12,5)	3 (37,5)	3 (37,5)
	Sénégal	1 (6,7)	3 (20,0)	3 (20,0)	8 (53,3)
Choix d'un modèle basé sur les TIC par le Département	Togo	1 (12,5)	1 (12,5)	3 (37,5)	3 (37,5)
	Sénégal	5 (33,3)	4 (26,7)	3 (20,0)	3 (20,0)
Disponibilité des concepteurs de contenu	Togo	0 (0,0)	1 (12,5)	4 (50,0)	3 (37,5)
	Sénégal	0 (0,0)	3 (20,0)	6 (40,0)	6 (40,0)
Disponibilité de personnel de soutien technique	Togo	0 (0,0)	2 (25,0)	3 (37,5)	3 (37,5)
	Sénégal	1 (6,7)	6 (40,0)	4 (26,7)	4 (26,7)

Tableau 42 décrit les réponses des enseignants de français dans les universités francophones sur l'impact de l'environnement actuel dans leurs différents établissements universitaires sur l'enseignement et l'apprentissage du français fondés sur les TIC. Les données recueillies mettent en relief le fait que les deux établissements universitaires sont insuffisamment fournies à l'égard de nombre d'ordinateurs couplés au réseau Internet représentant 25 % et 20 % des réponses positives pour le Togo et le Sénégal respectivement. Les données révèlent aussi que l'administration sénégalaise (60 %) s'avère plus positif que leur homologue togolais (37,5 %) face à l'enseignement du français fondé sur des TIC. Mais, en ce qui concerne la création d'un environnement propice pour l'utilisation des TIC en classe, l'administration des deux établissements universitaires a eu des réponses positives très basses de (25 %) togolaise et 33,3 %) sénégalaise. De même, l'administration des deux universités ne donne pas de fonds pour l'achat des outils TIC. En revanche, en ce qui concerne la formation du personnel, l'administration francophone a mieux réussi que leurs homologues anglophones en termes d'en consacrer une part de budget du département. En revanche, comme leurs homologues anglophones, les deux universités francophones visitées n'ont pas assez de concepteurs de contenu. L'université sénégalaise (46,7 %) a plus de personnel de soutien technique que son homologue togolais (25 %). C'était très intéressant de constater que l'université sénégalaise s'est dotée d'un meilleur centre informatique de l'université (73,3 %) que leurs homologues togolaise (50 %), nigériane (60 %) et ghanéenne (66,7 %).

**L'HYPOTHÈSE N° 5** : L'environnement actuel dans les universités anglophones n'a pas plus d'impact significatif sur l'enseignement et l'apprentissage du français en présence des TIC que dans les universités francophones.

**Tableau N° 43 : Résultat de Test t pour échantillons indépendants sur l'impact de l'environnement actuel**

	Université	N	Moyenne	Déviation Std.	Erreur Std. de Moyenne
L'Impact de l'environnement actuel dans ces universités sur l'enseignement du français en présence des TIC	ANGLOPHONE	14	2,2143	,54187	,14482
	FRANCOPHONE	23	2,1565	,54592	,11383

	Test de Levene pour l'égalité des variances		Test t pour l'égalité des moyennes							
	F	Sig.	t	ddl	Probabilité bilatérale	Différence de Moyenne	Différence d'Erreur Std.	95% Intervalle de confiance de la Différence		
								Valeur minimale	Valeur maximale	
L'Impact de l'environnement actuel dans ces universités sur l'enseignement du français en présence des TIC	Égalité de variances supposée	,002	,964	,313	35	,756	,05776	,18455	-,31688	,43241

Le test t pour échantillons indépendants a été mené pour comparer l'impact de l'environnement actuel dans les universités anglophones et francophones. Les résultats montrent qu'il n'y a pas de différence statistiquement significative dans les moyennes pour anglophone (M = 2,21, l'écart-type = 0,54) et francophone (M = 2,15, l'écart-type = 0,55) ; t(35) = 0,31. La valeur est supérieure à 0,05, donc, l'hypothèse nulle est conservée.

**Tableau N° 44 : L'ANOVA à un facteur : Comparaison entre les institutions**

**Les Descriptifs**

L'Impact de l'environnement actuel dans ces universités sur l'enseignement du français en présence des TIC

	N	Moyenne	Déviation Std.	Erreur Std.	95% Intervalle de confiance de la moyenne		Minimum	Maximum
					Valeur minimale	Valeur maximale		
NIGERIA	5	2,2600	,83546	,37363	1,2226	3,2974	1,30	3,40
GHANA	9	2,1889	,35512	,11837	1,9159	2,4619	1,70	2,80
TOGO	8	2,0375	,56553	,19994	1,5647	2,5103	1,00	2,80
SÉNÉGAL	15	2,2200	,54406	,14048	1,9187	2,5213	1,00	3,00
Total	37	2,1784	,53755	,08837	1,9991	2,3576	1,00	3,40

**Tableau N° 45 : Test Principal de l'Analyse de Variance**

**L'ANOVA**

L'Impact de l'environnement actuel dans ces universités sur l'enseignement du français en présence des TIC

	Sommes des carrées	ddl	Carré moyen	Test F	Valeur P
Inter-Groupes	,219	3	,073	,237	,870
Intra-Groupes	10,184	33	,309		
Total	10,403	36			

Le tableau ci-dessus est un aperçu de l'ANOVA et montre les sommes des carrées d'inter-groupes et d'intra-groupes pour l'impact de l'environnement actuel sur l'enseignement du français fondés sur les TIC. La valeur p est supérieure à 0,05 qui veut dire que la différence dans les moyennes des quatre groupes d'universités n'est pas statistiquement significative.

L'effet de 0,02 est de petite taille indiquant que l'ampleur de la différence est si petite d'être significative.

### 4.3 L'analyse des Questions et des Hypothèses de Recherche

#### 4.3.1 La Présentation des Données Démographiques

**Tableau N° 46 : Nombre cumulé des apprenants de français par langage**

	f	%	% Cumulés
ANGLOPHONE	127	50,6	50,6
FRANCOPHONE	124	49,4	100,0
Total	251	100,0	

Tableau 46 montre le nombre cumulé des apprenants qui ont répondu aux questionnaires par université.

**Tableau N° 47 : Représentation cumulée de la participation des apprenants de français en formation dans l'utilisation des TIC pour l'apprentissage n = 251**

Échelle de Réponse	UNIVERSITÉ								TOTAL CUMULÉ	
	NIGERIA		GHANA		TOGO		SÉNÉGAL		F	%
	F	%	F	%	F	%	F	%		
Non	50	80,6	42	64,6	24	36,4	42	72,4	158	62,9
Oui	12	19,4	23	35,4	42	63,6	16	27,6	93	37,1
Total	62	100	65	100	66	100	58	100	251	100

En se basant sur les données recueillies, c'est bien évident que la majorité des apprenants répondants (62,5 %) dans les universités anglophones et francophones visitées n'ont pas du tout suivi aucune formation dans l'utilisation des TIC à des fins d'apprentissage, tandis que seulement 37,2 % d'entre eux ont prétendu avoir été formés à l'utilisation des TIC. L'université togolaise (16,7 %) représente le chiffre le plus élevé des apprenants de français qui ont été formés à l'utilisation des TIC dans l'apprentissage, et le Nigeria (4,7 %), le plus bas.

### 4.3.2 L'analyse et l'Interprétation des Réponses Données par les Apprenants

**QUESTION DE RECHERCHE N° 1 :** Quelles sortes des matériels et de logiciels TIC sont disponibles dans ces universités pour l'enseignement et l'apprentissage du français ?

**Tableau N° 48 : Disponibilité des matériels TIC dans les universités anglophones n = 127**

Matériels TIC	UNIVERSITÉS ANGLOPHONES							
	NIGERIA				GHANA			
	Non	%	Oui	%	Non	%	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
Rétro-/Vidéo-projecteur	25	40,3	37	59,7	17	26,2	48	73,8
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-ROM	25	40,3	37	59,7	32	49,2	33	50,8
Lecteurs de disque dur/clé USB	29	46,8	33	53,2	45	69,2	20	30,8
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

Tableau 48 montre que les apprenants de français dans les universités nigériane et ghanéenne visitées prétendent avoir assez de ces matériels TIC, mais l'université nigériane est mieux équipée que son homologue ghanéen lorsque l'on considère l'évaluation sur place menée par la chercheuse dans ces universités. Toutefois, l'université ghanéenne ne possède pas un laboratoire de langue.

**Tableau N° 49 : Disponibilité des logiciels TIC dans les universités anglophones n = 127**

Logiciels TIC	UNIVERSITÉS ANGLOPHONES							
	NIGERIA				GHANA			
	Non	%	Oui	%	Non	%	Oui	%
Applications génériques	39	62,9	23	37,1	30	46,2	35	53,8
Lecteurs de DVD	36	58,1	26	41,9	46	70,8	19	29,2
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
Logiciels de concordance	56	90,3	6	9,7	59	90,8	6	9,2
Logiciels de communication	40	64,5	22	35,5	30	46,2	35	53,8

Tableau 49 révèle une pénurie de ces outils de logiciels dans les deux établissements universitaires visités. L'université ghanéenne (53,8 %) a plus des applications génériques et les logiciels de communication que leur homologue nigériane avec 37,1 % et 35,5 % respectivement.

**Tableau N° 50 : Disponibilité des réseaux dans les universités anglophones n = 127**

Réseaux	UNIVERSITÉS ANGLOPHONES							
	NIGERIA				GHANA			
	Non	%	Oui	%	Non	%	Oui	%
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
Le réseau des zones étendues	42	67,7	20	32,3	46	70,8	19	29,2
Réseau d'ordinateur central de l'université	25	40,3	37	59,7	29	44,6	36	55,4
Sites/Pages Web de l'institution	24	38,7	38	61,3	30	46,2	35	53,8
Le satellite TV électronique	40	64,5	22	35,5	37	56,9	28	53,1
Le Satellite Radio électronique	42	67,7	20	32,3	50	76,9	15	23,1

Tableau 50 montre qu'en se basant sur les données recueillies, ces deux universités n'ont pas ces outils de réseaux en nombre suffisant. Toutefois, les données confirment la présence de serveur dans les deux universités avec 56,5 % et 49,2 % réponses positives de l'université nigériane et ghanéenne respectivement.

**Tableau N° 51 : Disponibilité des matériels TIC dans les universités francophones n = 124**

Matériels TIC	UNIVERSITÉS FRANCOPHONES							
	TOGO				SÉNÉGAL			
	Non	%	Oui	%	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
Rétro-/Vidéo-projecteur	24	36,4	42	63,6	36	62,1	22	37,9
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-ROM	21	31,8	45	68,2	24	41,4	34	58,6
Lecteurs de disque dur/clé USB	29	43,9	27	56,1	27	46,6	31	53,4
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 bien équipé et fonctionnel	0	0,0	66	100,0	23	39,7	35	60,3

Les données recueillies révèlent que les apprenants de français dans les universités francophones visitées au Togo et au Sénégal ont affirmé que leurs universités possèdent assez d'ordinateurs comme l'indiquent les chiffres élevés de 90,9 % et 94,8 % respectivement. Aussi, les deux universités se sont dotées d'un laboratoire de langue bien équipé et fonctionnel au dire des étudiants. Toutefois, l'université togolaise est mieux équipée que leur homologue sénégalaise en ce qui concerne la disponibilité des postes de radio (84,8 %), des téléviseurs (97 %), des magnétophones (80,3 %) et des cassettes audio (97 %) contre 31 %, 36,2 %, 31 % et 44,8 % respectivement pour l'université sénégalaise.

**Tableau N° 52 : Disponibilité des logiciels TIC dans les universités francophones n = 124**

Logiciels TIC	UNIVERSITÉS FRANCOPHONES							
	TOGO				SÉNÉGAL			
	Non	%	Oui	%	Non	%	Oui	%
Applications génériques	37	56,1	29	43,9	45	77,6	13	22,4
Lecteurs de DVD	35	53,0	31	47,0	38	65,5	20	34,5
Applications de l'ELAO	44	66,7	22	33,3	53	91,4	5	8,6
Logiciels de traduction	48	72,7	18	27,3	50	86,2	8	13,8
Logiciels de concordance	48	72,7	18	27,3	56	96,6	2	3,4
Logiciels de communication	34	51,5	32	48,5	30	51,7	28	48,3

Tableau 52 montre qu'il y a une pénurie des logiciels dans les deux universités comme l'indiquent le nombre de réponses positives. Toutefois, l'établissement universitaire togolais dépasse toujours son homologue sénégalais dans la fourniture de ces outils.

**Tableau N° 53 : Disponibilité des réseaux dans les universités francophones n = 124**

Réseaux	UNIVERSITÉS FRANCOPHONES							
	TOGO				SÉNÉGAL			
	Non	%	Oui	%	Non	%	Oui	%
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
Le réseau des zones étendues	37	56,1	29	43,9	52	89,7	6	10,3
Réseau d'ordinateur central de l'université	13	19,7	53	80,3	25	43,1	33	56,9
Sites/Pages Web de l'institution	26	39,4	40	60,6	37	63,8	21	36,2
Le satellite TV électronique	24	36,4	42	63,6	49	84,5	9	15,5
Le Satellite Radio électronique	30	45,5	36	54,5	52	89,7	6	10,3

Comme l'indiquent les données recueillies, il y a une présence de serveur dans les deux universités. De même, les deux universités possèdent aussi un réseau central d'ordinateur et les sites/pages Web de l'université.

**QUESTION DE RECHERCHE N° 2 : Est-ce que ces outils TIC sont à la portée des apprenants de français ?**

**Tableau N° 54 : Accessibilité des outils TIC aux apprenants de français dans les universités anglophones**  
n = 127

Outils TIC	Université	Échelle de Réponse			
		Très disponible	Un peu disponible	Pas disponible	Pas du tout disponible
		F (%)	F (%)	F (%)	F (%)
Ordinateurs	Nigeria	18 (29,0)	20 (32,3)	8 (12,9)	16 (25,8)
	Ghana	36 (55,4)	27 (41,5)	2 (3,1)	0 (0,0)
Internet & ses applications	Nigeria	21 (33,9)	14 (22,6)	10 (16,1)	17 (27,4)
	Ghana	40 (61,5)	20 (30,8)	3 (4,6)	2 (3,1)
Lecteurs CD-ROM	Nigeria	14 (22,6)	17 (27,4)	10 (16,1)	21 (33,9)
	Ghana	9 (13,8)	22 (33,8)	11 (16,9)	23 (35,4)
E-mail	Nigeria	20 (32,3)	16 (25,8)	9 (14,5)	17 (27,4)
	Ghana	20 (30,8)	20 (30,8)	1 (1,5)	24 (36,9)
Lecteurs de CD/DVD	Nigeria	14 (22,6)	20 (32,3)	10 (16,1)	18 (29,0)
	Ghana	7 (10,8)	22 (33,8)	9 (13,8)	27 (41,5)
Rétro-/Vidéo projecteurs	Nigeria	9 (14,5)	19 (30,6)	10 (16,1)	24 (38,7)
	Ghana	10 (15,4)	20 (30,8)	18 (27,7)	17 (26,2)
Cassettes audio	Nigeria	24 (38,7)	18 (29,0)	5 (8,1)	15 (24,2)
	Ghana	16 (24,6)	26 (40,0)	9 (13,8)	14 (21,5)
Cassettes vidéo	Nigeria	25 (40,3)	16 (25,8)	6 (9,7)	15 (24,2)
	Ghana	11 (16,9)	23 (35,4)	13 (20,0)	18 (27,7)
Magnétophone	Nigeria	28 (45,2)	12 (19,4)	9 (14,5)	13 (21,0)
	Ghana	14 (21,5)	16 (24,6)	13 (20,0)	22 (33,8)
Magnétoscope	Nigeria	19 (30,6)	13 (21,0)	10 (16,1)	20 (32,3)
	Ghana	4 (6,2)	16 (24,6)	15 (23,1)	30 (46,2)
Laboratoire de langue bien équipé et fonctionnel	Nigeria	19 (30,6)	22 (35,5)	10 (16,1)	11 (17,7)
	Ghana	0 (0,0)	0 (0,0)	0 (0,0)	65 (100,0)

**Tableau N<sup>o</sup> 55 : Accessibilité des outils TIC aux apprenants de français dans les universités francophones**  
**n = 124**

Outils TIC	Université	Échelle de Réponse			
		Très disponible	Un peu disponible	Pas disponible	Pas du tout disponible
		F (%)	F (%)	F (%)	F (%)
Ordinateurs	Togo	20 (30,3)	27 (40,9)	15 (22,7)	4 (6,9)
	Sénégal	12 (20,7)	24 (41,4)	8 (13,8)	14 (24,1)
Internet & ses applications	Togo	20 (30,3)	30 (45,4)	13 (19,7)	3 (4,5)
	Sénégal	14 (24,1)	24 (41,4)	7 (12,1)	13 (22,4)
Lecteurs CD-ROM	Togo	8 (12,1)	30 (45,5)	14 (21,2)	14 (21,2)
	Sénégal	8 (13,8)	20 (34,5)	8 (13,8)	22 (37,8)
E-mail	Togo	8 (12,1)	12 (18,2)	22 (33,3)	24 (36,4)
	Sénégal	12 (20,7)	23 (39,4)	9 (15,5)	14 (24,1)
Lecteurs de CD/DVD	Togo	7 (10,6)	25 (37,9)	19 (28,8)	15 (22,7)
	Sénégal	5 (8,6)	14 (24,1)	15 (25,9)	24 (41,4)
Rétro-/Vidéo projecteurs	Togo	7 (10,6)	27 (40,9)	13 (19,7)	19 (28,8)
	Sénégal	2 (3,4)	17 (29,3)	8 (13,8)	31 (53,4)
Cassettes audio	Togo	18 (27,3)	35 (53,0)	11 (16,7)	2 (3,0)
	Sénégal	3 (5,2)	16 (27,6)	11 (19,0)	28 (48,3)
Cassettes vidéo	Togo	20 (30,3)	26 (39,4)	10 (15,2)	10 (15,2)
	Sénégal	2 (3,4)	15 (25,9)	13 (22,4)	28 (48,3)
Magnétophone	Togo	14 (21,2)	32 (48,5)	8 (12,1)	12 (18,2)
	Sénégal	2 (3,4)	11 (19,0)	10 (17,2)	35 (60,3)
Magnétoscope	Togo	7 (10,5)	15 (22,7)	20 (30,3)	24 (36,4)
	Sénégal	2 (3,4)	9 (15,5)	10 (17,2)	35 (60,3)
Laboratoire de langue bien équipé et fonctionnel	Togo	7 (10,5)	27 (40,9)	24 (36,4)	8 (12,1)
	Sénégal	4 (6,9)	26 (44,8)	7 (12,1)	21 (36,2)

Tableaux 54 et 55 montrent le niveau d'accessibilité des outils précités aux apprenants de français dans les établissements universitaires visités. Les données recueillies montrent que les apprenants ghanéens ont plus d'accès aux ordinateurs et à l'Internet (96,9 % et 92,3 %) que leurs homologues nigériens (61,3 % et 56,5 %) ; togolais (71,2 % et 75,8 %) et sénégalais (62,1 % et 65,5 %) respectivement. Les apprenants de français dans tous les établissements universitaires étudiés n'avaient guère d'accès aux rétro-/vidéo projecteurs, tandis que les

apprenants nigériens (64,6 % et 69,7 %) et togolais (67,5 % et 80,3 %) ont plus d'accès aux magnétophones et cassettes audio que leurs homologues ghanéens (46,1 % et 22,4 %) et sénégalais (64,6 % et 32,8 %) respectivement. En revanche, le laboratoire de langue était rarement disponible aux apprenants de français dans les établissements universitaires du Nigeria, Togo et du Sénégal visités, or, leurs homologues ghanéens n'avaient pas du tout accès à cet outil.

**QUESTION DE RECHERCHE N° 3 :** Quelles sont les compétences actuelles des apprenants de français dans les domaines des habiletés rudimentaires en Informatique ?

a) Pourriez-vous décrire votre habileté actuelle des TIC généralement comme :

**Tableau N° 56 : Représentation cumulée du niveau de compétence actuelle des apprenants de français dans les universités anglophones et francophones en Informatique n = 251**

Échelle de Réponse	UNIVERSITÉ								TOTAL CUMULÉ	
	NIGERIA		GHANA		TOGO		SÉNÉGAL			
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
Nul	14	22,6	6	9,2	4	6,1	9	15,5	33	13,1
Rudimentaire	25	40,3	13	20,0	22	33,3	5	8,6	65	25,9
Intermédiaire	19	30,6	35	53,8	37	56,1	34	58,6	125	49,8
Avancé	4	6,5	11	16,9	3	4,5	10	17,2	28	11,2
Total	62	100,0	65	100,0	66	100,0	58	100,0	251	100,0

Tableau 56 décrit les réponses de tous les apprenants répondants sur leur niveau de compétence actuelle en Informatique. Comme l'indiquent les données, les apprenants de français de l'université nigérienne visitée ont le chiffre le plus élevé d'apprenants 14 (22,6 %) n'ayant aucun niveau de compétence ; tandis que les apprenants ghanéens (70,7 %) et sénégalais (75,8 %) prétendent avoir plus de compétence en informatique que leurs homologues nigériens (37,1 %) et togolais (60,6 %) respectivement. Un nombre total de 33 (13,1 %) des apprenants de français n'ont aucune compétence quelconque dans l'utilisation des TIC, tandis que seulement 28 (11,2 %) sur 251 des apprenants affirment avoir les compétences avancées dans l'utilisation des TIC à des fins d'apprentissage.

b) Pourriez-vous décrire votre niveau de compétence dans l'utilisation de ces outils TIC comme :

**Tableau N° 57 : Perception des apprenants de français dans des universités anglophone et francophone sur leur habileté à utiliser de ces outils TIC n = 251**

Outils TIC	Université	ÉCHELLE DE RÉPONSE							
		Avancé		Intermédiaire		Rudimentaire		Nul	
		F	%	F	%	F	%	F	%
Le traitement de texte	Nigeria	9	14,5	38	61,3	12	19,4	3	4,8
	Ghana	33	50,8	18	27,7	8	12,3	6	9,2
	Togo	12	18,2	27	40,9	25	37,9	2	3,2
	Sénégal	35	60,3	9	15,5	6	10,3	8	13,8
La base des données	Nigeria	2	3,2	27	43,5	16	25,8	17	27,4
	Ghana	4	6,2	19	29,2	25	38,5	17	26,2
	Togo	8	12,1	22	33,3	23	34,8	13	19,7
	Sénégal	10	17,2	18	31,0	11	19,0	19	32,8
Le PowerPoint	Nigeria	4	6,5	29	46,8	20	32,3	9	14,5
	Ghana	20	30,8	25	38,5	13	20,0	7	10,8
	Togo	5	7,6	11	16,7	24	36,4	26	39,4
	Sénégal	11	19,0	18	31,0	12	20,7	17	29,3
L'Excel	Nigeria	4	6,5	32	51,6	16	25,8	10	16,1
	Ghana	13	20,0	27	41,5	16	24,6	9	13,8
	Togo	7	10,6	16	24,2	16	24,2	27	40,9
	Sénégal	25	43,1	18	31,0	6	10,3	9	15,5
Le courrier électronique	Nigeria	32	51,6	22	35,5	7	11,3	1	1,6
	Ghana	36	55,4	20	30,8	6	9,2	3	4,6
	Togo	15	22,7	34	51,5	11	16,7	6	9,1
	Sénégal	35	60,3	13	22,4	8	13,8	2	3,4
L'Internet	Nigeria	30	48,4	24	38,7	5	8,1	2	4,8
	Ghana	41	63,1	15	23,1	7	10,8	2	3,1
	Togo	7	10,6	25	37,9	19	28,8	15	22,7
	Sénégal	10	17,2	14	24,1	12	20,7	22	37,9

Tableau 57 montre la perception des apprenants de français dans toutes les universités Anglophones et Francophones visitées pour cette étude sur leur niveau d'habileté à utiliser les

outils TIC précités. Comme l'indiquent les données recueillies, c'est bien évident que les apprenants nigériens (87,1 %) sont un peu plus avancés que leurs homologues ghanéens (86,2 %) ; togolais (74,2 %) et sénégalais (82,7 %) dans l'utilisation de l'Internet et le courriel. Seulement 48,5 % et 41,3 % des apprenants de provenance des institutions au Togo et au Sénégal affirment avoir l'habileté à utiliser l'Internet à des fins d'apprentissage. Ce n'est pas du tout louable. Toutefois, les apprenants de français de l'université sénégalaise (74,1%) ont prétendus avoir plus d'habileté que leurs homologues à l'utilisation de logiciel Excel ; tandis que les apprenants ghanéens dépassent leurs homologues dans l'utilisation de PowerPoint et de traitement de texte enregistrant ainsi 69,3 % et 78,5 % de niveau de compétence respectivement.

**Tableau N° 58 : Représentation cumulée du niveau d'habileté des apprenants de français dans l'utilisation de ces outils TIC n = 251**

Échelle de Réponse	OUTILS TIC											
	Traitement de texte		Base de données		PowerPoint		Excel		E-mail		Internet	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
Nul	19	7,6	66	26,3	59	23,5	55	21,9	12	4,8	42	16,7
Rudimentaire	51	20,3	75	29,9	69	27,5	54	21,5	32	12,7	43	17,1
Intermédiaire	92	36,7	86	34,3	83	33,1	93	37,1	89	35,5	78	31,1
Avancé	89	35,5	24	9,6	40	15,9	49	19,5	118	47,0	88	35,1
<b>Total cumulé</b>	<b>251</b>	<b>100</b>	<b>251</b>	<b>100</b>	<b>251</b>	<b>100</b>	<b>251</b>	<b>100</b>	<b>251</b>	<b>100</b>	<b>251</b>	<b>100</b>

Tableau 58 montre un aperçu de tous les apprenants répondants de toutes les universités anglophones et francophones visitées pour cette étude sur leur perception d'habileté à utiliser les outils TIC précités. C'est bien évident que 42 (16,7 %) d'entre eux ont confirmé n'avoir aucune compétence quelconque dans l'utilisation de l'Internet dans cette ère de l'évolution technologique ; or, seulement 88 (35,1 %) d'entre eux possédaient les compétences avancées dans l'utilisation de l'Internet. De même, seulement 118 (47 %) et 89 (35,5 %) sur 251 de ces apprenants ont de niveau de compétence élevée dans l'utilisation de courrier électronique et de traitement de texte respectivement.

**L'HYPOTHÈSE N° 1 :** Les apprenants de français dans des universités anglophones ne sont pas plus compétents que leurs homologues francophones dans les domaines d'habiletés rudimentaires en informatique.

**Tableau N° 59 : Résultat de Test t pour échantillons indépendants sur le niveau de compétence des apprenants de français**

Statistiques du Groupe					
Niveau d'habileté	Université	N	Moyenne	Déviat. Std.	Erreur Std. de moyenne
L'utilisation de logiciel	ANGLOPHONE	127	1,8727	,68765	,06102
	FRANCOPHONE	124	1,5632	,78680	,07066
Connaissances opérationnelles	ANGLOPHONE	127	2,4199	,73758	,06545
	FRANCOPHONE	124	2,1250	,82956	,07450
Traitement de texte	ANGLOPHONE	127	2,4121	,77375	,06866
	FRANCOPHONE	124	2,1804	,85656	,07692
La base de données	ANGLOPHONE	127	1,4311	,92725	,08228
	FRANCOPHONE	124	1,6310	,93404	,08388
Tableur	ANGLOPHONE	127	1,3753	1,04484	,09271
	FRANCOPHONE	124	1,3710	,96853	,08698
Internet	ANGLOPHONE	127	2,1512	,72581	,06441
	FRANCOPHONE	124	1,5887	,89199	,08010
PowerPoint	ANGLOPHONE	127	2,0929	,93088	,08260
	FRANCOPHONE	124	1,2871	1,03978	,09337

**Le Test t pour échantillons indépendants**

		Le Test de Levene pour l'égalité de variances		Le Test t pour l'égalité de moyennes						
		F	Sig.	T	ddl	Probabilité bilatéral	Différence de Moyenne	Différence d'Erreur Std.	95% intervalle de confiance de la différence	
									La valeur minimale	La valeur maximale
L'utilisation de logiciel	Égalité de variances non supposée	6,550	,011	3,316	249	,001	,30953	,09336	,12564	,49343
Connaissances opérationnelles	Égalité de variances supposée	3,749	,054	2,979	249	,003	,29495	,09902	,09991	,48998
Traitement de texte	Égalité de variances non supposée	4,280	,040	2,247	249	,026	,23170	,10311	,02861	,43479
La base de données	Égalité de variances supposée	,017	,897	-1,702	249	,090	-,19995	,11749	-,43134	,03145
Tableur	Égalité de variances supposée	2,542	,112	,034	249	,973	,00436	,12724	-,24625	,25497
Internet	Égalité de variances non supposée	8,789	,003	5,472	249	,000	,56247	,10278	,35996	,76496
PowerPoint	Égalité de variances non supposée	4,467	,036	6,464	249	,000	,80582	,12467	,56026	1,05138

Le test t pour échantillons indépendants a été mené pour comparer le niveau d'habileté des apprenants de français dans des universités anglophones et francophones utilisées pour cette étude à utiliser les logiciels. Le résultat montre qu'il y a une différence significative entre les moyennes des apprenants anglophones et francophones. La valeur p est inférieure au seuil de signification de 0,05. Donc, l'hypothèse nulle est rejetée et l'on conclura que les apprenants de français dans les universités anglophones ont des compétences plus élevées dans l'utilisation de logiciels que leurs homologues francophones.

Le test au seuil de signification de 0,05 montre qu'il y a une différence significative dans les moyennes obtenues des apprenants anglophones et francophones sur leurs connaissances opérationnelles ; la valeur p est 0,003. Donc l'hypothèse nulle est rejetée et l'on

conclura que les apprenants anglophones possèdent des compétences significativement plus élevées en connaissances opérationnelles que leurs homologues francophones.

Le test mené au seuil de signification de 0,05 montre qu'une différence statistiquement significative existe dans les moyennes des apprenants anglophones et francophones sur l'habileté à utiliser le traitement de texte ; La valeur p de 0,026 est inférieure à 0,05. Donc, l'hypothèse nulle est rejetée et l'on conclura que la compétence des apprenants anglophones dans l'utilisation de traitement de texte dépasse réellement celle de leurs homologues francophones.

Le test t pour échantillons indépendants mené pour comparer le niveau de compétence des apprenants de français dans l'utilisation de la base de données n'a montré aucune différence statistiquement significative dans les moyennes pour anglophone et francophone. La valeur p de 0,09 est supérieure à 0,05 ; donc, l'hypothèse nulle est conservée et l'on conclura que les apprenants francophones possèdent de niveau d'habileté plus élevé dans l'utilisation de la base de données que leurs homologues anglophones.

Le test au seuil de signification de 0,05 montre qu'il n'y a pas de différence statistiquement significative dans les moyennes des apprenants anglophones et francophones sur leurs habiletés dans l'utilisation de tableurs. La valeur p de 0,97 est supérieure à 0,05. L'hypothèse nulle est donc conservée et l'on conclura que les apprenants francophones possèdent plus de compétences dans l'utilisation de tableurs que leurs homologues anglophones.

Le test mené au seuil de signification de 0,05 montre qu'une différence statistiquement significative existe dans les moyennes des apprenants anglophones et francophones sur l'habileté des apprenants à utiliser l'Internet. La valeur p est inférieure à 0,05 ; donc, l'hypothèse nulle est rejetée et l'on conclura que les apprenants de français anglophones ont plus de compétence dans l'utilisation de l'Internet que leurs homologues francophones.

Le test t pour échantillons indépendants menés pour comparer le niveau d'habileté des apprenants de français anglophones et francophones étudiés dans l'utilisation de logiciel PowerPoint a révélé qu'une différence statistiquement significative existe entre les moyennes des apprenants anglophones et francophones. La valeur p est inférieure à 0,05 ; donc, l'hypothèse nulle est rejetée et l'on conclura que les apprenants anglophones ont beaucoup plus de compétences dans l'utilisation de PowerPoint que leurs homologues francophones.

**Tableau N° 60 : L'ANOVA à un facteur : Comparaison entre les institutions**

**Les Descriptifs**

		N	Moyenne	Déviation Std.	Erreur Std.	95% Intervalle de confiance de la différence		Minimum	Maximum
						La valeur minimale	la valeur maximale		
L'utilisation de logiciel	NIGERIA	62	1,7823	,62038	,07879	1,6247	1,9398	,33	3,00
	GHANA	65	1,9590	,74070	,09187	1,7754	2,1425	,00	3,00
	TOGO	66	1,3889	,65590	,08074	1,2276	1,5501	,00	2,67
	SÉNÉGAL	58	1,7615	,87755	,11523	1,5308	1,9922	,00	3,00
	Total	251	1,7198	,75296	,04753	1,6262	1,8134	,00	3,00
Connaissances opérationnelles	NIGERIA	62	2,3360	,75113	,09539	2,1453	2,5268	,00	3,00
	GHANA	65	2,5000	,72109	,08944	2,3213	2,6787	,00	3,00
	TOGO	66	2,0859	,67763	,08341	1,9193	2,2524	,67	3,00
	SÉNÉGAL	58	2,1695	,97857	,12849	1,9122	2,4268	,00	3,00
	Total	251	2,2742	,79662	,05028	2,1752	2,3733	,00	3,00
Traitement de texte	NIGERIA	62	2,2769	,76104	,09665	2,0836	2,4701	,00	3,00
	GHANA	65	2,5410	,76944	,09544	2,3504	2,7317	,00	3,00
	TOGO	66	2,1116	,68887	,08479	1,9423	2,2810	,50	3,00
	SÉNÉGAL	58	2,2586	1,01508	,13329	1,9917	2,5255	,00	3,00
	Total	251	2,2976	,82231	,05190	2,1954	2,3998	,00	3,00
La base de données	NIGERIA	62	1,3710	,94059	,11946	1,1321	1,6098	,00	3,00
	GHANA	65	1,4885	,91795	,11386	1,2610	1,7159	,00	3,00
	TOGO	66	1,7045	,76574	,09426	1,5163	1,8928	,00	3,00
	SÉNÉGAL	58	1,5474	1,09570	,14387	1,2593	1,8355	,00	3,00
	Total	251	1,5299	,93413	,05896	1,4138	1,6460	,00	3,00
Le tableur	NIGERIA	62	1,1129	,83403	,10592	,9011	1,3247	,00	3,00
	GHANA	65	1,6256	1,16444	,14443	1,3371	1,9142	,00	3,00
	TOGO	66	1,6717	,82792	,10191	1,4682	1,8752	,00	3,00
	SÉNÉGAL	58	1,0287	1,00928	,13253	,7634	1,2941	,00	3,00
	Total	251	1,3732	1,00585	,06349	1,2481	1,4982	,00	3,00
L' Internet	NIGERIA	62	2,1806	,67819	,08613	2,0084	2,3529	,40	3,00
	GHANA	65	2,1231	,77273	,09585	1,9316	2,3146	,20	3,00
	TOGO	66	1,4667	,89052	,10962	1,2477	1,6856	,00	3,00
	SÉNÉGAL	58	1,7276	,88075	,11565	1,4960	1,9592	,00	3,00
	Total	251	1,8733	,85812	,05416	1,7666	1,9800	,00	3,00
Le PowerPoint	NIGERIA	62	1,8484	,88609	,11253	1,6234	2,0734	,00	3,00
	GHANA	65	2,3262	,91895	,11398	2,0985	2,5539	,00	3,00
	TOGO	66	1,2636	,97423	,11992	1,0241	1,5031	,00	3,00
	SÉNÉGAL	58	1,3138	1,11771	,14676	1,0199	1,6077	,00	3,00
	Total	251	1,6948	1,06377	,06714	1,5626	1,8271	,00	3,00

**Tableau N° 61 : Test Principal de l'Analyse de Variance**

**L'ANOVA**

**Compétences actuelles des apprenants de français dans les domaines des habiletés rudimentaires en Informatique**

		Sommes des carrés	ddl	Carré moyen	Test F	Valeur P
L'Utilisation de logiciel	Inter-Groupes	11,288	3	3,763	7,125	,000
	Intra-groupes	130,448	247	,528		
	Total	141,736	250			
Connaissance opérationnelles	Inter-Groupes	6,528	3	2,176	3,533	,015
	Intra-Groupes	152,124	247	,616		
	Total	158,651	250			
Traitement de texte	Inter-Groupes	6,249	3	2,083	3,161	,025
	Intra-Groupes	162,798	247	,659		
	Total	169,047	250			
La base de données	Inter-Groupes	3,709	3	1,236	1,424	,236
	Intra-Groupes	214,442	247	,868		
	Total	218,151	250			
Le tableur	Inter-Groupes	21,106	3	7,035	7,496	,000
	Intra-Groupes	231,828	247	,939		
	Total	252,935	250			
L' Internet	Inter-Groupes	22,056	3	7,352	11,207	,000
	Intra-Groupes	162,035	247	,656		
	Total	184,091	250			
Le PowerPoint	Inter-Groupes	48,061	3	16,020	16,850	,000
	Intra-Groupes	234,842	247	,951		
	Total	282,903	250			

Tableau 61 est un aperçu de l'ANOVA et montre les sommes des carrées d'inter-groupes et d'intra-groupes pour les différents domaines de compétences rudimentaires en informatique, et aussi leur Test F. Les valeurs p pour les différents domaines de compétences sont tous inférieures au seuil de signification de 0,05 qui indiquent que la différence dans les moyennes des quatre groupes d'universités est significative. Le contraire est le cas pour l'habileté à l'utilisation de la base de données qui est supérieure au seuil de signification de 0,05 indiquant que la différence n'est pas statistiquement significative.

**Tableau N° 62 : Tests Post hoc**

**Les Comparaisons Multiples**

LSD

Variable Dépendante	(I) Nom de L'institution	(J) Nom de l'institution	Différence de Moyenne (I-J)	Erreur Std.	Valeur P	95% Intervalle de confiance	
						Valeur minimale	Valeur maximale
L'utilisation de Logiciel	NIGERIA	GHANA	-,17672	,12901	,172	-,4308	,0774
		TOGO	,39337	,12853	,002	,1402	,6465
		SÉNÉGAL	,02076	,13276	,876	-,2407	,2822
	GHANA	NIGERIA	,17672	,12901	,172	-,0774	,4308
		TOGO	,57009	,12699	,000	,3200	,8202
		SÉNÉGAL	,19748	,13127	,134	-,0611	,4560
	TOGO	NIGERIA	-,39337	,12853	,002	-,6465	-,1402
		GHANA	-,57009	,12699	,000	-,8202	-,3200
		SÉNÉGAL	-,37261	,13080	,005	-,6302	-,1150
	SÉNÉGAL	NIGERIA	-,02076	,13276	,876	-,2822	,2407
		GHANA	-,19748	,13127	,134	-,4560	,0611
		TOGO	,37261	,13080	,005	,1150	,6302
Connaissances opérationnelles	NIGERIA	GHANA	-,16398	,13932	,240	-,4384	,1104
		TOGO	,25016	,13880	,073	-,0232	,5235
		SÉNÉGAL	,16648	,14336	,247	-,1159	,4488
	GHANA	NIGERIA	,16398	,13932	,240	-,1104	,4384
		TOGO	,41414	,13714	,003	,1440	,6842
		SÉNÉGAL	,33046	,14175	,021	,0513	,6097
	TOGO	NIGERIA	-,25016	,13880	,073	-,5235	,0232
		GHANA	-,41414	,13714	,003	-,6842	-,1440
		SENEGAL	-,08368	,14125	,554	-,3619	,1945
	SÉNÉGAL	NIGERIA	-,16648	,14336	,247	-,4488	,1159
		GHANA	-,33046	,14175	,021	-,6097	-,0513
		TOGO	,08368	,14125	,554	-,1945	,3619

Variable Dépendante	(I) Nom de L'institution	(J) Nom de l'institution	Différence de Moyenne (I-J)	Erreur Std.	Valeur P	95% Intervalle de confiance	
						Valeur minimale	Valeur maximale
Traitement de texte	NIGERIA	GHANA	-,26414	,14412	,068	-,5480	,0197
		TOGO	,16527	,14359	,251	-,1175	,4481
		SÉNÉGAL	,01826	,14831	,902	-,2738	,3104
	GHANA	NIGERIA	,26414	,14412	,068	-,0197	,5480
		TOGO	,42941	,14187	,003	,1500	,7088
		SÉNÉGAL	,28240	,14664	,055	-,0064	,5712
	TOGO	NIGERIA	-,16527	,14359	,251	-,4481	,1175
		GHANA	-,42941	,14187	,003	-,7088	-,1500
		SÉNÉGAL	-,14700	,14612	,315	-,4348	,1408
	SÉNÉGAL	NIGERIA	-,01826	,14831	,902	-,3104	,2738
		GHANA	-,28240	,14664	,055	-,5712	,0064
		TOGO	,14700	,14612	,315	-,1408	,4348
L'utilisation de tableur	NIGERIA	GHANA	-,51274	,17198	,003	-,8515	-,1740
		TOGO	-,55881	,17135	,001	-,8963	-,2213
		SÉNÉGAL	,08417	,17698	,635	-,2644	,4327
	GHANA	NIGERIA	,51274	,17198	,003	,1740	,8515
		TOGO	-,04608	,16929	,786	-,3795	,2874
		SÉNÉGAL	,59691	,17499	,001	,2522	,9416
	TOGO	NIGERIA	,55881	,17135	,001	,2213	,8963
		GHANA	,04608	,16929	,786	-,2874	,3795
		SÉNÉGAL	,64298	,17437	,000	,2995	,9864
	SÉNÉGAL	NIGERIA	-,08417	,17698	,635	-,4327	,2644
		GHANA	-,59691	,17499	,001	-,9416	-,2522
		TOGO	-,64298	,17437	,000	-,9864	-,2995

Variable Dépendante	(I) Nom de L'institution	(J) Nom de l'institution	Différence de Moyenne (I-J)	Erreur Std.	Valeur P	95% Intervalle de confiance	
						Valeur minimale	Valeur maximale
L'utilisation de l'Internet	NIGERIA	GHANA	,05757*	,14378	,689	-,2256	,3408
		TOGO	,71398*	,14325	,000	,4318	,9961
		SÉNÉGAL	,45306*	,14796	,002	,1616	,7445
	GHANA	NIGERIA	-,05757	,14378	,689	-,3408	,2256
		TOGO	,65641*	,14153	,000	,3776	,9352
		SÉNÉGAL	,39549*	,14630	,007	,1073	,6836
	TOGO	NIGERIA	-,71398*	,14325	,000	-,9961	-,4318
		GHANA	-,65641*	,14153	,000	-,9352	-,3776
		SÉNÉGAL	-,26092	,14577	,075	-,5480	,0262
	SÉNÉGAL	NIGERIA	-,45306*	,14796	,002	-,7445	-,1616
		GHANA	-,39549*	,14630	,007	-,6836	-,1073
		TOGO	,26092	,14577	,075	-,0262	,5480
L'utilisation de PowerPoint	NIGERIA	GHANA	-,47777*	,17310	,006	-,8187	-,1368
		TOGO	,58475*	,17246	,001	,2451	,9244
		SÉNÉGAL	,53459*	,17812	,003	,1838	,8854
	GHANA	NIGERIA	,47777*	,17310	,006	,1368	,8187
		TOGO	1,06252*	,17039	,000	,7269	1,3981
		SÉNÉGAL	1,01236*	,17613	,000	,6655	1,3593
	TOGO	NIGERIA	-,58475*	,17246	,001	-,9244	-,2451
		GHANA	-1,06252*	,17039	,000	-1,3981	-,7269
		SÉNÉGAL	-,05016	,17549	,775	-,3958	,2955
	SÉNÉGAL	NIGERIA	-,53459*	,17812	,003	-,8854	-,1838
		GHANA	-1,01236*	,17613	,000	-1,3593	-,6655
		TOGO	,05016	,17549	,775	-,2955	,3958

\*. La différence de moyennes est significative au seuil de signification de 0,05.

Les tests Post hoc montrent que les moyennes des apprenants de français dans les universités nigériane, ghanéenne et sénégalaise sur le niveau de compétence dans l'utilisation de logiciel est significativement supérieur à ceux de leurs homologues togolais ; en revanche,

seulement les moyennes des apprenants de l'université ghanéenne sont supérieures à ceux de leurs homologues togolais en ce qui concerne les connaissances opérationnelles et l'habileté en traitement de texte. Toutefois, les moyennes des apprenants de l'université togolaise visitée sont significativement supérieures à ceux de leurs homologues dans l'université nigériane seulement dans l'habileté à utiliser la base de données. Les moyennes des apprenants de français dans les établissements universitaires au Ghana et au Togo sont significativement supérieures à ceux de leurs homologues des établissements universitaires nigériens et sénégalais sur l'habileté à utiliser le tableur. Mais, les moyennes des apprenants nigériens et ghanéens sur l'habileté à utiliser l'Internet sont significativement supérieures à ceux de leurs homologues togolais et sénégalais. De même, les moyennes des apprenants des universités anglophones visitées sont significativement supérieures à ceux de leurs homologues francophones sur l'habileté à utiliser le PowerPoint ; tandis que les moyennes des apprenants ghanéens sont également supérieures à ceux de leurs homologues nigériens sur l'utilisation de PowerPoint.

La taille de l'effet pour les différents domaines d'habiletés suit :

1. Pour la capacité à l'utilisation de logiciel, l'effet de 0,08 est d'ailleurs de taille moyenne, ce qui veut dire que l'ampleur de la différence est vraiment significative, donc, ne peut être ignorée.
2. Pour la connaissance opérationnelle, l'effet de 0,04 est de petite taille indiquant que la différence est significative, mais que son ampleur est si petite d'être vraiment significative.
3. L'habileté de traitement de texte présente un effet de petite taille (0,03) donc, son ampleur est aussi si petite d'être vraiment significative.
4. Pour l'habileté dans l'utilisation de base de données, l'effet de 0,01 est de petite taille ce qui indique que la différence est significative, mais que l'ampleur de cette différence est si petite d'être vraiment significative.
5. L'habileté dans l'utilisation de tableur présente un effet de taille moyenne (0,08) indiquant que l'ampleur de la différence ne peut vraiment être ignorée.
6. L'utilisation de l'Internet a présenté un effet de grande taille (0,11) indiquant que la différence est significative donc, son ampleur ne peut être ignorée.
7. L'habileté dans l'utilisation de PowerPoint a aussi un effet de grande taille (0,16) ce qui indique que l'ampleur de la différence est grande, donc est vraiment significative.

**QUESTION DE RECHERCHE N° 5** : Jusqu'à quel point les apprenants de français intègrent-ils les différentes activités TIC dans la pratique actuelle d'apprentissage pour rehausser la compétence communicative ?

**Tableau N° 63 : L'Intégration de différentes activités basées sur les TIC dans la pratique actuelle d'apprentissage (universités anglophones) n = 127**

Activités basées sur les TIC	Université	Échelle de Réponse			
		Toujours	Parfois	Rarement	Jamais
		F (%)	F (%)	F (%)	F (%)
Ecouter toujours la radio française et d'émissions de télé en ligne ou hors ligne ...	Nigeria	13 (21,0)	36 (58,1)	10 (16,1)	3 (4,8)
	Ghana	12 (18,5)	40 (61,5)	8 (12,3)	5 (7,7)
Chercher et télécharger des tutoriaux français en ligne afin d'approfondir la connaissance	Nigeria	12 (19,4)	26 (41,9)	14 (22,6)	10 (16,1)
	Ghana	7 (10,8)	30 (46,2)	19 (29,2)	9 (13,8)
Utiliser des dictionnaires etc. orthographiques en ligne pour améliorer la prononciation	Nigeria	14 (22,6)	16 (25,8)	19 (30,6)	13 (21,0)
	Ghana	17 (26,2)	24 (36,9)	16 (24,6)	8 (12,3)
Ecouter la radio/télé française afin d'améliorer la compétence d'écoute et de parler	Nigeria	19 (30,6)	22 (35,5)	13 (21,0)	8 (12,9)
	Ghana	18 (27,6)	28 (43,1)	15 (23,1)	4 (6,2)
Employer divers matériaux authentiques sur le Web pour rehausser la compétence orale	Nigeria	16 (25,8)	19 (30,6)	16 (25,8)	11 (17,8)
	Ghana	10 (15,4)	28 (43,1)	16 (24,6)	11 (16,9)
Utiliser l'Internet seulement pour saisir des devoirs	Nigeria	18 (29,0)	24 (38,7)	6 (9,7)	14 (22,6)
	Ghana	7 (10,8)	22 (33,8)	21 (32,3)	15 (23,9)
Employer mon téléphone cellulaire pour acquérir de plus amples vocabulaires ...	Nigeria	17 (27,4)	25 (40,3)	11 (17,7)	9 (14,6)
	Ghana	15 (23,1)	19 (29,2)	16 (24,6)	15 (23,1)
Se connecter avec les autres apprenants par les chats, blogs, ou forums de discussions ...	Nigeria	19 (30,6)	21 (33,9)	12 (19,4)	10 (16,1)
	Ghana	16 (24,6)	17 (26,2)	18 (27,7)	14 (21,5)
Utiliser les moteurs de recherche à partir desquelles télécharger des tutoriaux ...	Nigeria	17 (27,4)	21 (33,9)	10 (16,1)	14 (22,6)
	Ghana	14 (12,5)	14 (12,5)	19 (29,3)	18 (27,7)
Maximiser chaque occasion qui se présente pour m'exprimer en français	Nigeria	43 (69,4)	14 (22,6)	4 (6,5)	1 (1,5)
	Ghana	32 (49,2)	21 (32,3)	8 (12,3)	4 (6,2)

**Tableau N° 64 : L'Intégration de différentes activités basées sur les TIC dans la pratique actuelle d'apprentissage (universités francophones) n = 124**

Activités basées sur les TIC	Université	Échelle de Réponse			
		Toujours	Parfois	Rarement	Jamais
		F (%)	F (%)	F (%)	F (%)
Ecouter toujours la radio française et d'émissions de télé en ligne ou hors ligne ...	Togo	14 (21,)	43 (65,2)	8 (12,1)	1 (1,5)
	Sénégal	26 (44,8)	15 (25,9)	12 (20,7)	5 (8,6)
Chercher et télécharger des tutoriaux français en ligne afin d'approfondir la connaissance	Togo	4 (6,1)	25 (37,9)	30 (45,4)	7 (10,6)
	Sénégal	9 (15,5)	14 (24,1)	12 (20,7)	23 (39,7)
Utiliser des dictionnaires etc. orthographiques en ligne pour améliorer la prononciation	Togo	25 (37,9)	27 (40,9)	6 (9,1)	8 (12,1)
	Sénégal	11 (19,0)	18 (31,0)	14 (24,1)	15 (25,9)
Ecouter la radio/télé française afin d'améliorer la compétence d'écoute et de parler	Togo	26 (39,4)	36 (54,6)	2 (3,0)	2 (3,0)
	Sénégal	29 (50,0)	20 (34,5)	7 (12,0)	2 (3,4)
Employer divers matériaux authentiques sur le Web pour rehausser la compétence orale	Togo	5 (7,6)	28 (42,4)	22 (33,3)	11 (16,7)
	Sénégal	10 (17,2)	13 (22,4)	16 (17,6)	19 (32,8)
Utiliser l'Internet seulement pour saisir des devoirs	Togo	9 (13,6)	32 (48,6)	16 (24,2)	9 (13,6)
	Sénégal	9 (15,5)	12 (20,7)	19 (32,8)	18 (31,0)
Employer mon téléphone cellulaire pour acquérir de plus amples vocabulaires ...	Togo	3 (4,5)	26 (39,5)	14 (21,2)	23 (34,8)
	Sénégal	5 (8,6)	11 (19,0)	18 (31,0)	24 (41,4)
Se connecter avec les autres apprenants par les chats, blogs, ou forums de discussions ...	Togo	4 (6,1)	23 (34,8)	12 (18,2)	24 (40,9)
	Sénégal	4 (6,9)	7 (12,1)	17 (29,3)	30 (51,7)
Utiliser les moteurs de recherche à partir desquelles télécharger des tutoriaux ...	Togo	5 (7,6)	20 (30,3)	20 (30,3)	21 (31,8)
	Sénégal	6 (10,3)	16 (27,6)	11 (19,0)	25 (43,1)
Maximiser chaque occasion qui se présente pour m'exprimer en français	Togo	28 (42,4)	24 (36,4)	11 (16,7)	3 (4,5)
	Sénégal	32 (55,2)	15 (25,8)	4 (6,9)	7 (12,1)

Tableaux 63 et 64 décrivent les réponses des apprenants de français dans les universités anglophone et francophone visitées sur leur niveau d'intégration de différentes activités fondées sur les TIC dans leur pratique actuelle d'apprentissage. Comme l'indiquent les données recueillies, un bon nombre d'apprenants répondants (55,8 %) n'ont pas encore intégré l'Internet et ses outils connexes pleinement dans leur pratique d'apprentissage. Toutefois, les apprenants nigériens devancent leurs homologues des autres universités à cet égard. Au total,

61,3 % des apprenants nigériens ont prétendu utiliser des moteurs de recherche pour rechercher et télécharger des matériaux relatifs aux domaines de contenu traités en classe en vue d’approfondir la connaissance contre 25 %, 37,9 % et 37,9 % de leurs homologues ghanéens, togolais et sénégalais respectivement. De même, en ce qui concerne l’utilisation des réseaux sociaux à des fins d’apprentissage, les apprenants de français nigériens (76,7 % - téléphones cellulaires et 64,5 % - blogues, chats) ont démontré une utilisation plus constante et fréquente dans l’utilisation de ces outils que leurs homologues dans les universités ghanéenne (52,3 % et 50,8 %) ; togolaise (43,9 % et 40,9 %) et sénégalaise (27,6 % et 19 %) pour les téléphones cellulaires et les blogues respectivement. En revanche, les apprenants de français des universités francophones (93,9 % et 84,5 %) ont dépassé leurs homologues anglophones (66,1 % et 70,8 %) à l’égard de l’écoute des émissions radiophoniques et de télédiffusées en vue d’améliorer les compétences d’écoute et d’orale.

## L’HYPOTHÈSE N° 2

H<sub>0</sub> : Les apprenants de français dans les universités anglophones n’intègrent pas différentes activités TIC dans l’apprentissage plus que leurs homologues francophones.

**Tableau N° 65 : Résultat de Test t pour échantillons indépendants sur l’intégration des TIC**

Statistiques de Groupes					
	Université	N	Moyenne	Deviation Std.	Erreur Std. de Moyenne
L’Intégration de différentes activités basées sur les TIC dans la pratique actuelle d’apprentissage	ANGLOPHONE	127	1,7425	,56981	,05056
	FRANCOPHONE	124	1,5427	,60070	,05394

Test t pour échantillons indépendants										
		Le Test de Levene pour l’égalité de variances		Le Test t pour l’égalité de moyennes						
		F	Sig.	t	ddl	Probabilité bilatérale	Différence de Moyenne	Différence d’Erreur Std.	95% intervalle de confiance de la différence	
									La valeur minimale	La valeur maximale
L’Intégration de différentes activités basées sur les TIC	Égalité de variances supposée	1,035	,310	2,704	249	,007	,19978	,07389	,05425	,34531

Un test t pour échantillons indépendants a été mené pour comparer le niveau d'intégration des différentes activités TIC dans la pratique actuelle d'apprentissage de façon à rehausser la compétence communicative des apprenants de français anglophones et francophones. Les résultats montrent qu'une différence statistiquement significative existe dans les scores obtenus des apprenants anglophones ( $M = 1,74$ , l'écart-type = 0,56) et francophones ( $M = 1,54$ , l'écart-type = 0,60) ;  $t(249) = 2,704$ . La valeur p est inférieure au seuil de signification de 0,05, nous rejetons donc l'hypothèse nulle et concluons que les apprenants de français anglophones n'intègrent pas les différentes activités TIC mieux que leurs homologues francophones.

**Tableau N° 66 : L'ANOVA à un facteur : Comparaisons entre les institutions**

**Les Descriptifs**

	N	Moyenne	Déviation Std.	Erreur Std.	95% Intervalle de confiance de la différence		Minimum	Maximum
					La valeur minimale	la valeur maximale		
NIGERIA	62	1,8177	,61043	,07753	1,6627	1,9728	,00	3,00
GHANA	65	1,6708	,52283	,06485	1,5412	1,8003	,40	3,00
TOGO	66	1,6333	,53359	,06568	1,5022	1,7645	,00	2,80
SÉNÉGAL	58	1,4397	,65853	,08647	1,2665	1,6128	,30	2,70
Total	251	1,6438	,59261	,03741	1,5702	1,7175	,00	3,00

**Tableau N° 67 : Test Principal de l'Analyse de Variance**

**L'ANOVA**

**L'intégration de différentes activités basées sur les TIC dans la pratique actuelle d'apprentissage**

	Sommes des carrées	ddl	Carré moyen	Test F	Valeur P
Inter-Groupes	4,348	3	1,449	4,289	,006
Intra-Groupes	83,450	247	,338		
Total	87,798	250			

Tableau 67 est un aperçu de l'ANOVA sur le niveau d'intégration de différentes activités fondées sur les TIC par les étudiants de français. La valeur p est inférieure à 0,05 ce

qui indique que la différence dans les moyennes des quatre groupes d'universités est statistiquement significative.

**Tableau N° 68 : Tests Post Hoc**

**Les Comparaisons Multiples**

L'Intégration de différentes activités fondées sur les TIC dans la pratique actuelle d'apprentissage  
LSD

(I) Nom de l'Institution	(J) Nom de l'Institution	Différence de moyenne (I-J)	Erreur Std.	Valeur P	95% Intervalle de confiance	
					Valeur minimale	Valeur maximale
NIGERIA	GHANA	,14697	,10318	,156	-,0563	,3502
	TOGO	,18441	,10280	,074	-,0181	,3869
	SNÉGÉAL	,37809*	,10618	,000	,1690	,5872
GHANA	NIGERIA	-,14697	,10318	,156	-,3502	,0563
	TOGO	,03744	,10157	,713	-,1626	,2375
	SÉNÉGAL	,23111*	,10499	,029	,0243	,4379
TOGO	NIGERIA	-,18441	,10280	,074	-,3869	,0181
	GHANA	-,03744	,10157	,713	-,2375	,1626
	SÉNÉGAL	,19368	,10461	,065	-,0124	,3997
SÉNÉGAL	NIGERIA	-,37809*	,10618	,000	-,5872	-,1690
	GHANA	-,23111*	,10499	,029	-,4379	-,0243
	TOGO	-,19368	,10461	,065	-,3997	,0124

\*. La différence de moyennes est significative au seuil de signification de 0,05.

Les tests Post hoc indiquent que les moyennes des apprenants de français dans les universités anglophones sont significativement supérieures à ceux de leurs homologues francophones.

L'effet de 0,2 est de grande taille ce qui indique que l'ampleur de la différence est si grande pour être ignorée.

**QUESTION DE RECHERCHE N° 6 :** Quelles sont les mesures adoptées par les apprenants de français pour faire face aux problèmes d'infrastructures dans l'utilisation des TIC à des fins d'apprentissage ?

**Tableau N° 69 :** Mesures adoptées par les apprenants de français pour faire face aux problèmes d'infrastructures dans l'utilisation des TIC en apprentissage n = 127

Mesures adoptées	Université	Échelle de Réponse			
		Toujours	Parfois	Rarement	Jamais
		F (%)	F (%)	F (%)	F (%)
Je maximise le courant lorsqu'il est disponible	Nigeria	16 (25,8)	24 (38,7)	5 (8,1)	17 (27,4)
	Ghana	6 (9,2)	22 (33,8)	22 (33,8)	15 (23,1)
J'ai acheté mes propres matériels	Nigeria	27 (43,5)	9 (14,5)	7 (11,3)	19 (30,6)
	Ghana	34 (52,3)	19 (29,2)	0 (0,0)	12 (18,5)
Je me suis souscrit(e) au fournisseur local de services Internet	Nigeria	22 (35,5)	14 (22,6)	6 (9,7)	20 (32,3)
	Ghana	22 (33,9)	21 (32,3)	8 (12,3)	14 (21,5)
Je maximise l'utilisation de postes de radio chez moi	Nigeria	39 (62,9)	15 (24,2)	6 (9,7)	2 (3,2)
	Ghana	29 (44,6)	22 (33,8)	9 (13,8)	5 (7,8)
Je maximise actuellement l'emploi de téléphones cellulaires	Nigeria	35 (56,5)	12 (19,4)	9 (14,5)	6 (9,6)
	Ghana	32 (49,2)	19 (29,2)	5 (7,8)	9 (13,8)
J'utilise les cybercafés publics	Nigeria	30 (48,4)	26 (41,9)	5 (8,1)	1 (1,6)
	Ghana	7 (10,8)	40 (61,5)	10 (15,4)	8 (12,3)
Je partage avec des ami(e)s qui ont ces outils	Nigeria	13 (21,0)	24 (38,7)	9 (14,5)	16 (25,8)
	Ghana	15 (23,1)	26 (40,0)	19 (29,2)	5 (7,7)
J'utilise bien les services fournis par l'Alliance Française de ma localité	Nigeria	3 (4,8)	11 (17,7)	13 (21,0)	35 (56,5)
	Ghana	4 (6,1)	26 (40,0)	18 (27,7)	17 (26,2)
Je participe aux blogues, forums, chats français pour m'enrichir	Nigeria	8 (12,9)	21 (33,9)	15 (24,2)	18 (29,0)
	Ghana	12 (18,5)	23 (35,4)	16 (24,6)	14 (21,5)

**Tableau N° 70 : Mesures adoptées par les apprenants de français pour faire face aux problèmes d'infrastructures dans l'utilisation des TIC en apprentissage n = 124**

Mesures adoptées	Université	Échelle de Réponse			
		Toujours	Parfois	Rarement	Jamais
		F (%)	F (%)	F (%)	F (%)
Je maximise le courant lorsqu'il est disponible	Togo	3 (4,5)	17 (25,8)	16 (24,2)	30 (45,5)
	Sénégal	2 (3,4)	6 (10,3)	8 (13,8)	42 (7,4)
J'ai acheté mes propres matériels	Togo	3 (4,5)	22 (33,3)	15 (22,7)	26 (39,5)
	Sénégal	11 (19,0)	16 (27,6)	8 (13,8)	23 (39,6)
Je me suis inscrit(e) au fournisseur local de services Internet	Togo	16 (24,2)	19 (28,8)	9 (13,6)	22 (33,4)
	Sénégal	21 (36,2)	9 (15,5)	5 (8,6)	23 (39,7)
Je maximise l'utilisation de postes de radio chez moi	Togo	4 (6,1)	11 (16,7)	14 (21,2)	37 (56,0)
	Sénégal	8 (13,8)	3 (5,2)	4 (6,9)	43 (74,1)
Je maximise actuellement l'emploi de téléphones cellulaires	Togo	31 (47,0)	13 (19,7)	7 (10,6)	15 (22,7)
	Sénégal	24 (41,5)	6 (10,3)	10 (17,2)	18 (31,0)
J'utilise les cybercafés publics	Togo	18 (27,3)	11 (16,7)	14 (21,2)	23 (34,8)
	Sénégal	12 (20,7)	7 (12,1)	9 (15,5)	30 (51,7)
Je partage avec des ami(e)s qui ont ces outils	Togo	17 (25,8)	22 (33,3)	13 (19,7)	14 (21,2)
	Sénégal	8 (13,8)	25 (43,1)	8 (13,8)	17 (29,3)
J'utilise bien les services fournis par l'Alliance Française de ma localité	Togo	12 (18,2)	26 (39,4)	13 (19,7)	15 (22,7)
	Sénégal	7 (12,1)	18 (31,0)	13 (22,4)	20 (34,5)
Je participe aux blogues, forums, chats français pour m'enrichir	Togo	3 (4,5)	18 (27,3)	12 (18,2)	33 (50,0)
	Sénégal	2 (3,4)	4 (6,9)	12 (20,7)	40 (69,0)

Tableaux 69 et 70 montrent les réponses de tous les apprenants répondants dans des universités anglophones et francophones visitées pour cette étude sur les mesures qu'ils ont adoptées pour faire face aux problèmes d'infrastructures dans l'utilisation des TIC à des fins d'apprentissage. Les données recueillies montrent que certains apprenants (22,5 %, 46,2 %, 57,6 % et 43,1 %) du Nigeria, Ghana, Togo et Sénégal respectivement se sont bien servis des produits et des services fournis par l'Alliance Française de leurs localités. Encore une fois, les apprenants nigériens (64,5 %) dépassent leurs homologues ghanéens (43 %), togolais (30,3 %) et sénégalais (13,7 %) parce qu'ils maximisent le courant une fois disponible, ainsi, ils

travaillent tard pendant la nuit. En revanche, un bon nombre d'apprenants ghanéens (81,5 %) ont prétendu avoir acheté leurs propres ordinateurs portables plus que leurs homologues nigériens (58 %) ; togolais (37,8 %) et sénégalais (46,6 %) qui ont fait autant. Chose étonnante, plus des apprenants anglophones (87,1 % et 78,4 %) du Nigeria et du Ghana que les francophones (22,8 % et 19 %) du Togo et du Sénégal respectivement ont affirmé qu'ils maximisent l'utilisation des postes de radio chez eux pour l'apprentissage. De même, plus des apprenants anglophones (46,8 % et 53,9 %) que francophones (31,8 % et 10,3 %) se sont engagés dans des blogues, chats et forums de discussion pour s'enrichir. Toutefois, un bon nombre d'apprenants répondants, 75,9 %, 78,4 %, 66,7 % et 51,7 % de provenance de Nigeria, Ghana, Togo et Sénégal respectivement ont maximisé l'utilisation de leurs téléphones cellulaires avec les facilités d'Internet pour engranger de nouveaux vocabulaires et apprendre à les utiliser en contexte.

### L'HYPOTHESE N° 3

H<sub>0</sub> : Les mesures adoptées par les apprenants de français dans des universités anglophones pour faire face aux problèmes d'infrastructures dans l'usage des TIC n'ont pas plus d'impact significatif sur la qualité de l'apprentissage du français que celles de leurs homologues francophones.

**Tableau N° 71 : Le Résultat de Test t pour échantillons indépendants sur les mesures adoptées par les apprenants pour faire face aux problèmes d'infrastructures**

Statistiques de Groupes										
Université		N	Moyenne	Deviation Std.	Erreur Std. de Moyenne					
Mesures adoptées pour faire face aux problèmes d'infrastructures	ANGLOPHONE	127	1,6729	,52352	,04645					
	FRANCOPHONE	124	1,1979	,71441	,06416					

Test t pour échantillons indépendants										
		Test de Levene pour l'égalité des Variances		Test t pour l'égalité de moyennes						
		F	Sig.	T	ddl	Probabilité bilatérale	Différence de moyenne	Différence d'Erreur Std.	95% intervalle de confiance de la différence	
									Valeur minimale	Valeur maximale
Mesures adoptées pour faire face aux problèmes d'infrastructures	Égalité de variances non supposée	15,276	,000	5,996	249	,000	,47492	,07921	,31884	,63101

Le test t pour échantillons indépendants a été mené pour comparer les mesures adoptées par les apprenants de français des universités anglophones et francophones pour faire face aux problèmes d'infrastructures dans l'utilisation des TIC à des fins d'apprentissage. Les résultats montrent qu'une différence statistiquement significative existe entre les moyennes des apprenants anglophones (M = 1,67, l'écart-type = 0,52) et francophones (M = 1,19, l'écart-type = 0,71) ;  $t(249) = 5,996$ . La valeur p est inférieure au seuil de signification de 0,05. Nous rejetons donc l'hypothèse nulle et concluons que les mesures adoptées par les apprenants de français anglophones pour faire face aux problèmes d'infrastructures dans l'apprentissage n'ont pas plus d'impact significatif dans la qualité de leur apprentissage que celles adoptées par leurs homologues francophones.

**Tableau N° 72 : L'ANOVA à un facteur : Comparaison entre les institutions**

**Les Descriptifs**

Mesures adoptées par les apprenants pour faire face aux problèmes d'infrastructures

	N	Moyenne	Déviation Std.	Erreur Std.	95% Intervalle de confiance de la moyenne		Minimum	Maximum
					Valeur minimale	Valeur maximale		
NIGERIA	62	1,6290	,48113	,06110	1,5068	1.7512	,82	2,73
GHANA	65	1,7147	,56152	,06965	1,5755	1.8538	,00	2,55
TOGO	66	1,3058	,74003	,09109	1,1239	1.4877	,00	2,45
SÉNÉGAL	58	1,0752	,66937	,08789	,8992	1.2512	,00	2,64
Total	251	1,4382	,66772	,04215	1,3552	1.5213	,00	2,73

**Tableau N° 73 : Test Principal de l'Analyse de variance**

**L'ANOVA**

Mesures adoptées par les apprenants pour faire face aux problèmes d'infrastructures en classe

	Sommes des carrées	ddl	Carré moyen	Test F	Valeur P
Inter-Groupes	16,025	3	5,342	13,825	,000
Intra-Groupes	95,437	247	,386		
Total	111,462	250			

Tableau 73 est un aperçu de l'ANOVA. La valeur p est inférieure au seuil de signification de 0,05 ce qui indique que la différence dans les moyennes des quatre groupes d'universités sont statistiquement significatives.

**Tableau N° 74 : Tests Post Hoc**

**Les Comparaisons Multiples**

Mesures adoptées par les apprenants pour faire face aux problèmes d'infrastructures

LSD

(I) Nom de l'Institution	(J) Nom de l'Institution	Différence de moyenne (I-J)	Erreur Std.	Valeur P	95% Intervalle de confiance	
					Valeur minimale	Valeur maximale
NIGERIA	GHANA	-,08565	,11035	,438	-,3030	,1317
	TOGO	,32325*	,10994	,004	,1067	,5398
	SÉNÉGAL	,55380*	,11355	,000	,3301	,7774
GHANA	NIGERIA	,08565	,11035	,438	-,1317	,3030
	TOGO	,40890*	,10862	,000	,1950	,6228
	SÉNÉGAL	,63945*	,11228	,000	,4183	,8606
TOGO	NIGERIA	-,32325*	,10994	,004	-,5398	-,1067
	GHANA	-,40890*	,10862	,000	-,6228	-,1950
	SÉNÉGAL	,23055*	,11188	,040	,0102	,4509
SÉNÉGAL	NIGERIA	-,55380*	,11355	,000	-,7774	-,3301
	GHANA	-,63945*	,11228	,000	-,8606	-,4183
	TOGO	-,23055*	,11188	,040	-,4509	-,0102

\*. La différence de moyennes est significative au seuil de signification de 0,05.

Les tests Post hoc nous indiquent que les moyennes des apprenants de français dans les universités anglophones sont significativement supérieures à ceux des apprenants de français dans des universités francophones ; tandis que la moyenne des apprenants de français au Togo est aussi significativement supérieure à celle de leurs homologues sénégalais.

L'effet de 0,14 est de grande taille indiquant que l'ampleur de cette différence ne peut pas être ignorée.



recherche, quelques-uns de ces professeurs l'utilisent aussi pour faire taper et sauvegarder les documents (54,2 % et 43,4 %) ; et pour visionner des films en classe (14,3 % et 4,3 %) pour les professeurs anglophones et francophones respectivement. Seuls les professeurs de français anglophones ont utilisé l'ordinateur pour préparer (64,2 %) et dispenser (28,6 %) les cours ; tandis que seulement deux professeurs (8,7 %) de l'université togolaise l'ont utilisé pour l'enseignement du français (la chanson).

**La Figure N° 2 : L'utilisation de poste de Radio**

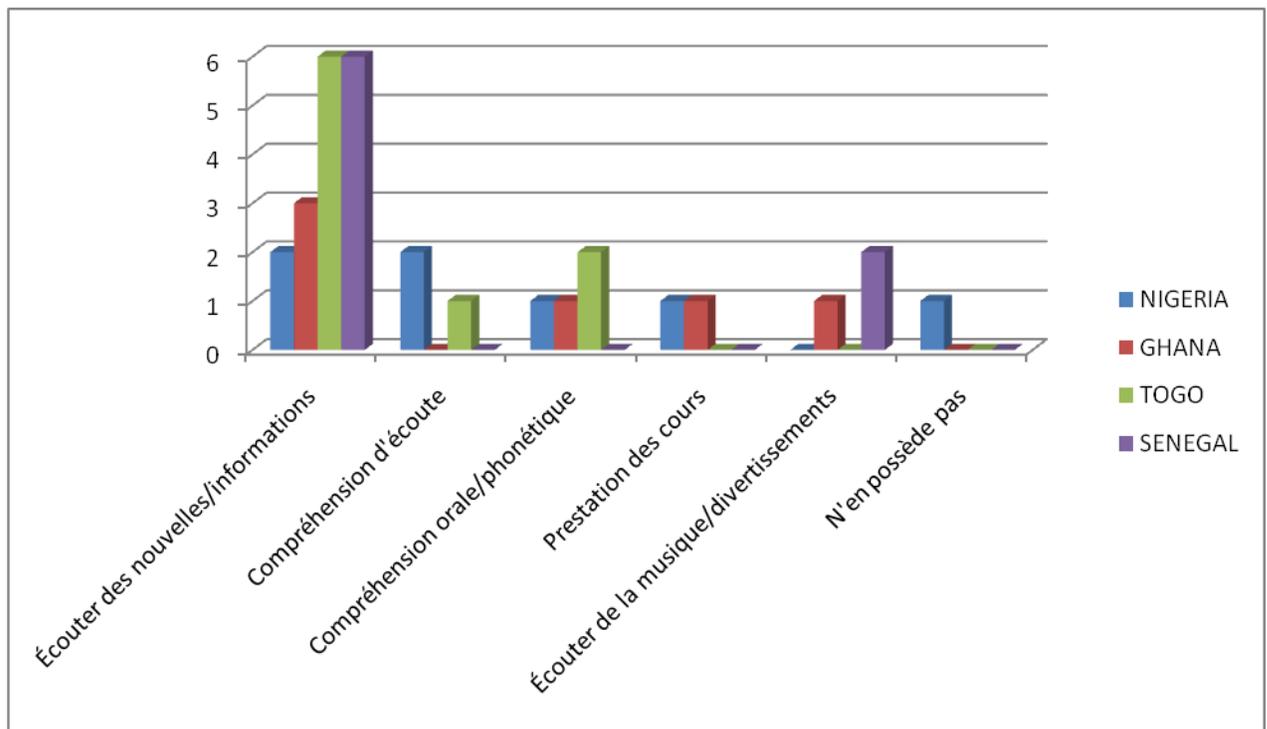
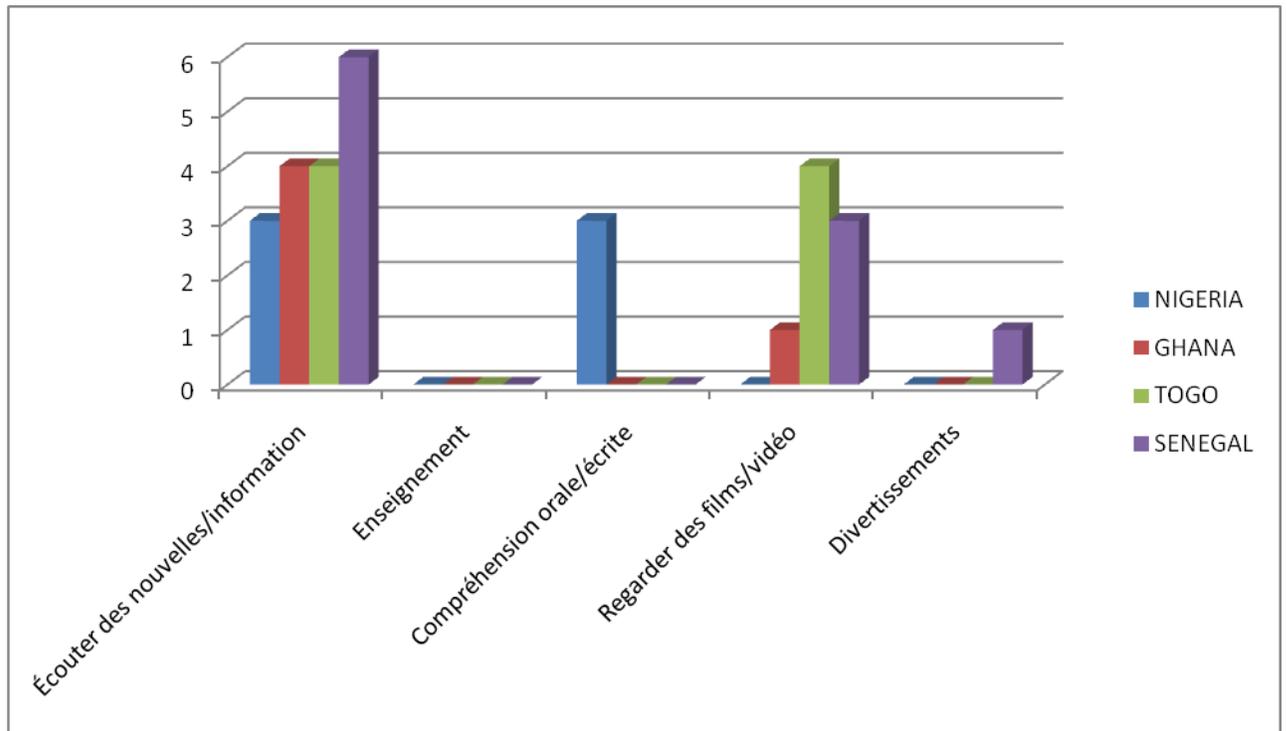


Figure 2 montre que plus des professeurs de français dans des universités francophones, 7 (30,4 %) que leurs homologues anglophones, 3 (21,4 %) ont utilisé ce dispositif pour écouter de l'information. Seulement 4 (28,6 %) d'entre eux de provenance de l'université anglophone et 3 (13,4 %) de l'université francophone l'ont utilisé pour effectuer des exercices d'écoute et

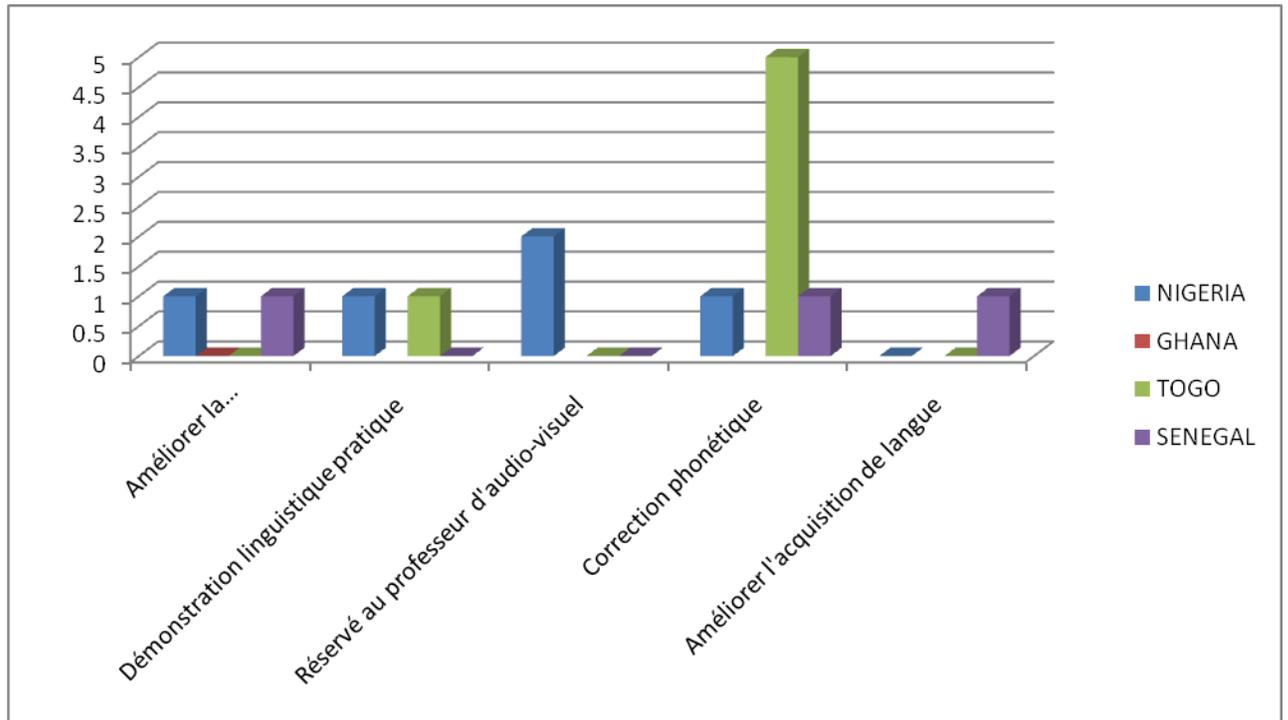
de compréhension orale ; tandis que 2 (14,3 %) professeurs anglophones ont prétendu enseigner avec la radio.

**La Figure N° 3 : L'utilisation d'un téléviseur**



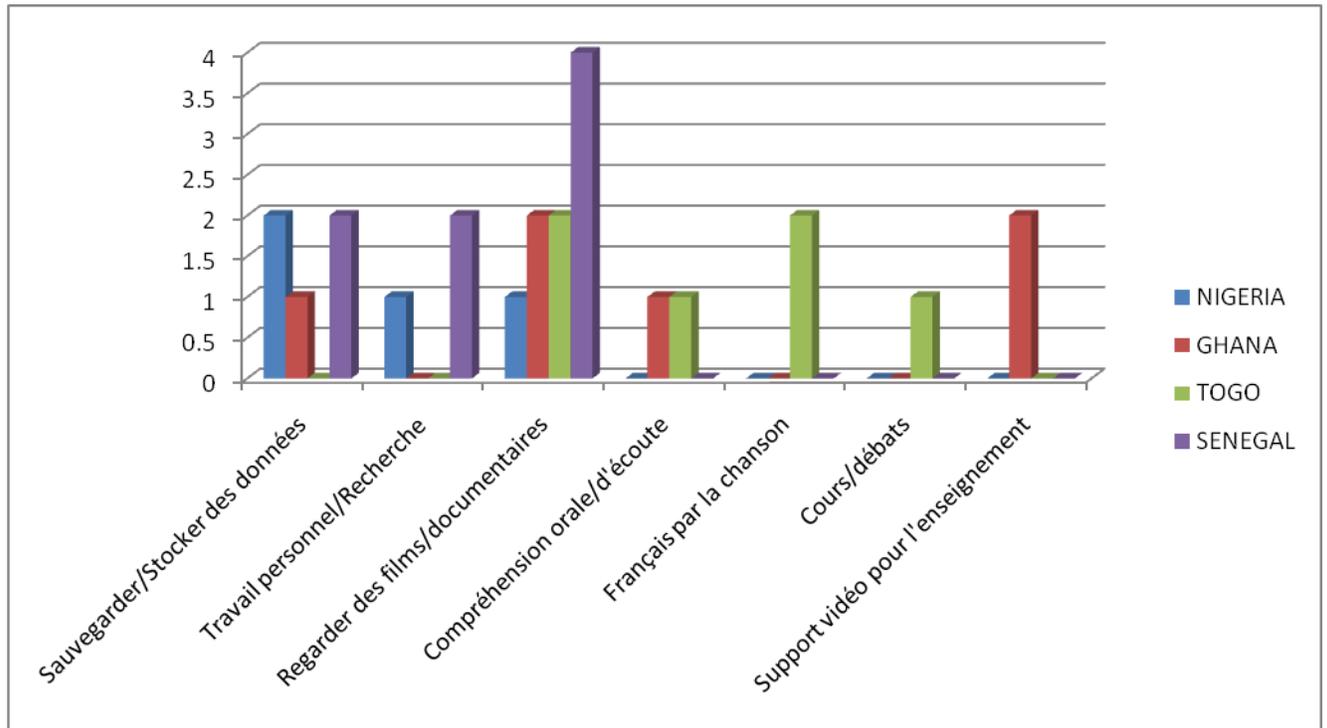
Les professeurs de français dans des universités anglophones, 7 (50 %) et francophones, 8 (34,8 %) utilisés pour cette étude ont utilisé le téléviseur pour écouter les émissions et les informations. Seuls deux professeurs anglophones (14,3 %) l'ont utilisé pour développer et améliorer la compréhension orale et écrite, tandis que 8 (34,8 %) de leurs homologues francophones l'ont utilisé pour visionner des films et des documents authentiques. Aucun de ces professeurs de français dans les deux groupes d'universités n'a utilisé ce dispositif pour dispenser des cours.

**La Figure N° 4 : L'utilisation de laboratoire de langue**



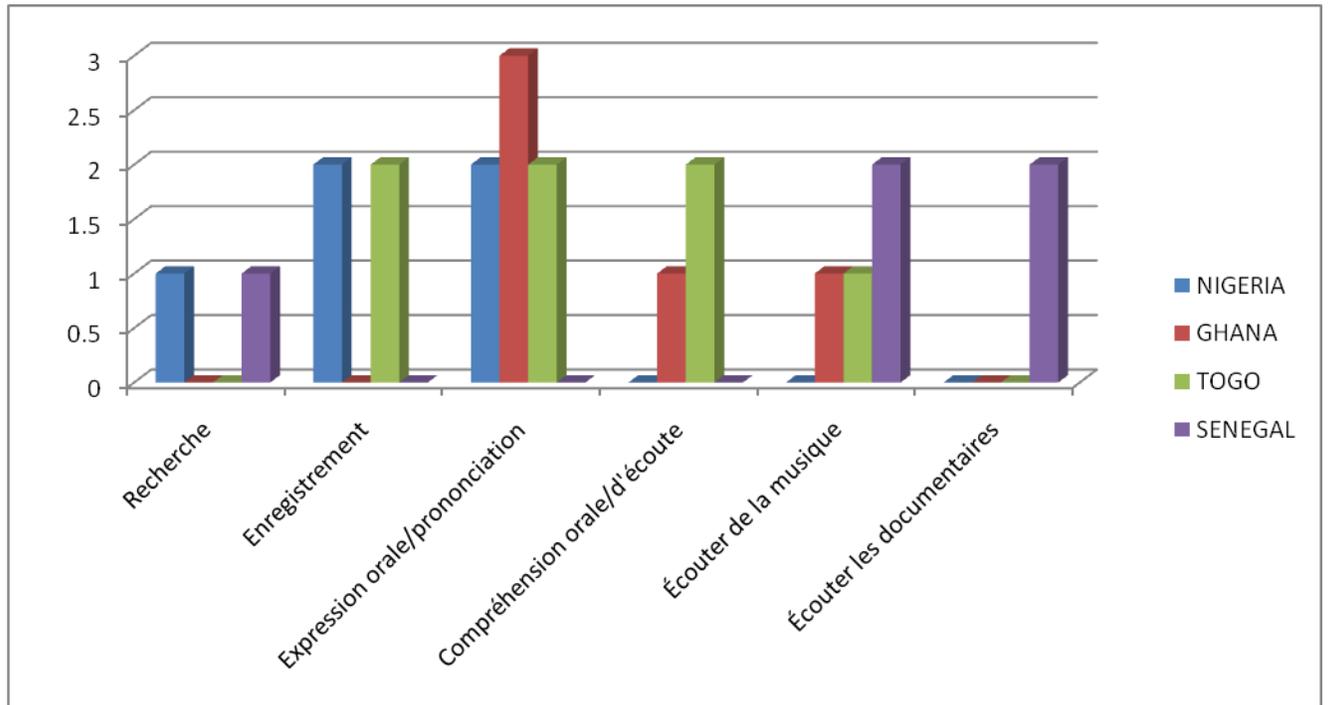
Un seul professeur (7,1 %) de français de l'université nigériane utilisée pour cette étude a affirmé avoir utilisé le laboratoire de langue pour améliorer la prononciation et l'apprentissage des apprenants, et aussi dans la correction phonétique et la démonstration linguistique pratique. En revanche, 7 (30,4 %) et 2 (8,7 %) de leurs homologues francophones ont prétendu l'utiliser pour effectuer des exercices d'écoute et la correction phonétique et aussi pour améliorer l'apprentissage des langues des apprenants respectivement. L'université ghanéenne utilisée pour cette étude n'est pas du tout dotée d'un laboratoire de langue.

**La Figure N° 5 : L'utilisation des lecteurs de CD/DVD**



Les professeurs de français dans l'université ghanéenne 2 (14,3 %) et nigériane 3 (21,4 %) ont utilisé ces outils comme support audio-vidéo pour l'enseignement et pour effectuer des exercices de compréhension orale respectivement, tandis que 3 (13 %) de leurs homologues francophones les ont aussi utilisés pour effectuer des exercices de compréhension orale et d'écoute et deux (8,7 %) d'entre eux les ont utilisés dans l'enseignement de français (la chanson). Deux professeurs nigériens (14,3 %) ont stocké les données avec ces outils.

**La Figure N° 6 : L'utilisation des cassettes audio**



Dans la majorité des cas, les professeurs de français dans des universités francophones 4 (17,4 %) et anglophones 2 (14,3 %) utilisées pour cette étude ont utilisé ces outils pour enregistrer des chansons et d'autres activités pédagogiques et aussi pour enseigner la prononciation et l'expression orale respectivement. Aussi, 2 (8,7 %) professeurs francophones et 3 (21,4 %) anglophones les ont utilisés pour enseigner des exercices de compréhension orale et d'écoute ; tandis que 2 (14,3 %) enseignants nigériens les ont utilisés pour enregistrer des activités pédagogiques de TV 5 Monde.

**La Figure N° 7 : L'utilisation des cassettes vidéo**

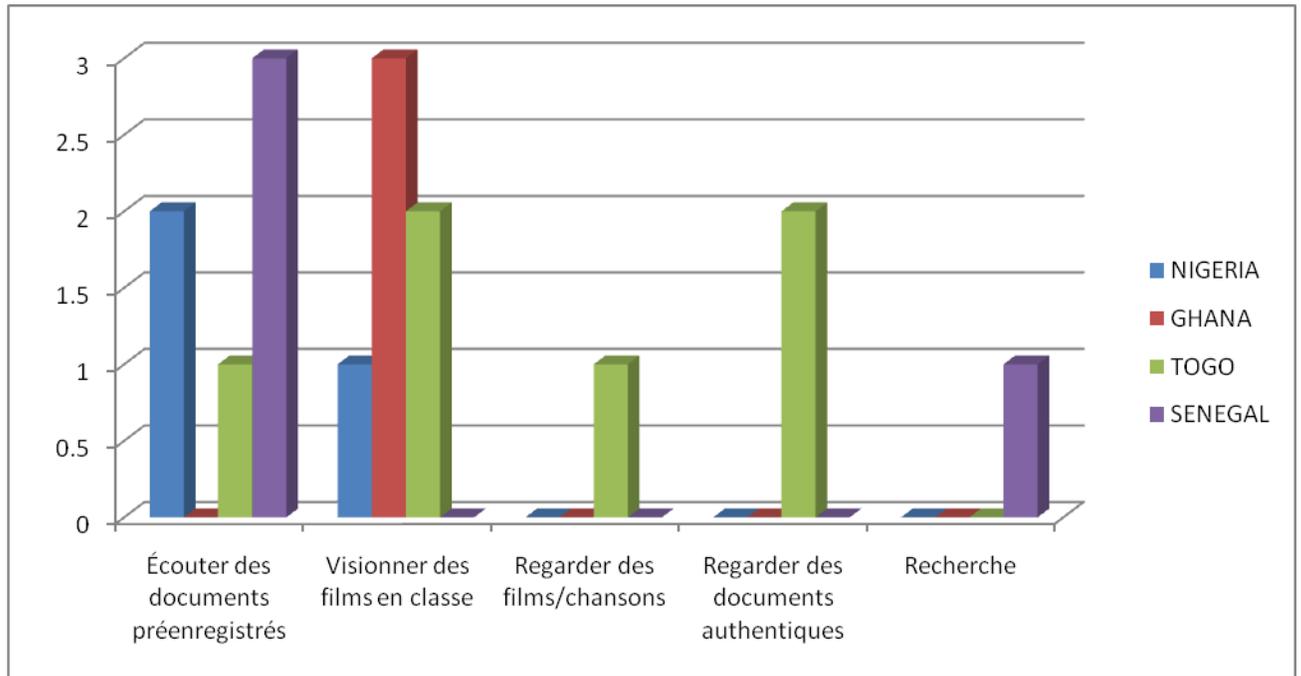


Figure 7 montre que plus des enseignants de français francophones 4 (17,4 %) que leurs homologues anglophones 2 (14,3 %) ont utilisé ces outils pour écouter les documents préenregistrés ; tandis que plus des professeurs de français anglophones 4 (28,6 %) que francophones 2 (8,7 %) les ont utilisés pour visionner des films et des cours en classe. Seuls 2 (8,7 %) des professeurs de français togolais les ont utilisés pour visionner des documents authentiques en classe.

**La Figure N° 8 : L'utilisation de l'Internet**

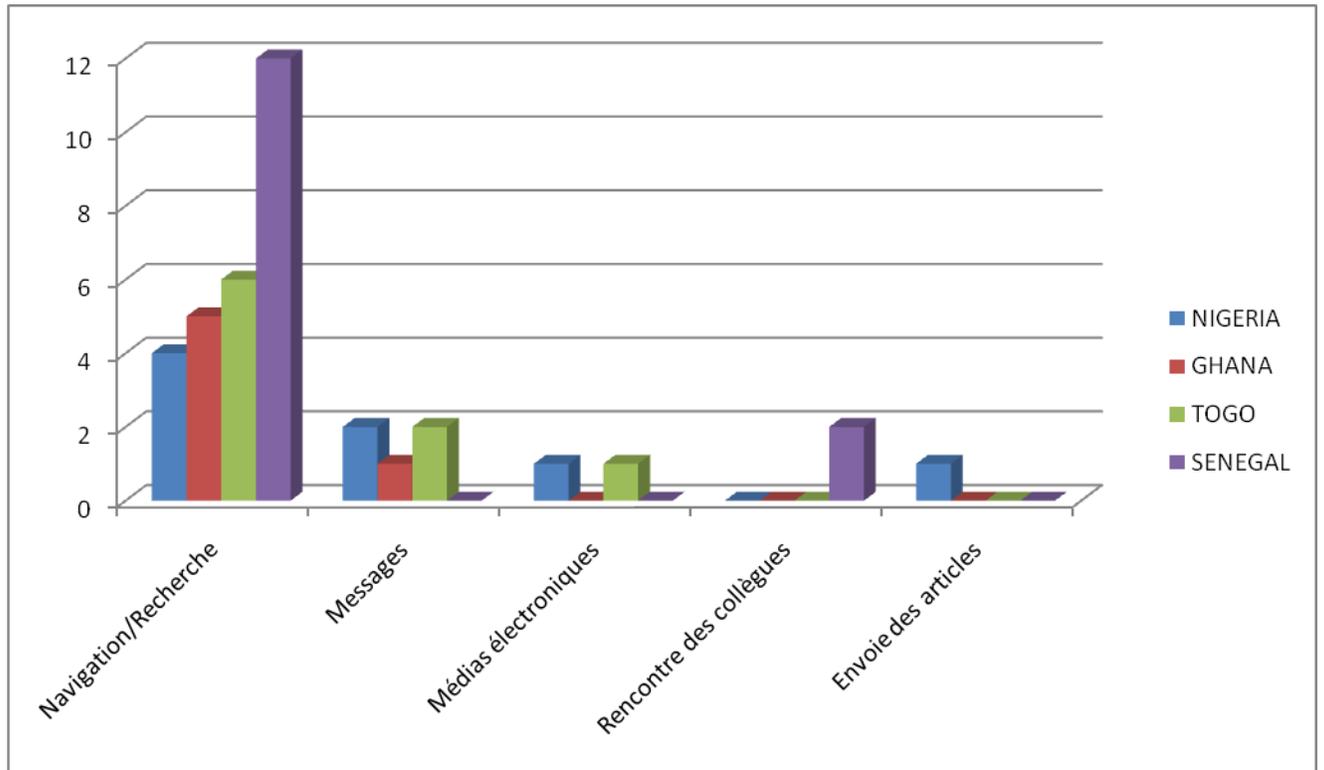
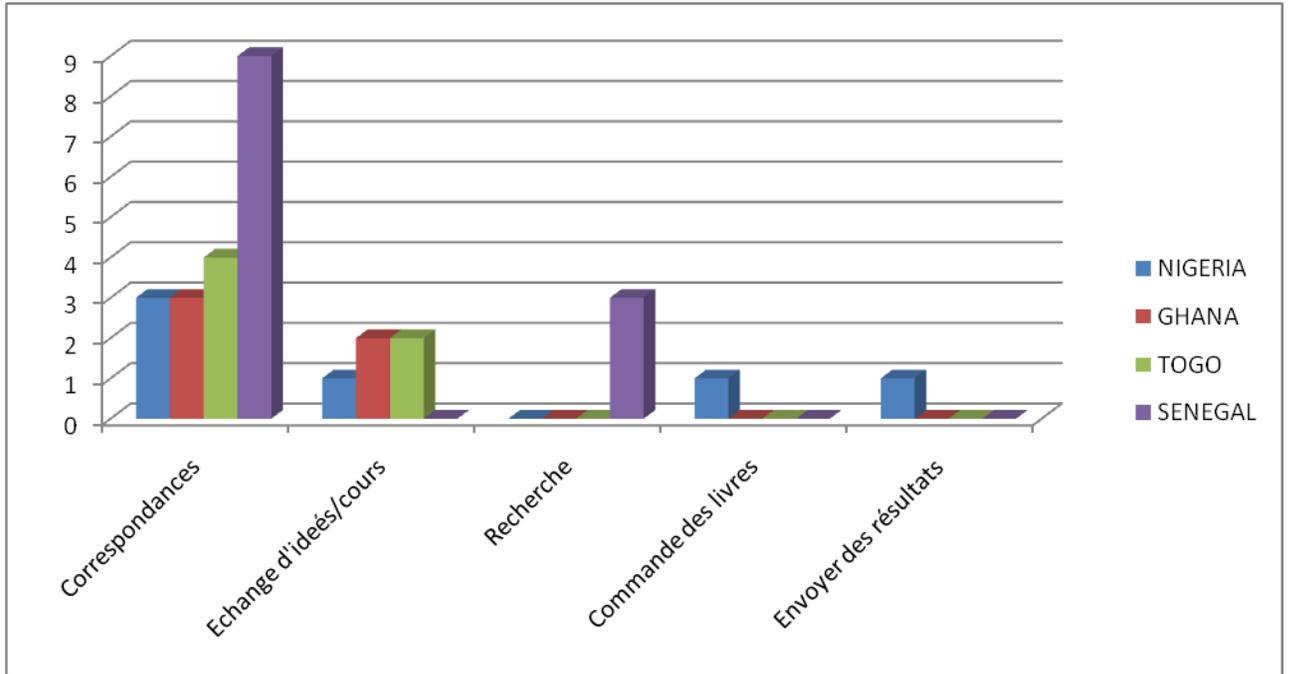


Figure 8 montre que le nombre de professeurs de français dans des universités francophones 18 (78,3 %) visitées qui ont utilisé l'Internet pour naviguer et faire des recherches est plus élevé que celui de leurs homologues anglophones 7 (50 %) qui ont fait autant. De surcroît, ces professeurs l'ont utilisé aussi pour envoyer et recevoir des courriers 3 (21,4 %) et 2 (8,7 %) pour les anglophones et francophones respectivement. Un seul nigérian (7,1 %) l'a utilisé pour enseigner des cours en ligne (Maîtrise en ligne) et aussi pour envoyer des articles pour publication ; tandis que deux (8,7 %) sénégalais l'ont utilisé pour la création de rencontres avec des professeurs et des apprenants en ligne.

**La Figure N° 9 : L'utilisation de courrier électronique**



Un bon nombre de professeurs de français dans des universités francophones, 14 (60,9 %) et anglophones, 8 (57,1 %) ont utilisé le courrier électronique pour envoyer et recevoir des mails. La figure montre aussi que 4 (17,3 %) sénégalais l'ont utilisé pour étendre les champs de recherches, tandis qu'un nigérian (7,1 %) l'a utilisé pour commander de livres et envoyer les résultats des apprenants.

**La Figure N<sup>o</sup> 10 : L'utilisation de radio et télévision en ligne**

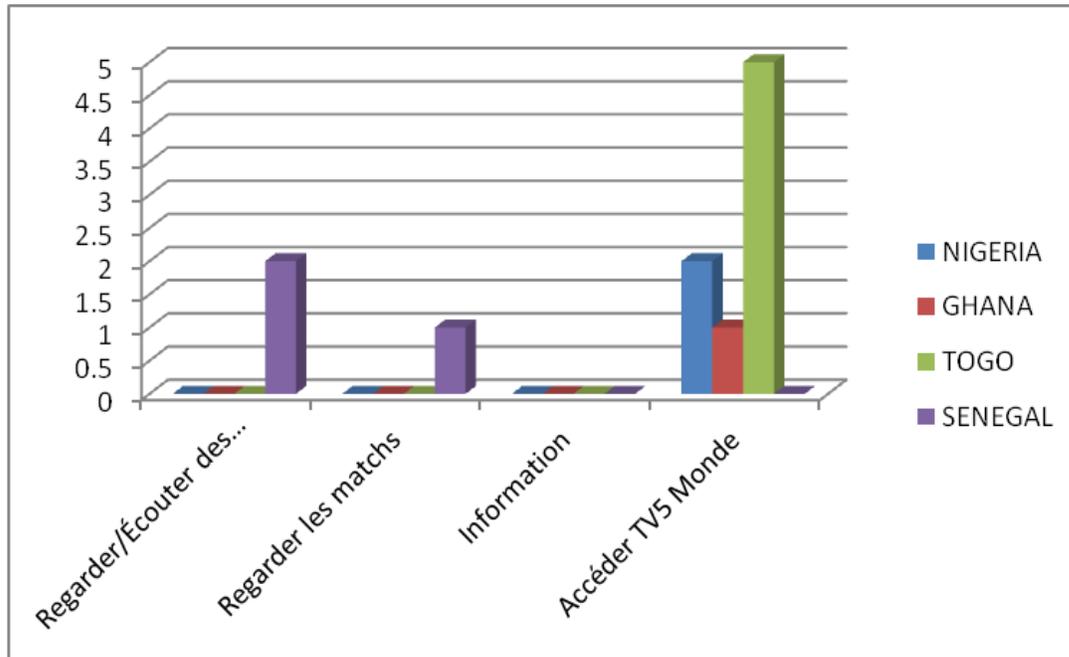


Figure 10 montre que les professeurs de français dans des universités anglophones et francophones utilisées pour cette étude n'utilisent pas ces outils en ligne à des fins pédagogiques. Toutefois, 4 (28,6 %) des enseignants anglophones les ont utilisés pour accéder les activités pédagogiques diffusées par TV 5 Monde en vue de développement professionnel, préparation et prestation des cours. Leurs homologues francophones les ont utilisés pour rechercher d'information, 5 (21,7 %), tandis que 3 (13 %) d'entre eux ont écouté des émissions diffusées en ligne.

Sur les façons spécifiques dont l'utilisation de différentes TIC a contribué à améliorer la capacité productive des professeurs et la compétence communicative des apprenants, il faut dire d'emblée que beaucoup de professeurs n'ont pas répondu à cette question. Ceux qui ont répondu sont unanimes à dire que les TIC contribuent réellement dans le relèvement de la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage du français. Les professeurs de l'université

nigériane ont répertorié la contribution des TIC dans l'amélioration de la capacité d'écoute du professeur et celle des apprenants. Elles ont développé les compétences orales et écrites, y compris l'expression écrite des apprenants. L'utilisation de l'Internet a surtout aidé le développement des capacités de recherche et de sélection de l'information et a grandement facilité l'accès à tous les types d'informations sur divers thèmes et sujets abordés en classe. L'Internet a aussi contribué à la construction de bagages linguistiques, car, son utilisation aide les apprenants aussi bien que le professeur à engranger de nouveaux mots et à apprendre à les utiliser en contextes.

De même, les professeurs de l'université ghanéenne utilisée pour cette étude ont noté que l'expression écrite de leurs apprenants s'améliore et que certains d'entre eux parlent mieux et avec confiance grâce à l'utilisation de divers outils TIC. La rédaction des mémoires en est la preuve. L'utilisation de la radio et les cassettes audio ont beaucoup contribué à l'apprentissage du français. Les professeurs ont aussi noté que beaucoup d'apprenants utilisent l'Internet pour apprendre à s'exprimer correctement. L'Internet contribue énormément à l'acquisition des informations pour aider les apprenants dans leurs recherches. Les lecteurs CD/DVD aident les apprenants à simuler des documents authentiques dans leur apprentissage du français. Les références données aux apprenants les ont aidées à travailler en autonomie.

Pour les professeurs de français dans des universités togolaise et sénégalaise utilisées pour cette étude, ils ont mentionné le gain du temps, la facilitation des recherches, la fourniture des exercices en ligne comme des bénéfices qu'ils tirent de l'utilisation des TIC. Certains d'autres eux ont dit que grâce aux TIC, les apprenants sont en mesure de trouver des documents en un temps record, pouvant leur permettre d'affiner leurs connaissances et aussi

que l'utilisation de certains logiciels (de traduction, par exemple) permet aux apprenants d'enrichir leurs vocabulaires.

#### 4.5 L'Analyse Qualitative – Les Données des Apprenants

**QUESTION DE RECHERCHE N° 4 :** Comment faire pour que les enseignants et les apprenants de français mettent les bénéfices des TIC au service de l'enseignement/apprentissage afin d'améliorer la capacité productive des enseignants et la compétence communicative des apprenants ?

Les apprenants de français dans les deux universités ont été requis d'indiquer ce qu'ils font exactement avec les outils TIC sous-mentionnés et aussi de dire comment leur utilisation de ces outils a contribué à rehausser leur apprentissage et leur compétence communicative. Toutes leurs réponses ont été rassemblées et résumées ci-après :

**La Figure N° 11 : L'utilisation de l'ordinateur**

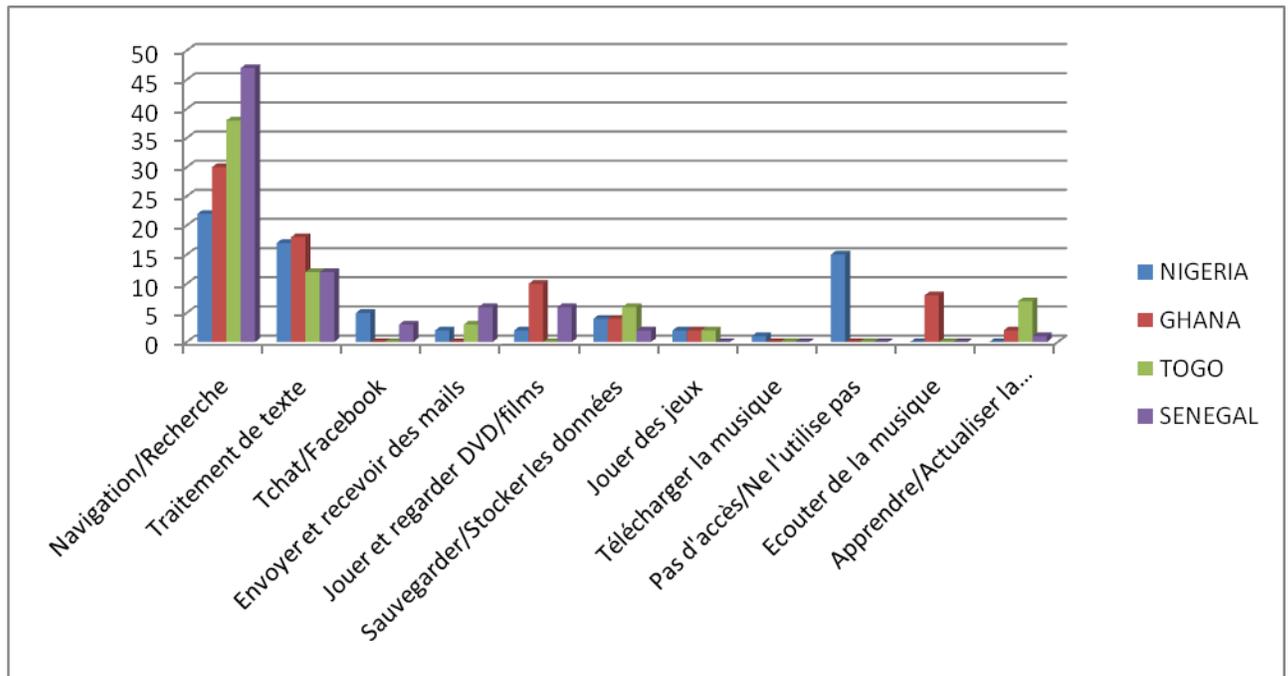


Figure 11 montre que plus des apprenants de français francophones, 91 (73,4 %) qu'anglophones, 52 (40,9 %) ont prétendu utiliser l'ordinateur principalement pour surfer l'Internet et faire des recherches. À part la recherche d'information, 35 (27,6 %) et 24 (19,4 %)

d'entre eux provenant des universités anglophones et francophones respectivement se sont aussi servis de l'ordinateur pour faire saisir les devoirs et leurs mémoires. Seuls 8 (6,5 %) des apprenants francophones l'ont utilisé pour apprendre et actualiser la connaissance ; tandis que 5 (3,9 %) et 3 (2,4 %) des apprenants anglophones et francophones ont prétendu l'utiliser pour s'engager aux chats et à d'autres réseaux sociaux.

**La Figure N° 12 : L'utilisation de la radio**

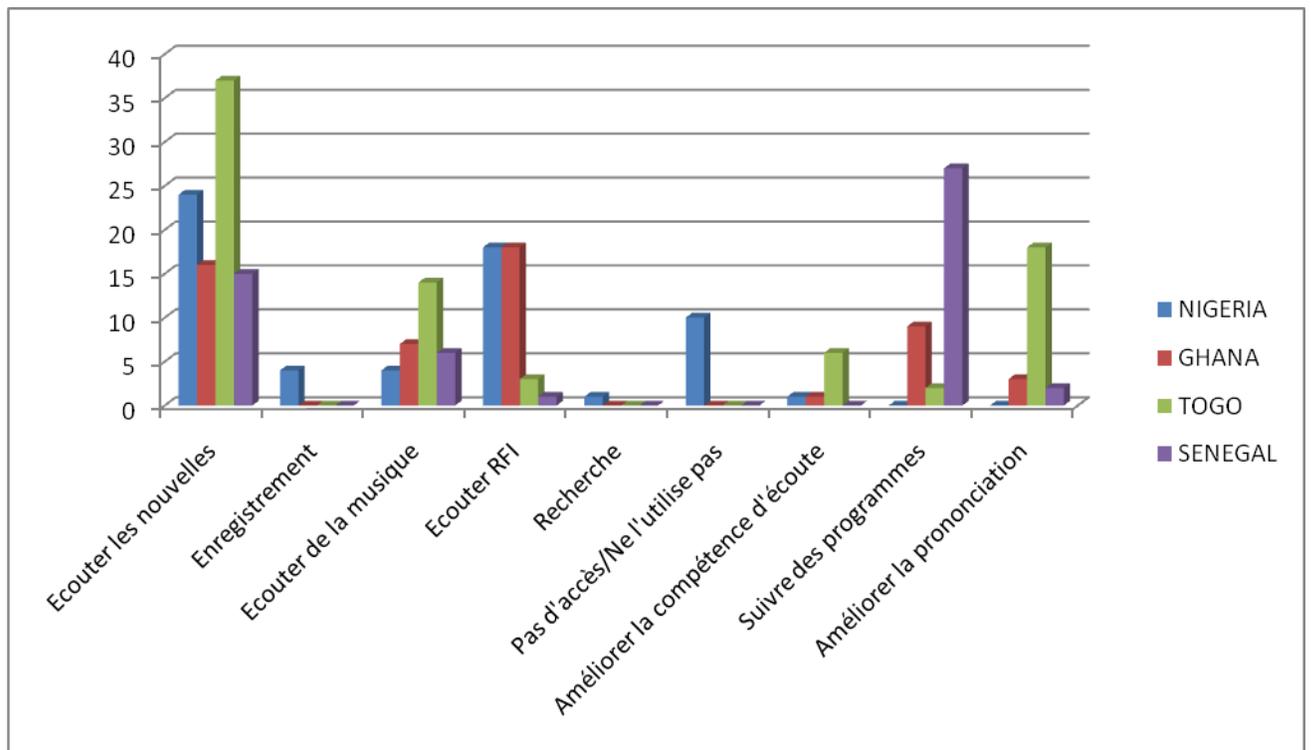
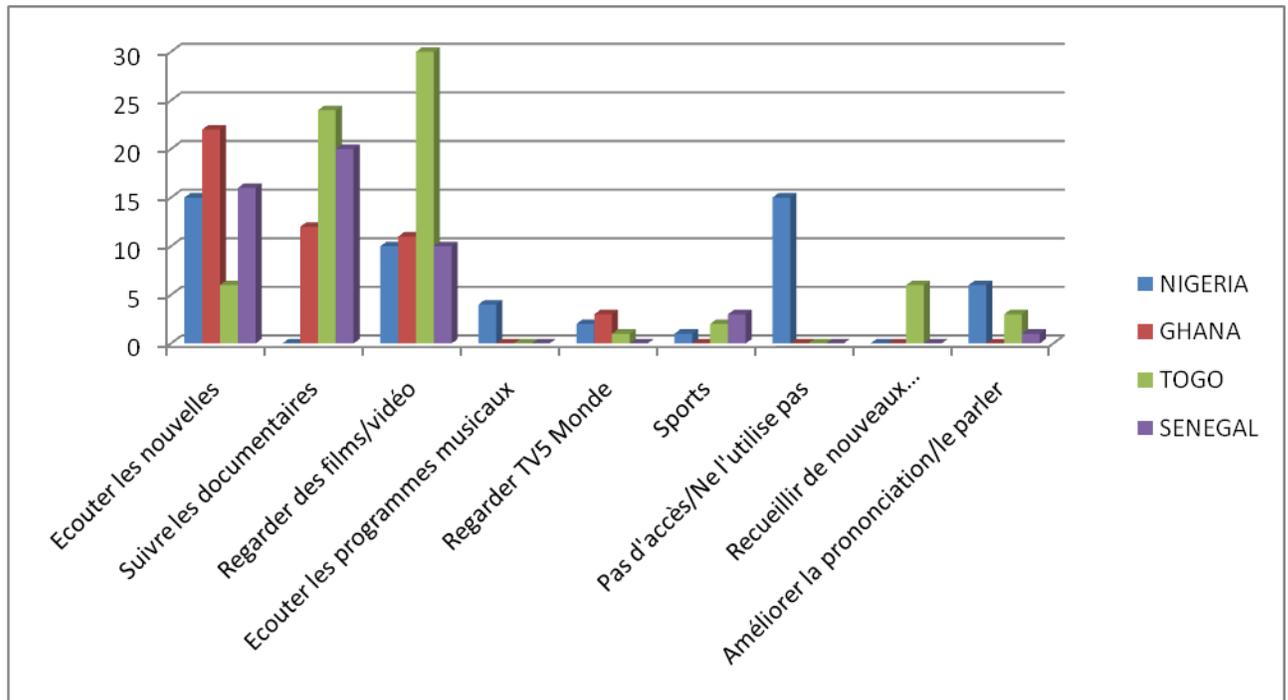


Figure 12 montre que la plupart des apprenants anglophones, 35 (25,5 %) et francophones 45 (36,3 %) ont utilisé la radio pour écouter des émissions, documentaires et des actualités pour acquérir de nouveaux mots et expressions en vue d'améliorer le niveau de langue et les compétences d'écoute. De même, 23 (18,5 %) et 38 (29,9 %) des apprenants anglophones et francophones ont écouté les diffusions de RFI pour apprendre à mieux

prononcer et à articuler les mots et aussi pour améliorer les compétences d'écoute et d'expression respectivement.

**La Figure N° 13 : L'utilisation de la télévision**



Un bon nombre d'apprenants répondants provenant des universités anglophones, 49 (38,6 %) et francophones, 43 (34,7 %) ont prétendu utiliser le téléviseur pour suivre des documentaires, des émissions, le journal, etc. ; tandis que 22 (17,3 %) et 41 (33,1 %) des apprenants anglophones et francophones respectivement l'ont utilisé pour écouter et regarder des films, des feuilletons, des chansons, etc. pour acquérir de nouveaux vocabulaires et apprendre à les utiliser en contexte et aussi pour approfondir la connaissance. Seulement 5 (3,9 %) des apprenants anglophones et un apprenant (0,8 %) togolais ont affirmé écouter la diffusion de RFI en vue d'améliorer les compétences d'écoute et communicative.

**La Figure N<sup>o</sup> 14 : L'utilisation de laboratoire de langue**

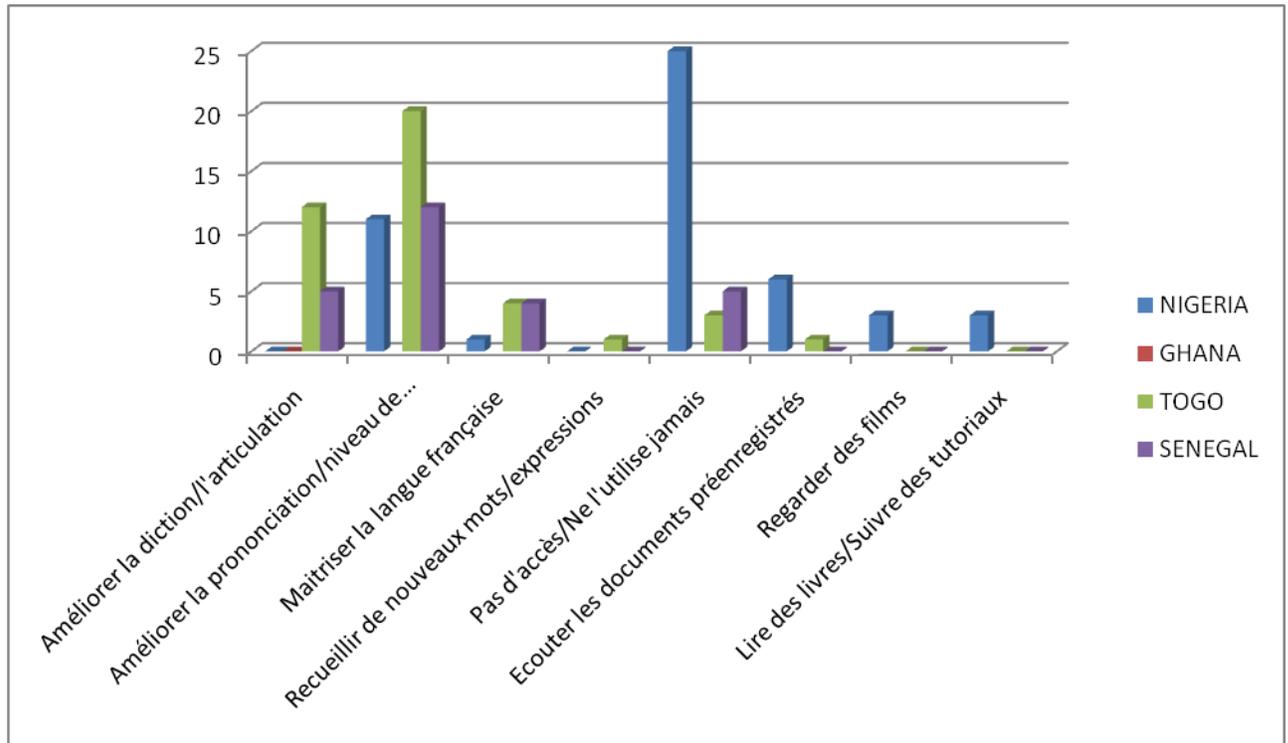


Figure 14 montre que seulement les apprenants de français des universités francophones, 43 (34,7 %) ont utilisé le laboratoire de langue pour améliorer la diction et apprendre à mieux prononcer les mots. De même, plus de ces apprenants, 22 (17,7 %) francophones qu'anglophones, 11 (8,7 %) ont prétendu utiliser le laboratoire de langue pour améliorer la prononciation des mots et le niveau de langue. C'est à noter que la plupart des apprenants de français nigériens en quatrième année, 34 (54,8 %) étaient unanimes à dire qu'ils ont utilisé le laboratoire de langue seulement en première et deuxième années d'études.

**La Figure N° 15 : L'utilisation des lecteurs CD et DVD**

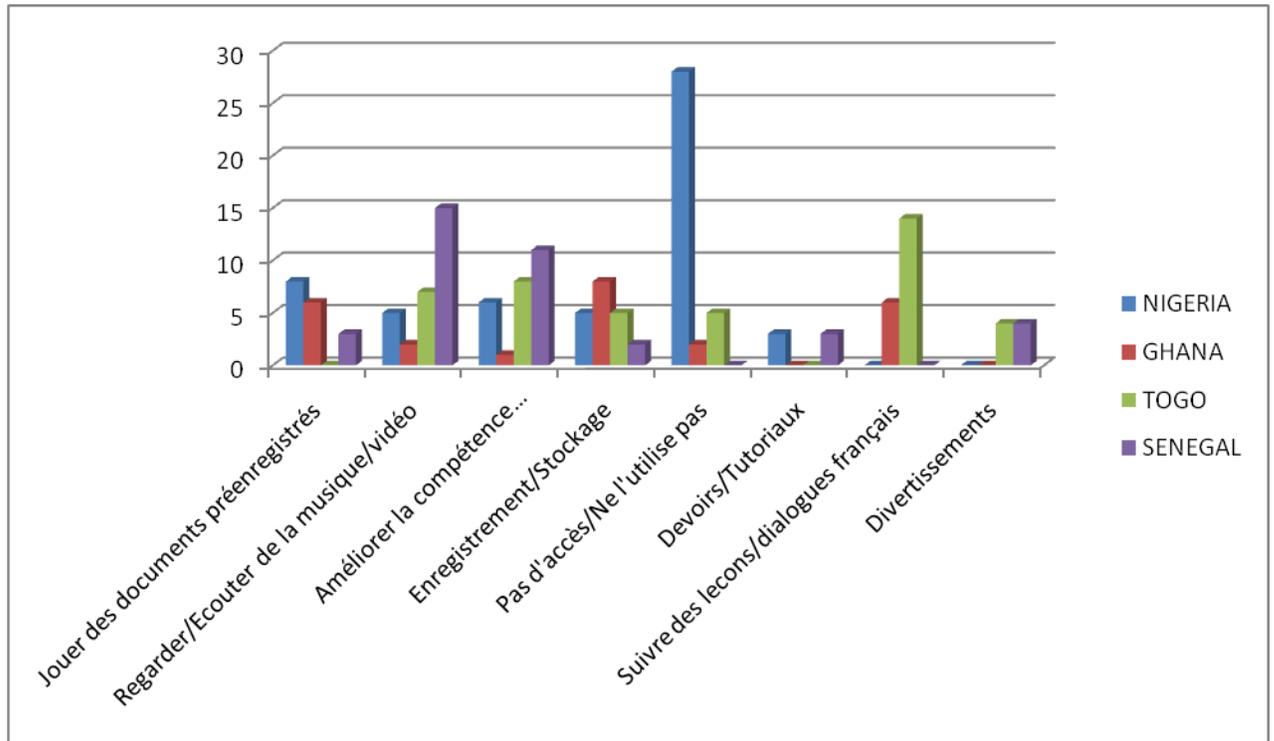
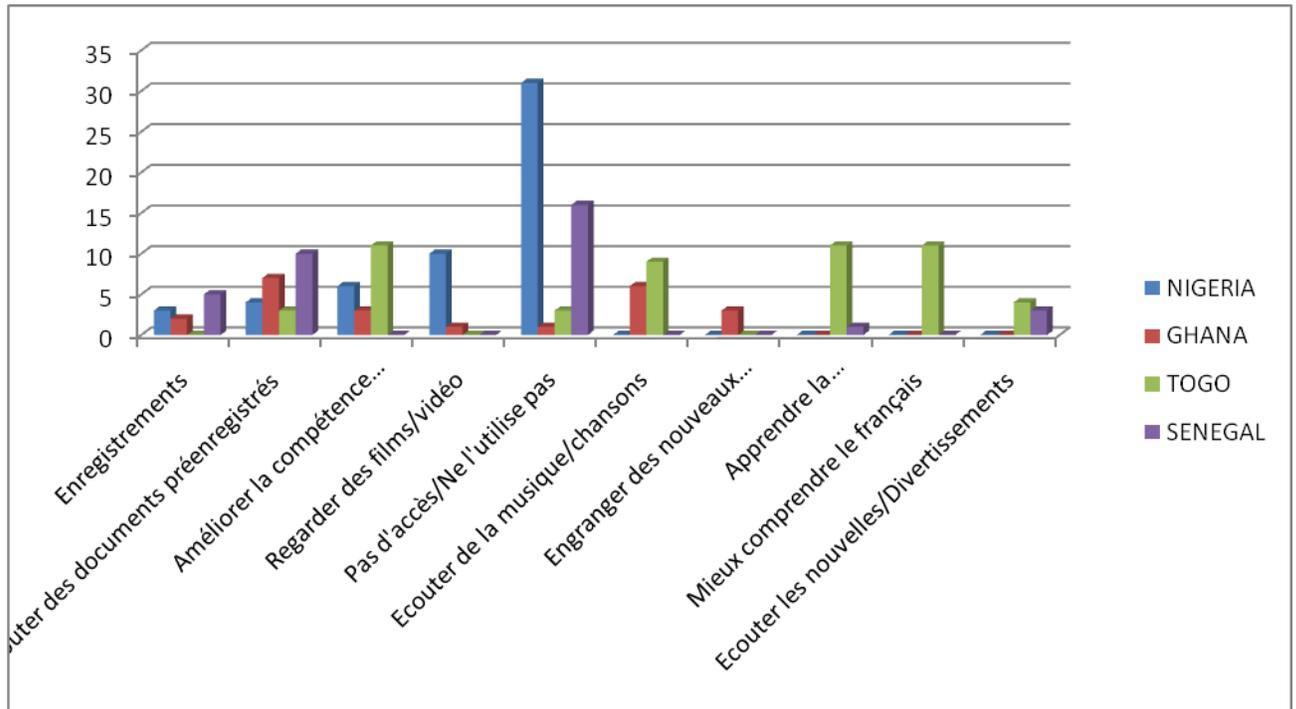


Figure 15 montre que seulement 7 (5,5 %) et 19 (15,3 %) des apprenants répondants des universités anglophones et francophones respectivement ont prétendu utiliser les lecteurs de CD et DVD pour pratiquer l'oral, améliorer les compétences d'écoute et la prononciation des mots. Seulement 11 (8,7 %) et 13 (10,5 %) de ces apprenants provenant des universités anglophones et francophones respectivement les ont utilisés pour écouter des programmes préenregistrés en vue d'améliorer l'apprentissage. C'est aussi bien évident que la majorité des apprenants nigériens ont affirmé qu'ils ne s'en servent pas du tout.

**La Figure N° 16 : L'utilisation des cassettes audio**



C'est bien évident de la figure ci-dessus que seulement quelques-uns des apprenants des universités anglophones, 9 (7,1 %) et francophones, 11 (8,9 %) ont affirmé avoir utilisé les cassettes audio pour améliorer les compétences orales et d'écoutes ; tandis que 3 (2,4 %) des apprenants ghanéens les ont utilisés pour engranger de nouveaux vocabulaires et expressions et 11 (8,9 %) de leurs homologues togolais ont appris à mieux prononcer et comprendre les mots français. Beaucoup d'apprenants nigériens ne s'en servent pas.

**La Figure N° 17 : L'utilisation des cassettes vidéo**

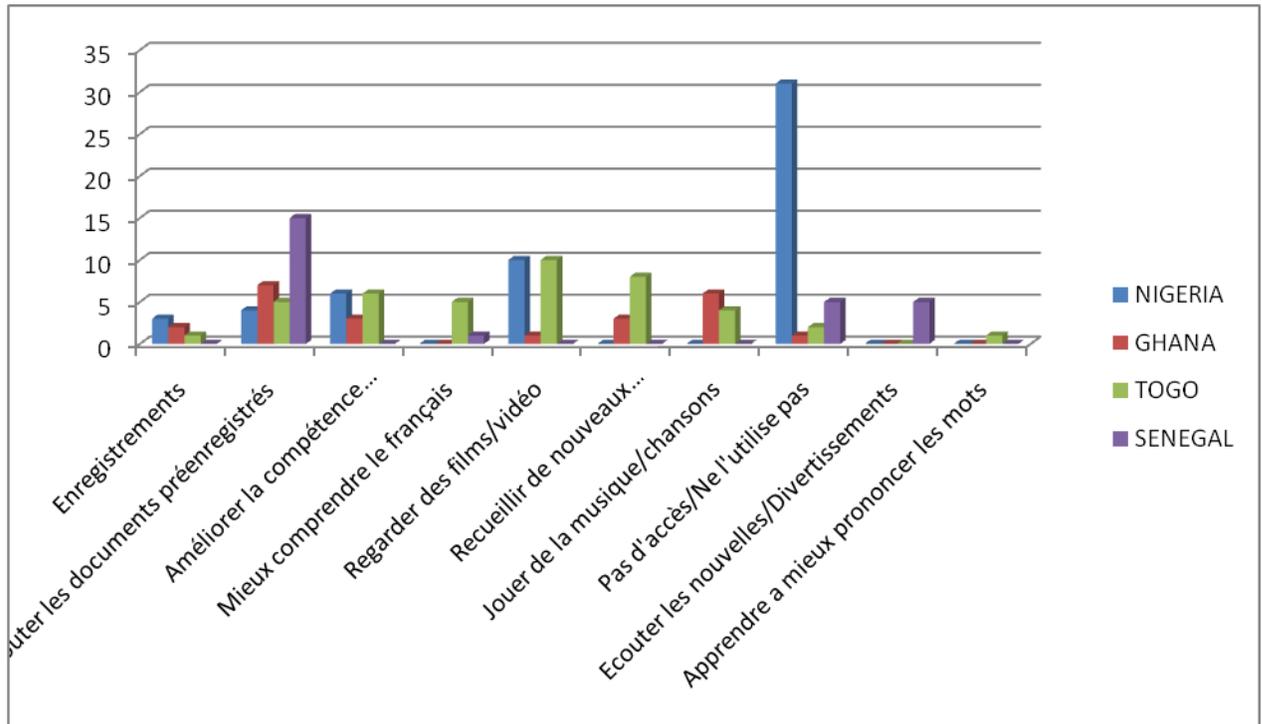
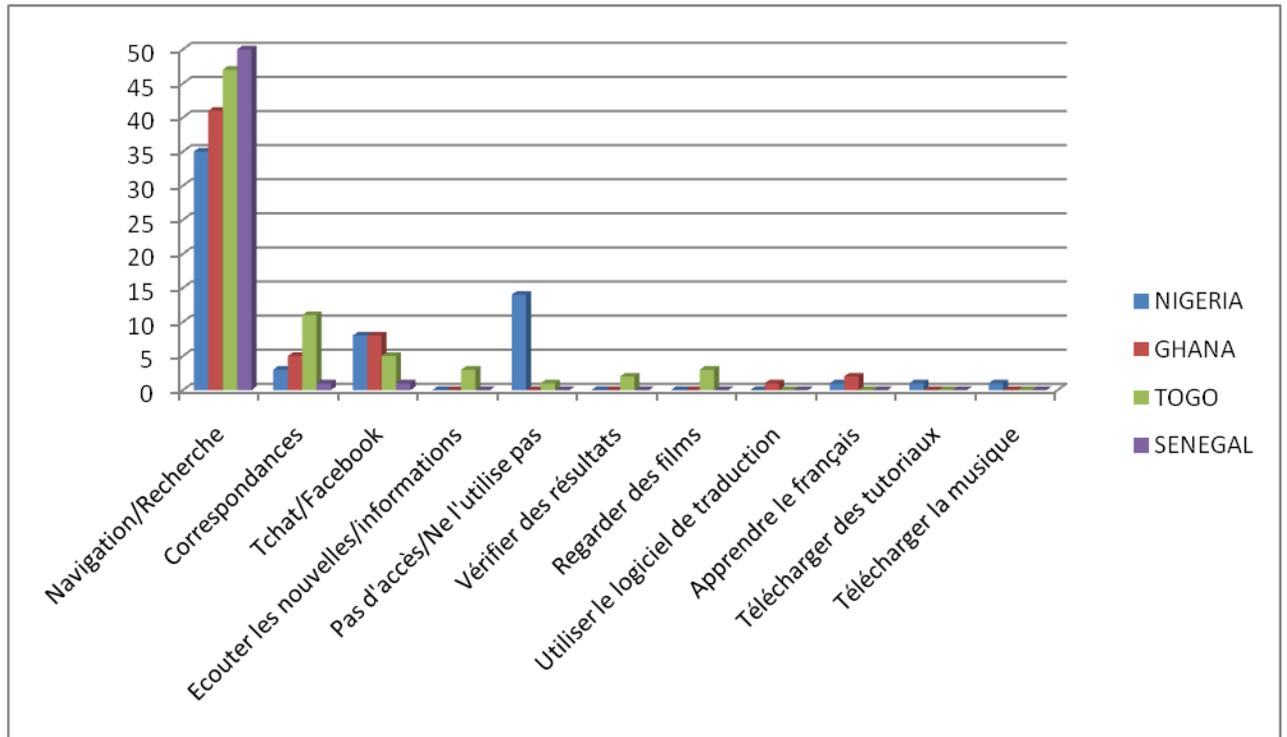


Figure 17 révèle que seulement 9 (7,1 %) et 6 (4,8 %) des apprenants de français des universités anglophones et francophones utilisés pour cette étude ont utilisé ces outils pour améliorer leurs compétences orales et d'écoute ; tandis que 6 (4,8 %) des francophones seulement les ont utilisés pour mieux comprendre la langue française. Seulement 3 (2,4 %) et 8 (6,5 %) des apprenants ghanéens et togolais ont affirmé utiliser les cassettes video pour recueillir de nouveaux mots et de nouvelles expressions françaises.

**La Figure N° 18 : L'utilisation de l'Internet**



La plupart des apprenants répondants dans des universités anglophones, 76 (59,8 %) et francophones, 97 (78,2 %) ont surfé l'Internet pour faire des recherches en vue d'approfondir leurs connaissances. Seulement 16 (12,6 %) et 6 (4,8 %) des apprenants anglophones et francophones respectivement se sont engagés aux tchats / Facebook. Les apprenants de français anglophones (6,3 %) et francophones (9,7 %) l'ont utilisé pour envoyer et recevoir des mails. Un seul apprenant (0,8 %) ghanéen et nigérian ont accédé le logiciel de traduction en ligne et aussi ont téléchargé des tutoriaux français respectivement.

**La Figure N<sup>0</sup> 19 : L'utilisation de courrier électronique**

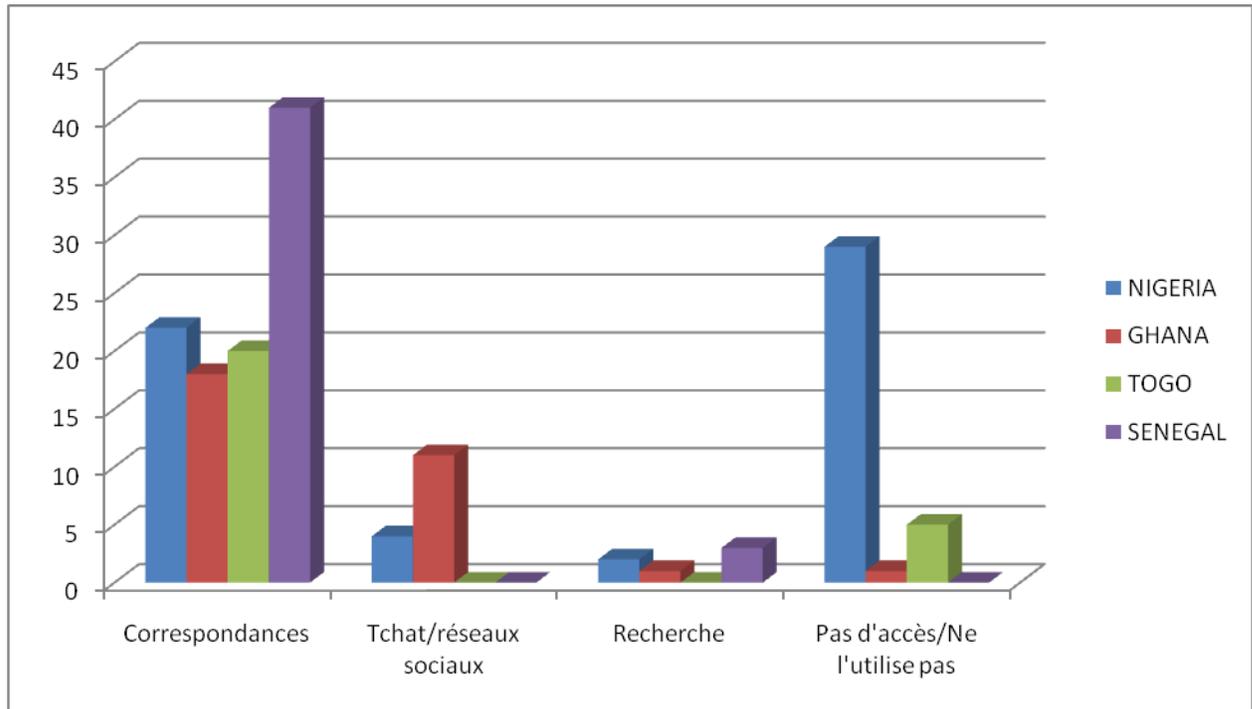


Figure 19 montre qu'un nombre plus élevé des apprenants de français des universités francophones, 61 (49,2 %) qu'anglophones, 40 (31,5 %) se sont servis de ce dispositif pour correspondre avec des amis et des pairs. Toutefois, seulement les apprenants de français anglophones, 15 (11,8 %) ont prétendu l'avoir utilisé pour s'engager à des chats et à utiliser d'autres outils de réseaux sociaux. C'est aussi évident que seulement 3 (2,4 %) anglophones et togolais partout ont affirmé utiliser le courrier électronique à des fins de recherches.

**La Figure N° 20 : L'utilisation de radio, télévision et des journaux en ligne**

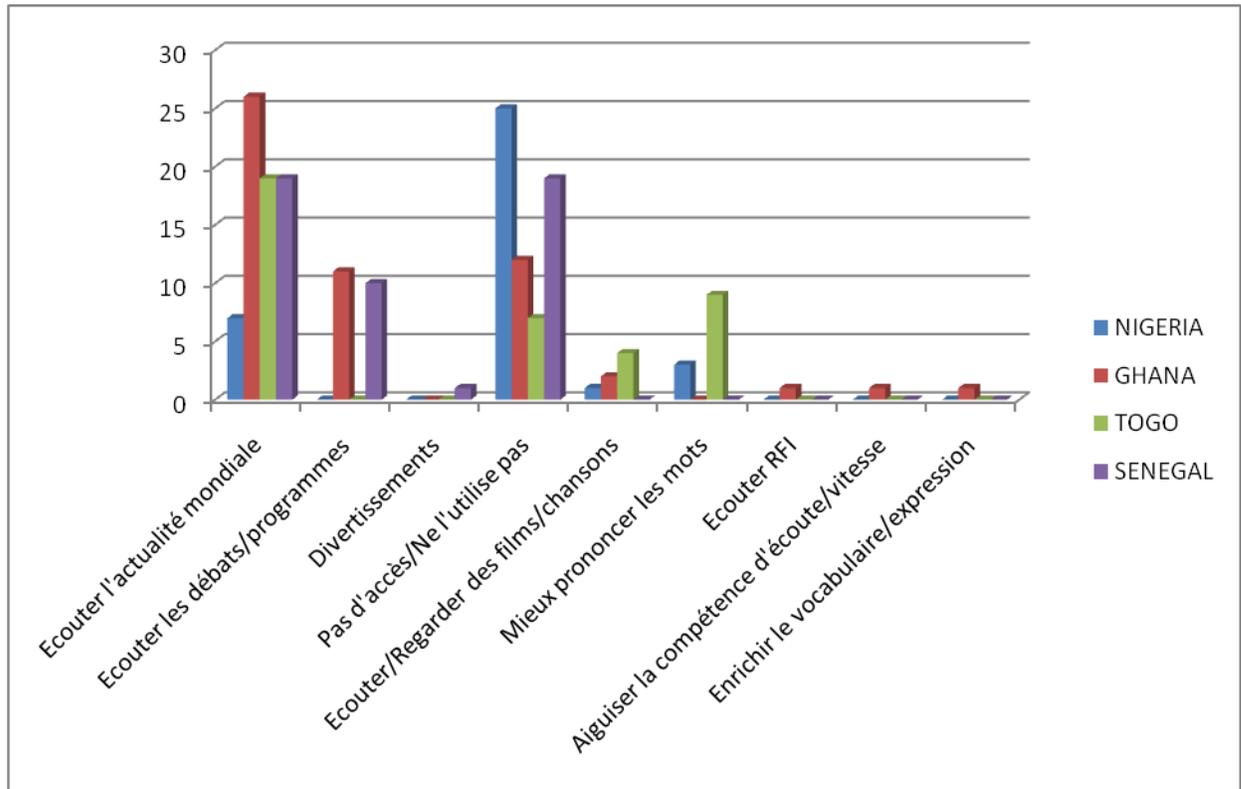


Figure 20 montre que la majorité d'apprenants répondants des universités anglophones, 33 (26 %) et francophones, 38 (30,6 %) ont utilisé ces outils électroniques pour écouter de l'actualité mondiale ; tandis que seulement 3 (2,4 %) des anglophones et 9 (7,3 %) des francophones les ont utilisés pour engranger de nouveaux mots et aussi pour apprendre à mieux prononcer des mots français. Un seul apprenant ghanéen (0,8 %) les ont utilisés pour aiguiser les compétences d'écoute et de s'enrichir en vocabulaires.

Sur les façons spécifiques dont l'utilisation des différents outils TIC ont aidé à améliorer la compétence communicative et l'apprentissage des apprenants, quelques-uns des apprenants qui ont répondu à cette question ont succinctement noté que l'Internet les a énormément aidé dans leurs recherches ; pour saisir et rédiger leurs devoirs et aussi dans la

rédaction de leurs mémoires. L'Internet les a surtout permis à engranger de nouveaux vocabulaires, améliorer leur niveau de langage et approfondir la connaissance. De plus, les TIC ont également permis les apprenants de compléter et de mieux comprendre des cours reçus de leurs professeurs, car, ils recherchent de plus amples informations sur l'Internet sur divers sujets traités en classe. L'utilisation de différents outils TIC y compris la radio et la télévision, a aidé à améliorer les capacités orales et d'écoutes des apprenants.

Les apprenants sont unanimes à dire que l'Internet les a permis d'accéder certains tutoriaux comme les cours compilés, les dictionnaires, le logiciel de traduction qui ont contribué à améliorer leurs habiletés à employer le français dans l'oral de même que dans l'écrit. Un sénégalais a toutefois déploré le fait que l'informatique les pousse plus vers l'anglais au détriment du français.

En sus de cela, certains apprenants ghanéens ont noté que leur utilisation d'e-mail facilite l'utilisation pratique de la langue par le truchement d'écriture sur diverses questions. Ils se sentent plus à l'aise devant les francophones. De même, les divers outils TIC les ont aussi aidé à acquérir la prononciation et l'intonation correctes des mots français, et aussi dans la compréhension orale et écrite. Certains des apprenants font partie d'un groupe en ligne qui les envoient régulièrement des exercices français qui les aident beaucoup dans leur étude autonome et dans le relèvement de la base de connaissance.

Les apprenants de français nigériens ont ajouté que le laboratoire de langue les a aidé à mieux parler la langue française et aussi, dans la compréhension orale. Les CD/DVD ont énormément contribué à améliorer les compétences auditives, orales et écoutes.

## 4.6 Résumé des Conclusions

Les conclusions de l'étude principale ont révélé entre autres que :

1. Les problèmes d'infrastructures dans l'utilisation des TIC à des fins pédagogiques en particulier et dans l'éducation en général en Afrique de l'Ouest sont réels et loin d'être résolus. Cela a touché non seulement la recherche et le développement, mais aussi et surtout l'enseignement et l'apprentissage et ses mécanismes de didactisation. Cela est particulièrement évident dans des pays pauvres de la sous-région ayant peu de fonds pour financer et soutenir ce secteur.
2. Le Nigeria est le pire des quatre pays étudiés en termes de fourniture constante de l'électricité pour ses citoyens en général ; ce qui a eu des effets négatifs sur les professeurs et les apprenants de français qui devraient trouver des moyens pour maximiser le courant une fois qu'il est disponible.
3. Le manque de formation des professeurs de français dans l'utilisation effective des TIC à des fins pédagogiques constitue un frein majeur à l'intégration réussie qu'à l'utilisation des ressources disponibles pour améliorer substantiellement la qualité de l'apprentissage du français dans les pays étudiés.
4. Le manque apparent de dévouement, d'esprit d'équipe et des efforts concertés entre les professeurs de français dans un département donné est un pire obstacle à l'intégration effective des divers outils TIC que l'insuffisance des ressources. Cela a été mis en exergue dans l'université nigériane avec le meilleur équipement de pointe parmi toutes les universités étudiées, mais étant en même temps l'endroit où ces outils ont été laissés en jachère et inutilisés en raison de la non coopération et des attitudes égoïstes de la part des professeurs de français.
5. La plupart des professeurs de français hésitent toujours à utiliser la technologie en classe, non par crainte d'être un jour remplacé par les machines, mais parce qu'ils ne pensent pas que la nouvelle technologie donnera de meilleurs résultats et parce qu'ils n'étaient pas eux-mêmes formés avec ces outils.
6. Le manque de personnel qualifié et de professeurs de français compétents dans l'utilisation de laboratoire de langues a freiné l'utilisation efficace de cet outil indispensable dans l'enseignement et l'apprentissage ; qui fait que les laboratoires de langues sont soit mis en friche dans certaines universités étudiées soit sous-utilisés dans d'autres.

7. Les professeurs de français novateurs et enthousiastes tirent le meilleur parti même des ressources les moins disponibles, et améliorent la qualité de l'apprentissage chez leurs apprenants.
8. Une bonne compréhension, appréciation et acceptation de nouvelles technologies jouent un rôle extrêmement important dans l'exploration et l'exploitation de ces nouveaux outils par les professeurs et les apprenants de français et dans l'intégration éventuelle de ces outils dans la pratique actuelle d'enseignement et d'apprentissage.
9. Les potentiels de divers outils TIC pour transformer le secteur de l'éducation comme ils le faisaient le secteur bancaire et de divertissement ne sont pas automatiques, mais possible et faisable, compte tenu de la bonne attitude, de dévouement et d'un effort concerté de tous les acteurs concernés.
10. Les professeurs de français qui ont le soutien du personnel administratif en termes de création d'un environnement propice et de mise en disponibilité des fonds destinés à la formation des professeurs et à l'achat des outils de matériel et de logiciel TIC et de ses outils connexes ont été plus enthousiastes à creuser plus profondément et à chercher de meilleures façons d'améliorer leur propre enseignement et l'apprentissage de leurs apprenants.
11. Les professeurs de français dans la sous-région ont réellement besoin de prendre le recul en vue de repenser leurs méthodologies d'enseignement actuelles pour les rendre plus compatibles aux TIC, ce qui va de pair avec les tendances actuelles dans l'enseignement et l'apprentissage du français dans le monde d'aujourd'hui.
12. L'étude a également mis en relief le besoin pressant pour les professeurs de français d'utiliser toujours des stratégies et des techniques d'enseignement qui mettent les apprenants en situation réelle d'utilisation de français afin de développer chez eux la compétence communicative.
13. Le manque de modèle d'enseignement fondé sur les TIC conçu et approuvé par les professeurs de français dans les différentes universités étudiées a également nui à l'apprentissage structuré et à l'utilisation des démarches qualitatives qui pourraient être utilisées pour apaiser les craintes des apprenants à employer le français à des fins communicatives.

14. Seuls les professeurs de français qui ont bien compris le potentiel des TIC pour améliorer la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage ont été à l'aise avec les outils et se sont dotés d'une attitude positive et motivée dans l'exploitation des différentes mesures pour surmonter les obstacles classiques dans l'utilisation des TIC en classe.
15. L'étude a également confirmé que seulement les professeurs et les apprenants de français qui possèdent des compétences requises dans l'utilisation des TIC étaient mieux à même de les utiliser effectivement à des fins pédagogiques pour faire progresser et approfondir la connaissance.
16. Tous les acteurs clés dans le secteur de l'éducation doivent également être impliqués et engagés ; en démontrant l'esprit d'équipe pour stimuler et promouvoir constamment l'initiative de professeur de français afin que l'intégration des TIC à des fins pédagogiques puisse porter substantiellement ses fruits.
17. Les bandes dessinées et les chansons françaises sont de bonnes stratégies d'enseignement dont les potentiels doivent être pleinement explorés et exploités par les professeurs de français pour délier les langues des apprenants et les amener à rehausser leurs compétences communicatives. De même, les chansons sont d'excellents atouts pour développer des compétences dans la discrimination auditive et la compréhension orale chez les apprenants.
18. Une bonne compréhension de l'évolution du rôle des professeurs et des apprenants de français dans la nouvelle tendance d'enseignement et d'apprentissage (c'est-à-dire, l'enseignement basé sur les TIC) sont des conditions nécessaires à l'intégration réussie de divers outils TIC et de différentes activités fondées sur les TIC dans la pratique actuelle d'enseignement et d'apprentissage.
19. L'étude a aussi confirmé que les premières technologies d'enseignement et d'apprentissage des langues – la radio, la télévision et le laboratoire de langue – continuent d'être efficace et utilisés dans le développement des quatre compétences linguistiques de base, donc, ne devraient pas en aucun cas être mis au rebut ou ignorés en classe de langue.
20. L'Internet, la bibliothèque universelle et le point de référence à partir duquel les professeurs et les apprenants de français téléchargent des documents et des informations en vue de développement professionnel et d'approfondissement en connaissance, a petit à petit commencé à être intégré à la pratique existante d'enseignement et d'apprentissage. Mais,

les réseaux sociaux (les blogues, chats, forums, etc.) qui font des vagues dans le monde d'enseignement aujourd'hui dans les pays développés comme outils efficaces d'apprentissage ne sont pas encore explorés et exploités par les professeurs et les apprenants de français dans toutes les établissements universitaires visités.

## **4.7 La Discussion des Résultats**

### **La formation des enseignants et des apprenants de français dans l'utilisation des TIC**

L'utilisation des TIC dans l'enseignement et l'apprentissage de la langue française exige que les enseignants de français soient formés à l'utilisation appropriée des divers outils TIC en classe. Cette formation implique beaucoup plus que le développement des compétences informatiques et l'habileté dans le maniement d'autres outils TIC. Karsenti, Peraya & Viens, (2002) sont d'avis que l'impact des TIC sur l'apprentissage relève principalement de la manière dont elles sont intégrées par les enseignants à leur pratique et que vue dans ce sens, la formation des maîtres à l'intégration pédagogique des TIC devient donc un enjeu de société de premier plan. Comme déjà noté dans la revue de la littérature, Farrel & 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. Or, Maduekwe (2006) considère le développement de la capacité dans l'utilisation des TIC comme une partie intégrante du programme scolaire. Toutefois, Tinio (2007) déplore que la plupart de développement professionnel des enseignants dans les TIC sont lourds sur « l'enseignement des outils » et « légers sur l'utilisation de ces outils pour enseigner ».

Ces auteurs ont souligné la grande importance de la formation pour l'intégration efficace des divers outils TIC pour améliorer la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage de la langue française. Par conséquent, si les enseignants et les apprenants n'ont pas été formés à la bonne utilisation des TIC en classe, cela signifie alors que les avantages à tirer de l'utilisation des TIC en classe de langue continueront à leur échapper. L'espoir que les TIC transformeront l'éducation comme elles le faisaient d'affaires et de divertissement ne sera pas atteint. Les apprenants doivent également être formés à la bonne utilisation des TIC à des fins d'apprentissage, et non pas considérer les TIC seulement comme des outils de communication. La formation est essentielle pour aider les apprenants de français à apprécier le potentiel des

autres applications de matériel et de logiciels TIC non seulement les outils de réseaux sociaux (Facebook, Twitter, Forum, Salons de bavardage, YouTube, etc.) pour bavarder et correspondre avec des amis et des pairs. Même ces outils de réseaux sociaux peuvent être utilisés d'une façon efficace à des fins d'apprentissage, mais à condition bien sûr que les enseignants et leurs apprenants se familiarisent avec leur utilisation et comment elles sont appliquées à l'enseignement et à l'apprentissage.

Les conclusions de la présente recherche ont démontrés que le manque de formation des professeurs de français dans l'utilisation réussie de différents outils TIC est aussi un frein majeur à l'utilisation efficiente des ressources disponibles à des fins de l'enseignement-apprentissage. Par conséquent, les enseignants et les apprenants de français doivent obligatoirement suivre des cours d'informatique pour qu'on puisse leur montrer et apprendre comment utiliser correctement un ordinateur et ses outils connexes à des fins pédagogiques. Donc, la chercheure estime que la formation est une sine qua non pour la maximisation des bénéfices de différents outils TIC dans l'enseignement et l'apprentissage du français ; et comme l'indiquent Karsenti et ses collaborateurs (2002), la formation des maîtres à l'intégration pédagogique des TIC ne peut plus se limiter à la maîtrise de l'outil technologique par le futur enseignant. Elle doit soutenir une prise de conscience de l'ensemble des facteurs en jeu et le développement d'une réflexion critique sur les différents usages afin de préparer l'enseignant à devenir un agent de changement au sein de cette société du savoir en émergence.

### **La Disponibilité des Matériels et des Logiciels TIC**

Les résultats de cette étude ont révélé une pénurie de différents outils de matériel et de logiciel et de réseau dans les universités étudiées, 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 d'enseignement supérieur dans ces pays ne s'efforcent pas à fournir aux écoles les outils TIC 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 elle-même constitue un obstacle majeur à l'utilisation efficace des TIC en classe de langue. Cela a été mis en exergue au cours de la séance d'entretien 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 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. Ceci corrobore les conclusions de Bandwidth (2006, cité dans Farrel & Isaacs, 2007) qui notait que la capacité de bande passante limite la vitesse à laquelle l'information peut être téléchargée ou transmise par l'Internet. Donc, cela est devenu une considération importante parce que sans les ordinateurs et la connectivité Internet par exemple, les enseignants de français et leurs apprenants se voient refuser l'accès à un certain nombre d'outils TIC, y compris le Web, le courriel, les outils de réseaux sociaux, des émissions radiophoniques et télédiffusées en ligne, etc. qui peuvent être utilisés efficacement dans l'enseignement et l'apprentissage de la langue française.

Les résultats de cette recherche suggèrent également que la disponibilité des outils de matériel et de logiciels en nombre suffisant ait vraiment un effet sur l'enseignement et l'apprentissage de la langue française. 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 TIC à l'enseignement et à l'apprentissage du français. Cette constatation corrobore les conclusions de Tinio, 2007 ; Shakifa, Broekman & Mogale, 2004 ; Harbor-Peters, 2001 et Akudolu, 2002 que l'absence d'électricité, manque de personnel formé, la faible télé-densité et l'insuffisance des infrastructures appropriées, demeurent un obstacle majeur à l'utilisation des TIC à des fins pédagogiques. Plus précisément, nos résultats montrent que les universités 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 universités qui sont insuffisamment pourvus de ces outils.

Toutefois, les enseignants et les apprenants doivent faire bon usage de ces outils afin qu'ils puissent produire les effets escomptés. Dans l'une des universités francophones, il a été observé qu'il y avait des cours que les enseignants de français ne devaient pas enseigner sans les outils de matériel et de logiciels appropriés. Les professeurs de français au Togo sont

fournis avec trois ordinateurs de bureaux dans leur salle de professeurs pour faciliter son utilisation à 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 universités anglophones au Nigeria et au Ghana, la chercheuse a observé que la majorité des professeurs de français ont chacun un ordinateur dans son bureau, 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 TIC était aussi un frein majeur à l'utilisation effective de ces outils en classe de français. Cela a été mis en relief à l'université nigériane, 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'université sénégalaise avec une salle d'informatique bien équipée, connectée à l'Internet au Centre de Calcul 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 des outils TIC peuvent apporter à leur travail comme des experts et des professionnels dans leurs domaines de spécialités différents d'enseignement.

Le centre multimédia du Département des Langues Modernes de l'université ghanéenne utilisée pour cette étude, à part le fait qu'il est petit si l'on considère le nombre d'apprenants, est bien équipée d'au moins dix (10) ordinateurs avec la connexion Internet, une TV satellite qui diffuse en français, divers livres et romans français, toutes sortes de magazines et de journaux français mis à la disposition des apprenants de français gratuitement. La chercheuse a observé que ces apprenants pourraient se servir de ces outils à leur convenance en vue d'un auto-apprentissage et visant principalement à actualiser leurs connaissances, à engranger de nouveaux vocabulaires et puis, à apprendre une prononciation et intonation correcte des mots. C'est fort dommage de constater que le contraire c'est le cas dans la salle d'informatique du Département des Langues Européennes Modernes de l'université nigériane utilisée pour cette étude, où, bien que bien équipée 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. C'est plutôt le « bébé » d'un seul professeur qui, malheureusement ne l'utilise pas du tout ; de même avec la salle d'audio-visuelle qui s'est dotée d'un téléviseur, d'un tableau blanc interactif (le TBI),

d'un vidéoprojecteur et d'un tableau blanc. 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'université togolaise était uniquement réservée pour l'orientation des apprenants à l'utilisation de l'ordinateur et de l'Internet.

En se basant sur ces conclusions, la chercheuse a 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 sont unanimes à dire que les professeurs de français manquent la formation requise pour l'utilisation des TICE, donc, ont besoin d'être bien formés à la bonne utilisation de différents outils TIC à des fins pédagogiques. Cette constatation corrobore les conclusions de Stoks (1993) que l'utilisation réussie de l'ELAO a des ramifications inévitables au niveau de la formation des enseignants et du soutien technique. Aussi, les conclusions de Becker (1990) ont révélé 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 insuffisants 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 différents outils TIC à des fins pédagogiques. Selon eux, l'accent doit être mis sur l'enseignement de français langue étrangère (FLE), non français langue seconde (FLS). Aussi, un ghanéen et un sénégalais ont indiqué que certains professeurs hésitent toujours à l'utilisation des outils TIC parce que la plupart d'entre eux n'ont pas été formés ou éduqués avec ces outils, alors, ils tiennent très fermement à la façon traditionnelle dont laquelle eux aussi ont été éduqués. Ceci corrobore les conclusions d'Ameyaw (1988) que la plupart des enseignants ont été formés en utilisant la méthode traditionnelle grammaire-traduction. Pour les langues anglaise et française, beaucoup n'ont pas la compétence sociolinguistique requise pour s'engager dans l'enseignement basé sur la tâche, ainsi, verraient tout départ d'une méthode traditionnelle grammaire-traduction comme une dilution du contenu. Le sénégalais a ajouté que ses collègues préfèrent d'ailleurs utiliser les travaux des autres

comme s'ils sont les leurs au lieu de préparer leurs propres notes et de les remettre au contrôle de qualité. C'est parce qu'à leur université, avant qu'un professeur ne poste son travail sur l'Internet (les notes, les articles, etc.), le contenu et la qualité doivent être vérifiés par une équipe d'experts. Donc, la plupart de professeurs ne veulent pas qu'on évalue leurs travaux. La chercheuse est d'avis que ces professeurs de français ont visiblement été dépassés par les événements récents. Il leur faut un changement de mentalité car, les TIC sont ici avec nous et l'on ne peut prétendre qu'elles n'existent pas.

Les résultats de cette recherche ont aussi confirmé que l'utilisation efficace des divers outils TIC a effectivement rendu les cours plus ludiques et vivants ; a suscité la créativité et l'intérêt des apprenants et aussi les ont impliqué personnellement dans leur propre apprentissage.

### **L'Accessibilité des Matériels et des Logiciels TIC**

La chercheuse précise d'emblée que la plupart de ces matériels et logiciels, bien que disponibles dans ces universités visitées, 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 universités nigériane et ghanéenne étudiées ; or, leurs homologues togolais et sénégalais ont en commun ces outils TIC en 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. Ce qui en résulte c'est la non utilisation ou bien la sous utilisation de ces outils dans toutes les universités étudiées. C'est à noter que ces outils ne peuvent améliorer la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage que s'ils sont bien utilisés en classe. Cela corrobore les conclusions de Haddad et Draxler (2002) qui ont noté que les potentiels de divers outils TIC se diffèrent l'un et l'autre en fonction de la façon dont ils sont employés, et que ces potentiels resteront inachevés si les outils sont seulement utilisés à des fins de présentation et de démonstration de cours.

De même, les universités anglophones étudiées se sont dotées des salles d'informatiques, mais, seule celle de l'université ghanéenne est facilement accessible par les apprenants de français tandis que celle de leurs homologues nigériens n'était pas du tout

disponible ni aux professeurs ni aux apprenants de français. C'est fort dommage ! Aussi, la chercheuse trouve un peu bizarre le fait que l'université nigériane visitée est dotée d'une grande salle d'informatique à l'intérieur de la bibliothèque universitaire destinée à l'utilisation des apprenants à titre gratuit, mais cette salle est extrêmement sous-utilisée car, les bibliothécaires n'ont pas fait ce qu'il leur faut pour faire connaître aux étudiants les services offerts par la bibliothèque qui incluent la fourniture d'une gamme de ressources électroniques. Discutant avec l'un des bibliothécaires qui lui a fait indiquer tous les services offerts par la bibliothèque, la chercheuse lui a fait comprendre qu'ils devaient faire autant pour s'assurer qu'un bon nombre d'apprenants tirent le meilleur parti de ces services pour progresser dans l'apprentissage.

Tous les Départements des Langues Modernes dans toutes les universités visitées 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 de singer.

Toutefois, les professeurs de français dans l'université togolaise ont assez de postes de radio et des cassettes audio à leur disposition qu'ils utilisent à des fins pédagogiques. La bonne nouvelle c'est que tous ces outils ont été utilisés 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 de les 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 dans les foyers, ils devraient servir d'outils de première importance et être utilisés en boucle en classe et au foyer par les tandems professeurs et apprenants de français pour être au courant des événements récents dans l'enseignement et dans l'apprentissage des langues ; pour engranger de nouveaux mots et pour apprendre à les utiliser en contexte dans des situations spécifiques de la vie quotidienne. Comme Landier (2008) a très bien noté que la radio est un excellent moyen pour faire entrer l'actualité en classe, et que pour la classe de FLE, la radio est un flux permanent de sons authentiques constamment renouvelés qui offre de nombreux formats variés (journaux,

débats, commentaires ...) qui ont chacun leurs spécificités et permettent autant de possibilités pédagogiques différentes.

De plus, l'auteur de connectivisme, l'une des théories d'apprentissage qui soutient cette étude est d'avis que l'on peut apprendre des outils non-humains. Donc, ceux qui se sont chargés de l'enseignement et de l'apprentissage du français doivent veiller à ce que ces outils (les CD/DVD préenregistrés, les cassettes audio et vidéo et leurs lecteurs, les téléviseurs, les postes de radio, etc.) soient non seulement disponibles en nombre suffisant, mais aussi qu'ils soient mis à la disposition des professeurs et des apprenants de français à l'heure dont ils en ont besoin pour faciliter l'utilisation desdits outils à des fins pédagogiques.

Pour dire que la qualité et la quantité de l'apprentissage pourrait être grandement rehaussés si ces outils TIC sont mis 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. Les apprenants doivent être sensibilisés et l'on doit faire l'annonce de ces cybercafés et les différents endroits où ils sont situés en dépliants pour s'assurer la bonne utilisation desdits cafés. 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 TIC dans différents endroits stratégiques dans les grandes villes et aux villages en vue de promouvoir l'accès facile et libre aux divers outils TIC 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 Compétences des Enseignants et des Apprenants de Français en TIC**

Les résultats de la recherche ont également révélé que les enseignants de français dans l'une des universités francophones (la République du Bénin – utilisée pour l'étude pilote) avaient subi une série de séances de formation à l'utilisation des TIC pour l'enseignement et l'apprentissage, ils étaient pour ainsi dire dynamiques dans l'utilisation efficace des outils disponibles pour améliorer leur capacité productive comme enseignants et étaient aussi à même d'aider les apprenants à atteindre le niveau de compétence tant désirée dans l'utilisation de la langue française à des fins communicatives. Ceci corrobore les conclusions de McCarthy (1999) que la façon dont les technologies sont utilisées et intégrées dans un processus d'enseignement et d'apprentissage donné représente dans une grande partie leur succès ou leur échec. En outre, Bull & Zakrzewski (1997) ont noté que la technologie d'apprentissage n'est rarement efficace que si elle est correctement et intelligemment intégrée dans le curriculum. Certains de ces enseignants ont été formés non seulement dans l'art d'adapter les matériaux du contenu sur l'Internet pour répondre à leurs objectifs d'enseignement spécifiques en tenant compte des besoins de leurs apprenants et le contexte, mais, ont en fait conçu leur propre matériel didactique avec un contenu local approprié aux capacités linguistiques de leurs apprenants. Trois professeurs de français au Village du Bénin, Lomé ont été formés eux aussi en France à l'utilisation des ordinateurs et de la télévision à des fins pédagogiques. Ils ont été formés à exploiter les programmes de RFI et des émissions télévisées de TV5 Monde et les autres documents authentiques en classe. Malheureusement, ces enseignants n'ont pas encore eu l'occasion de mettre en pratique leurs expériences car, leur institution n'est pas dotée d'outils requis pour y parvenir. Dans l'université sénégalaise utilisée pour cette étude, seul un professeur de français suit actuellement la formation offerte gratuitement par le Centre de Calcul de l'université. C'est vraiment dommage. Les professeurs de français ont besoin d'être sensibilisés aux immenses contributions des TICE. Ce n'est qu'avec cette compréhension qu'ils seront à même de repenser leur méthodologie actuelle pour y inclure celles compatibles aux TIC. Or, la plupart de leurs homologues dans les universités anglophones prétendent avoir suivi une formation de l'utilisation des TIC pour l'enseignement et l'apprentissage même si l'on ne ressent pas encore l'effet de cette formation en classe.

La plupart d'apprenants répondants n'ont pas encore suivi une forme quelconque de formation dans l'utilisation des TIC à des fins d'apprentissage. Mais si leurs professeurs sont eux-mêmes formés à l'utilisation réussie des différents outils TIC dans l'enseignement-apprentissage, cela devient plus facile pour ces apprenants d'emboîter leurs pas et de les singer.

Les résultats de nos conclusions suggèrent que tous les enseignants dans toutes les universités visitées prétendent posséder la compétence requise pour utiliser des TIC à des fins pédagogiques. Cela n'est d'ailleurs pas en accord avec l'observation réelle du processus de classe et l'interview menée par la chercheuse dans ces universités. Car, la chercheuse étant au courant des possibilités offertes par des nouvelles technologies, surtout l'ordinateur et l'Internet, n'était pas du tout satisfaite d'observer que les ordinateurs dans les différents départements de français étaient soit sous-utilisés soit qu'ils ne sont pas du tout utilisés aux fins pédagogiques. Lorsqu'ils sont utilisés, c'était principalement pour préparer le cours ou pour rendre sa présentation plus agréable. Et, l'on se demande, pourquoi la majorité des enseignants hésitent toujours à utiliser ces divers outils TIC à des fins d'enseignement ? Est-ce que parce qu'ils ne parviennent pas à bien gérer le temps allouer au cours ? Ou serait-il une faute de moyens, de compétence requise ou bien de courage pour s'atteler à maîtriser les outils disponibles ? Ou pire encore, est-ce peut être parce qu'ils ne sont pas si dévoués à leur travail d'enseignants ? C'est bien évident qu'un bon nombre de ces enseignants ne savaient tout simplement pas prendre le tournant. Au lieu de changer de cap, ils tenaient bien fermement aux anciennes pratiques d'enseignement même si elles ne rapportent pas de bénéfices escomptés.

La plupart des enseignants de français dans l'une des universités francophones utilisées pour cette étude (Togo) avait ni un ordinateur de bureau ni un ordinateur portable dans son bureau ; et n'a jamais utilisé de tels outils à des fins d'enseignement dans toutes les classes observées par la chercheuse. En interrogeant davantage, quelques-uns de ces enseignants ont noté que c'était parce que leur établissement universitaire ne leur a pas doté de ces outils et que s'ils utilisent leurs propres outils personnels (l'ordinateur portable par exemple) et s'ils tombent en panne, l'établissement universitaire ne les réparera pas. La chercheuse est toutefois d'avis que dès que certains de ces enseignants de français possèdent des ordinateurs portables personnels, ils n'ont besoin qu'une appréciation de l'immense potentiel de ces outils pour renforcer et enrichir l'enseignement et l'apprentissage du français, pour qu'ils puissent les utiliser à des fins pédagogiques. En revanche, la plupart de professeurs de français dans les

deux universités anglophones (Nigeria et Ghana) avaient un ordinateur de bureau voire, un ordinateur portable personnel, mais seulement une poignée d'entre eux (23,5 %) ont été observée servir de ces outils en classe. Cela corrobore les conclusions de Davidson & Tonic (1994) qui étaient d'avis que seuls les professeurs qui utilisent un ordinateur dans leur propre travail personnel font usage dynamique de ces outils dans la salle de classe.

Ainsi, les enseignants de français devraient, comme une question de nécessité, développer l'intérêt et l'engouement dans l'utilisation des ordinateurs dans leur travail personnel afin qu'ils puissent surmonter la « maladie mortelle » de l'acquisition de compétences technologiques du 21<sup>e</sup> siècle appelée la « technophobie », afin de tirer le meilleur parti de l'utilisation des divers outils TIC à des fins pédagogiques.

Les Nations Unies, à travers les Objectifs du Millénaire pour le développement (OMD), l'Éducation pour tous (EPT) de l'UNESCO, le Sommet mondial sur la société de l'information (SMSI) et la Décennie des Nations Unies pour l'alphabétisation, ont fait de l'amélioration de l'éducation dans le monde un objectif hautement prioritaire. Pour y parvenir, l'UNESCO a travaillé en coopération avec Cisco, Intel et Microsoft, ainsi qu'avec la Société internationale pour la technologie dans l'enseignement (International society for Technology in Education – ISTE) et la Virginia Polytechnic Institute and State University (Virginia Tech), sur le projet des «Standards de compétences TIC des enseignants.» Ce projet propose des orientations pour améliorer la pratique des enseignants grâce à l'utilisation des TIC (UNESCO Project, 2008).

Selon ce document, les enseignants et les apprenants sont censés démontrer trois niveaux de compétences dans l'utilisation de diverses applications TIC à savoir : élémentaire, intermédiaire et avancée. Les compétences élémentaires en TIC comprennent la capacité de connaître et d'utiliser les opérations de base de l'ordinateur et l'utilisation de base des logiciels basés sur Windows comme le traitement de texte, le tableur, la base des données, le courriel, le logiciel de présentation, etc. Les compétences intermédiaires comprennent la capacité d'utiliser différents types de logiciels et d'applications dans l'enseignement des matières en classe comme dans la préparation des cours et sa didactisation, dans l'évaluation, l'enregistrement, etc. La compétence à démontrer dans l'utilisation de l'Internet pour l'enseignement comprend la recherche d'information ; et le courriel, pour communiquer et collaborer avec les apprenants et d'autres enseignants. Les compétences avancées en TIC comprennent la création et le développement des didacticiels, les matériaux basés sur les TIC et l'utilisation de

l'apprentissage en ligne, la participation à des groupes de discussion, la télécollaboration, la création avancée du contenu, le développement de sites Web interactifs et dynamiques, etc.

Par conséquent, si l'on évalue la démonstration de ces niveaux de compétences par les enseignants de français dans les universités visitées, il est devenu évident à partir de l'observation des processus de la classe proprement dite menée par la chercheuse que 52,9 % des enseignants de français dans les deux universités anglophones utilisées pour cette étude étaient dans le niveau de compétence intermédiaire, car, ils ont été observés utilisant une forme d'application d'ordinateur pour préparer des cours et 23,5 % se sont servis de l'ordinateur pour dispenser les cours. La plupart d'entre eux utilisent l'ordinateur pour préparer des questions d'examen et d'enregistrer les résultats des apprenants, alors que la plupart de leurs homologues dans les universités francophones (Togo et Sénégal) étaient dans le niveau de compétence élémentaire, car, la majorité d'entre eux ont affirmé qu'ils n'utilisent aucun outil TIC soit pour préparer les cours soit pour les dispenser. Même cette façon d'utilisation d'un ordinateur dans ces universités laisse beaucoup à désirer car, l'on espère que ces enseignants aillent de l'avant et poussent plus loin leurs efforts jusqu'à entamer des cours de collaboration avec des collègues ailleurs ou de communication en ligne avec les outils appropriés. Or, c'est rare de voir les enseignants visant à un réel projet d'intégration de l'outil informatique dans la pratique actuelle d'enseignement, et ces outils servent surtout à faire une présentation plus agréable du cours ou d'un autre document.

En outre, il a également été révélé que la plupart des apprenants interrogés dans les universités anglophones et francophones ont au moins un niveau de compétence élémentaire dans l'utilisation des TIC pour l'apprentissage. Seulement 31,8 % des apprenants des universités anglophones ont un niveau de compétence néant ou zéro dans l'utilisation des TIC.

Il est surprenant de constater que dans cette ère de la technologie, certains apprenants continuent de faire preuve d'un niveau de compétence nulle dans l'utilisation de l'ordinateur et de ses outils connexes – le traitement de texte, l'Internet, le courriel, le tableur, etc. C'est une indication que les enseignants de français dans leurs institutions ne leur proposent pas des activités ou des tâches basées sur les TIC qui les obligeront à utiliser ces outils dans la réalisation de ces activités et de leur présentation en classe.

En appliquant des standards de compétences du projet de l'UNESCO (2008), il devient évident que les apprenants de français qui ont déclaré avoir des compétences élémentaires dans

l'utilisation des TIC doivent savoir utiliser des outils de productivité et de présentation (le traitement de texte, le tableur et le logiciel PowerPoint). Les apprenants ayant des compétences intermédiaires peuvent utiliser les outils précités à des fins d'apprentissage en et hors de la classe pour faire des devoirs, rechercher l'information sur l'Internet, envoyer et recevoir des courriers, etc., alors que les apprenants ayant des compétences avancées dans l'utilisation des TIC peuvent créer et développer de nouvelles applications, de logiciels et de matériels pédagogiques fondés sur les TIC. Ils peuvent également utiliser l'apprentissage en ligne et participer à des groupes de discussion, des salons de bavardage, etc. à des fins d'apprentissage.

La chercheuse souligne la nécessité pour des enseignants de français dans la sous-région ouest africaine de se tenir au courant du niveau de l'acquisition de compétences de leurs apprenants dans l'utilisation des TIC. Cette prise de conscience leur permettra d'abord de repenser leur matériel et activités didactiques pour s'assurer qu'ils améliorent réellement l'apprentissage, et puis les aidera à planifier et à prendre part à la formation continue en vue d'acquérir de nouvelles compétences. Forts de cette connaissance, ils seront à même de sélectionner les logiciels et les activités appropriées à proposer aux apprenants qui pourraient avancer l'apprentissage. Gérard & Roegiers (1993) ont mis en garde que les auteurs, (ici les enseignants), doivent veiller à ce que les situations d'apprentissage qu'ils proposent aux étudiants favorisent réellement l'apprentissage en faisant varier les activités, concevoir des activités de telle sorte que les apprenants réussissent les activités car, le succès – la satisfaction d'avoir résolu une situation complexe – est un moteur important à l'apprentissage. Cela signifie que les enseignants de français devraient s'efforcer de donner aux apprenants des activités ou des tâches d'apprentissage qui relèvent de leur propre niveau d'habileté car, cela motive et facilite l'apprentissage.

### **L'Exploitation des Potentiels de Différents Outils TIC**

Dans l'université nigériane utilisée pour cette étude, tous les enseignants de français possédaient des ordinateurs de bureau ou portables tandis que quelques-uns de leurs homologues ghanéens possédaient des ordinateurs de bureau. Sauf une poignée d'eux avaient des ordinateurs portables. La majorité des professeurs prétendent utiliser les ordinateurs uniquement à des fins de recherches. Seulement quatre d'entre eux (deux nigériens et deux

ghanéens) ont été observés dispensant leurs cours avec un ordinateur portable, mais c'était uniquement à des fins de présentation. Il n'y avait pas de postes de radio ou de téléviseur en classe mais, certains professeurs disposaient de postes de radio qu'ils utilisaient pour didactiser les cours. Les téléviseurs dans les bureaux des professeurs de français ne sont pas du tout utilisés à des fins pédagogiques. Un scénario tout à fait différent a été observé au Village du Bénin, Togo où les ordinateurs sont hors de la portée des professeurs de français. Plus précisément la chercheuse a seulement observé trois ordinateurs de bureaux mis à la disposition de tous les professeurs dans cette institution. Seul un professeur a été observé avec son ordinateur portable en classe qu'il a utilisé pour jouer des chansons en vue de distraire un peu ses étudiants avant de recommencer les cours. Toutefois, les professeurs de français dans cet établissement universitaire ont assez de postes de radio mis à leur disposition qu'ils utilisaient pour enseigner la compréhension et l'expression orales et écrites. La chercheuse n'a pas observé aucun des cours des professeurs de français sénégalais, donc, n'est pas à même de dire s'ils enseignent ou pas avec les outils TIC. Toutefois, elle travail avec ce que les professeurs eux-mêmes ont écrit sur les questionnaires remplis.

En appliquant le standard élaboré par Majumdar (2005) sur les stades d'adoption et d'utilisation des TIC qui consistent en quatre étapes principales à savoir : *Emerging, Applying, Infusing and Transforming* (l'émergence, l'application, l'intégration et la transformation), il est clair de ce qui précède que les professeurs de français dans les universités nigériane et ghanéenne ont petit à petit commencé le processus d'adoption et d'utilisation des TIC dans l'enseignement et l'apprentissage du français. Leurs homologues dans l'une des universités francophones (République du Bénin) sont déjà au stade de l'application où les enseignants utilisent des TIC pour rehausser l'enseignement et avancer l'apprentissage de leurs apprenants. Les apprenants ont plus de contrôle sur leur propre apprentissage par la réalisation de différentes tâches ou activités. Les enseignants collaborent entre eux pour résoudre des problèmes liés à l'enseignement et aussi pour partager des expériences l'un avec l'autre.

En outre, même le laboratoire de langue qui a été utilisé pour l'enseignement et l'apprentissage des langues depuis les années 1970 n'est pas encore entièrement intégré dans les classes de langue française dans toutes les universités étudiées. Tandis que l'université ghanéenne n'a pas du tout de laboratoire de langue, les laboratoires de langue des universités nigériane, sénégalaise et togolaise ne sont pas dignes de ce nom, donc, laissent beaucoup à

désirer. Alors que l'un des laboratoires de langue dans l'une des universités nigérianes est mis « en jachère », faute de personnel qualifié pour gérer l'équipement ; les deux autres laboratoires de langue (l'un se trouve à la Faculté d'Education et l'autre à la Faculté des Lettres, Département des langues européennes) n'étaient maniés que par un seul membre du personnel chacun. Cette personne s'est accaparé non seulement le laboratoire de langue mais aussi la salle d'informatique et la salle d'audio-visuelle du département. Or, il ne les utilise pas fréquemment. Cela signifie que dans le cas de retraite, de transfert, d'un congé sabbatique ou de décès du personnel concerné, les laboratoires seront également en jachère, car, aucun autre employé ne serait assez compétent de manier l'équipement, comme il n'y a pas de personnel de soutien technique. Ainsi, les apprenants de français sont privés des avantages qu'ils auraient tirés de son utilisation. Il faudra du temps pour former un autre personnel pour gérer et dispenser les cours avec l'équipement. Toutefois, nous ne devons pas perdre de vue le fait que nous avons affaire à des anglophones qui ont vraiment besoin de ces outils pour : reconnaître des sons vocaliques et consonantiques, perfectionner leur prononciation, exercer leur oreille, saisir une conversation basique en écoutant des locuteurs natifs, engranger de nouveaux mots, etc. La liste n'est d'ailleurs pas exhaustive. La chercheuse estime que cette tendance suggère un manque de dévouement et de coopération de la part des enseignants de français dans cette université. Il doit y avoir un emploi de temps qui régit l'utilisation du laboratoire et d'autres salles.

Les enseignants de français dans ces universités ont besoin de collaborer et de rassembler leurs expériences afin de promouvoir l'apprentissage des apprenants. Ceci corrobore les conclusions d'Allen et alli (1997) qui répertorient un véritable engagement de tous les personnels du département et non seulement l'intérêt d'un solitaire passionné comme l'une des questions cruciales pour l'intégration réussie de la technologie dans un cours donné. Pour Baron (1996), l'intégration des matériaux de l'ELAO dans la politique d'enseignement du département peut favoriser des attitudes positives à l'égard du personnel et des structures administratives, qui permettront le didacticiel de rester en usage, même lorsque le personnel clé associé à son introduction se déplace – une situation qu'il désigne – « *a touchstone of success.* »

L'on a également observé que la plupart des enseignants de français dans les universités nigériane, ghanéenne et togolaise ayant enseigné des cours liés à la langue ont employé les

cassettes audio et vidéo préenregistrés sur les postes de radio pour dispenser les cours ; un processus que leurs homologues béninois ont considéré comme démodé, car, ils étaient dans le processus de numériser ces outils afin qu'ils puissent les réutiliser avec l'ordinateur.

Les résultats de la recherche ont également révélé que les enseignants de français dans la sous-région ouest africaine n'ont pas encore commencé à maximiser les bénéfices de l'Internet et de ses logiciels connexes pour rehausser leur capacité de productivité comme enseignants et le niveau d'apprentissage de leurs apprenants. Ceci, parce qu'ils ne privilégient pas encore ces outils à des fins pédagogiques. L'Internet est vu à travers le monde comme une bibliothèque universelle et une riche source d'information sur n'importe quel sujet. Il faut que les enseignants de français dans ces universités amènent leurs étudiants à accéder et à utiliser les informations qui abondent sur le Web pour approfondir la connaissance. Certains professeurs de français au Nigeria et au Ghana ont aussi utilisé l'approche basée sur la tâche et les documents téléchargés de l'Internet à des fins d'enseignement. Non seulement que les ghanéens ne cachent pas les sources de ces documents, mais aussi, ils donnent aux apprenants certains autres sites utiles desquels ils peuvent consulter en vue de télécharger d'autres documents sur les thèmes traités en classe afin d'approfondir la connaissance. Les professeurs de français au Togo et au Sénégal n'ont pas encore intégré l'Internet dans l'enseignement. Ils l'utilisent uniquement à des fins de recherche.

Il y a une chose que font les enseignants de français au Ghana et au Togo que la chercheuse a trouvé si fascinant : c'est l'usage des bandes dessinées et des documents authentiques dans l'enseignement. Ils les utilisent en boucle pour enseigner les apprenants de tous des niveaux mais surtout les débutants. C'était vraiment intéressant d'observer la façon dont ils emmènent leurs étudiants à s'exprimer par le biais de ces documents et bandes dessinées. Ils prennent en compte aussi le niveau des apprenants à enseigner dans le choix de ces documents et bandes dessinées. De plus, les togolais utilisent aussi ce qu'ils appellent les jeux de lettres pour aider leurs apprenants à fournir le mot juste aux questions posées au lieu de recourir à la traduction. De surcroît, ces enseignants ont utilisé des chansons différentes comme une bonne stratégie d'enseigner la compréhension orale et la compétence d'écoute et ils exploitent les mots et les expressions y trouvant en fonction du niveau d'apprenants. La chercheuse a trouvé ces techniques d'enseignement ludiques et une bonne façon d'animer la

classe en impliquant la participation active de tous les apprenants dans toutes les activités de classe.

Les résultats de cette recherche ont aussi révélé que les enseignants de français dans les universités anglophones et francophones visitées n'avaient pas encore intégré les outils d'apprentissage synchrone et asynchrone (le salon de bavardage, le forum de discussion, le courriel, le texte messaging, etc.) et les outils de réseaux sociaux (blogs, wikis, podcasts, Ning, Facebook, MySpace, etc.) qui abondent sur l'Internet à des fins d'enseignement et d'apprentissage de la langue française. La façon dynamique dans laquelle ces outils permettent de créer des possibilités pour les enseignants de combiner des matériaux en ligne et l'enseignement en présentiel ne peut être sous-estimée, car, ces outils permettent aux apprenants de créer et de partager sur le Web les informations sur des sujets d'intérêt et de collaborer avec leurs pairs de par le monde de façon interactive. Ce qui évidemment avance l'apprentissage.

De plus, les enseignants de français pourraient utiliser ces outils d'apprentissage synchrone et asynchrone pour responsabiliser les apprenants en leur proposant différentes tâches ou activités à réaliser soit en binôme, en petits groupes soit individuellement. Ce faisant, les apprenants apprennent en faisant, développent l'autonomie et surtout travaillent à leur rythme en exploitant des contenus multimédia en ligne pour améliorer non seulement leurs compétences communicatives mais aussi leur apprentissage, surtout quand ils vont présenter leurs travaux de groupe en classe. Ces outils créent aussi des possibilités pour les apprenants de bavarder avec des locuteurs natifs et de se correspondre de temps à l'autre, ce qui améliore leurs compétences orales et écrites. Rioux (2008) était d'avis que l'utilisation des blogs a aidé les apprenants à mieux écrire quand il a dit, « ... *certaines technologies font justement en sorte que les élèves écrivent plus ... et donc peut-être mieux ! C'est le cas des blogues scolaires où les jeunes publient différents textes.* » Aussi, Castello, Jr. (2009) a succinctement noté que même les apprenants qui d'ordinaire n'aimaient pas écrire étaient à l'aise avec le blogage surtout s'ils écrivaient à leurs blogues quand elle a dit, « *il est impressionnant de constater que les élèves qui n'aiment pas écrire sont unanime à dire que le blogage est une activité scolaire intéressante, qu'ils font des efforts pour mieux écrire lorsqu'ils le font pour leur blogue et que les blogues sont utiles à l'apprentissage.* »

Les émissions radiophoniques et télédiffusée en ligne comme celles de TV5 Monde et de RFI fournissent aux enseignants de français des matériaux pédagogiques comprenant des exercices et du matériel audio et vidéo sur différents aspects de contenu et pour différentes catégories d'apprenants qu'ils peuvent exploiter ou adapter selon leurs objectifs d'enseignement. Ces didacticiels sont disponibles gratuitement en un simple clic de souris à condition bien sûr qu'ils sachent comment y accéder et les utiliser. Sauf deux (11,7 %) des répondants enseignants ont utilisé des activités et des leçons fournies en ligne par TV5 Monde. Ce n'est pas de tout encourageant. Les professeurs de français ont vraiment besoin de repenser leurs méthodologies d'enseignement en vue d'adopter plus de stratégies et techniques basées sur les TIC qui sont beaucoup plus centrées sur l'apprenant et sont orientées vers les résultats positifs.

La chercheuse a essayé de déterminer la mesure dans laquelle les apprenants de français exploitent le potentiel de divers outils TIC pour améliorer leur apprentissage et la compétence communicative. À cette fin, l'on a donné aux apprenants certains outils TIC et leur a demandé d'indiquer exactement ce qu'ils ont fait avec ces outils.

Les résultats de leurs réponses ont révélé que la majorité des apprenants participants dans les universités anglophones et francophones visitées n'ont pas utilisé l'ordinateur et ses outils connexes à des fins d'apprentissage. Beaucoup d'entre eux ont utilisé ces outils pour regarder des films ou des vidéos, des jeux de foot ; d'écouter les actualités et de la musique. Seule une poignée d'eux ont vraiment utilisé ces outils pour améliorer l'apprentissage et leur compétence communicative.

La chercheuse est d'avis que si les apprenants sont permis d'utiliser ces outils pour s'engager aux activités non productives, cela aboutira non seulement à une perte de fonds investi pour l'achat desdits outils mais aussi, l'apprentissage ne sera pas favorisé. Il n'est guère étonnant que les chercheurs comme Thornburg (2000) estiment que notre investissement technologique ne réussira pas à la hauteur de son potentiel si elle n'est pas mise à bonne utilisation.

Comme l'on a déjà mentionné précédemment, l'engagement des apprenants de français dans différentes sortes de tâches, de projets ou d'activités pédagogiques pourrait contribuer à les orienter vers les travaux qui leur assureront l'apprentissage le plus efficace.

Sur les moyens spécifiques dans lesquels l'utilisation de divers outils TIC a contribué à améliorer l'apprentissage des apprenants et l'acquisition de la compétence communicative, la chercheuse indique d'emblée que la plupart des professeurs de français (46,7%) qui ont participé dans cette étude n'ont pas du tout répondu à cette question, ce qui est fort dommage. Peu étonnant que McCarthy (1999) a noté que parce que l'utilisation des TIC en enseignement est toujours à ses premiers balbutiements, c'est bien difficile d'évaluer ses contributions en ce qui concerne l'apprentissage des apprenants. Toutefois, ceux qui ont répondu (53,3%) ont été unanimes à dire qu'en fait, l'utilisation des TIC a réellement motivé et facilité l'apprentissage des apprenants ; a développé l'habileté d'écoute et la compétence orale des apprenants et les a aidés à recueillir de nouveaux mots. Ils ont aussi aidé les apprenants à distinguer les sons français. L'Internet les a surtout aidés à s'exprimer librement et à mieux écrire, tout en les formant d'apprendre d'une façon plus autonome. Cette constatation corrobore les conclusions de Fouts (2002) qui était d'avis que les apprenants ont appris plus rapidement, ont démontré une plus grande rétention et étaient plus motivés à apprendre quand ils travaillaient avec l'ordinateur. Or, Tinio (2007) a dit que l'un des problèmes le plus critique dans l'évaluation de l'efficacité des ordinateurs et de l'Internet comme outils de transformation est que les tests standardisés ne peuvent pas capturer les bénéfices que l'on espère en tirer dans un environnement centré sur l'apprenant. Dans ses propres mots :

*one of the most critical problems in trying to assess the effectiveness of computers and the Internet as transformational tools is that standardized tests cannot capture the kinds of benefits that are expected to be gained in a learner-centred environment. Moreover, since technology use is fully integrated into the larger learning systems, it is very difficult to isolate the technology variable and determine whether any observed gains are due to the technology use or to some other factor or combination of factors.*

Les apprenants répondants étaient aussi unanimes à dire que l'internet a énormément facilité l'accès à l'information utile qui les a aidées à saisir et à rédiger leurs devoirs et leurs mémoires de manière insongéable avant ; et aussi à recueillir de nouveaux mots et expressions. L'Internet leur a aussi exposé au monde en dehors de la salle de classe. Ils ont aussi indiqué que l'utilisation de la radio, des cassettes audio et des CD ont contribué à corriger leur mauvaise prononciation, rehausser leurs habiletés auditives et la compréhension orale. Mais, la plupart des apprenants répondants (62,1%) ne se servent pas du tout des courriers

électroniques, les diffusions radiophoniques et télévisées en ligne (RFI et RV5 Monde) et aussi les journaux en ligne. Sur interrogation, certains d'entre eux ont franchement dit qu'ils ne connaissent ni ces programmes ni comment les accéder. C'est donc une question d'ignorance. Les apprenants ont besoin d'être sensibilisés sur l'utilisation de ces atouts valables en ligne qui fournissent un accès très facile aux tutoriaux, exercices, séquences audio et vidéo, etc. en français qu'ils peuvent gratuitement télécharger et utiliser dans le confort de leurs chambres ou foyers.

### **L'Intégration des Différents Outils TIC dans la Pratique Actuelle d'enseignement et d'apprentissage**

Les résultats de cette recherche ont révélé que la majorité des enseignants de français dans les universités anglophones et francophones au Nigeria, Ghana, Togo et Sénégal utilisées pour cette étude n'ont pas encore pleinement intégré les divers outils TIC et les activités basées sur les TIC dans leur pratique actuelle d'enseignement. La majorité d'entre eux ont utilisé les TIC pour compléter la méthode traditionnelle d'enseignement qui n'a pas donné de résultats significatifs. Quelques-uns qui ont utilisé une forme de TIC à des fins pédagogiques, ont employé seulement la poste de radio avec les CD ou DVD préenregistrés, les cassettes audio ou l'ordinateur portable en vue d'une présentation d'un document pour le rendre plus agréable. Comme l'on a déjà indiqué précédemment, sauf quatre (23,5 %) sur 37 des professeurs de français qui ont participé dans cette recherche ont réellement commencé le processus d'adoption et d'intégration des TIC étant donné qu'ils ont préparé et dispensé leurs cours avec l'ordinateur et d'autres outils TIC.

La chercheuse a aussi observé que l'enseignement et l'apprentissage du français dans toutes les universités utilisées pour cette recherche sont encore beaucoup plus centrés sur l'enseignant ; car, ce sont eux les grands détenteurs de connaissance qui contrôlaient toujours la plupart des activités en classe, le faisant, les apprenants sont des bénéficiaires passifs. Ces professeurs ne responsabilisent pas les apprenants et ne leur donnent pas l'occasion de s'impliquer personnellement dans leur propre apprentissage selon les théoriciens constructivistes d'apprentissage. Leurs homologues dans l'université béninoise utilisée pour l'étude pilote se dirigeaient déjà vers un environnement d'apprentissage centré sur l'apprenant,

ayant fait de leurs apprenants les co-constructeurs de la connaissance par les tâches. Ces apprenants ont été observés quand ils participaient activement dans toutes les activités de la classe comme la pédagogisation est devenue plus performante, motivante, ludique et enrichissante par l'adoption et l'usage de diverses activités basées sur les TIC.

C'était vraiment ennuyeux d'observer que la plupart de professeurs de français dans les universités nigériane et ghanéenne avaient chacun un ordinateur de bureau avec connexion Internet. Certains d'entre eux possédaient aussi un ordinateur portable. Donc, la question se pose est de savoir la raison pour laquelle ces enseignants n'utilisent pas l'ordinateur soit pour la préparation des cours soit pour sa prestation ? Pourrait-on dire qu'ils n'arrivent pas toujours à comprendre et à apprécier l'immense potentiel de l'utilisation de l'ordinateur et de ses logiciels connexes dans l'enseignement et l'apprentissage en ce moment et l'âge ? Comment pourraient-ils enregistrer le succès et l'excellence dans l'apprentissage du français s'ils enseignaient toujours les compétences du 21<sup>e</sup> siècle et les étudiants dits « *digitaux* » avec les technologies dépassées ? Ces questions qui ne sont d'ailleurs pas exhaustives méritent de franches réponses.

Ces enseignants ont vraiment besoin de prendre du recul pour comprendre et pour apprécier à juste valeur le vrai potentiel des nouvelles technologies pour transformer la classe de langue la façon dont elles ont transformé les affaires et le divertissement. Cette remise en question ferait de la place à un examen réaliste et volontariste de l'utilisation de technologies appropriées pour la préparation et la prestation des cours. Cela dit, ce qui est réellement nécessaire, c'est d'abord, une formation de ces enseignants à l'utilisation des outils TIC pour l'enseignement, et puis, une révision et une refonte totale des divers aspects de considérations méthodologiques pour l'enseignement et l'apprentissage du français. Jusqu'à ce que ce sera fait, nous pourrions peut-être perdre de temps, ce qui corroborent les conclusions de Haddad (2007) que, « *si les programmes d'éducation par la technologie sont les salles de classe enregistrées, les textes numériques et les diapositives de PowerPoint, donc, il nous manque encore sur l'énorme potentiel des technologies qui peuvent animer, simuler, saisir la réalité, ajouter du mouvement à des concepts statiques et étendre notre touche à tout l'univers* » (traduit par moi-même).

La chercheuse est d'avis que les réponses à ces questions se trouvent dans les stratégies d'enseignement adoptées par les enseignants de français. Il se peut que dans la considération de

stratégies d'enseignement appropriées, les enseignants n'aient pas été en mesure de lier les différents principes théoriques et les propositions d'enseignement établies de façon à atteindre les résultats souhaités.

Cependant, il est à noter que les TIC ne sont que des outils, pas la panacée à l'enseignement/apprentissage efficaces. Il convient également de garder à l'esprit qu'aucune technologie ne peut fixer une mauvaise philosophie éducative ou compenser des mauvaises pratiques (Waddad, 2007). Donc, pour aller dans ce sens, les enseignants de français devraient être non seulement proactifs et novateurs mais surtout se préoccuper davantage de la manière d'explorer et d'exploiter les bénéfices des TIC afin de rendre l'apprentissage du français plus pertinent et plus sensible aux besoins linguistiques des apprenants de français.

Il était donc important des conclusions de cette étude de faire en sorte que les apprenants de français en particulier, ceux qui se trouvent dans les pays anglophones, atteignent la maîtrise non seulement de différentes matières enseignées en classe, c'est-à-dire, le savoir, mais d'abord et avant tout qu'ils acquièrent la compétence requise pour utiliser la langue française à des fins communicatives, et ainsi, de devenir des utilisateurs et des communicateurs efficaces de la langue étudiée. C'est nécessaire de dédramatiser le savoir au profit d'un savoir-faire. À cette fin, il est prévu que leurs enseignants montrent la voie et soient leurs modèles.

Les résultats de cette recherche ont aussi mis en exergue le fait que quelques-uns des enseignants de français dans les universités anglophones et francophones de l'Afrique de l'Ouest visitées ont entamé l'utilisation progressive de l'Internet dans l'enseignement et l'apprentissage. Ils accédaient et téléchargeaient des informations sur des domaines précis du contenu afin d'approfondir et d'actualiser leur connaissance. Toutefois, ils sont encore à privilégier l'exploitation des outils de réseaux sociaux éducatifs mentionnés précédemment. Ces sites sont principalement fréquentés par la majorité des jeunes, et ont été utilisés avec succès par des enseignants dans les pays développés et certains autres pays en voie de développement à promouvoir l'apprentissage de la langue des apprenants. Ainsi, les enseignants de français dans la sous-région sont encouragés à trouver d'autres façons d'intégrer l'utilisation de ces sites dans l'enseignement pour avancer l'apprentissage des apprenants. Plusieurs chercheurs dans la littérature ont mis en évidence le potentiel des Weblogs dans l'enseignement / apprentissage. Downes (2004) ; Stanley (2005) et Ward (2004)

étaient d'avis que les blogs représentaient des outils dynamiques qui favorisaient la créativité et la motivation des apprenants ainsi que la communication authentique. Ils renforçaient également le travail collaboratif en classe (cité dans Tomé, 2009).

L'on a également observé que la majorité des enseignants de français dans les universités ghanéenne et togolaise ont tenu compte des connaissances antérieures des apprenants dans la sélection des méthodes d'enseignement et des activités d'apprentissage. Ils ont donné aux apprenants la possibilité de construire leurs propres connaissances et les moyens de se constituer un bagage personnel d'outils linguistiques leur permettant ainsi de communiquer, de s'exprimer. Ils ont effectivement réalisé cela en utilisant des tâches et des bandes dessinées pour faire parler les apprenants et les amener à se servir de leur créativité et leur sens critique. La chercheuse a vraiment été bluffée de la façon dont laquelle ces bandes dessinées ont été utilisées pour retirer les apprenants de leurs cocons les aidant à utiliser les mots gravés dans leurs mémoires pour décrire les faits. Les apprenants de français dans ces universités interrogés soulignent que cet exercice, bien que difficile et exigeant de leur part, contribue réellement à améliorer leurs compétences orales et écrites. Certains des apprenants de provenance d'une université nigériane étatique (en année à l'étranger) ont été particulièrement impressionnés par cette nouvelle façon d'enseigner et d'apprendre venant de l'université où leurs enseignants de français dispensent leurs cours de français soit avec l'anglais soit avec l'un de leur dialecte local. Ces apprenants ont conclu qu'ils ont appris à s'exprimer en langue française durant leur année à l'étranger.

Le projet de l'UNESCO (2008) sur le « cadre de compétences en TIC pour les enseignants » a identifié les différentes façons d'utilisation de l'ordinateur et des autres outils liés aux TIC à des fins d'enseignement et d'apprentissage : la préparation des cours, l'enseignement, le reportage, l'enregistrement, la communication, l'évaluation et le suivi des performances. Les différentes façons d'utiliser l'Internet pour l'enseignement et l'apprentissage comme le souligne le même document comprennent : l'enseignement des sujets spécifiques, rechercher et accéder à l'information, la recherche, la préparation des leçons et des présentations, la communication avec les étudiants, l'utilisation d'outils d'évaluation en ligne, l'utilisation de graphiques et de visuels pour l'enseignement, la communication en ligne et la télécollaboration en ligne, etc.

En se basant sur ce cadre, il devient tout aussi évident à partir des résultats de cette recherche que la plupart des enseignants de français dans les universités anglophones et francophones de la sous-région visitées n'ont pas encore intégré pleinement l'Internet dans l'enseignement et l'apprentissage du français dans leurs diverses universités. La majorité d'entre eux utilisent encore l'Internet uniquement pour accéder à l'information et pour faire la recherche, ce qui signifie qu'en général, ils sous-utilisent toujours ces outils aux fins pédagogiques.

De plus, les enseignants de français dans la sous-région ouest africaine, comme une question d'urgence, ont besoin de développer et d'approfondir leurs connaissances de base à l'égard de l'utilisation des ordinateurs, de l'Internet et des outils TIC connexes pour l'enseignement et l'apprentissage, car, c'est pour l'avenir des apprenants. Ce faisant, ils peuvent apprendre aux étudiants de français dans les établissements d'enseignement supérieur dans la sous-région à entretenir et à développer les compétences du 21<sup>e</sup> siècle qui les lanceraient dans le monde d'utiliser les technologies pour rechercher l'information de manière efficace pour l'apprentissage, pour l'analyse d'informations, pour la résolution de problèmes et pour mieux communiquer. Cet objectif louable ne sera réalisé que si les enseignants de français sont eux-mêmes des utilisateurs assidus et engagés de divers outils TIC, d'abord dans leurs travaux personnels comme enseignants, et puis, dans la promotion et l'amélioration de la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage du français.

De plus, en appliquant des objectifs d'enseignement pour l'utilisation des TIC élaborés par Haddad (2007), les résultats de cette recherche ont révélé que les enseignants de français dans les universités francophones qui intégraient déjà différentes formes d'outils TIC dans leurs pratiques actuelles d'enseignement, ont dans la plupart du temps utilisé ces outils pour la présentation et la démonstration d'un élément d'information ou d'un document préenregistré. Selon l'auteur, ce sont les étapes élémentaires de l'utilisation des TIC pour réaliser les objectifs d'enseignement différents. Cela implique que ces enseignants n'ont pas progressé aux étapes secondaires qui incluent l'utilisation des technologies à des fins de collaboration et de communication. Selon l'auteur, *"if technology is to be used for presentation and demonstration only, investment in computers and connectivity may not be justifiable."* D'autre part, il a noté que le potentiel d'apprentissage interactif et collaboratif peut être mieux réalisé par l'utilisation des ordinateurs en réseau et la connectivité au W3.

Par conséquent, il devient encore plus évident des résultats de cette recherche que les enseignants de français dans des universités francophones et anglophones en Afrique de l'Ouest ne peuvent pas aller bien loin dans l'effort d'intégrer les nouvelles technologies dans l'enseignement et l'apprentissage du français en raison du manque de compétences appropriées et d'infrastructures nécessaires.

Encore une fois, en empruntant les idées de Majumdar (2005) qui a établi quatre étapes différentes d'intégration des TIC dans l'enseignement et l'apprentissage par lesquelles les enseignants généralement progressent dans leur effort d'enseigner avec les TIC comme : l'utilisation d'outils de production ; le rehaussement d'enseignement traditionnel ; la facilitation de l'apprentissage grâce à l'utilisation de multimédia et la création et la gestion des environnements d'apprentissage innovants et ouverts.

Lorsque l'on applique ce modèle au niveau de l'intégration de divers outils TIC dans l'enseignement et l'apprentissage, il est évident à partir des résultats de l'observation effective du processus de classe menée par la chercheuse que les enseignants de français dans l'université béninoise devancent leurs homologues dans les autres universités anglophones et francophones à l'égard de l'intégration des TIC. Ces enseignants sont au stade de la facilitation de l'apprentissage grâce à l'utilisation de multimédia, car, ils utilisaient les outils TIC pour aider les apprenants à mieux apprendre la langue française. Ils essaient aussi de faire participer leurs apprenants en permanence dans les diverses activités d'apprentissage qui les forceront également à utiliser certains outils de productivité dans la réalisation de ces tâches. Ce faisant, ils ont contribué à rendre l'apprentissage plus significatif, plus authentique et plus pertinent aux besoins et aux intérêts des étudiants. Un grand nombre d'enseignants de français dans les universités anglophones et francophones au Nigeria, Ghana, Togo et Sénégal n'ont pas été observés ni dans l'application des outils de productivité pour soutenir leur enseignement quotidien, ni dans l'utilisation des activités compatibles aux TIC dans l'enseignement. Donc, l'on peut conclure que seulement une poignée d'enseignants ont réellement entamé le processus d'adoption et d'intégration des TIC à des fins pédagogiques.

Pour mettre en relief la différence entre la contribution de l'enseignement du professeur de français et la prise d'initiative par les apprenants de français eux-mêmes d'intégrer différentes TIC dans la pratique quotidienne d'apprentissage, c'est bien intéressant de remarquer que certains de professeurs de français dans des universités ghanéenne et nigériane

utilisées pour cette étude ont constamment encouragé leurs apprenants à accéder à l'information relative aux différents sujets ou thèmes traités en classe afin d'approfondir la compréhension et d'accroître en connaissance. Pour y parvenir, ils donnent aux apprenants des moteurs de recherche utiles qui leur permettent de rechercher l'information sur l'Internet. L'un des professeurs ghanéen possède son site Web à lui qu'il actualise de temps en temps. Il y envoie ses notes, ses cours et d'autres informations qu'il juge utile pour les apprenants. Ensuite, il donne l'adresse de ce site et son mél à ces derniers et les encourage d'accéder aux documents qui y trouvent, d'essayer de lire et saisir le contenu et puis de lui envoyer des questions par courrier ou bien de venir le voir au bureau pour en discuter. Cette stratégie d'enseignement a énormément encouragé les apprenants de français d'intégrer à leur tour diverses activités basées sur les TIC à leur pratique actuelle d'apprentissage. Ce faisant, ils ont appris à emboîter les pas de leurs professeurs.

De plus, le fait que le Département des Langues Modernes de l'université ghanéenne visitée est doté d'un centre multimédia avec connexion Internet mis à la portée des apprenants gratuitement a grandement facilité l'utilisation de ces outils à des fins d'apprentissage. De même, certains parmi les professeurs proposent différentes tâches soit sous forme de devoir soit des thèmes qu'ils relèvent de leur contenu de cours qu'ils exigent aux apprenants de surfer l'Internet à la recherche d'information pertinente pour bien saisir ces sujets. C'est une démarche d'enseignement extrêmement fascinante pour initier les apprenants à l'utilisation constante des divers outils TIC et d'autres activités et informations diffusées en boucle à l'Internet et d'en soutenir. Ce faisant, l'on aide les apprenants à progresser dans l'apprentissage. Vu que cette stratégie d'apprentissage est nouvelle, la chercheuse est d'avis que l'important est de savoir pousser les apprenants à se tourner vers les activités (des tutoriaux, des exercices, des informations) qui abondent sur l'Internet et d'en tirer profit. Les professeurs doivent apprendre à leur laisser assez de temps d'explorer l'environnement nouveau afin d'échanger d'idées et d'avis avec des pairs et d'autres experts en la matière.

Quelques-uns de ces apprenants ont exploré d'autres moyens d'accéder à l'information dont ils ont besoin en ligne, parfois en œuvrant pour saisir leurs devoirs, d'autrefois en cherchant à approfondir la connaissance des matières traitées en classe mais qu'ils n'ont pas bien compris. Au cours de la discussion des façons spécifiques dont l'utilisation de divers outils TIC ont contribué à améliorer leur compétence communicative, certains apprenants ont

noté que la participation aux salons de bavardage ou aux forums de discussion les ont exposés à des sites différents qui fournissent gratuitement des tutoriaux qu'ils téléchargent et qu'ils utilisent à leur convenance dans le confort de leurs foyers. Quelques-uns d'entre eux ont remarqué que leurs blogues leur envoient par courriel des exercices et / ou des tutoriaux sur différents sujets qu'ils téléchargent et lisent pour accroître leur connaissance.

Il a été observé que la plupart des apprenants de français dans toutes les universités visitées qui ont utilisé certains logiciels éducatifs qui abondent sur l'Internet ont pris l'initiative de le faire seul en eux-mêmes ou bien que leurs ami(e)s à l'étranger les ont mis au courant de ces sites et ils s'y sont mêlés. L'un de ces logiciels est celui de traduction. La chercheuse est d'ailleurs d'avis que ce logiciel ne fait pas partie des logiciels qu'un débutant peut en lui-même manier seul car, la plupart des traductions effectuées en ligne sont truffées de fautes grammaticales. Donc, les utilisateurs de ce logiciel devaient prendre garde et essayer d'abord de développer leur connaissance de base en langue française afin qu'ils puissent être en mesure de repérer des traductions erronées et mauvaises.

Il était aussi ravissant de constater que la plupart des apprenants répondants ont déjà adopté l'utilisation de leurs téléphones cellulaires à des fins d'apprentissage sans attendre que leurs professeurs intègrent cet outil dans leurs pratiques actuelles d'enseignement. L'on pourrait dire que les apprenants de français devancent leurs professeurs dans l'intégration de l'Internet et de ses outils connexes dans le processus d'apprentissage.

La chercheuse a également cherché à évaluer les différentes raisons pour lesquelles les apprenants de français ont utilisé les divers outils TIC et la fréquence de leur adoption et intégration des activités spécifiques basées sur les TIC dans leurs propres habitudes d'apprentissage.

Les résultats de cette recherche ont révélé que la plupart des apprenants répondants dans les universités anglophones et francophones sont engagés dans des activités qui requièrent leur utilisation des postes de radio plus que n'importe autre outil TIC. La raison n'en est pas très loin. Peut être, c'est parce que la radio est plus accessible, plus abordable et facilement disponible dans leurs foyers, et c'est l'outil qu'utilisent le plus souvent leurs enseignants en classe ou bien qu'ils mettent plus d'emphasis sur son utilisation. Les apprenants ont utilisé cet outil pour améliorer leur habileté d'écoute et d'expression orale et aussi pour engranger de nouveaux mots.

Les résultats de cette recherche ont également souligné qu'à l'heure actuelle, de nombreux apprenants de français dans des universités anglophones et francophones de l'Afrique de l'Ouest visitées n'ont pas pleinement intégré l'Internet et ses outils connexes dans leurs habitudes d'apprentissage. Les apprenants ont utilisé l'Internet seulement pour rechercher l'information, pour saisir leurs devoirs et pour communiquer avec leurs amis. Très peu d'apprenants utilisent l'Internet à des fins fonctionnelles et créatives, c'est-à-dire, l'habileté de réutiliser l'information sur le Web pour approfondir la connaissance et la capacité de composer, de compiler et de produire de nouvelles informations grâce à l'utilisation de l'Internet (UNESCO project, 2008).

Curieusement, un bon nombre d'apprenants interrogés ont utilisés leurs téléphones portables aux fins d'apprentissage (m-learning), mais la présente recherche n'a pas établi l'utilisation de téléphones cellulaires pour l'apprentissage au-delà de son emploi pour écouter de l'actualité, de la musique ainsi que pour surfer l'Internet pour engranger de nouveaux mots et pour saisir les différents contextes dans lesquels ces mots sont utilisés.

Quelques-uns des apprenants de français dans les universités anglophones et francophones n'ont pas encore commencé le processus d'adoption et d'intégration de divers outils TIC dans les habitudes d'apprentissage existantes. Ces apprenants ont besoin d'être sensibilisés, non seulement sur les avantages potentiels qu'ils peuvent tirer de leur utilisation de ces outils, mais aussi et surtout sur les différentes façons qu'ils peuvent transformer leur utilisation des outils de réseaux sociaux pour pouvoir en tirer le meilleur parti.

Toutefois, les apprenants qui ont déjà intégré les divers outils TIC et les activités basées sur les TIC dans leurs habitudes d'apprentissage existantes affirment que l'utilisation de ces outils rehausse en fait la qualité de l'apprentissage et rend l'apprentissage plus intéressant, plus performant et plus enrichissant. Leurs compétences orales, écrites et d'écoute ont été améliorées, car ils ont appris à imiter et à comprendre des locuteurs natifs de langue française. De même, ils ont également élargi et approfondi leurs connaissances et leur compréhension de certains aspects du contenu spécifiques traités en classe, car, ils ont pu saisir les documents téléchargés de l'Internet.

Les résultats de cette recherche ont également révélé que certains des apprenants de français dans des universités anglophones et francophones visitées n'avaient pas croisé les bras en attendant que le gouvernement ou leurs institutions leur fournissent des outils TIC

nécessaires pour l'enseignement et l'apprentissage de la langue française, mais comme le veut le proverbe, si tu veux réussir, il faut t'en donner les moyens, ont fait un pas de l'avant eux-mêmes en vue de concevoir d'autres moyens de faire face aux obstacles d'infrastructures à l'utilisation réussie des TIC à des fins d'apprentissage. Ils ont maximisé l'utilisation de leurs postes de radio et de leurs téléphones portables ; quelques-uns d'entre eux ont aussi fréquenté et utilisé régulièrement les services de l'Alliance Française dans leur localité, tandis que certains autres ont acheté des ordinateurs portables. C'est essentiel que ces apprenants soient encouragés et soutenus dans leurs efforts d'améliorer la qualité de leur apprentissage et de devenir de meilleurs communicateurs et utilisateurs de langue française.

Donc, les enseignants de français doivent à leur tour conseiller leurs apprenants d'explorer et d'exploiter les didacticiels électroniques et les autres outils TIC y compris l'Internet et ses applications connexes mis à leur disposition au campus ou ailleurs (les cybercafés par exemple). C'est bien nécessaire aussi, pour encourager le développement de compétence requise dans l'utilisation efficace des outils TIC, chez les apprenants, qu'ils les exigent à taper et à remettre tous leurs travaux (devoirs, projets ou mémoires) en utilisant le traitement de texte et de faire preuve de l'exploitation des documents en ligne.

### **Mesures Adoptées pour Faire Face aux Problèmes d'infrastructures dans l'utilisation des TIC à des fins d'enseignement-apprentissage**

Il a déjà été établi dans la littérature que l'insuffisance des infrastructures dans les écoles est l'une des plus grandes menaces pour l'utilisation effective et régulière des différents outils TIC dans l'enseignement et l'apprentissage.

Ainsi, la chercheuse a cherché à vérifier ce que font les enseignants et les apprenants de français dans la sous-région pour faire face à ces problèmes en classe. Il faut dire d'emblée que la chercheuse considère comme très insuffisantes et inadéquates les diverses mesures adoptées par les enseignants et les étudiants de français à cet égard.

La plupart des professeurs ont fait remarquer qu'ils ont acheté leur propre ordinateur portable pour s'en servir en classe. La chercheuse estime qu'il ne faut pas s'arrêter à l'achat des appareils, mais qu'ils devraient aller plus loin jusqu'à l'utilisation pratique et réelle de ces outils à des fins pédagogiques, permettant ainsi à leurs apprenants d'approfondir la

compréhension et de développer leurs capacités de communication. Toutefois, seul un professeur des universités nigériane et ghanéenne ont effectivement apporté leur ordinateur portable et d'autres outils personnels en classe. Cette tendance ne doit pas être permise de persister pendant une longue période car, il n'aide pas en aucune manière l'utilisation régulière desdits outils dans l'enseignement. L'utilisation de ces outils est entièrement dépendante du niveau de dévouement et d'engagement des enseignants à promouvoir l'apprentissage des apprenants. Donc, l'apprentissage de la langue française dépend entièrement du caprice des enseignants.

La fourniture irrégulière de courant a été identifiée dans la littérature (Howell & Lundall, 2000) comme l'un des principaux facteurs qui empêche l'intégration des outils TIC dans différents domaines d'apprentissage. Pourtant, la majorité des enseignants répondants du Nigeria (80%), du Ghana (88,9%), du Togo (100%) et du Sénégal (80%) n'ont jamais acheté un groupe électrogène pour alimenter les ressources disponibles et ils n'ont pas maximisé non plus l'électricité lorsque disponible, de façon à travailler tard dans la nuit. Toutefois, leurs réponses ne sont pas du tout surprenantes surtout pour les Nigériens, car, de tous les quatre pays étudiés, le Nigeria est le seul pays où la fourniture en électricité est comme la neige en Afrique. Le gouvernement du Nigeria est appelé à prendre des mesures proactives pour mettre fin à ce problème d'approvisionnement épileptique en énergie à ses citoyens. Cela va sans dire que sans l'électricité, même les outils de matériel et de logiciel disponibles dans les institutions ne peuvent pas être mis à profit par les enseignants et les apprenants de français pour améliorer la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage.

De plus, il faut que les enseignants et les apprenants de français se rappellent toujours que l'Alliance Française a été principalement créé pour diffuser la langue française à travers le monde. Par conséquent, ils devraient profiter de la présence de cet établissement dans leur localité pour accéder aux divers matériaux d'enseignement-apprentissage modernes (livres, les CD/DVD audio et vidéo, les bandes dessinées, etc.) afin d'améliorer des pratiques actuelles d'enseignement-apprentissage. Les réponses des enseignants montrent évidemment qu'ils ne tirent pas profit de ces produits et services, surtout au Ghana (66,7%) et au Togo (62,5%).

Étonnamment, l'on aurait pu s'attendre à ce que les professeurs de français particulièrement ceux dans les universités anglophones utilisent des méthodes, des stratégies et des techniques d'enseignement qui mettent toujours les apprenants en situation réelle

d'utilisation de la langue grâce à l'utilisation des tâches ou des projets à réaliser et à présenter devant un jury en classe. L'utilisation de ces stratégies aidera tant les apprenants à développer non seulement les compétences orales et écrites mais aussi les compétences communicatives comme ils apprennent à présenter leurs réflexions et leurs idées de façon convaincante pour la bonne compréhension de leurs auditeurs. Il était triste de constater qu'un pourcentage très élevé de ces professeurs du Nigeria (60%), du Ghana (88,9%), du Togo (75%) et du Sénégal (73,3%) n'ont jamais utilisé ces stratégies ou qu'ils ne les utilisaient que rarement. Or, les apprenants anglophones ont vraiment besoin d'être emmenés à surmonter l'inertie initiale et la peur associée à l'utilisation de la langue française à des fins communicatives grâce à l'utilisation des stratégies qui les exposent sensiblement à l'usage constant de français. L'utilisation de ces stratégies aidera bel et bien les professeurs de français à mieux outiller les apprenants, les rendre plus responsables de leur propre apprentissage et ainsi promouvoir leur autonomie. C'est une bonne façon d'encourager et de stimuler chez eux la croissance de la compétence à communiquer en français en leur fournissant des moyens pour y parvenir. Toutefois, un bon nombre d'enseignants Nigériens (100%) et Ghanéens (66,7%) ont affirmé qu'ils utilisent des tâches et des projets en classe. Or, durant l'observation de la classe effectuée par la chercheuse, seule une poignée d'entre eux utilisaient ces stratégies pour dispenser leurs cours.

Il est bien essentiel que ces apprenants soient encouragés et soutenus dans leurs efforts d'améliorer la qualité de l'apprentissage et de devenir de meilleurs communicateurs et utilisateurs de la langue française.

Malheureusement, certains professeurs de français au Nigeria (40%), au Ghana (44,4%), au Togo (62,5%) et au Sénégal (66,7%) n'ont jamais maximisé l'utilisation de téléphones cellulaires avec des services Internet à des fins pédagogiques. Or, ce sont des outils d'apprentissage efficaces (le m-learning) car, ils donnent aux apprenants l'occasion d'apprendre en mouvement, ayant ainsi à leur disposition un large éventail d'outils y compris les dictionnaires électroniques, les moteurs de recherches, les émissions radiophoniques, télévisées et des journaux en ligne, etc. Ce sont des atouts précieux pour les apprenants qui peuvent être utilisés effectivement dans le développement des compétences orales, écrites et de compréhension. Les enseignants et les apprenants de français ont ainsi à leur portée des outils qui transcendent le temps et l'espace pour rendre l'apprentissage plus motivant et plus

intéressant. Et qui est plus, la plupart de ces téléphones cellulaires sont dotés d'installations qui offrent la navigation libre et gratuite sur l'Internet avec des gadgets qui pourraient être reliés à des ordinateurs portables pour une plus large vue. Donc, l'on fait appel aux enseignants et aux apprenants de français de faire bon usage de ces outils et d'en tirer profit afin d'améliorer l'apprentissage des apprenants.

### **Compatibilité des Méthodes/Stratégies d'enseignement Utilisées par les Enseignants aux TIC**

La chercheuse est d'avis que, derrière chaque enseignant efficace sont des méthodes, des approches, des stratégies et des techniques d'enseignement appropriées qui sont mises à profit au cours de la pratique quotidienne d'enseignement. En général, les enseignants ont besoin de préparer et de planifier adéquatement pour leurs classes. Les enseignants de langues étrangères devraient même aller plus loin dans cette préparation afin de concevoir de meilleurs moyens d'aider leurs apprenants du fait qu'ils se trouvent dans un environnement qui disons nous est un peu hostile à la langue étudiée.

Avec l'émergence des TIC dans l'éducation, sont venues aussi des approches et des stratégies pédagogiques qui sont soit basées sur les TIC soit qu'ils sont compatibles aux TIC. Dans la littérature en général, ces approches étaient considérées efficaces par les enseignants pour l'enseignement et l'apprentissage. L'utilisation de ces stratégies d'enseignement basées sur les TIC aide l'enseignant de langue, non seulement à apprécier son rôle changeant de facilitateur d'apprentissage, d'animateur de sa classe, de guide, de conseiller, d'expert auquel les apprenants font appel, etc., mais à apporter également des changements dans la façon d'enseignement et dans la façon dont les apprenants acquièrent la connaissance. Anderson (2010) a bien résumé le rôle changeant des enseignants quand il a dit que, « *les enseignants ne sont plus 'des sages sur la scène' mais sont devenus 'des guides sur le côté'. L'enseignant n'est plus le grand détenteur du savoir. Son nouveau rôle peut être comparé à celui d'un entraîneur de l'équipe ou le chef d'orchestre qui tente de faire ressortir les meilleures performances dans tous les joueurs* » (traduit par la chercheuse).

Pour que les enseignants de français soient en mesure de faire ressortir les meilleures performances dans tous leurs apprenants, ils doivent d'abord développer la compétence dans

l'utilisation efficace des approches et des stratégies pédagogiques du 21<sup>e</sup> siècle visant à inculquer chez les apprenants des compétences requises dans le monde du travail de 21<sup>e</sup> siècle. C'est seulement avec l'utilisation de ces stratégies que les enseignants de français peuvent parvenir à faire de leurs salles de classe des endroits stimulant et motivant où les TIC sont régulièrement utilisées pour impliquer les apprenants dans la construction active de leur propre apprentissage et dans le renforcement de leur base de connaissances. Sur ce, les apprenants deviendront des chercheurs actifs qui surfent constamment le Web à la recherche d'informations pour réaliser différentes tâches, projets individuels ou collectifs, en se correspondant par le courriel ou le texte messaging, les blogues ou d'autres réseaux sociaux avec les autres apprenants et enseignants de français à l'intérieur qu'en dehors de leur environnement immédiat. Ce faisant, les apprenants seront fortement responsabilisés et toujours mis à la situation réelle d'utilisation de la langue. La connaissance sera activement construite par les apprenants et non passivement reçue de l'environnement par le truchement de mémorisation des notes de l'enseignant. Car, Mason (1994) l'a si bien exprimé lorsqu'il dit, « *the technology is not the crux of the problem; identifying the most effective social and pedagogical strategies represents the core of a successful computer-mediated learning environment* » (cité dans Bannan et al, n.d., p. 2).

Certaines de ces approches et stratégies pédagogiques compatibles aux TIC comprennent l'enseignement basé sur la tâche, l'apprentissage par projet (APP), la résolution de problèmes, l'enseignement individualisé, l'enseignement des langues assisté par l'ordinateur (l'ELAO), l'utilisation des documents authentiques, l'utilisation de didacticiels en ligne, le mentorat, le tutorat, la simulation, etc.

Par conséquent, la chercheuse a essayé de jeter un coup d'œil sur les différentes approches et stratégies d'enseignement qu'utilisent actuellement les enseignants de français dans les universités anglophones et francophones dans la sous-région pour vérifier si elles sont compatibles aux TIC. Les résultats de cette recherche ont révélé que les enseignants de français dans les universités ghanéenne et togolaise utilisées pour cette étude ont utilisé plus de ces approches et stratégies compatibles aux TIC que leurs homologues dans des universités nigériane et sénégalaise. Plus important encore, les résultats ont montré que la plupart des enseignants de français dans toutes les universités anglophones et francophones utilisées pour cette étude utilisent toujours la vieille méthode traditionnelle de grammaire-traduction qui s'est

avérée inefficace dans l'enseignement et l'apprentissage de la langue française. Ce point de vue est corroboré par Abe (n.d.) qui était d'avis que, *“the traditional lock-step approach to language teaching is rapidly becoming inadequate in modern teaching-learning process. More effective and innovative teaching techniques are required for tackling the complex language problems which have been introduced into present day classrooms.”* Aussi, Walker et alli (2005) étaient d'avis que, *“for technology to be effective, it must be used to promote new learning goals and teaching strategies that are student-centred, collaborative, engaging, authentic, self-directed and based on the development of higher-order thinking skills.”*

De plus, les résultats de cette recherche ont démontré qu'il existe encore peu d'enseignants de français (28.5 %) et (6.7 %) en place dans les universités anglophones et francophones respectivement qui utilisent aujourd'hui l'ELAO régulièrement dans le processus d'enseignement. Cela implique que les approches qu'utilisent la plupart de ces enseignants sont encore fondamentalement centrées sur l'enseignant, ainsi traditionnelles, ce qui n'est pas de bon augure en ce moment et l'âge de la technologie. Healy (1999) a noté que, l'utilisation de la technologie exige souvent des changements radicaux dans les méthodes et la philosophie d'un enseignant, et la classe traditionnelle centrée sur l'enseignant n'est pas propice à la pratique de l'ELAO (traduit par moi-même).

Ainsi, les enseignants de français dans les universités anglophones doivent en priorité adopter de nouvelles approches et stratégies d'enseignement afin de rehausser le niveau de l'apprentissage de langue de leurs apprenants et l'acquisition de la compétence communicative. Ces nouvelles approches pédagogiques visent surtout à rendre les apprenants acteurs de leur propre apprentissage.

En outre, comme l'illustrent les résultats de cette recherche, un bon nombre d'enseignants de français (67.5 %) dans les universités anglophones et francophones utilisées pour cette étude ont affirmé qu'ils utilisent des tâches régulièrement dans l'enseignement. Toutefois, le Cadre Européen Commun de Référence (CECR) pour les langues établi par le Conseil de l'Europe en 2001 est en faveur de l'exécution des tâches dans l'apprentissage : parler une langue, c'est agir sur le réel, et non reproduire un modèle. De nombreux chercheurs en didactique des langues ont déjà souligné l'importance d'un enseignement basé sur les tâches pour l'intégration des TIC en classe. Mangenot (2003) a noté que la tâche ou le scénario pédagogique incluent une ou des activités faisant sens pour les apprenants, tandis qu'Oliver &

Herrington (2001) soulignent que les tâches d'apprentissage constituent l'élément charnière dans le processus de conception d'outils constructivistes d'apprentissage en ligne.

De ce qui précède alors, la chercheuse est bien convaincue que l'utilisation des tâches dans l'enseignement et l'apprentissage de la langue française aidera les apprenants à s'impliquer personnellement dans leur propre apprentissage et à recueillir les vocabulaires nécessaires qui leur lanceront dans le monde en tant que communicateurs et utilisateurs efficaces de la langue étudiée. Cela est vrai parce que les tâches seront basées non seulement sur les sujets qui touchent et intéressent les étudiants, mais surtout sur les questions qu'ils rencontrent toujours dans la vie quotidienne.

De surcroît, la plupart des enseignants de français dans les universités anglophones et francophones observées durant la prestation de cours en classe n'ont jamais utilisé des simulations, des jeux de rôle ou des exercices de drill. Ce sont des techniques pédagogiques qui n'impliquent pas seulement la participation active des apprenants dans toutes les activités de la classe, mais également, contribuent fortement à améliorer leurs compétences communicatives grâce aux dialogues. En ce sens, les travaux d'Abe (n.d.) corroborent ce fait notant surtout que, *“simulation technique helped to expose students to the practical aspects of word usage through role play and interpersonal interaction that led to a better word mastery and comprehension ... which in turn help to enhance their fluency in reading and comprehension.”*

De même, les enseignants de français (100 %) dans toutes les universités étudiées n'ont pas encore intégré des outils d'apprentissage synchrone et asynchrone (forum, blogue, chat, email, etc.) dans leur pratique actuelle de classe. Or, ce sont de précieux atouts dans les mains d'un enseignant novateur pour faire venir le monde extérieur dans la salle de classe, grâce à la communication. Kalnina & Kangro (2007) sont d'accord avec ce fait disant que, l'objectif pédagogique de l'utilisation du courriel c'est d'encourager les apprenants d'améliorer leurs compétences langagières tout en travaillant avec les documents authentiques. Dans leurs propres mots, *“the pedagogical aim of using e-mail is to encourage students to improve their 2<sup>nd</sup>/3<sup>rd</sup> language skills working with authentic materials. Establishing learning through e-mail puts students in contact with native speakers of English or French learners around the world and provides an authentic context and motivation for communication.”*

Les résultats de cette recherche mettent aussi en évidence le fait que les enseignants de français dans toutes les universités Anglophones et francophones visitées n'ont pas toujours

commencé à explorer et à exploiter le potentiel du mentorat comme une technique efficace pour l'enseignement des langues. La chercheuse est d'avis que le mentorat est une technique pédagogique que les enseignants de français pourraient exploiter pour remédier de nombreuses difficultés langagières des apprenants identifiées au cours de la prestation de cours ou pour combler des lacunes que le temps insuffisants ne permettrait pas de traiter en classe. Les apprenants pourraient ainsi utiliser ce moyen pour partager leurs besoins langagiers et leurs problèmes particuliers avec un mentor bienveillant, toujours à l'écoute de ses apprenants, et de fait s'intéresser à leur développement académique en proposant des solutions utiles. Galbraith (2000, cité dans Ekwensi, 2006) a bien noté que, *“the mentor provides not only ongoing support, advice and direction to the student, but also may at different times be a role model, advocate, sponsor, guide, adviser, developer of skills and intellect, listener, coach, challenger, facilitator and resource provider.”* Ekwensi (2006) a conclu que dans cette ère de la technologie, le mentorat offre de nombreux avantages pour les apprenants en ligne, dont la communication pratique à travers une variété de médias y compris le courriel, le texte messaging, la visioconférence, le forum de discussion, le salon de bavardage, etc. car, ils exposent les apprenants grandement aux divers outils technologiques et à une vaste gamme de matériel et de logiciels pédagogique.

Peu importe l'approche, la stratégie ou la technique pédagogique que l'enseignant de français pourrait choisir d'utiliser, la clé c'est d'emmener les apprenants de français à parler, à communiquer. Car, c'est le seul moyen de les emmener à être des utilisateurs compétents de la langue française. Par conséquent, pour que ces stratégies et techniques soient bénéfiques tant pour les enseignants que pour les apprenants, l'enseignant doit veiller à ce qu'il interagisse bien avec ses apprenants tout au long de l'exercice d'enseignement / apprentissage, et qu'il s'intéresse et s'implique personnellement à l'état de leur développement linguistique. L'enseignant doit toujours se rappeler que la qualité et la fréquence des interactions en classe font partie des facteurs qui facilitent réellement le processus d'apprentissage. Ainsi, il devrait établir et maintenir ces interactions positives en classe pour aider ses apprenants à maîtriser la langue française. L'essentiel c'est pour les enseignants de français dans la sous-région de tirer le meilleur parti des TIC dont ils disposent pour faire avancer la connaissance des étudiants et l'acquisition de la compétence communicative.

## **L'Impact de l'Environnement sur l'Enseignement du Français en Présence des TIC**

En outre, la chercheuse a essayé d'évaluer l'impact de l'environnement dans les universités sélectionnées de l'Afrique de l'Ouest sur l'enseignement et l'apprentissage du français fondé sur des TIC. Les résultats de cette recherche ont révélé que l'environnement qui prévaut dans une institution peut avoir un impact positif ou négatif sur l'enseignement et l'apprentissage du français fondés sur des TIC. En ce qui concerne la fourniture d'électricité pour alimenter les ressources disponibles, les universités au Ghana, Togo et Sénégal sont bel et bien mieux que l'université nigériane parce qu'elles n'éprouvent pas la coupure constante du courant. Elles font face aux problèmes les plus onéreux qu'est l'insuffisance de fonds pour fournir les infrastructures appropriées et l'effectif qualifié. En revanche, l'université nigériane étant la meilleure équipée à l'égard d'infrastructures physiques lutte encore la coupure intempestive de courant. Le faisant, l'intégration des outils TIC éprouvent ces pires moments au Nigeria où mêmes les professeurs qui veulent adopter ces outils n'y parviennent pas à cause de ce problème.

Le projet de l'UNESCO (2008) stipule que les matériels et logiciels disponibles soient utilisés à des fins pédagogiques. En conformité avec ce standard et de l'observation du processus réel de la classe effectuée par la chercheuse dans ces universités, il est évident que bien que les universités dans les pays anglophones et francophones sélectionnées pour cette étude aient sur place des salles d'informatiques ou des centres multimédia avec connexion Internet mis à coté pour l'enseignement et l'apprentissage du français, il est impensable que les enseignants de français dans les universités anglophones n'arrivent pas toujours à les exploiter à des fins pédagogiques. Toutefois, dans l'une des universités visitées dans la République du Bénin, la chercheuse n'a pas observé l'utilisation du centre multimédia tout au long de son séjour pour la simple raison que certains des ordinateurs sont tombés en panne et ont dû être réparés à l'extérieur de l'institution. Cela signifie que les deux membres du personnel de soutien technique sur le terrain dans cette université n'ont pas été formés pour effectuer des réparations mineures sur l'équipement. Cela n'a seulement fait que le centre soit sous-utilisé par les enseignants et leurs apprenants mais surtout a mis en exergue la grande importance de veiller à ce que l'on recrute le personnel de soutien technique expérimenté et compétent dans la réparation de l'ordinateur et de ses outils TIC connexes.

Encore une fois, il était également évident des résultats de cette recherche que le soutien insuffisant du personnel administratif est l'un des facteurs qui milite contre l'utilisation efficace des TIC dans l'enseignement et l'apprentissage. Cela pourrait prendre la forme d'une manifestation d'une attitude négative envers l'utilisation des TIC ou de la non allocation des fonds pour l'achat des matériels et des logiciels TIC nécessaires ou le refus de recruter le personnel de soutien technique expérimenté. Cela a été mis en relief dans l'université nigériane où le Chef du Département a démontré une attitude indifférente envers l'utilisation des TIC et ne savait même pas comment les outils disponibles dans son département sont utilisés par les enseignants. Cette constatation a été corroborée par les conclusions de Tinio (2007) et d'Isabelle et alli (2002) qui ont noté que l'administration joue un rôle extrêmement important dans l'intégration des TIC dans l'éducation lorsqu'elles disent : *“leadership plays a key role in ICT integration in education. Many teacher- or student-initiated ICT projects have been undermined by lack of support from above.”* Selon les auteures, pour que les programmes d'intégration des TIC soient efficaces et durables, les membres d'administration eux-mêmes devraient être compétents dans l'utilisation de la technologie et doivent avoir une bonne compréhension des dimensions pédagogiques, techniques, financières, administratives et sociales de l'utilisation des TICE.

La formation du personnel a été identifiée dans la littérature comme un moteur essentiel pour l'intégration et l'utilisation des TIC à des fins pédagogiques. Cela a été bien démontré dans l'université francophone à la République du Bénin où les enseignants de français, ayant participé à des séries de formation à l'utilisation des TIC pour l'enseignement et l'apprentissage, ont utilisé les matériels et logiciels mis à leur disposition d'une façon dynamique en classe. La chercheuse a observé que ces enseignants ont consacré toute leur expertise même au choix de l'outil approprié à utiliser dans l'enseignement d'un contenu, des objectifs spécifiques et dans son maniement éventuel en classe. Les apprenants de français étaient fortement motivés et participaient activement dans le processus d'apprentissage. Les enseignants ont pu identifier les apprenants qui avaient du retard et pourraient facilement proposer des cours d'appoint.

De plus, les enseignants de français dans les universités francophones visitées ont été également formés dans le développement et l'adaptation du contenu en tenant compte de l'environnement local et des particularités des ses apprenants. C'est un pas dans la bonne

direction comme l'indique Tinio (2007) que le développement du contenu est un domaine critique qui est trop souvent négligé. Il est bien nécessaire de développer le contenu original, d'adapter certains autres et de numériser des documents imprimés. Cette formation a bien facilité l'apprentissage, mais le plus important a mis en relief la créativité et le potentiel chez ces enseignants. L'on doit souligner dès le départ que cette formation a été commanditée par une organisation étrangère. Donc, la direction doit chercher d'autres moyens de financer la formation continue de son personnel par l'allocation des fonds générés de l'intérieur. Aucun des enseignants de français dans les universités au Nigeria, Ghana, Togo et Sénégal visitées n'avaient suivi de telle formation. Mais, que peut-on déduire du propos de Tinio ? 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 informatisées appropriés à leurs besoins, il leur faudrait les créer eux-mêmes. Mais, c'est regrettable de constater qu'à l'heure actuelle, les enseignants dans les universités nigériane, ghanéenne, togolaise et sénégalaise ne possèdent ni les moyens ni les compétences requises pour entreprendre cette tâche.

Il n'est plus nouvelles que l'un des principaux facteurs qui freine l'utilisation des TIC comme outils pédagogiques dans les pays en voie de développement c'est la fourniture irrégulière du courant. Cette recherche confirme que le problème est loin d'être réglé dans certains de ces pays d'Afrique de l'Ouest en particulier, au Nigeria, où la fourniture d'électricité est aussi fréquente et stable comme la neige en Afrique. C'est comme un ver rongeur qui se nourrit en profondeur dans le secteur de l'éducation. Ce fait laisse beaucoup à désirer. Même les universités avec le laboratoire de pointe ne pouvaient effectivement utiliser l'équipement en raison de coupure constante de courant. La direction de l'université ne peut continuer à croiser les bras en attendant indéfiniment les gouvernements, mais pourrait utiliser des fonds générés à l'interne pour l'achat d'un groupe électrogène qui pourrait alimenter seulement les laboratoires de langue et la salle d'informatique. Ce faisant, les TIC pourraient transformer le secteur de l'éducation comme elles le faisaient les affaires et le divertissement. Tous les autres pays visités par la chercheuse ont chacun une fourniture d'électricité constante et régulière.

Les conclusions de cette étude ont aussi mis en lumière le manque de concepteurs de contenu dans toutes les universités visitées 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 connaissances antérieures. Cela corrobore les conclusions de Green (2008) qui a dit que l'introduction des technologies dans les écoles sans un curriculum suffisamment fondé sur les TIC est comme la construction d'autoroutes mais sans l'approvisionnement des voitures. 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 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 universités qui fournira le soutien nécessaire aux professeurs en cas de besoin.

De plus, les résultats de cette recherche sur la présence d'un modèle basé sur les TIC choisi par le département de français à des fins pédagogiques ont montré que les enseignants ont répondu à l'affirmative. Cela contredit d'ailleurs le résultat de l'observation effective du processus d'enseignement en classe et l'entretien menés par la chercheuse, car aucun des enseignants de français ne pourrait citer le modèle spécifique utilisé. Il s'agissait plutôt d'observer que chaque enseignant façonne son propre modèle en se basant sur ses philosophies et ses idéologies personnelles des démarches qui ont rapportées du succès en classe et y a procédé. Il n'y avait pas un modèle net ou plutôt identifiable choisi ou accepté par le département en vue d'une utilisation dans l'enseignement de la langue française. Cette constatation corrobore l'affirmation de McCarthy (1999) qui a noté succinctement que, *«because CALL is still in its infancy, there are relatively few established and widely-accepted models of use.»* De même, Karsenti & Larose (2001) ont souligné que *«l'absence de modèles pour les futures enseignants contribue grandement à la difficulté de la pénétration des TIC dans les écoles.»* La chercheuse l'estime utile pour les enseignants de français dans un département donné de faire un remue-méninge et de rassembler leur expertise et leurs expériences antérieures afin de développer un modèle basé sur les TIC qui sera non seulement adapté à leur contexte mais aussi pourra répondre aux besoins de leurs apprenants et aux objectifs pédagogiques. Larose & Peraya (2001) estiment que *«la présence de modèles lors de la formation des enseignants pourrait permettre aux futurs enseignants d'intégrer à leur tour les TIC, lorsqu'ils œuvreront auprès d'apprenants dans les classes.»*

Malheureusement, la majorité des enseignants de français dans des universités anglophones et francophones de l’Afrique de l’Ouest visitées sont d’avis que les TIC 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 a donné à remplir : « *je ne suis pas un professeur de langue.* » La chercheuse en a déduit que l’utilisation des TIC à des fins pédagogiques n’a rien à foutre avec les enseignants de littérature par exemple. Cela est de la simple ignorance, car les TIC 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.

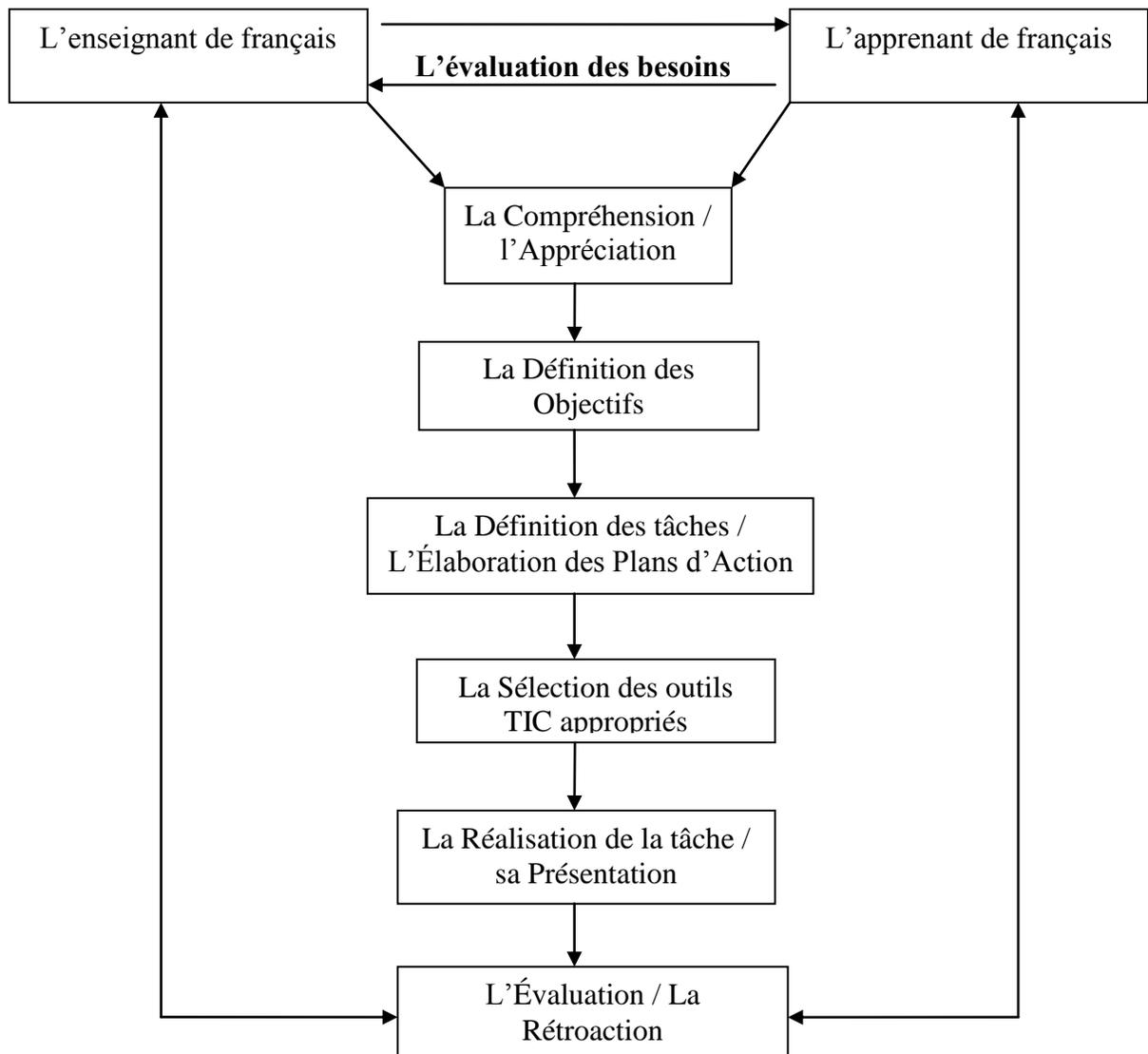
De même, la chercheuse pense qu’à cette heure et l’âge de la technologie, personne ne peut rester insensible et ignorant au phénomène des nouvelles technologies, ces merveilleux outils qui enrichissent l’enseignement et l’apprentissage et les rendent performants et intéressants. Que l’on le veuille ou non, ces outils font maintenant partie de notre quotidien. Ces nouvelles technologies ont révolutionné toute la société. Même nos étudiants, qui se trouvent devant nous en classe sont, l’on pourrait dire « *les enfants digitaux* » (Prensky, 2001, cité dans Anderson, 2010 : 20) car : ils sont nés avec la technologie ; ils parlent et s’expriment avec la technologie ; ils mangent avec la technologie ; ils se correspondent par le truchement de la technologie ; c’est le moins que l’on puisse dire, ils sont tout simplement friands de ces nouvelles technologies.

Donc, aucun enseignant ne peut se passer de l’utilisation de la technologie en classe dès qu’il enseigne ces « *enfants digitaux* ». La chercheuse est plutôt d’avis que ces enseignants devaient prendre le recul et repenser un peu leur approche et méthodologie d’enseignement pour qu’ils puissent répondre aux aspirations de leurs étudiants et les aider à acquérir de nouvelles connaissances et de bonnes compétences langagières et communicatives.

Certains chercheurs ont déjà établi dans la littérature que le manque de modèles pour l’utilisation des TIC dans l’enseignement-apprentissage des langues constitue un obstacle à l’adoption et à l’intégration réussie des TIC dans l’enseignement. Les résultats de cette présente recherche ont également confirmé qu’aucun des départements de français dans les différentes universités de l’Afrique de l’Ouest utilisées pour cette étude n’a adopté un modèle ou une approche d’enseignement à l’égard de l’utilisation des TIC à des fins pédagogiques. Par conséquent, la présente étude a tenté de combler cette lacune par le développement de cette

approche. Sans prétendre apporter des solutions clé en main, la chercheuse espère que cette approche contribuera à une plus large diffusion d'un enseignement-apprentissage basé sur la tâche en vue d'impliquer les apprenants dans l'activité qui peut susciter leur parole.

La chercheuse indique que cette approche basée sur la tâche pour l'enseignement-apprentissage du français en présence des TIC n'est pas encore mise à l'essai pour vérifier son efficacité en classe. Les futurs chercheurs peuvent donc aller de l'avant dans cette entreprise.



**Figure 21 : Une approche basée sur la tâche pour l'enseignement-apprentissage du français en présence des TIC (basée sur les expériences personnelles de la chercheuse sur le terrain)**

## **L'Explication de l'approche basée sur la tâche**

La chercheuse a adopté les grands éléments de l'approche actionnelle de l'enseignement des langues. L'idée des tâches provient également d'une approche d'apprentissage de langue par les tâches – une forme d'enseignement qui promeut la communication et l'interaction sociale entre les apprenants. Elle focalise aussi sur les tâches communicatives, suggérant que le contexte et le fait de familiariser les apprenants avec la tâche est également un facteur important pour l'apprentissage (Ellis, 2003). L'intérêt premier de cette approche est de préparer les apprenants à devenir des utilisateurs efficaces de la langue cible dans diverses situations de la vie réelle, par la réalisation de différentes tâches communicatives choisies en fonction des intérêts et des besoins des apprenants hors du contexte d'apprentissage (Rosen, 2009). L'approche n'a pas été divisée en étapes d'application nette, structurée et systématique de façon qu'elle soit utilisée à des fins pédagogiques. Donc, la chercheuse s'est servie des éléments clés de l'approche, les a divisés en différentes étapes structurées, y a introduit de nouveaux éléments à savoir : la compréhension/l'appréciation ; l'élaboration des plans d'action ; la sélection des outils TIC appropriés ; l'évaluation et la rétroaction, aboutissant ainsi au développement d'une approche basée sur la tâche pour l'enseignement-apprentissage du français en présence des TIC. Il ne s'agit pas d'une méthode ou d'un modèle-type, mais simplement d'une approche basée sur l'idéologie, la philosophie, la croyance et les expériences personnelles de la chercheuse sur le terrain. Il s'agit donc de ce que la chercheuse pense pourrait bien fonctionner et donner des résultats escomptés tant pour l'enseignant de français que pour les apprenants.

L'approche vise essentiellement à aider les enseignants de français à concevoir de meilleurs moyens de développer chez leurs apprenants l'habileté à utiliser la langue française à des fins de communication. La chercheuse a observé qu'en raison de la façon dont les programmes universitaires sont structurés, les apprenants anglophones en particulier n'apprennent que des mots liés aux domaines des contenus spécifiques abordés en classe. Ils ont peu d'occasions d'être exposés à des aspects sociaux de la langue, par conséquent, beaucoup d'entre eux éprouvent de la difficulté à utiliser la langue acquise dans le processus de la classe d'exprimer leurs besoins linguistiques personnels. Cela signifie que les apprenants n'ont pas de vocabulaires appropriés pour s'exprimer quand il a affaire avec d'autres sujets d'intérêts.

Donc, pour répondre à tous ces handicaps, la chercheuse l'a jugé nécessaire d'explorer l'utilisation de l'approche basée sur les tâches qui exposera les apprenants à la réalisation de différentes tâches ou activités portant sur les différents contextes et situations en vue de recueillir assez de mots pertinents pour s'exprimer dans de telles circonstances. Le faisant, ils construisent et maintiennent leurs propre 'bagages linguistiques' qui leur lanceront dans le monde de la communication. Car, sans des mots, les phrases ne peuvent être formulées. Le rôle de l'enseignant de français c'est de faciliter le développement et le maintien de ce 'bagage linguistique' par la proposition de différentes tâches, activités, projets, etc. qui enverra les apprenants à rechercher des mots appropriés pour les réaliser.

Dans cette approche, même l'enseignant et l'apprenant sont des participants actifs et partagent une égalité de responsabilité pour l'apprentissage de l'apprenant. Ils travaillent ensemble pour identifier les domaines de besoins linguistiques et / ou difficultés de l'apprenant qui ont besoin des cours de rattrapage. L'enseignant leur propose des tâches ou activités pertinentes dont l'apprenant doit réaliser. L'apprenant est au centre de l'action et le joueur clé dans ce processus d'apprentissage, mais, le rôle de l'enseignant reste primordial puisque c'est lui qui contrôle toutes les tâches et activités d'apprentissage, et fournit une assistance et un soutien à l'apprenant en cas de besoin. Le résultat de cet engagement commun est un environnement d'apprentissage dynamique, motivant et convivial où l'enseignement et l'apprentissage deviennent non seulement intéressants, mais aussi fructueux et enrichissants pour l'enseignant aussi bien que pour l'apprenant. La beauté de cette approche basée sur la tâche ou l'activité, c'est qu'elle fournit un excellent moyen d'aiguiser les apprenants à l'action ; de les inciter à utiliser la langue française acquise à des fins d'expression.

La première étape de cette approche est intitulée la compréhension et l'appréciation. Il s'agit de la plus importante de toutes les étapes, car, comme l'indique un proverbe attribué aux tribus touareg, si tu ne sais pas où tu vas, tu risques de mettre longtemps pour y arriver. C'est à l'enseignant qu'incombe la responsabilité d'amener les apprenants à comprendre non seulement son rôle changeant de guide, de mentor, de facilitateur, etc., mais aussi l'évolution de leur propre rôle en tant qu'acteurs actifs de leur propre apprentissage. Ils ne sont plus les bénéficiaires passifs pures et simples de n'importe quelle information que l'enseignant veut leur faire passer, mais sont maintenant les co-constructeurs de leurs propres connaissances. Ces nouveaux rôles exigent que le tandem enseignant et apprenant repense leurs rôles. Une bonne

compréhension et appréciation de ce fait est la clef de la réussite de l'ensemble de l'exercice. La chercheuse est d'avis que lorsque les apprenants se sont impliqués dans cet exercice dès le début de l'étape de planification, ils l'estimeront le leur, seront mieux à même de l'apprécier et d'œuvrer à sa réalisation efficace. Lorsque les apprenants saisissent le dévouement et la sincérité de leur enseignant pour les voir progresser et accroître en connaissance, ils deviendront encore plus motivés et enthousiastes pour mener à bien une activité donnée, peu importe la difficulté ; réalisant que c'est pour leur propre progrès académique. Par conséquent, cette étape doit être réfléchie et effectuée soigneusement.

La chercheuse est également d'avis que les apprenants de français devraient être emmenés à comprendre le fait qu'ils étudient non seulement une matière, mais aussi une langue que personne d'autre dans leur environnement immédiat ne parle ni comprend. Ce fait rend leurs cours très particulier et difficile. Ils ne devraient donc pas être laissés se livrer à eux-mêmes seuls, sans un travail à effectuer comme les autres apprenants qui sont déjà familiers et à l'aise avec le langage d'instruction pour leurs différentes matières, et n'ont pas besoin de faire davantage pour comprendre. Au contraire, les apprenants de français doivent aller le mile supplémentaire et être studieux pour acquérir le vocabulaire nécessaire pour réussir en classe. Ils doivent de ce fait être beaucoup plus ciblés et prêts à sacrifier leur temps libre, d'argent et d'autres ressources si leur objectif principal est de progresser dans leur apprentissage et de parler couramment le français.

La deuxième étape c'est la définition des objectifs. Chaque projet doit avoir un objectif qu'il vise à réaliser. Les objectifs aident à focaliser l'attention des gens. Ces objectifs doivent être réalisables et fondés soit sur le besoin d'apprentissage identifié de l'apprenant, soit sur ses difficultés d'apprentissage ou ses intérêts. Ils doivent également tenir compte du niveau des apprenants en matière de développement cognitif et intellectuel. Le tandem enseignant et apprenant doit établir ces objectifs et fixer un emploi du temps pour leur réalisation. Selon l'emploi du temps, les objectifs pourraient être revus de temps à autre pour évaluer les progrès, le succès et examiner ce qui reste encore à faire pour atteindre l'objectif. Les apprenants ont aussi besoin d'encouragement et de motivation constante durant cette phase.

A la troisième étape, la définition de tâches et l'élaboration de plan d'action, l'enseignant et l'apprenant doivent aussi travailler ensemble. L'enseignant propose différentes tâches ou activités fondées sur les besoins langagiers identifiés de l'apprenant ou sur ses

difficultés d'apprentissage ou tout simplement sur ses intérêts. Ils vont tous deux élaborer un plan de travail pour l'exécution de la tâche, une embauche, par exemple et l'apprenant passe à l'action. Il est important de noter ici que les tâches ne doivent pas être difficiles pour garder l'attention des apprenants, mais plutôt doivent être structurées de manière que les apprenants parviennent à les réaliser car, le succès est aussi un facteur de motivation de sa propre initiative. Elles doivent être simples, précises, variées et avec un résultat spécifique à l'esprit. Elles pourraient être structurées individuellement, en binôme ou en petits groupes. Si elle est structurée en petits groupes, chaque apprenant doit avoir une tâche ou une activité spécifique à réaliser. Essayez de garder les choses simples que les apprenants puissent effectuer autant de tâches que possible. C'est un excellent moyen d'améliorer et de renforcer leurs compétences écrites. Les tâches doivent être présentées au groupe classe pour aider les apprenants à développer leurs compétences orales.

Après avoir défini les objectifs et établi le plan de travail, les apprenants doivent apprendre à choisir et à utiliser les outils TIC appropriés pour réaliser les tâches. Certaines tâches ou activités peuvent ne pas avoir besoin d'une intervention TIC, mais beaucoup d'autres peuvent exiger des apprenants de surfer l'Internet à la recherche d'informations, d'écouter les actualités ou programmes sur RFI, TV5 Monde, Afrique No. 1, etc., en écoutant ou en regardant un segment préenregistré sur le CD ou DVD, la résolution de quiz en ligne ou des didacticiels, participant à un forum de discussion ou tout simplement en travaillant des documents authentiques.

Durant la phase préparatoire, les apprenants s'œuvreront plus fortement à réaliser toutes les tâches proposées par le professeur dans les délais prévus. L'on privilégiera le travail en groupe car, si bien géré, il a l'avantage de favoriser une interaction et collaboration positive au sein du groupe (Maga, 2005). Tous les membres du groupe doivent travailler ensemble pour élaborer leur plan, définir des objectifs, sélectionner l'outil TIC approprié, discuter le fond de la tâche, saisir et rédiger le travail et ensuite, préparer sa présentation en classe. Ils apprennent les uns des autres en utilisant la langue française dans une grande variété de moyens ; renforçant ainsi leurs bagages d'outils linguistiques.

Selon la façon dont laquelle la tâche est structurée, la dernière étape pourrait se dérouler devant le groupe classe ou dans le bureau de l'enseignant. Après la présentation de la tâche, l'enseignant doit permettre aux autres apprenants de contribuer par le truchement des

commentaires, des corrections, des critiques, des ajouts, etc., donnant ainsi lieu à l'expression spontanée et à l'utilisation de la langue chez les apprenants. Pour conclure, le professeur donne une rétroaction d'ensemble sur la réalisation du travail et sa présentation. Toutefois, il faut garder à l'esprit le fait que cette étape est essentiellement réparatrice plutôt que punitive. Donc, les erreurs doivent autant que possible être dédramatisées et des efforts faits pour mettre davantage l'accent sur l'expression orale, puisque tout l'exercice vise à développer chez les apprenants de français une aisance à l'oral ; une capacité d'utiliser la langue française comme outil de communication dans une variété de situations.

Pour entamer cet exercice, l'enseignant de français pourrait garder une petite bibliothèque dans un coin de son bureau, pour le plaisir de lecture de ses apprenants. Il encouragerait ainsi les apprenants à emprunter et à lire au moins un roman par semaine pour engranger de nouveaux vocabulaires et bâtir leurs propres bagages linguistiques. Aussi, beaucoup de sites Web qui abondent sur l'Internet offrent gratuitement des tutoriaux pour les apprenants de français qui sont désireux d'approfondir leurs connaissances et d'améliorer leurs compétences écrites et orales. Beaucoup encore proposent différents exercices, quiz, etc. pour l'exploitation des apprenants de français. Il est donc la responsabilité de l'enseignant de français de donner l'exemple et de mettre à la disposition des apprenants certains de ces sites utiles et des moteurs de recherche pour qu'ils puissent accéder et télécharger ces didacticiels. RFI par exemple, propose à l'enseignant de français et aussi aux étudiants dans la rubrique 'langue française' divers segments audio et vidéo, des activités, des exercices, leur transcription et correction destinés aux différentes catégories d'étudiants, qu'ils puissent adapter et / ou adopter en classe à des fins pédagogiques ; aussi les sites de TV5 Monde, Franc-parler, Branchez-vous, etc. font autant.

Alors, pourquoi l'enseignant de français bloquera-t-il l'accès à ces mines de matériaux pédagogiques qui ne sont qu'à un clic de souris ? Pour en arriver là, chaque département de français doit préparer le terrain. Les enseignants de français devront suivre un stage de formation pour apprendre à enseigner avec les nouvelles technologies. Dès que les compétences informatiques sont actualisées, les enseignants seront mieux à même de prendre le bon tournant en vue de repenser leurs propres méthodologies d'enseignement afin qu'ils puissent répondre effectivement aux besoins langagiers des apprenants. Ce sont de grands défis pour les enseignants de français qui sont appelés de montrer un intérêt très vif pour y faire face,

car, rien ne peut vraiment être trop pour notre propre développement intellectuel et avancement professionnel. Enfin, les enseignants devraient aussi jouer un rôle clé pour sensibiliser et encourager les apprenants de français à l'action pour qu'ils puissent devenir des utilisateurs et des communicateurs compétents en langue française.

# CHAPITRE CINQ

## RÉSUMÉ, RECOMMANDATIONS ET CONCLUSION D'ENSEMBLE

### 5.0 Le Préambule

Cette section de l'enquête se centre sur le résumé, les implications pédagogiques des conclusions, les contributions de l'étude à la connaissance, les recommandations, la conclusion d'ensemble, la limite de l'enquête et les suggestions pour étendre de plus le champ de l'étude.

### 5.1 Le Sommaire

La langue française continue à jouer une fonction sociale prédominante en Afrique même dans les pays où elle ne dessert pas un but politique. C'était durant la Conférence Internationale de Yaoundé en 1961, que les ministres de l'éducation de la sous-région ont tous accepté d'introduire le français et l'anglais respectivement pour servir de deuxième langue étrangère dans des anciennes colonies de la France et de la Grande-Bretagne en vue de faciliter la communication entre les citoyens. À la fin de la conférence intergouvernementale sur les politiques linguistiques en Afrique qui s'est tenue au Harare en 1997, les experts du gouvernement ont conclut que les langues importées et surtout les langues des anciens maîtres coloniaux soient acceptées comme une partie intégrante de la situation linguistique en Afrique, et que c'était nécessaire que les langues africaines aient une sorte de liberté à l'égard des langues étrangères, car, il y a certaines fonctions importantes que les dernières ne peuvent pas remplir.

Au fil des années, l'enseignement et l'apprentissage de la langue française ont évolué de la méthode traditionnelle centrée sur l'enseignant – où l'enseignant est le seul maître en charge de toutes les activités de l'apprentissage – à l'approche communicative – où l'apprenant joue un rôle majeur dans l'élaboration de son propre apprentissage. Les enseignants et les apprenants de français ont dû faire face à l'apprentissage de cette langue avec des matériaux d'enseignement inadapés et insuffisants dans un environnement linguistique non favorable. Les apprenants de français au niveau secondaire ne sont pas suffisamment préparés pour les difficultés linguistiques de la langue au niveau tertiaire. Avec les innovations technologiques

récentes dans l'utilisation des TIC dans le monde d'aujourd'hui, qui ont révolutionné les domaines des finances et de divertissement où ils ont amélioré la qualité des services, l'on s'interroge si les mêmes effets peuvent être ressentis dans le secteur de l'éducation.

De ce fait, cette étude vise entre autres à vérifier jusqu'à quel niveau les enseignants de français et leurs apprenants ont adopté et intégré les différents outils TIC dans leurs pratiques actuelles d'enseignement et d'apprentissage du français ; et aussi à explorer différentes stratégies, techniques et approches pédagogiques compatibles aux TIC que les enseignants de français pourraient exploiter en classe de langue pour aider les apprenants à atteindre une compétence suffisante dans l'utilisation de la langue française dans différents contextes et situations.

L'étude était de nature descriptive et analytique adoptant la méthode de recherche par sondage pour comparer l'utilisation des TIC dans l'enseignement du français dans des universités anglophones et francophones de l'Afrique de l'Ouest. Quatre instruments de collecte de données ont été utilisés pour cette étude. Ce furent :

1. les questionnaires structurés et les questions ouvertes,
2. la grille d'observation structurée,
3. le guide d'entretien, et
4. la liste-contrôle

Les questionnaires structurés et les questions ouvertes ont été administrés aux professeurs et aux apprenants de français au Nigeria, au Ghana, au Togo et au Sénégal. Un nombre total de 37 professeurs de français dont cinq (5) nigériens, neuf (9) ghanéens, huit (8) togolais et quinze (15) sénégalais ont constitué les enseignants répondants ; tandis que 251 apprenants de français ont formé les apprenants répondants dont 62 nigériens, 65 ghanéens, 66 togolais et 58 sénégalais respectivement. Sauf les universités publiques ont été visitées pour cette étude.

Les données recueillies ont été analysées avec le Logiciel Statistique pour les Sciences Sociales (SPSS) comme suit :

1. Les statistiques descriptives simples ont été utilisées pour résumer les résultats en décrivant les tendances générales dans les données et la diffusion généralisée des scores.
2. Le Cronbach Alfa Coefficient a été utilisé pour estimer la consistance interne des instruments de collecte des données.

3. Les Tests t pour échantillons indépendants ont été utilisés pour comparer les scores obtenus des répondants des universités anglophones et francophones.
4. Les tests statistiques, une analyse de variance à 1 facteur (ANOVA), sont utilisés pour tester les hypothèses nulles de l'étude.
5. Les données observées, les réponses de l'entretien et les résultats de la liste-contrôle ont été enregistrées et analysées qualitativement seulement.

Certaines des conclusions principales en étaient que les potentiels de divers outils TIC pour transformer le secteur de l'éducation comme ils le faisaient le secteur bancaire et de divertissement ne sont pas automatiques, mais possible et faisables, compte tenu de la bonne attitude, de dévouement et d'un effort concerté de tous les acteurs concernés. Le manque de formation des professeurs de français dans l'utilisation effective des TIC à des fins pédagogiques constitue un frein majeur à la bonne intégration qu'à l'utilisation des ressources disponibles pour améliorer substantiellement la qualité de l'apprentissage des étudiants dans les pays étudiés. La plupart des professeurs de français hésitent toujours à utiliser la technologie en classe, non par crainte d'être un jour remplacé par les machines, mais parce qu'ils ne pensent pas que la nouvelle technologie donnera de meilleurs résultats et parce qu'ils n'étaient pas eux-mêmes formés avec ces outils. Les programmes d'études de français dans des universités anglophones ont besoin d'être révisés et restructurés afin qu'ils puissent répondre effectivement aux besoins linguistiques des apprenants de français dans ces pays. Les professeurs de français dans la sous-région ont réellement besoin de prendre le recul en vue de repenser leurs méthodologies d'enseignement actuelles pour les rendre plus compatibles aux TIC, ce qui va de pair avec les tendances actuelles dans l'enseignement et l'apprentissage du français dans le monde d'aujourd'hui. Le manque de modèle d'enseignement fondé sur les TIC conçu et approuvé par les professeurs de français dans les différentes universités étudiées a également nui à l'apprentissage structuré et à l'utilisation des démarches qualitatives qui pourraient être utilisées pour apaiser les craintes des apprenants à employer le français à des fins communicatives.

En se basant sur ces conclusions, les recommandations ont été faites qui incluent entre autres l'inclusion de la formation sur l'utilisation pratique de divers outils TIC pour l'enseignement et l'apprentissage comme une matière obligatoire dans le cursus du français langue étrangère. L'on a aussi mis en exergue le besoin de créer une année supplémentaire

pour l'étude de français dans les universités pour avoir un programme d'étude de cinq ans. Les professeurs et les apprenants de français ont besoin d'être formés afin de les outiller des compétences requises dans l'utilisation des outils TIC à des fins pédagogiques. Les professeurs de français expérimentés qui possèdent les habiletés requises dans l'utilisation de certains outils TIC étaient encouragés de servir comme mentor aux collègues néophytes en vue de transférer de telles habiletés. Les enseignants de français ont été aussi conseillés d'utiliser des méthodes et des stratégies d'enseignement qui mettent les étudiants en situation réelle d'utilisation de la langue étudiée par la réalisation des tâches, des activités, des projets qui les impliqueront d'une manière active et exigeront leur créativité dans leur propre apprentissage.

Les implications pédagogiques des conclusions pour les professeurs et les apprenants de français, les concepteurs de curriculum, les auteurs, les gouvernements, le personnel d'administration dans les universités ont aussi été indiquées.

## **5.2 Les Implications Pédagogiques des Conclusions**

Les professeurs de français dans les pays anglophones ont besoin de comprendre que, la langue française telle qu'elle est utilisée et enseignée dans leurs différentes écoles ne mérite pas d'être considérée comme une deuxième langue. Cette compréhension permettra une meilleure appréciation de la juste valeur du français comme langue étrangère. Son implication en est que les professeurs de français à tous les niveaux vont revenir à l'essentiel des études de la langue française au lieu d'essayer de mettre l'enseignement et l'apprentissage du français au même pied d'égalité avec l'enseignement d'anglais qui bénéficie d'une langue seconde dans leurs pays respectifs. Cela signifie également que le programme d'enseignement du français à tous les niveaux seront examinés du fond au comble en vue de le rendre plus centrée sur l'apprenant, et aussi de focaliser le contenu plutôt sur des cours de FLE au lieu de FLS.

L'utilisation des TIC exige un changement de méthodologie. Cela veut dire que les professeurs de français devraient prendre du recul et repenser leurs méthodes actuelles d'enseignement pour y inclure les méthodes compatibles aux TIC au lieu d'insister sur les méthodes traditionnelles qui mettent les apprenants dans un rôle passif, voire réceptif. Les auteurs de manuels scolaires et de livres à tous les niveaux doivent aligner leurs considérations

méthodologiques à celles qui sont plus compatibles aux TIC, par exemple, l'usage de la tâche ou d'activité, de projet, de l'approche communicative, etc. Cela veut dire également que les auteurs de manuels et de livres doivent s'assurer que leur utilisation de la langue reflète la capacité intellectuelle des apprenants à qui leurs œuvres sont destinés.

La formation dans l'utilisation pédagogique des TIC est sine qua non à son intégration réussie dans les processus d'enseignement-apprentissage. Cela veut dire que la formation des enseignants dans l'utilisation des outils TIC soit privilégiée dans les établissements d'études universitaires. Cela pourrait être un cours de base obligatoire au cours de la période de formation. Cette formation ne doit pas s'arrêter à l'introduction ni à l'appréciation aux technologies de l'information, mais devrait inclure des séances pratiques de micro enseignement en se servant de certains de ces outils et appareils informatiques dans des situations réelles de la classe. Une formation régulière devrait être organisée dedans et en dehors des institutions pour les professeurs de français déjà en service afin de les actualiser sur les tendances actuelles dans l'enseignement-apprentissage.

Les gouvernements devraient financer le secteur de l'éducation de manière adéquate. Les infrastructures nécessaires devraient également être fournies dans les écoles à tous les niveaux en nombre suffisants pour promouvoir la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage. Cela implique aussi des mesures plus proactives pour être mis en place par les vice-chanceliers et les chefs de service.

La compréhension, les bonnes attitudes et l'appréciation des possibilités offertes par les TIC dans l'enseignement-apprentissage sont importantes à sa pénétration en classe. Donc, les professeurs de français requièrent les bonnes attitudes pour qu'ils puissent apprécier pleinement et accepter d'enseigner avec les nouvelles technologies qui ne sont pas uniquement destinées aux professeurs-stagiaires, mais aussi aux professionnels et aux experts qu'ils sont.

Des concepteurs de contenu dans des établissements d'enseignement supérieurs. Des personnes devraient être formées et dotées des compétences requises et seront responsables d'adapter le contenu Web et des autres ressources électroniques en fonction du contexte des professeurs et des apprenants dans leurs diverses institutions en tenant compte de l'âge, de la capacité intellectuelle, des infrastructures disponibles, des intérêts, des objectifs pédagogiques, etc. des personnes concernées. De cette façon, les professeurs et les apprenants seront

emmenés à explorer et à exploiter au maximum ces ressources électroniques disponibles en un simple clic de la souris sur l'Internet.

Le mentorat, une technique efficace d'enseignement dans les nouveaux environnements d'apprentissage doit être explorée. Cela veut dire que les professeurs de français qui sont des spécialistes dans l'utilisation des outils et des TIC, y compris le laboratoire de langues, transfèrent leur expertise et la richesse de leur connaissance à des collègues néophytes. Ils pourraient servir de mentor de ces derniers qui se sont inscrit aux programmes de doctorat ou de M.Phil dès le début du programme d'études. Ils pourraient agir comme de bons modèles, en instruisant, en guidant, en encadrant et en démontrant l'utilisation pratique desdits outils, et ce, pour les deux premières années. Dès la troisième année, les professeurs-néophytes doivent effectivement avoir l'occasion de démontrer l'acquisition des compétences acquises avec beaucoup d'opportunité de rétroactions et de croissance. De cette façon, ils sont dotés des outils nécessaires et des compétences pratiques de servir à leur tour de mentors aux autres apprenants et ainsi, maintenir un enseignement et un apprentissage de qualité au fil des années.

### **5.3 Les Contributions à la connaissance**

L'approche basée sur la tâche pour l'enseignement-apprentissage du français développée par la chercheuse qui s'est fondée sur ses expériences personnelles sur le terrain, sans prétendre apporter des solutions clé en main aux multiples problèmes de l'enseignement du français dans la sous-région, aiderait les enseignants de français à développer chez leurs apprenants le zèle et l'enthousiasme tant désirés pour prendre en main leur propre apprentissage. Ces derniers seront aussi exposés aux vocabulaires de tous les jours ayant trait aux différents contextes et situations afin qu'ils puissent profiter au maximum des potentiels des TIC pour relever la qualité de l'apprentissage et ainsi d'approfondir la connaissance non seulement de différents concepts enseignés en classe mais surtout des autres sujets d'intérêt.

L'étude a également établi le niveau d'intégration de différents outils TIC par les enseignants et les apprenants de français dans des universités de l'Afrique de l'Ouest visitées, ainsi, a contribué dans la sensibilisation au niveau de travail que l'on doit entreprendre pour préparer de futurs enseignants et apprenants imbuents de compétences de 21<sup>e</sup> siècle requises qui

les lanceront dans de nouveaux environnements d'enseignement-apprentissage où les TIC servent de supports pédagogiques.

L'étude a établi que les apprenants de français surtout ceux se trouvant dans des universités anglophones, pourraient être aidés à surmonter l'inertie initiale et la peur associées à l'apprentissage du français par le biais de l'utilisation effective des stratégies et techniques d'enseignement compatibles aux TIC. Plus important, cette étude a encore souligné l'efficacité de l'utilisation de ces diverses stratégies d'enlever les apprenants des rôles passifs auxquels les méthodes d'enseignement traditionnelles les ont habituées, et à prendre en mains leur propre apprentissage.

L'étude a bel et bien démontré l'efficacité de l'utilisation des bandes dessinées et des chansons françaises dans l'enseignement non seulement pour faire parler les apprenants et les rendre plus actifs en classe, mais surtout pour éveiller leurs intérêts et les impliquer personnellement dans leur propre apprentissage ainsi, les aider à acquérir substantiellement les compétences communicatives.

Cette étude a contribué à la masse croissante des connaissances dans l'utilisation des TIC pour l'enseignement du français qui s'étend au-delà des rives du Nigeria auprès de certains pays de l'Afrique de l'Ouest. Les diverses conclusions de l'étude ont également enrichis la littérature dans ce domaine de recherche.

## 5.4 Les Recommandations

Les principales conclusions de l'étude ont donné lieu aux recommandations suivantes sur la façon d'assurer l'intégration effective des divers outils et des activités fondées sur les TIC dans la pratique d'enseignement et d'apprentissage du tandem enseignant et apprenant de français. Le but visé c'est le relèvement de la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage du français, mais surtout la formation des apprenants à même d'utiliser le français comme outils de communication dans une variété de situations.

- Il est très important que les professeurs de français soient bien formés dans l'utilisation des divers outils TIC pour l'enseignement et l'apprentissage. Cette formation pourrait être un cours de base obligatoire au cours des programmes de développement professionnel des professeurs ou bien durant la période de formation des professeurs-apprenants. Cette formation se focalisera non seulement sur l'aspect théorique de l'initiation à des outils TIC, mais bel et bien sur ce qui est plus pratique, qui est l'utilisation et l'intégration réelles de ces outils en classe..
- Il est également important que les cours de formation soient organisés de temps en temps pour les apprenants de français en vue de les former aux différentes utilisations de l'ordinateur, d'Internet et leurs outils connexes à des fins d'apprentissage. De cette façon, ils ne considéreraient plus l'Internet tout simplement comme un moyen de communication avec des amis, mais seront également instruits sur les usages pédagogiques de ces outils pour améliorer la qualité de leur apprentissage.
- Il est recommandé que les enseignants de français se patientent avec les apprenants (se rappelant leurs fondements); qu'ils soient toujours à l'écoute de leurs besoins linguistiques, profèrent des solutions aux difficultés langagières identifiées et soient personnellement impliqués et intéressés dans le développement linguistique de ceux-ci et dans l'acquisition de compétences communicatives.
- Il est aussi recommandé que les enseignants de français dans des pays anglophones s'efforcent à enseigner et à discuter avec leurs apprenants en langue française (en classe et hors de la classe) de sorte que ces derniers soient obligés d'emboîter leurs pas, car c'est en parlant que l'on apprend à parler.

- Les enseignants devraient créer des situations qui mèneront les apprenants à s'exprimer sans bornes en utilisant surtout les listes de mots, les affiches, la lecture de petits romans, les émissions télédiffusées et radiodiffusées, les discussions, les débats, les exposés, les tâches, les projets, et d'autres stratégies et techniques d'exposition des apprenants à la langue cible. Ils doivent utiliser toutes ces techniques en boucle.
- De même, il est recommandé que les professeurs de français doivent veiller à ce qu'ils ne laissent les apprenants se livrer à eux-mêmes seuls, sans des documents à lire ou des tâches à réaliser (soit individuellement soit en petit groupes).
- Les enseignants de français doivent être suffisamment formés à l'identification et à la sélection des stratégies et des techniques d'enseignement appropriées dont ils ont besoin pour être en mesure d'utiliser les différents outils TIC d'une manière effective à des fins d'apprentissage.
- C'est fortement recommandé que les enseignants de français utilisent des tâches et des projets en classe de français pour faire sortir les étudiants de leurs cocons, délier leurs langues, apaiser leurs peurs et renforcer leur confiance en soi pour s'exprimer librement dans la langue cible.
- Les professeurs doivent apprendre à mettre un peu de tension dans leur vie. Cette tension positive, saine et productive qui vient du changement et des buts que chacun d'eux s'est déjà fixée pendant la phase d'explication et d'acceptation. Ces objectifs aiguillonneront les apprenants à continuer à persévérer et à maintenir la touche dans leurs efforts jusqu'à ce que les objectifs soient atteints.
- Le professeur de français, en jouant le rôle de guide, de conseiller et d'animateur, doit veiller à ce que, à tout moment, les apprenants ne deviennent pas trop à l'aise dans leur réalisation actuelle. Car, trop de confort peut conduire les apprenants à commencer à regarder la course, vivant dans l'euphorie de leur réalisation plutôt que d'y participer activement et énergétiquement. L'utilisation de certains outils TIC contribuera grandement à cet égard.
- Pour combler cette lacune entre l'écrit et l'oral, il est bien nécessaire pour les professeurs de français d'explorer et de déployer les différentes stratégies et techniques d'enseignement compatibles avec les TIC telles que, l'enseignement différencié ou individualisé, les tâches, les projets, la discussion, le mentorat, le tutorat, l'interview, le contrat d'apprentissage,

entre plusieurs autres afin de développer chez leurs apprenants le zèle nécessaire, l'enthousiasme et l'intérêt pour l'expression de soi de sorte que l'enseignement-apprentissage de la langue française ne soit pas seulement en mesure d'atteindre son objectif au Nigéria et aux autres pays anglophones dans la sous-région ouest africaine, mais aussi et surtout porter ses fruits et être bénéfique pour les apprenants.

- La vaste gamme de déchets électroniques sur l'Internet, des professeurs de français et leurs apprenants doivent acquérir des compétences leur permettant d'évaluer avec soin la qualité des matériaux en ligne et leur pertinence pour le contenu et l'objectif d'enseignement et d'apprentissage ciblés. Ainsi, c'est recommandé que les professeurs utilisent seulement des portails Web conçu essentiellement pour les professeurs de langues, ce qui garantit la fiabilité des ressources et des informations qui s'y trouvent.
- Il est recommandé que des experts en TIC et des enseignants de français dans des établissements d'enseignement supérieur se réunissent en vue de faire des remue-méninges et de collaborer pour élaborer un contenu et des activités fondées sur les TIC digne de ce nom qui seront pertinents aux besoins pressants des professeurs et des apprenants de français dans la sous-région.
- Il est également recommandé que les professeurs de français dans la sous-région se penchent sérieusement sur les méthodes d'enseignement qu'ils utilisent actuellement en vue de les repenser et d'y aligner aux nouvelles technologies. Les raisons pour cela ne sont plus à démontrer : l'utilisation des nouvelles technologies pour compléter d'anciennes méthodes d'enseignement n'atteint rarement un succès raisonnable.
- Il sera plus pratique pour les professeurs de français d'intégrer ces technologies dans de nouvelles approches et stratégies d'enseignement et d'apprentissage qui sont plus interactives, collaboratives, dynamiques et axées sur la réalisation des résultats positifs au lieu de se tenir très fermement aux anciennes méthodes d'enseignement qui ne donnent pas des résultats escomptés.
- Les résultats de la recherche ont aussi révélé que le manque de personnel qualifié et compétent a retardé l'utilisation efficace du laboratoire de langue (c'est-à-dire, là où il existe) à des fins pédagogiques. Pour surmonter ce problème, il est recommandé que les professeurs qui sont spécialistes dans l'utilisation de laboratoire de langues encadrent et

enseignement de jeunes collègues dans l'art d'utiliser cet équipement, et ce, pour assurer son utilisation continue à des fins pédagogiques.

- Il est également recommandé que les professeurs de français qui, au fil des années ont acquis une expérience et une habileté nécessaire dans l'utilisation de certains outils TIC qui les ont aidé à bien gérer la classe de langue, répondent à l'appel de Popper (1978) à codifier leur expérience de travail de manière systématique de sorte qu'il puisse être mis à la disposition des autres enseignants et des apprenants stagiaires.
- Étant donné que la plupart des apprenants qui étudient le français au Nigeria et au Ghana ont une base très faible en français, il est également fort recommandé que l'on introduise en première année d'étude ce que l'on appelle une classe d'accueil. Le but principal de cette classe sera de développer chez les apprenants l'aisance à l'oral dès le début du programme scolaire.
- Les différents gouvernements sont appelés à suivre les conseils de l'Organisation des Nations Unies (l'ONU) pour interdire immédiatement l'importation de déchets électroniques dans leurs différents pays, car, elle constitue une nuisance dans les établissements (Kezio-Musoke, 2007). L'importation des ordinateurs et de ses outils connexes qui sont déjà usés ou remis à neuf retarde l'adoption et l'intégration de ces outils dans le processus d'enseignement et d'apprentissage. C'est parce que dans la plupart de temps, ces ordinateurs étaient soit en panne soit en mauvais état et devaient être réparés hors de l'institution par manque de techniciens habiles. Les nouveaux outils donneront moins de problèmes, donc, augmenteront la fréquence de leur utilisation en classes.
- Il est recommandé que les professeurs de français galvanisent leurs apprenants en vue de les sensibiliser et les éduquer sur l'importance et les bénéfices qu'ils tireront de l'utilisation constante de l'Internet et des autres outils d'apprentissage en ligne. Fort de cette compréhension donc, les professeurs de français mettront à la disposition de leurs apprenants des sites Web qui fournissent en ligne des didacticiels et des exercices gratuits, y compris la formation dans la reconnaissance et la discrimination des sons français afin qu'ils puissent remédier à leurs difficultés de prononciation et d'apprentissage.

- Les différents départements de français fassent une représentation auprès de l’ambassade de France dans leurs pays en vue de solliciter leur soutien et leur assistance à cet égard.
- Il est fortement recommandé que les professeurs de français demandent d’aide de leurs apprenants, dont la plupart sont qualifiés et polyvalents dans l’utilisation de ces outils, et apprendre d’eux, car, aucun homme n’est une île en lui-même.

## **5.5 Conclusions d’Ensemble**

Les enseignants et les apprenants de français sont déjà conscients des potentiels des différents outils TIC pour améliorer la qualité de l’enseignement et de l’apprentissage du français ; mais, n’ont pas pleinement compris ni qu’ils soient au courant du besoin pressant de modifier leurs méthodes et stratégies actuelles d’enseignement et d’apprentissage pour les aligner aux approches modernes qui sont compatibles aux TIC. Ces approches sont plus motivantes et plus axées à répondre aux intérêts et aux aspirations des apprenants. Donc, un bon nombre de programmes de sensibilisation doivent être organisés pour éclairer et éduquer les tandems enseignants et apprenants en vue de les amener à mieux comprendre et changer leur mentalité. En effet, la bonne compréhension des bénéfices et du bon fonctionnement des TIC sont vraiment une porte d’entrée à leur utilisation éventuelle dans le processus d’enseignement et d’apprentissage.

Les acteurs concernés dans le secteur de l’éducation doivent comprendre également que la fourniture des matériels et des logiciels TIC en nombre suffisant aux établissements universitaires est importante, mais doit être en fait le point de départ de leur engagement à améliorer la qualité de l’enseignement et l’apprentissage. Ils ont besoin de faire en sorte que des fonds suffisants soient alloués aux institutions et destinés à la formation du monde enseignant, de manière à doter les enseignants de français non seulement des compétences requises pour gérer le matériel disponible, mais surtout de les former à l’art d’utiliser réellement ces outils à des fins pédagogiques.

Les gouvernements dans des différents pays de l’Afrique de l’Ouest ont besoin de privilégier la question de la bonne éducation de leurs citoyens. Cette considération les poussera à formuler des politiques pratiques, et également de fournir assez de fonds pour promouvoir ce secteur de première importance. Ce faisant, les jeunes du continent ne seront plus mis en marge

de la révolution de l'information dans le monde d'aujourd'hui. Les gouvernements doivent aussi apprécier le fait que l'intégration réussie des différentes TIC dans le secteur de l'éducation doit suivre la pénétration de ces outils dans la fibre sociale de la société toute entière. Par conséquent, des mesures adéquates doivent être mises en place pour faciliter ce processus, qui comprend mais ne se limite pas à l'approvisionnement constant et régulière de l'électricité et de la téléphonie.

L'évolution rapide dans l'environnement de l'enseignement et de l'apprentissage d'aujourd'hui exige que les professeurs et les apprenants de français comprennent et apprécient pleinement leurs rôles changeants dans le nouvel ordre des choses. Cette compréhension les emmènera à se repositionner afin d'explorer et d'exploiter à leur avantage de nombreux outils, matériaux et ressources d'enseignement et d'apprentissage modernes en ligne pour qu'ils puissent être mieux à même de se doter des habiletés et des compétences requises pour devenir des communicateurs et des utilisateurs sociaux de la langue française.

Les professeurs de français doivent aussi reconnaître le fait que leurs étudiants ont des possibilités limitées pour mettre en pratique les connaissances acquises durant les processus d'enseignement en classe. Par conséquent, ils devraient maintenir les mains tendues et être toujours à l'écoute de leurs apprenants, afin qu'ensemble, ils peuvent créer un environnement propice et durable menant à l'acquisition de la compétence communicative chez les apprenants. Tout aussi important est la nécessité pour eux d'employer plus de tâches et d'activités que de simples exercices et d'utiliser des stratégies et des techniques d'enseignement qui mettront les apprenants en situations réelles d'utilisation de la langue en vue de développer l'aisance à l'oral chez ces derniers.

En fin de compte, la question n'est pas si les professeurs de français sont pour ou contre l'utilisation des TIC dans l'enseignement et l'apprentissage, mais pour eux d'adopter une attitude positive et pragmatique afin d'exploiter de manière efficace ces outils qui nous entourent et qui y resteront en dépit de leurs attitudes. Ces outils continuent d'avancer et de révolutionner la société dans laquelle nous vivons. Les apprenants de français, comme les autres jeunes du monde entier deviennent de plus en plus captivés et fascinés par l'utilisation journalière de ces outils, de sorte qu'à un avenir plus proches, ils trouveront très ennuyeux et inhibant toute tentative de les enseigner sans ces outils. Les diverses TIC n'étant des panacées à l'enseignement-apprentissage du français, ne sont ni bons ni mauvais. Ils ne sont que des

supports d'enseignement qui deviennent tout simplement ce que les professeurs en feraient. Un couteau de cuisine peut devenir un outil valable dans les mains d'un chef pour découper et trancher des légumes et en même temps une arme dangereuse qui peut heurter et tuer. Le couteau devient exactement ce que le chef en fait. Ainsi, sont les différents outils TIC. Ils peuvent être utilisés effectivement pour avancer et promouvoir l'enseignement et l'apprentissage aussi bien qu'ils peuvent être manipulés pour tuer les initiatives, la créativité et la motivation des utilisateurs. La balle est dans le camp des professeurs de français. À eux de décider ce qu'ils en feraient.

## **5.6 Quelques Défis de l'Enquête**

Il est pertinent de noter que l'utilisation des TIC à des fins pédagogiques traverse toutes les universités dans la sous-région ouest africaine ; mais cette étude a été limitée seulement aux six premières universités fédérales sélectionnées du Nigeria, République du Bénin, Ghana, Togo et Sénégal. Par conséquent, les résultats de cette recherche ne peuvent pas être généralisés à toutes les universités en Afrique de l'Ouest.

Au début, la Côte d'Ivoire a été l'un des pays sélectionné pour l'étude étant parmi les plus avancés dans l'enseignement et l'apprentissage du français, mais, en raison de l'impasse politique qui ravage le pays en ce moment, un autre pays francophone, le Togo, a été prélevé et utilisé pour l'étude.

Les professeurs de français dans certaines universités n'étaient pas si ouverts ni ont-ils fait preuve de bonne volonté de donner des renseignements à l'égard de l'attitude de leurs chefs de département en ce qui concerne l'utilisation des TIC dans l'enseignement et l'apprentissage du français.

De même, la plupart des professeurs de français dans toutes les universités étudiées n'ont pas permis à la chercheuse d'observer le processus d'enseignement en classe ; par conséquent, elle s'est fait avec les moyens de bords en n'observant que ceux qui étaient prêts à coopérer avec elle.

La majorité des professeurs et des apprenants de français dans toutes les universités visitées n'ont pas suffisamment répondu à la seule question ouverte dans les questionnaires en raison de contraintes de temps.

La période de travail des professeurs de français et l'emploi du temps dans certaines universités visitées ont augmenté le taux d'attrition de recueil des questionnaires des professeurs et des apprenants de français ce qui a prolongé la durée du séjour de la chercheure dans ces institutions.

## **5.7 Suggestions pour étendre de plus le champ de cette étude**

Cette recherche devrait être réalisée dans les grandes universités fédérales et étatiques dans les six zones géopolitiques du Nigeria en vue d'établir non seulement la mesure dans laquelle l'étude de français comme langue seconde dans le pays affecte la qualité de son enseignement, mais aussi d'évaluer l'impact et le bien-fondé de cette politique linguistique sur l'enseignement et l'apprentissage du français en présence des TIC.

Il serait également intéressant d'évaluer l'impact des facteurs de personnalité et des stratégies et styles d'enseignement et d'apprentissage des professeurs et des apprenants de français sur l'acquisition de la compétence communicative chez les apprenants.

Il serait utile de comparer l'utilisation des TIC pour compléter la méthode traditionnelle d'enseignement avec l'utilisation des approches et des stratégies compatibles aux TIC et leur impact sur la qualité de l'apprentissage des apprenants.

Il serait aussi utile de mettre à l'essai l'approche d'enseignement basée sur la tâche proposée pour l'enseignement-apprentissage du français en présence des TIC pour vérifier son efficacité en classe.

## Références

- Abe, E. A. (n.d.). *Effects of simulation techniques on students' achievement in language learning*. Available at <http://www.unilorin.edu.ng/.../Effects%20OF%20SIMULATION%20TECHNIQUES%20...> Accessed 10/04/2009.
- Abramson, J. H. (1990). *Survey methods in community medicine*. New York: Churchill Livingstone, 48 – 50.
- Adam, L. (n.d.). *Education in information and communication technologies: Twin opportunities and challenges!* Ethiopia: Economic Commission for Africa (ECA).
- Adetoye, M. O. (2003, March). *A NAFTA fit for this millennium*. Paper presented at a seminar of the Nigeria Association of French Teachers (NAFT) organized by the French Language Centre, Maryland, Lagos.
- Adomi, E. E. (2005). Internet development and connectivity in Nigeria. Department of Library and Information Science, Delta State University, Abraka. Retrieved 15/11/2005 from <http://www.emeraldinsight.com/Insight/ViewContentServlet?Filename=Published/EmeraldFullTextArticle/Articles/2800390306.html>
- African Development Bank, African Development Forum, 1999. <http://www.afdb.org> Accessed 12/02/2009.
- Agence Wallonne des Télécommunications (@wt) (2008). *Qu'est-ce que l'e-learning ?* Retrouvé le 27/04/2010 de <http://www.awt.be/index.aspx>
- Akudolu, L. R. I. (1995). Effect of computer-assisted instruction on the learning of French language. *Unpublished Ph.D Dissertation*. Nsukka: University of Nigeria.

- Akudolu, L. R. I. (1997). Comparative analysis of the effects of computer-assisted language learning (CALL) and conventional French instruction (CFI) on students' performance in French language. *JOSIC*, 7 & 8, (1/2), 8 – 13.
- 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.
- Alles-Jardel, M. (1991). Fondements psychologiques de l'acquisition précoce d'une langue étrangère. *Lidil*, 4, 49 – 77. Retrouvé le 10/04/2009 de <http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php>
- Ally, M. (2008). Foundations of educational theory for online learning. In T. Anderson (ed.), *The theory and practice of online learning*. Available at [http://en.wikipedia.org/wiki/connectivism\\_\(learning-theory\)](http://en.wikipedia.org/wiki/connectivism_(learning-theory)) Retrieved 28/01/2009.
- Ameyaw, A. A. (1988). *Continuous assessment and lower attaining pupils in primary and secondary schools*. Available at: <http://www.theses.bham.ac.uk/./Hayford08PhD.pdf> Accessed 03/12/10.
- Anderson, J. (2010). *ICT transforming education: A regional guide*. Thailand: UNESCO Bangkok. Accessed on 03/12/10 from <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001892/189216e.pdf>
- Appoh, J. (2007). Integrating technology into the process of teaching and learning. *Journal of Research and Development in Education (JORDE)*, 7, 129 – 135.
- 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.

- Bacon, R. (1996). The effective use of computers in teaching physics. *Active Learning*, 4, 37 – 41.
- Baillargeon, J. (2001). *Séminaire de recherche. Cours 2 : La notion de validité*. Retrouvé le 04/06/2011 de <http://www.uqtr.quebec.ca/~baillarg/srp-6001/cours2/validite.htm>
- Baker, C. (1993). *Foundations of bilingual education and bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters. Retrieved from <http://books.google.co.uk/books?id=ud-27Vu66AC&pg=PT178&1pg=PT178&dq=theories+of+bilingualism&source=bl&ots..> Accessed 21/02/2010
- Bandwidth Consortium, The: *Opening the power of the internet to African universities*. Retrieved 01/01/2007 from <http://www.foundation-partnership.org/index.php?sub=pr&pr=2>
- Bangemann, M. (1997, April). *The information society: An opportunity for education and training and the promotion of Europe's culture*. Speech on the occasion of the ICL seminar in the European Parliament on promoting European cultural values in information society. Available at <http://www.ispo.cec.be/promo/speech/bangeduc.html> Retrieved 28/01/2009.
- Bannan-Ritland, B., Bragg III, W. & Collins, M. (n.d.). *Linking theory, educational constructs, and instructional strategies in web-based course development*. Retrieved from <http://www.virtual.gmu.edu/edit611/BannanWB.pdf> Accessed on 21/02/2010.
- Barriere, I. (2006). *NTIC et français*. Retrouvé le 10/08/2009 de <http://www.edufrancais.net/NTIC-et-FRANCAIS>
- Beaners, G. (n.d.). *Constructivism learning theory*. Available at <http://www.artsined.com/teachingarts/pedag/constructivist.html> Retrieved 28/01/2009.

- Becker, H. J. (1990). When powerful tools meet conventional beliefs and institutional constraints. A national survey findings on computer use by American teachers. *Report No. 49*. Baltimore: Centre for Research on Elementary and Middle Schools
- Becker, H. J. (1994). Analysis and trends of school use of new information technologies. Office of Technology Assessment US Congress. Irvine, CA: University of California.
- Blurton, C. (1999). *New directions of ICT-use in education*. Available online at <http://www.unesco.org/education/educprog/lwf/dl/edict.pdf> Accessed 23/03/09.
- Buckingham, D. (2000). *After the death of childhood. Growing up in the age of electronic media*. Cambridge: Polity Press.
- Butcher, H. (1980). Applying programmed learning techniques to computer-assisted instruction (CAI). In R. Winterburn and L. Evans (eds.), *Educational technology to the year 2000*. London: Kogan Page.
- Castelo, V. do & Fiuza Jr. R. M. (2008). *Escola secundaria santa maria maior*. Retrieved on 28/02/09 from <http://www.esec-sta-maria-maior-rcs.pf>
- Cavalli, M. (2005). *Didactique intégrée des langues*. Education bilingue et plurilinguisme. Le cas du Val d'Aoste. Paris : Didier-CREDIF, coll. LAL. Retrouvé le 21/01/2010 de <http://www.cavallididintegr.pdf>
- Chappelle, C. A. (2000). Is networked-based learning CALL? In M. Warschauer & R. Kern (Eds.), *Networked-based language teaching: Concepts and practice* (pp. 204 – 228). Cambridge University Press.
- Chapelle, P. (2006). The discourse of computer-assisted language learning towards a context for descriptive research. *TESOL quarterly*, 24 (2), 199 – 225.

- Chenevez, O. (2002). L'enjeu des TICE en vont-ils la chandelle ? *Les dossiers de l'ingénierie éducative sur le Web*. Document télé accessible à l'URL :  
[http://www.cndp.fr/tice/Dossiers/E/texte\\_chenevez.htm](http://www.cndp.fr/tice/Dossiers/E/texte_chenevez.htm)
- Chimhundu, H. (1997, March). *Intergovernmental conference on language policies in Africa: Final Report*. Available at [http://ocpa.irmo.hr/resources/docs/Harare\\_Language-en.pdf](http://ocpa.irmo.hr/resources/docs/Harare_Language-en.pdf)  
Retrieved 28/01/2009 (pp. 18 – 25).
- Chow, M. & Meghezi, R. (2002). *Français en immersion : Introduction*. Saskatchewan Learning. Retrieved on 27/04/2010 from <http://www.sasked.gov.sk.ca/docs/francais/frlang/elem/23intro.html>
- Cohen, L. & Manion, L. (1994). *Research methods in education*. (5<sup>th</sup> Ed., pp. 83 – 104). London: Routledge.
- Conseil de l'Europe (2001). *Cadre européen commun de référence (CECR) pour les langues*. Retrouvé le 28/01/2009 de [http://www.coe.int/./cadre\\_fr.asp](http://www.coe.int/./cadre_fr.asp) ou <http://www.coe.int/./cadrecommun.pdf>
- Coyle, D. & Convery, A. (1993). Measuring the development of student teacher IT capability during the PGCE course. In J. Higham & E. Macaro (Eds.), *Information technology in initial teacher education: The modern languages perspective*. York: University of York.
- Creative Research Systems (2010). *The survey system software* (online). Accessed 14/10/2011 from [www.surveysystems.com/](http://www.surveysystems.com/)
- Cronje and Conza (2002). *Computers for Africa: Lessons learnt from introducing computers into schools in Mozambique*. Available at [www.worldbank.org/worldlinks](http://www.worldbank.org/worldlinks)

- Cuban, L. (1999). *Why are most teachers infrequent and restrained users of Computers?*  
 Publication presented at BCTF Public education conference, Technology: Public  
 education in a wired world (Vancouver, 6 February). Document accessible at l'URL :  
<http://www.bctf.ca/Parents/PublicEdConf/report99/Appendix1.html>
- Cummins, J. (1980). The construct of language proficiency in bilingual education. In J. E.  
 Alatis (ed.) *George-town university round table on languages and linguistics*.  
 Washington D.C.: Georgetown University Press.
- Cummins, J. (1984). Wanted: A theoretical framework for relating language proficiency to  
 Academic achievement among bilingual students. In C. Rivera (ed.), *Language  
 Proficiency and Academic Achievement*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Davidson, C. & Tonic, A. (1994). Removing computer phobia from the writing classroom. *ELT  
 Journal*, 48 (3), 205 – 213.
- Davies, G. (2002). ICT and modern foreign languages: Learning opportunities and training  
 needs. *International Journal of English Studies (IJES)*, 2 (1), 1 – 18. Available online at  
[www.um.es/engphil/ijes](http://www.um.es/engphil/ijes) Accessed 25/02/2009.
- Davies, M. & Crowther, E. (1995). The benefits of using multimedia in higher education:  
 Myths and realities. *Active Learning*, 3, 3 – 6.
- Dörnyei, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics: quantitative, qualitative, and  
 mixed methodologies*. China: Oxford University Press.
- Downes, S. (2007). *What connectivism is*. Retrieved 28/01/2009 from  
<http://halfanhour.blogspot.com/2007/what-connectivism-is.html>
- Dumont, P. et Maurer, B. (1995). *Sociolinguistique de français en Afrique francophone*.  
 Paris : EDICEF.

Edelenbos, P., Johnstone, R. & Kubanek, A. (2006). *Les grands principes pédagogiques sur lesquels se fonde l'enseignement des langues aux très jeunes apprenants.*

Commission européenne. Retrouvé le 16/07/2010 de

[http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/young\\_fr.pdf](http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/young_fr.pdf)

Echetabu, G. C. (1988). French language and national development. Educational and National Development, Benin. *Nigerian Educational Research Association*, 215 – 230.

Ellis, R. (2003). Task-based language learning and teaching. *The Electronic Journal for English as a Second Language (TESL-EJ)*, 7 (3), x – 387. Retrieved 14/04/2012 from

<http://tesi-ej.org/ej07/a.3.html>

Erwat, E. A. (2007). Information communication technology (ICT) and social transformation.

In I. A. Nwazuoque; E. A. Okediran & O. A. Moronkola (Eds.), *Education for social transformation*. Ibadan: Ibadan University Printery, UI.

Ezike, C. C. (1998, November). *French language teaching and learning in Nigeria: Anambra State experience*. Paper presented at the first Annual Conference of Nigerian University French Teachers Association (NUFTA), Jos.

Farrel, G. & Isaacs, S. (2007). *Survey of ICT and education in Africa: A Summary report based on 53 country surveys*. Washington, DC: infoDev/World Bank. Retrouvé le 30/03/09 de

<http://www.infodiv.org/en/Publication.353.html>

Federal Republic of Nigeria (1998). *National Policy on Education* (3<sup>rd</sup> Ed.).

Lagos: NERDC Press.

Federal Republic of Nigeria (2004). *National Policy on Education* (4<sup>th</sup> Ed.).

Lagos: NERDC Press.

- Fouts, J. (2002). *Research on computers and education: Past, present and future*.  
Available from [http://www.gatesfoundation.org/nr/downloads/ed/evaluation/Computer\\_Research\\_Summary.pdf](http://www.gatesfoundation.org/nr/downloads/ed/evaluation/Computer_Research_Summary.pdf) Retrouvé le 10/02/09.
- Fraenkel, J. R. & Wallen, N. E. (1990). *How to design and evaluate research in education*.  
New York: McGraw Hill Publishing Co. Inc.
- Fy, M. (2007). *Langues vivantes et technologies de l'information et de la communication*.  
Ministère de l'Éducation Nationale de la Recherche et de la Technologie. Retrouvé le  
29/07/09 de [http://ww2.ac-poitiers.fr/langues/spip.php?article56&debut\\_page=0](http://ww2.ac-poitiers.fr/langues/spip.php?article56&debut_page=0)
- Gajaraj, D. (2002). *Objectives and strategies for effective use of ICTs*. In UNESCO  
Publication, technologies for education: Potentials, parameters and prospects.  
Retrouvé le 18/02/2009 de <http://www.unescobkk.org/>
- Garrett, N. (1991). Technology in the service of language learning: Trends and issues.  
*Modern Language Journal*, 75 (1), 74 – 101.
- George, D. & Mallery, P. (2003). *SPSS for windows step by step: A simple guide and  
reference*. 11.0 update (4th Edition). Boston: Allyn & Bacon. Retrieved 14/10/2009  
from [http://en.wikipedia.org/wiki/Internal\\_cons...](http://en.wikipedia.org/wiki/Internal_cons...)
- Gerard, F. M. & Roegiers, X. (1993). *Concevoir et évaluer des manuels scolaires*. Pédagogies  
en développement. Pratiques méthodologiques. Paris : De Boeck Université.
- Green, S., Green, A. & DeMoss, S. et al (2008). *ICT for education: Decision makers  
essentials*. Retrouvé le 21/03/2009 de [http://www.ictinedtoolkit.org/usere/  
p\\_pagephp?section\\_id=7](http://www.ictinedtoolkit.org/usere/p_pagephp?section_id=7)
- Griggs, P. et al (2002). La dimension cognitive dans l'apprentissage des langues étrangères.  
*Revue française de linguistique appliquée*, 2 (72), 25 – 38. Retrouvé de  
[http://www.cairn.info/article.php?ID\\_ARTICLE=RFLA\\_072\\_0025](http://www.cairn.info/article.php?ID_ARTICLE=RFLA_072_0025) le 26/07/2010.

Hackett, L. (1996). The Internet and email: Useful tools for foreign language teaching and learning. *ON-CALL*, 10(1): 15 – 20.

Haddad, W. D. (2007). *ICT-in-education toolkit for policy makers, planners and practitioners*. Retrouvé le 27/08/09 de <http://www.ictinedtoolkit.org/usere/p-page>

Haddad, W. D. & Drexler, A. (2002). The dynamics of technologies for Education. In W. Haddad & A. Drexler (eds.), *Technologies for education: Potentials, parameters, and prospects*. Washington D.C.: Academy for Educational Development.

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.

Healy, J. M. (1999). *Failure to connect*. New York: Touchstone.

Howell, C. & 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. Available at [http://www.school.za/schoolsurveys/surveys\\_index.htm](http://www.school.za/schoolsurveys/surveys_index.htm)

Hunt, M. (1998). *ICT and pedagogy*. Accessed 23/03/2009 from [http://www.mmiweb/org.uk/publications/ict/..](http://www.mmiweb/org.uk/publications/ict/)

IDRC (2001). *Workshop for the evaluation of the Acacia supported projects in sub-Saharan Africa* (Lesotho, Namibia, Senegal, South Africa and Uganda). Johannesburg, 23 – 26 January.

Isaacs, S., Broekman, I. & Mogale, T. (2004). Contextualising education in Africa: The role of ICTs in T. James (ed.), *Information and communication technologies for development in Africa, Volume 3: Networking institutions of learning – SchoolNet*. Dakar: International Development Research Centre (IDRC).

- Isaacs, S. (2011). *ICT integration and teacher professional development and training in Africa*. Available from: [http://www.unesco.org.uy/ci/fileadmin/communication-informacion/Taller\\_Abril\\_2011/29\\_de\\_abril/Shafica\\_Isaacs\\_29-04-2011.pdf](http://www.unesco.org.uy/ci/fileadmin/communication-informacion/Taller_Abril_2011/29_de_abril/Shafica_Isaacs_29-04-2011.pdf) Accessed 26/09/2011.
- IsaBelle, C., Lapointe, C. et Chiasson, M. (2002). Pour une intégration réussie des TIC à l'école : de la formation des directions à la formation des maitres. *Revue des Sciences de l'éducation*, 28 (2), 325 – 343.
- Jatto, Y. (1994). New directions for teacher education and assessment. *The Nigerian teacher today*, 3 (1 & 2), 79 – 89.
- James, T. (2004). (Ed.). *Information and communication technologies for development in Africa, Vol. 3: Networking Institutions of Learning – SchoolNet*. Dakar: International Development Research Centre.
- Jegede, O., Okebukola, P.A. & Ajewole, G. (1995). Students' attitude to the use of the computer for learning and achievement in biological concepts. *Journal of the Science Teachers' Association of Nigeria*, 2, 65.
- Jensen, M. (2002). *The African Internet – A status report*. Available at <http://www3.sn.apc.org/africa/afstat.htm> Retrieved 10/03/2009.
- Johnson, K. & Morrow, K. (1981). *Communication in the classroom*. Longman Essex: Longman Group, Ltd.
- Kalnina, S. & Kangro, I. (2007). *ICT in foreign language teaching and learning at University of Latvia in the light of the FISTE projects*. Retrouvé le 14/03/2009 de [http://www.paper13\\_S\\_kalnina\\_105\\_110\[1\].pdf](http://www.paper13_S_kalnina_105_110[1].pdf)

- Karsenti, T. (2002). Défis de l'intégration des TIC dans la formation et le travail enseignant : perspectives et expériences nord-américaines et européennes. *Politiques d'éducation et de formation*.
- Karsenti, T. (2004). Les futurs enseignants et enseignantes : Sont-ils bien préparés à intégrer les TIC ? *Vie Pédagogique*, 132, 45 – 49.
- Karsenti, T. et Larose, F. (dir.) (2001). *Les TIC ... au cœur des pédagogies universitaires*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Karsenti, T., Peraya, D. & Viens, I. (2002). Conclusion : bilan et perspectives de la recherche sur la formation des maitres à l'intégration pédagogique des TIC. *Revue des Sciences de l'éducation*, 28 (2), 459 – 470. Retrouvé le 29/07/2009 de <http://www.erudit.org/revue/rse/2002/v28/n2/007363ar.html>
- Kay, K. & Honey, M. (2005). *Use of technology in today's schools*. Available from: <http://www.natefacs.org/JFCSE/v26Standards...> Accessed 20/10/2011.
- Kezio-Musoke, D. (2007). UN takes a byte to save Africa from e-waste. *Highway Africa News Agency*. Retrouvé le 30/03/2009 de <http://hana.ru.ac.za/article-cfm?articleID=1429>
- Knowles, K. (1987). The role of the computer in the teaching of phonetics. In G. Leech and C. N. Candlin (eds.), *Computers in English language teaching and research*. London: London.
- Kwache, P. Z. (2007). The imperatives of information and communication Technology for teachers in Nigeria higher education. *MERLOT Journal of Online Learning and Testing (JOLT)*. Available from <http://jolt.merlot.org/vol3no4/kwache.htm> Accessed 30/03/2009.
- Landier, M. (2008). *Enseigner avec la radio*. Retrouvé le 27/01/2011 de <http://www.rfi.fr/radiofr/pages/001/accueil.asp>

Larose, F. et Peraya, D. (2001). Fondements épistémologiques et spécificité pédagogique du recours aux environnements virtuels en enseignement. médiation ou médiatisation ? In T. Karsenti et F. Larose (dir.), *Les TIC ... au cœur des pédagogies universitaires* (p. 31 – 68). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Leary, J. & Berge, Z. (2007). Successful distance education programs in sub-Saharan Africa. *Turkish Online Journal of Distance Education – TOJDE*, 8 (2), Article 12. Accessed on 26/03/2009 from [http://tojde.anadolu.edu.tr/tojde26/articles/article\\_12.htm](http://tojde.anadolu.edu.tr/tojde26/articles/article_12.htm)

Leclerc, J. (1992). *Les droits linguistiques dans 129 Etats du monde*, tome 1 : « Description schématique par pays », Montréal, rapport déposé à l'office de la langue française. Retrouvé de <http://www.tlfq.ulaval.ca/axl/afrique/benin.htm> le 24/09/2008

Ledesma, L. (2005). *Learning in a digital world – Learning through ICT in New Zealand*. Available from [https://www.det.nsw.edu.au/media/downloads/detawscholar/scholarships/2006/reports3/harvey\\_laar.doc](https://www.det.nsw.edu.au/media/downloads/detawscholar/scholarships/2006/reports3/harvey_laar.doc) Accessed 08/03/2010.

Maduekwe, A. N. (2006). ICT in the world of work and Nigerian schools. In V. B. Owhotu (ed.), *An introduction to information technologies in education*. Lagos: Sibon Books Ltd

Maduekwe, A. N. (2006). Perspectives on teacher education and ICTs in the language classroom. In V. B. Owhotu (ed.), *An introduction to information technologies in education*. Lagos: Sibon Books Ltd.

Maga, H. (2005). *La pédagogie de projet : pourquoi ? Comment ?* Retrouvé le 27/04/2010 de <http://www.franc-parler.org>

- Majumdar, S. (ed.) (2005). *Regional guidelines on teacher development for pedagogy-technology integration*. Bangkok: UNESCO Regional Office for Education in Asia and the Pacific. Retrieved from <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001405/140577e.pdf> Accessed 03/12/2010.
- Mangenot, F. (2005). *Apprendre, enseigner et former avec Internet*. Conférence CUEF – Université Stendhal Grenoble 3. Accessed 27/01/2010 from URL: <http://françaisnet.rediris.es/tourdetoile/MangenotCuef2005a.htm>
- Maxwell, T. (2003). *Curriculum action research*. London: Kogan Page.
- McCarthy, B. (1999). *Integration: the sine qua non of CALL*. Accessed 27/01/2010 from <http://www.ict4lt.org/en/McCarthy.htm>
- McFarlene, A. (1997). Thinking about writing. In A. McFarlene (ed.), *Information technology and authentic learning*. London: Routledge.
- McNamara, D. R. (1978). Sir Karl Popper and education. *British Journal of Educational Studies*, xxvi (1), 24 – 39.
- Milroy, L. & Gordon, M. (2003). *Sociolinguistics: Methods and interpretation*. Oxford: Blackwell.
- Morlat, J-M. (2007). *Pour une approche communicative de l'enseignement du Français en Turquie*. Retrouvé de <http://www.edufrançais.net/Jean-Marcel-Morlat> le 07/04/2010
- Obijiofor, L., Inayatullah, S. & Stevenson, T. (1999). *Impact of new information and communication technologies (ICTs) on socio-economic and Educational development of Africa and the Asia-Pacific: A pilot study*. Available at <http://www.metafuture.org/index.html> Accessed 08/04/2009.

Ojo, A. (1997), French Language and Nigeria, *The Guardian*, Monday 5 April.

Onwudike, O. C. (n.d.). *National Universities Commission: Guideline for establishing institutions of higher education in Nigeria*. Retrieved from <http://www.nuc.edu.ng/pages/pages.asp?id=31> Accessed 21/02/2010.

Opara, C. C. & Agbakwuru, G. A. (2008). L'usage de la radio sur la compétence communicative des apprenants. *International Journal of Arts and Technology Education*, 7 (1), 106 – 128.

Opoku-Mensah, A. (2000). ICTs as tools of democratization: African women speak out. In E. M. Rathgeber & E. O. Adera (Eds.), *Gender and the information revolution in Africa*. Ottawa, ON, Canada: International Development Research Centre.

Osazuwa, S. C. (1990). *Dehumanizing development: The price of foreign language neglect in Nigeria's 6-3-3-4 system*. Manuscript submitted for publication.

Owhotu, V. B. (ed.) (2006). *An introduction to information technologies in education*. Lagos: Sibon Books Ltd.

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

Piaget, J. (1964). *Six psychological studies*. New York : Vintage.

Piaget, J. (1967). *Logique et connaissance scientifique*. Encyclopédie de la Pléiade. Retrouvé de [http://en.wikipedia.org/wiki/Social\\_Constructivism\\_\(learning\\_theory\)#cite\\_note\\_0](http://en.wikipedia.org/wiki/Social_Constructivism_(learning_theory)#cite_note_0) le 28/01/2009.

- Perrin, D. G. (2005). Connectivism: A learning theory for the digital age. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 2 (1). Accessed on 28/01/2009 from <http://www.itdl.org/Journal/Jan05/article01.htm>
- Rajesh, M. (2003). A study of the problems associated with ICT adaptability in Developing countries in the context of distance education. *Turkish Online Journal of Distance Education (TOJDE)*, 4 (2)
- Rioux, M. (2008). *L'influence des TIC sur le français dans nos écoles ...* Retrouvé le 27/07/09 de <http://www.infobourg.com/sections/actualite/archivesActualite.php>
- Roblyer, M., Edwards, J. & Havriluk, M. (1997). *Integrating educational technology into teaching*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Rosen, E. (2009). Perspective actionnelle et approche par les tâches en classe de langue. *Le français dans le monde (FDLM)*, 361, 1 – 7. Retrieved 16/07/2010 from <http://www.fdlm.org/fle/article/361/www.aplv-languesmodernes.org>
- Rowntree, D. (1990). *Teaching through self-instruction: How to develop open learning materials*. Revised Edition. London: Kogan Page.
- Ruthven-Stuart, P. (2003). Integrating ICTs into a university language curriculum: Can it be done successfully? *Bulletin of Hokuriku University*, 27, 159 – 176.
- Scheinin, S. (2004). *Teaching models: How is ICT used in foreign language teaching*. Accessed 08/12/10 from [http://www.xplora.org/ww/en/pub/insight/school\\_innovation/teaching\\_models/language\\_teaching.htm](http://www.xplora.org/ww/en/pub/insight/school_innovation/teaching_models/language_teaching.htm)
- Schurch, D. (2002). L'intégration des technologies de l'information et de la Communication dans les projets de développement de régions enclavées. *Revue des Sciences de l'éducation*, 28 (2), 435 – 458.

- Sherry, L. (1998). An integrated technology adoption and diffusion model. *International Journal of Educational Telecommunications*, 4 (2/3), 113 – 145.
- Shreck, R. (1986, Feb.). Artificial intelligence (AI) and CALL: A new solution or an old problem? *TESOL Newsletter*, XX (1), supplement 2, 22 – 23.
- Shryock, R. (2006). *French: The most practical foreign language*. Accessed 11 July 2006 from <http://www.fl.vt.edu/French/whyfrench.html>
- Siemens, G. (2005). Connectivism: A learning theory for the digital age. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 2(1).
- Siemens, G. & Downes, S. (n.d.). *Connectivism and connective knowledge*. Available at <http://Itc.umanitoba.ca/connectivism/> Retrieved 01/02/2009.
- Sondak, V. K., Sondak, E. M. & Sondak, N. E. (1984). *The complete guide to success with the IBM PC*. Jr. Toronto: Times Mirror/Moshy Publishing.
- Stoks, G. (1993). Integrating new technologies into the modern languages curriculum. *CALICO Journal*, 11 (1), 76 – 93.
- Summary of the Intergovernmental Conference on language policies in Africa. Harare (Zimbabwe), 17 – 21 1997. Accessed 25/02/2009 from <http://www.bisharat.net/Documents/Harare97Declaration.htm>
- Swett, S. (1986). Cross-cultural computing. *Electronic Learning*, 5(4), 48 - 51
- Tagliante, C. (1994). *La classe de langue*. Paris : CLE International.

- Tinio, V. L. (2007). *ICTs in education*. Available at [http://en.wikibooks.org/.../key\\_challenges\\_in\\_integrating\\_ICTs\\_in\\_education](http://en.wikibooks.org/.../key_challenges_in_integrating_ICTs_in_education) Accessed 25/02/09.
- Thornburg, D. (2000). *Technology in K-12 education: Envisioning a new future*. Available from <http://www.air-dc.org/forum/abthornburg.htm> Accessed 10/02/2009.
- Tobin, K. & Tippins, D. (1993). Constructivism as a referent for teaching and learning. In K. Tobin (Ed.), *The practice of constructivism in science education*, pp. 3 – 21. Hillsdale, NJ: Lawrence-Erlbaum. Récupéré de <http://edutechwiki.unige.ch/fr/constructivisme> le 16/01/2012.
- Tomé, M. (2009). Productions orales, *weblogs* et projet de télécollaboration avec le *web 2.0* pour l'enseignement du français (FRANCAIS). *Alsic*, 12 , 90 – 108. [En ligne], mis en avril 2010.
- UNESCO (2008) Project. *ICT competency standards for teachers*. Paris: Unesco. Available at <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001562/156209E.pdf> Accessed on 27/04/2010.
- UNESCO Bangkok (2010). *ICT in education: Proposed set of indicators for ICT in education*. Accessed 03/12/2010 from <http://www.unescobkk.org/education/ict/ict-in-education-projects/monitoring-and-measuri...>
- University Web Ranking (2010). *Top 100 universities and colleges in Africa*. Retrieved from <http://www.4icu.org/topAfrica/> Accessed 19/02/2010.
- United Nations Human Development Report (UNHD, 2000). *Human rights and human development*. New York: UNDP.
- United Nations Human Development Report (UNHD, 2001). *Making new technologies work for human development*. Section E-1-1, <http://www.undp.org/hdr2001/>

- Walker, J. A., Nicholls, R. W. et al (2005). *Critical issue: Using technology to improve student achievement*. Available at <http://www.ncrel.org/sdrs/areas/issues/methods/technlgy/te800.htm> Accessed 29/03/2009.
- Warschauer, M. (1995). E-mail for English teaching: Bringing the Internet and computer learning networks into the language classroom. Illinois: Teachers of English to speakers of other languages Inc.
- Warschauer, M. (1996). Computer-assisted language learning: An introduction. In S. Fotos (ed.) *Multimedia language teaching*, 3 – 20. Tokyo: Logos International
- Watson, H. (1986). Training teachers to maintain classroom dialogue in science lessons. *Journal of Science Teachers Association of Nigeria*, 25 (1), 77 – 78.
- Webometrics (2010). Ranking Web of world universities. *World universities' ranking: Top 8000*. Retrieved from <http://www.webometrics.info/top8000.asp?offset=8000> Accessed 19/02/2010.
- Wertsch J. V. (1997). *Vygotsky and the formation of the mind*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- World, 2000. *World Links for Development Country Report: Brazil, Chile, Colombia, Ghana, Mauritania, Mozambique, Paraguay, Peru, Senegal, South Africa, Uganda and Zimbabwe 1999 – 2000*. Washington, DC: World Bank.
- World Bank Group (2000). Infodev working papers, June 2000. *The Networking revolution: Opportunities and challenges for developing Countries*. Global Information and Communications Technology Development, Accessed 25/02/2009 from <http://www.infodev.org/library/WorkingPapers/NetworkingRevolution.doc>

Yusuf, M. (2005). Information and communication technology and education: Analyzing the Nigerian national policy for information technology. *International Education Journal*, 6 (3), 316 – 321.