

**LE MODELAGE D'UNE APPROCHE BASEE SUR LA TACHE
POUR L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS FONDE SUR LES TIC
DANS DEUX UNIVERSITES AUX PAYS ANGLOPHONES
DE L'AFRIQUE DE L'OUEST**

Deborah ANYIKA

21

Glottodidactica Biannual Journal of Applied Linguistics, 2(IV)2013

Abstract

French language learners in Anglophone West African countries find themselves in a non favorable linguistic environment for the learning of the language. In fact, majority of French language teachers still use the traditional method that has proven ineffective in enhancing the quality of learning. Hence, French language learners in these countries find it difficult to express themselves in French. The results of this study showed that none of the two universities visited has adopted a model or an approach for teaching French. This article proposes a task-based approach to teaching, for teachers to explore and exploit in class to help their learners come out of the passive position the traditional methods put them in and dare to speak French, thereby taking their learning in their own hands. Finally, French language teachers should reconsider their current teaching methods to make them more compatible to ICTs - to meet the language needs of their learners.

Keywords: *Modeling, task-based approach, ICTs, French language teaching, Anglophone universities, West Africa.*

1. Introduction

Le monde connaît des changements importants dans l'environnement économique caractérisé entre autres par l'innovation technologique et la mondialisation des connaissances. Nous vivons maintenant dans une société où le savoir devient rapidement obsolète¹. Cela signifie que les gens doivent posséder non seulement les habiletés et les compétences requises pour faire face à la masse croissante du savoir généré, mais aussi et surtout se munir d'habileté pour bien comprendre et gérer les moyens par lesquels ce savoir est diffusé dans la presse écrite, audio et dans les medias électroniques.

Les Technologies de l'Information et de la Communication (désormais 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 élevé. Les TIC ont imprégné tous les aspects de la vie humaine 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, etc., où ils ont amélioré la qualité des services. 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.

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. Le raisonnement/la justification pour le bilinguisme français/anglais en Afrique 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 et 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 monde².

Aujourd'hui, «on enseigne la langue pour que l'apprenant puisse communiquer rapidement. Enseigner, c'est donner aux apprenants les moyens d'atteindre les buts pour lesquels ceux-ci ont décidé d'investir du temps et parfois de l'argent dans l'apprentissage d'une langue étrangère»³. Ces objectifs sont loin d'être réalisés en ce qui concerne l'apprentissage du français comme langue étrangère dans beaucoup de pays d'Afrique de l'Ouest anglophone compte tenu de nombreux facteurs qui militent contre l'acquisition de la compétence linguistique et communicative. Et, l'on se demande: à quoi sert l'apprentissage d'une langue si l'apprenant n'arrive pas à employer ladite langue à des fins communicatives? En effet, les professeurs de français ont besoin d'explorer et d'utiliser d'autres moyens pour aider les apprenants premièrement à sortir du rôle passif auquel l'apprentissage scolaire les a habitués et à prendre en main leur propre apprentissage. Deuxièmement, ils doivent viser le développement chez les apprenants de la capacité à comprendre et à utiliser la langue française comme outil de communication et véhicule de la pensée dans les diverses situations qui se présentent dans leur vie quotidienne.

La seule façon de sortir de cette situation peu impressionnante est, pour les enseignants de français dans ces universités, d'employer des approches pédagogiques qui sont capables de rehausser l'apprentissage des apprenants de français en tenant compte du niveau de développement cognitif et du savoir antérieur de ceux-ci en langue française. Pour aller dans ce sens alors, nous avons jugé approprié d'explorer l'utilisation des tâches communicatives d'une manière qui pourrait être appliquée dans les situations réelles de la classe. L'objectif en est d'offrir des cours de rattrapage individualisés qui tiendront compte non seulement des fondements des apprenants en langue française, mais aussi et surtout de leurs connaissances antérieures, de leur développement intellectuel et de leurs styles

d'apprentissage en vue de les aider à surmonter l'inertie initiale et les difficultés de mise en route associées à l'apprentissage du français en Afrique de l'Ouest anglophone.

Nous croyons que cette situation anormale demeurera si les professeurs de français ne prennent pas de l'initiative et n'adoptent pas de stratégies et de techniques d'enseignement qui mettent constamment les apprenants de français dans des situations réelles de l'utilisation de la langue française par le biais des tâches. Les enseignants-participants ont été demandés d'indiquer si leur département de français a choisi un modèle d'enseignement du français basé sur les TIC qu'ils utilisent actuellement en classe. Les résultats ont montré qu'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 du français. 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 et 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». Nous l'estimons 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 visés. Larose et 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'étudiants dans les classes».

De ce fait, cet article vise principalement à proposer une approche d'enseignement basée sur la tâche que les enseignants de français pourraient exploiter en classe pour aider les apprenants à devenir des utilisateurs efficaces de la langue dans la vraie vie.

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 dispositifs de formation utilisant les nouvelles technologies. F. Mangenot remarque que, «la tâche ou le scénario pédagogique inclue une ou des activités faisant sens pour les apprenants, s'appuie sur des ressources et prend en compte le dispositif spatio-temporel et humain, à la fois en termes de communication et d'accompagnement pédagogique»⁴.

De tous les dispositifs 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 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 naturelle⁵. D'après une définition de Skehan⁶, 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 la répartition des apprenants en binômes ou en petits groupes et la création d'un écart d'informations entre différents locuteurs, les apprenants ayant pour but de diminuer cet écart par une activité communicative en L2⁷.

2. Problématique de l'enquête

Les apprenants de français dans des pays anglophones de l'Afrique de l'Ouest ne sont pas suffisamment préparés au niveau secondaire pour les difficultés linguistiques de la langue au niveau tertiaire. Beaucoup n'ont pas les rudiments de la langue française; par conséquent, ils éprouvent beaucoup de difficultés à faire des phrases simples et correctes. En effet, beaucoup d'apprenants s'inscrivent pour étudier le français dans les universités avec une fondation presque à zéro. Ce scénario ne dépeint pas seulement l'état de l'enseignement du français en Afrique de l'Ouest anglophone, mais témoigne également d'une base très faible en termes de savoir antérieur des apprenants 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 compte lors de la conception des cours pour tous les apprenants 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 scolaires. Le Gouvernement 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 apprenants de français au niveau tertiaire 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 apprenants (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 apprenants ont dépassé l'âge auquel l'apprentissage naturel et automatique des langues est le plus fécond selon les psycholinguistes.

Les enseignants de français ont lutté pendant des années pour aider les apprenants à cet égard, mais y ont fait peu de progrès. Ainsi, la question est de savoir où se situe le problème avec l'enseignement et l'apprentissage du français en Afrique de l'Ouest anglophone. Pourquoi les enseignants de français n'ont pas pu aider les apprenants à acquérir la compétence communicative indispensable dans l'utilisation de la langue française dans différents contextes et situations? Pourquoi les apprenants de français ne sont pas des utilisateurs sûrs et audacieux des connaissances acquises durant les opérations intellectuelles de la classe? Comment pourrait-on aider ces apprenants à atteindre la compétence communicative pour qu'ils puissent utiliser la langue française dedans et en dehors de la classe?

3. Méthodologie de l'enquête

La méthodologie adoptée dans cette enquête a combiné le quantitatif et le qualitatif et s'est appuyée sur diverses techniques de cueillette de données. Il s'agit de questionnaires structurés, des observations de classe et des entretiens individuels. Les observations faites dans les classes et les informations recueillies lors des entretiens ont permis de compléter les informations collectées à travers les questionnaires. Les données qualitatives sont fournies par les entretiens individuels avec les enseignants de français et les observations du processus d'enseignement en classe. Les données quantitatives ont été obtenues par le truchement des questionnaires adressés aux enseignants de français. L'approche qualitative a permis surtout d'apprécier l'impact de l'absence d'un modèle d'enseignement fondé sur les TIC dans chacune des universités visitées.

La population cible est constituée de l'ensemble des enseignants de français des universités en Afrique de l'Ouest anglophone. L'échantillon actuel compte 37 enseignants de français qui ont adéquatement remplis les questionnaires structurés. Nous avons entrepris 20 entretiens individuels avec les enseignants et 25 heures d'observation des activités de classes. Il a fallu de 15 à 17 jours pour administrer effectivement ces instruments à chacune des universités visitées.

4. Présentation et analyse des résultats

Item	Université	Échelle de réponse			
		Très exact	Vrai	Faux	Pas du tout sûr
		n %	n %	n %	n %

Choix d'un modèle basé sur les TIC par le département	Nigeria	2	14,2	3	21,5	6	42,8	3	21,5
	Ghana	3	13,0	12	52,2	4	17,4	4	17,4

Tableau 1: *Le choix d'un modèle d'enseignement du français basé sur les TIC*

Les données recueillies mettent en relief le fait que le corps enseignants ne connaît même pas s'ils ont choisi un modèle basé sur les TIC ou non. D'ailleurs, de 23 enseignants ghanéens, 12 (52,2%) ont affirmé avoir choisi un modèle contre 3 (21,5%) de leurs homologues nigériens qui ont dit autant. Cette affirmation contredit d'ailleurs le résultat de l'observation du processus d'enseignement en classe et l'entretien individuel menés par nous, car aucun des enseignants de français ne pourrait mentionner le modèle spécifique employé. Il s'agissait plutôt d'observer que chaque enseignant façonne sa propre approche en se basant sur ses philosophies et ses idéologies personnelles de 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 tout entier en vue d'une utilisation à des fins pédagogiques.

Au sens du présent article, il faut préciser qu'on a prélevé seulement cet item parmi d'autres items du questionnaire structuré ayant affaire à l'impact de l'environnement actuel dans ces universités sur l'enseignement du français en présence des TIC.

5. Proposition pour remédier à cette situation anormale

Nous pensons qu'à cette heure 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 plus performants, plus intéressants. Que l'on le veuille ou non, ces outils font maintenant partie de notre quotidien. Même nos apprenants, qui se trouvent devant nous dans la classe sont «digital natives», aux dires de Prensky⁸, car ils s'expriment et correspondent à travers la technologie et sont friands de ces nouvelles technologies. Donc, aucun enseignant ne peut s'en passer de l'utilisation de la technologie en classe dès qu'il enseigne ces «digital natives». Les enseignants devraient repenser leurs méthodes d'enseignement pour qu'elles puissent répondre aux aspirations de leurs apprenants et les aider à acquérir de bonnes compétences communicatives.

Certains chercheurs ont déjà établi que le manque de modèles dans l'enseignement des langues constitue un obstacle à l'intégration efficace des TIC dans l'enseignement. Les résultats de cette présente enquête ont également confirmé qu'aucun des départements de français dans les différentes universités de l'Afrique de l'Ouest anglophone visitées n'a adopté un modèle d'enseignement. Par conséquent, la présente étude a tenté

de combler cette lacune par le développement de cette approche. Nous croyons que cette approche contribuera à une plus large diffusion d'un enseignement basé sur la tâche en vue d'impliquer les apprenants dans des activités qui peuvent susciter leur parole et surtout fournira des lignes directrices pour des professeurs novateurs:

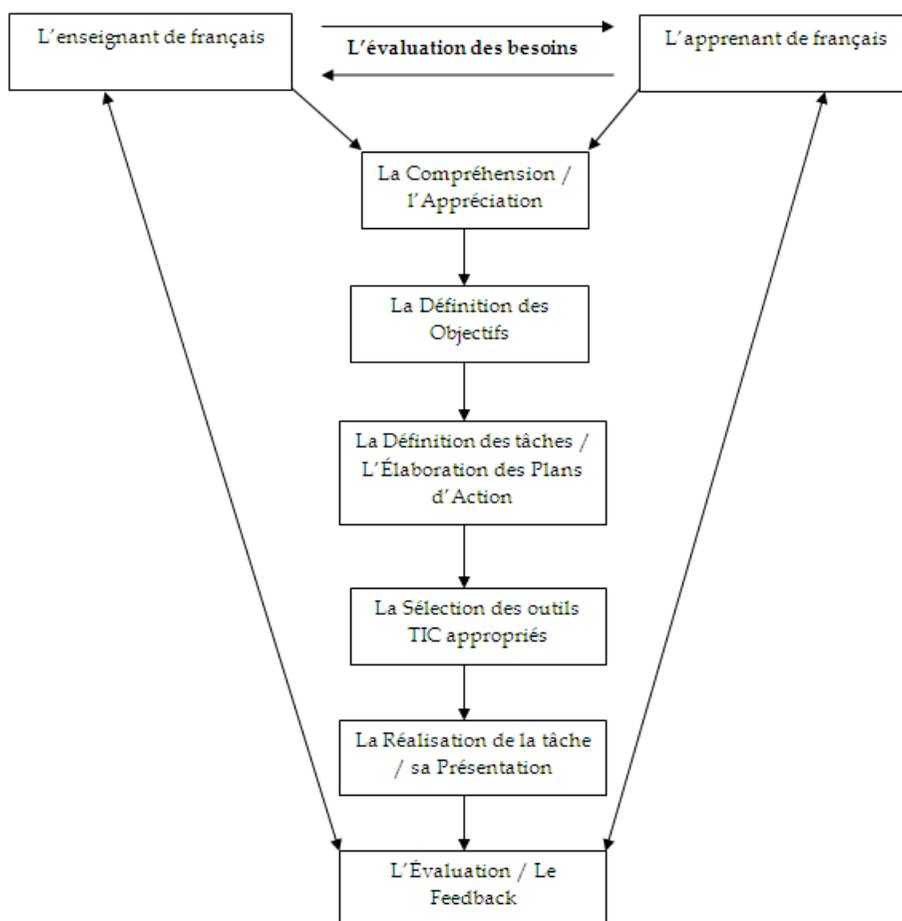


Figure 1: Une approche basée sur la tâche pour l'enseignement du français fondé sur les TIC

6. Explication de l'approche basée sur la tâche

Il ne s'agit pas d'une méthode, mais simplement d'une approche basée sur notre idéologie, philosophie, croyance et expériences sur le terrain. Il s'agit donc de ce que nous pensons 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 d'utiliser la langue française à des fins de communication. Nous

avons observé qu'en raison de la façon dont les programmes universitaires sont structurés, les apprenants anglophones 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 pour exprimer leurs besoins linguistiques personnels. Cela signifie que les apprenants n'ont pas de vocabulaires appropriés pour s'exprimer sur d'autres sujets d'intérêts.

Donc, pour répondre à tous ces handicaps, nous avons 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 dans la vraie vie en vue de recueillir assez de mots pertinents pour s'exprimer dans de telles circonstances. Le faisant, ils construisent et maintiennent leurs propres 'bagages linguistiques' qui les lanceront dans le monde de la communication. Car, sans mots, les phrases ne peuvent pas 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, 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. Ils travaillent ensemble pour identifier les domaines de besoins linguistiques et/ou des difficultés de l'apprenant qui a besoin des cours de rattrapage. L'enseignant propose à l'apprenant des tâches ou des activités pertinentes que celui 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 tant pour l'enseignant que pour l'apprenant. La beauté de cette approche basée sur la tâche ou l'activité, c'est qu'elle fournit un excellent moyen de mobiliser les apprenants à l'action, de les inciter à utiliser la langue française acquise à des fins d'expression. Et elle ne s'ingère pas forcément dans les activités journalières de la classe.

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 le proverbe, si tu ne sais pas où tu vas, tu risques de mettre longtemps pour y arriver. C'est à l'enseignant que revient 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 ils sont maintenant les co-constructeurs de leurs propres connaissances. Ces nouveaux rôles exigent que l'enseignant et l'apprenant repensent leurs actions. Une bonne compréhension et appréciation de ce fait est la clef de la réussite de l'ensemble de l'exercice. Nous sommes d'avis que lorsque les apprenants s'impliquent dans cet exercice dès le début de l'étape de planification, ils l'estimeront le leur, seront à même de mieux 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.

Nous sommes également d'avis que les apprenants de français en Afrique de l'Ouest anglophone devraient être amenés 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, de l'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 sa réalisation. Selon l'emploi du temps, les objectifs pourraient être revus de temps à autre pour évaluer les progrès et examiner ce qui reste encore à faire. Les apprenants ont aussi besoin d'encouragement et de motivation constante durant cette phase.

À 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 leur 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 elles sont structurées en petits groupes, chaque apprenant doit avoir une tâche ou une activité spécifique à réaliser. C'est un excellent moyen d'améliorer et de renforcer les compétences écrites des apprenants.

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 fouiller l'Internet à la recherche d'informations, d'écouter ou regarder les actualités ou programmes sur RFI, TV5 Monde, Afrique N° 1, etc., un segment préenregistré sur le CD ou DVD, la résolution de quiz en ligne ou des didacticiels, la participation à un forum de discussion ou tout simplement le travail 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. On privilégiera le travail en groupe car, bien géré, il a l'avantage de favoriser l'interaction et collaboration positive des apprenants⁹, car 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 accomplir le travail et ensuite, préparer sa présentation en classe. Ils apprennent les uns des autres en utilisant la langue française, renforçant ainsi leurs bagages d'outils linguistiques.

Selon la façon dont la tâche est structurée, la dernière étape pourrait se dérouler devant la classe ou dans le bureau de l'enseignant. Après la présentation de la tâche, l'enseignant doit permettre aux apprenants de contribuer par des commentaires, des corrections, des critiques, des ajouts, etc., donnant ainsi lieu à l'expression de soi spontanée et à l'utilisation de la langue étrangère. 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.

7. Implications pédagogiques de l'adoption de l'approche proposée ci-dessus

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 étudiants. Il encouragerait ainsi les étudiants 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 offre gratuitement des tutoriaux pour les étudiants de français qui sont désireux d'approfondir leurs connaissances et d'améliorer leurs compétences écrites et orales. Beaucoup encore proposent de différents exercices, quiz, etc. pour l'exploitation des étudiants de français. Il est donc la responsabilité de l'enseignant de français à donner l'exemple et à mettre à la disposition des étudiants certains de ces sites utiles et des moteurs de recherche pour qu'ils puissent accéder et télécharger ces didacticiels. RFI et TV5 Monde 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.

Alors, pourquoi l'enseignant de français bloquera-t-il l'accès à ces mines de matériels 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 étudiants. Ce sont de grands défis pour les enseignants de français qui sont appelés à 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 étudiants de français à l'action pour qu'ils puissent devenir des utilisateurs et des communicateurs compétents en langue française.

Les professeurs de français au Nigeria ont besoin de comprendre que la langue française telle qu'elle est utilisée et enseignée dans les différentes écoles du pays 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 de l'anglais qui bénéficie actuellement du statut d'une langue seconde. Cela signifie également que le programme d'enseignement du français à tous les niveaux sera examiné du fond au comble en vue de le rendre plus centré sur l'apprenant et aussi de focaliser le contenu plutôt sur des cours de FLE (français langue étrangère) au lieu de FLS (français langue seconde).

8. Conclusion

Les professeurs de français dans les pays anglophones de la sous-région ouest africaine ont besoin de prendre du recul afin de repenser leurs méthodes actuelles d'enseignement pour y inclure des méthodes modernes qui impliquent la participation active et la créativité des étudiants dans toutes les activités de la classe, au lieu d'insister sur les méthodes traditionnelles qui mettent les étudiants dans un rôle passif, voire réceptif. Cela signifie également que 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, etc. Ce faisant, une grande partie des manuels et des livres sera davantage axée sur des tâches, des activités et des projets à être réalisés par les étudiants, qui à leur tour aideront à développer chez les derniers de meilleures capacités intellectuelles, feront appel à leur pensée critique et à leur créativité au lieu d'une utilisation constante d'exercices qui rendent les apprenants passifs, car ils n'ont qu'à rappeler les bonnes réponses et à remplir les vides.

Notes

¹Bangemann, 1997.

²Adetoye, 2003.

³Tagliante, 1994, p. 14.

⁴Mangenot, 2003, *apud* Tomé, 2009, p. 92.

⁵Long et Crookes, 1992, *apud* Griggs, 2002.

⁶Skehan, 1998, p. 95.

⁷à voir Griggs, 2002.

⁸Prensky, 2001, *apud* Anderson, 2010, p. 20.

⁹Maga, 2005.

Références bibliographiques (References)

ADETOYE, M. O. *A NAFT for this Millennium*. Paper presented at a seminar of the Nigeria Association of French Teachers (NAFT) organized by French Language Centre. Maryland. Lagos, 2003. P. 10–16 [=Adetoye, 2003].

ANDERSON, J. *ICT Transforming Education: A Regional Guide*. Thailand: UNESCO Bangkok, 2010 // <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001892/189216e.pdf> [=Anderson, 2010].

BANGEMANN, M. *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, 1997 // <http://www.ispo.cec.be/promo/speech/bangeduc.html> [=Bangemann, 1997].

GRIGGS, P. *et alii*. *La dimension cognitive dans l'apprentissage des langues étrangères* // *Revue française de linguistique appliquée*. Vol. 2(72), 2002. P. 25-38 // à consulter sur http://www.cairn.info/article.php?ID_ARTICLE=RFLA_072_0025 (in English: GRIGGS, P. *et alii*. *The Cognitive Dimension in Learning Foreign Languages* // *French Journal of Applied Linguistics*. Vol. 2(72), 2002. P. 25-38) [=Griggs *et alii*, 2002].

KARSENTI, T., LAROSE, F. (dir.). *Les TIC... au cœur des pédagogies universitaires*. Québec: Presses de l'Université du Québec, 2001 (in English: KARSENTI, T., LAROSE, F. (dir.). *ICTs ... at the Heart of University Pedagogies*. Quebec: Quebec University Presses, 2001) [=Karsenti *et alii*, 2001].

LAROSE, F., PERAYA, D. *Fondements épistémologiques et spécificité pédagogique du recours aux environnements virtuels en enseignement, médiation ou médiatisation* // Karsenti, T., Larose, F. (dir.) *Les TIC... au cœur des pédagogies universitaires*. Québec: Presses de l'Université du Québec, 2001. P. 31-68 (in English: LAROSE, F., PERAYA, D. *Epistemological Foundations and Pedagogical Specificity of the Use of Virtual Environments in Teaching Mediation or Media* // Karsenti, T., Larose, F. (dir.) *ICTs ... at the Heart of University Pedagogies*. Québec: University of Québec Presses, 2001. P. 31-68) [=Larose *et alii*, 2001].

MAGA, H. *La pédagogie de projet: pourquoi? Comment?*, 2005 // <http://www.franc-parler.org> (in English: MAGA, H. *Project pedagogy: whay? how?*, 2005 // <http://www.franc-parler.org>) [=Maga, 2005].

MCCARTHY, B. *Integration: the Sine qua Non of CALL*, 1999 // <http://www.ict4lt.org/en/McCarthy.htm> [= McCarthy, 1999].

TAGLIANTE, C. *La classe de langue*. Paris: CLE International, 1994 (in English: TAGLIANTE, C. *Language Class*. Paris: CLE International, 1994) [=Tagliante, 1994].

TOME, M. *Productions orales, weblogs et projet de télécollaboration avec le web 2.0 pour l'enseignement du français* // *ALSIC*, 2009. Vol. 12. P. 90-108 (in English: TOME, M. *Oral Productions, Weblogs and TV Cooperation with 2.0 Web for Teaching and Learning French* // *ALSIC*, 2009. Vol. 12. P. 90-108) [=Tomé, 2009].