Intégration des TIC dans la Didactique du FLE à l'Université Kenyatta: Réalités Pratiques et Limites d'Application dans une Perspective Actionnelle

Dismas Nkezabera

Abstract

ICT offers new teaching and/or learning methods, especially in the field of foreign languages. These new technologies develop not only new teaching and learning environments, but also raise the issue of their pedagogical integration in teaching French as Foreign language. This article aims at addressing issues related to the contribution of ICT in an action-oriented perspective "task" and "learning scenario" (Mangenot, 2003). The objective is to identify the pitfalls faced by teachers in their attempt to integrate new technologies in teaching FFL. Our assumption is that ICTs provides the learner a new way of acquiring knowledge and skills. This case study raises a number of concerns with regard to integration of ICT in the teaching of FFL. How for instance do teachers of French integrate ICT in their actual teaching in order to motivate and empower their learners? And then, what are the obstacles to the integration of new technologies in the university system of teaching? By way of a systematic approach, this study discusses an experiment with undergraduate and postgraduate students who are using learning scenarios in written production activities by following well-defined instructions.

Keywords: ICT integration, Didactic, Systemic approach.

Introduction

Depuis que le Conseil de l'Europe a publié le *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* (CECRL), l'enseignement et l'apprentissage des langues connaissent un bouleversement didactique notoire suite au basculement de l'Approche Communicative à la Perspective Actionnelle qui préconise l'intégration des nouvelles technologies dans les pratiques pédagogiques. Cependant, à considérer l'élan que prennent les innovations technologiques, le constat est que l'intégration de ces nouvelles technologies demeure problématique dans ce sens qu'il existe un fossé ostensible entre l'évolution des environnements numériques d'apprentissage et la vitesse d'intégration des TIC dans le système de formation. Le contexte de l'enseignement du français à l'Université Kenyatta fait figure de cas pour questionner à la fois l'intégration des TIC dans notre système éducatif et les possibilités d'application de la Perspective Actionnelle en didactique du Français Langue Etrangère (désormais FLE).

Contexte de l'étude

A considérer l'état des lieux sur l'intégration des TIC dans nos établissements d'enseignement secondaire, supérieur et universitaire, le constat est que le processus est en cours, mais, l'appropriation et la domestication de ces nouvelles technologies par toutes parties prenantes à la formation demeure tout au moins problématique. Cette étude a été donc suscitée par un constat d'une certaine technophobie chez

nos étudiants de Masters qui suivent le cours de TIC & Enseignement/Apprentissage du FLE et ceux du baccalauréat qui éprouvent des difficultés à chercher des informations sur Internet et à exécuter leurs travaux académiques en se servant de l'ordinateur.

État de la recherche

A lire la littérature sur l'intégration des TIC dans le système éducatif du Kenya, il apparaît clairement que nombreuses sont des recherches se rapportant soit, aux Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) considérées du point de vue des usages qu'en font les enseignants et les apprenants dans un environnement complètement à distance (Amutabi et Oketch, 2001), soit aux difficultés liées à l'intégration pédagogiques des TIC et des logiciels numériques dans l'enseignement (Karsenti, et al., 2011; Kittitian, 2012; Makewa, et al., 2013; Ngunu, 2013).

Cependant, à considérer l'ensemble des travaux et des recherches mis à la portée du public sur le développement et l'utilisation des TIC dans le système éducatif du pays, très peu d'études ont été menées sur l'intégration des TIC dans la didactique du FLE au Kenya (Kang'ethe, 2006).

Objectif:

Notre étude de cas n'a pas la visée de retracer l'historique de l'enseignement du français dans notre institution universitaire. Elle a plutôt l'objectif d'aborder les difficultés auxquelles se heurtent les professeurs de cette langue dans leurs efforts d'intégrer les Technologies de l'Information et de la Communication dans leurs pratiques pédagogiques, tout en mettant en cohérence les principes méthodologiques prônés par les Perspectives Actionnelle dans une classe de FLE. Avec le présent article, nous voulons faire partager notre expérience professionnelle vécue auprès des étudiants qui suivent les cours de français à l'Université Kenyatta.

Hypothèse

Tout au long de nos observations, notre présomption était que tout enseignant qui intègre les TIC dans une classe de FLE est animé d'une volonté d'assurer un cours qui soit captivant et utile à ses apprenants. Toutefois, il a été constaté que l'évolution des théories de l'apprentissage à l'ère du numérique soulève la question du rôle des TIC et de l'enseignant quant à l'acte d'enseigner et la construction des connaissances par l'apprenant mis en action et en interaction avec un environnement connecté. En outre, certains auteurs (Depover et Strebelle, 1997; Harvey 1999) considèrent que, pour parler d'intégration des TIC, ces dernières devraient être utilisées de manière « quotidienne », « habituelle », « régulière » ou « fréquente ». Lors de nos classes de FLE, nous avons observé que nos apprenants sont régulièrement tentés d'utiliser leurs gadgets numériques gardés à portée de main. Néanmoins, leur attitude change quand nous leur parlons d'effectuer des tâches d'apprentissage via ces mêmes outils numériques.

Cadre théorique et Méthodologique:

Notre cheminement part de l'observation de classe et des discussions avec les étudiants sur les travaux réalisés comme tâches. Nous nous intéressons aux effets observés et, l'approche systémique nous aura permis d'en démêler les causes afin de pouvoir proposer des solutions possibles pour une intégration efficace des TIC dans nos pratiques pédagogiques. Pour notre étude de cas, nous nous interrogeons sur leurs causes des effets observés afin de proposer des solutions pratiques. Par « *approche systémique* » nous entendons :

« Une nouvelle discipline qui regroupe les démarches théoriques, pratiques et méthodologiques, relatives à l'étude de ce qui est reconnu comme trop complexe pour pouvoir être abordé de façon réductionniste,

et qui pose des problèmes de frontières, de relations internes et externes, de structure, de lois ou de propriétés émergentes caractérisant le système comme tel, ou des problèmes de mode d'observation, de représentation, de modélisation ou de simulation d'une totalité complexe » (Donnadieu et al., 2003).

Étant donné que cette approche privilégie l'interaction pour étudier la complexité du système dans sa globalité, nous la jugeons ainsi apte à nous permettre d'aborder la question de l'intégration des TIC et la problématique de l'adoption de la Perspective Actionnelle dans l'enseignement du FLE au Kenya.

CONCEPT D'INTEGRATION ET DE TIC

La profusion des nouvelles technologies et leur intégration dans les milieux d'enseignements ont fortement contribué à rendre complexe la portée significative du vocable « intégration » et de l'acronyme « TIC ». Pour Siemens (2005), l'apprentissage à l'ère du numérique est devenu un processus qui se produit dans des environnements flous composés d'éléments de base changeants, et qui n'est pas entièrement sous le contrôle de l'individu. Selon Fonkoua et al. (2008), il ne suffit pas de faire entrer les ordinateurs dans les écoles sans que les pratiques pédagogiques changent pour parler l'intégration. La question est surtout celle de l'appropriation des technologies pour changer, voire améliorer les pratiques pédagogiques. Selon Dockstader (1999), la première étape pour décider comment intégrer la technologie dans la salle de classe, c'est d'abord définir ce qu'est l'intégration est et ce qu'elle n'est pas.

Sans pour autant nous éterniser sur ce qu'est l'intégration ou ce qu'elle n'est pas, il nous apparaît ainsi nécessaire de préciser le contexte sémantique dans lequel ce terme est utilisé dans le cadre de cet article. Le Dictionnaire de français Larousse définit le concept d'intégration comme un « *assemblage des différentes parties constitutives d'un système, en veillant à leur compatibilité et au bon fonctionnement du système complet* ». Legendre (1993) considère que l'intégration est « *l'action de faire interagir divers éléments en vue d'en constituer un tout harmonieux et de niveau supérieur* ». Bien que ces deux définitions aient le mérite d'évoquer la notion de « système » et d'« un tout » au sens large, elles ne laissent cependant pas apparaître la dimension pédagogique.

Au sens restreint aux TIC, Dias (1999) envisage que les technologies « sont intégrées lorsqu'elles sont utilisées de manière continue pour soutenir et pousser plus loin les objectifs du programme et pour engager les apprenants dans des apprentissages significatifs ». Pour Mangenot (2000), on parle d'intégration « quand l'outil informatique est mis avec efficacité au service des apprentissages ». Dans le cadre de cette recherche, nous nous positionnons du côté de Bourguignon (1994) qui définit l'intégration comme : « *Toute insertion de l'outil technologique, au cours d'une ou plusieurs séances, dans une séquence pédagogique globale dont les objectifs ont été clairement déterminés. Pour chaque phase, les modalités de réalisation sont explicitées en termes de prérequis, d'objectifs, de déroulement de la tâche, d'évaluation, afin que l'ensemble constitue un dispositif didactique cohérent* » (Bourguignon, 1994, p.19-20).

C'est dans cette perspective que nous considérons l'intégration des TIC dans la didactique du FLE. Par ailleurs, rappelons que de multiples modèles ont été proposés pour qu'il y ait une intégration optimale des TIC dans l'enseignement. Nous en retenons ici celui de l'Unesco qui, à notre avis, passe pour être le mieux indiqué en ce qu'il synthétise ceux présentés par des auteurs tels que Sandholtz, Ringstaff et

Owyer (1997), Moersch (2001), Morais (2001) et Raby (2004), lesquels modèles étaient critiqués pour leur caractère linéaire et ne définissaient pas clairement les étapes que traverse un enseignant lorsqu'il progresse vers une utilisation efficiente des TIC. Ces étapes aboutissent au modèle représenté dans la figure ci-après (Figure 1 : modèle décrivant un continuum d'approches pour le développement des TIC dans les établissements d'enseignement/formation) :

Pour l'Unesco (2004) l'*émergence* correspond la période où les établissements commencent par acheter ou à recevoir quelques équipements matériels et des logiciels. C'est une phase initiale qui permet au personnel administratif et enseignant d'explorer les apports possibles et les effets de l'usage des TIC pour la gestion de leur établissement et pour l'enseignement. Ensuite, vient la phase d'*application* où le personnel administratif et enseignant met les TIC au service des tâches déjà couramment accomplies mais c'est surtout les enseignants qui dominent l'environnement éducatif. Le stade suivant est celui de l'*intégration*, au cours de laquelle les TIC sont introduites dans les programmes de façon transversale. Les enseignants explorent de nouvelles voies pour mettre les TIC au service de leurs pratiques personnelles et professionnelles. Enfin vient la phase terminale de *transformation*, où les TIC font partie intégrante, bien que non visible, des travaux personnels quotidiens et des pratiques professionnelles.

S'agissant de l'acronyme «TIC», son interprétation varie selon différents secteurs d'activités humaines. Ainsi, dans la perspective de cette étude, nous adopterons la définition de l'Institut de Statistique de l'Unesco (2010) qui définit les technologies de l'information et de la communication comme :

«L'ensemble d'outils et de ressources technologiques permettant de transmettre, enregistrer, créer, partager ou échanger des informations, notamment les ordinateurs, l'Internet (sites Web, blogs et messagerie électronique), les technologies et appareils de diffusion en direct (radio, télévision et diffusion sur l'Internet) et en différé (podcast, lecteurs audio et vidéo et supports d'enregistrement) et la téléphonie (fixe ou mobile, satellite, visioconférence, etc.)» (Unesco-ISU, 2010, p. 130).

Par l'intégration des TIC dans la didactique des langues, nous voulons signifier l'insertion des artefacts technologiques qui, grâce à des moyens électroniques et dans un dispositif didactique ou pédagogique, sont susceptibles de favoriser les activités d'enseignement/ apprentissage d'une langue par la saisie, le stockage, le traitement, la transmission et l'affichage de l'information. Et, quant au concept de la didactique, souvent confondu avec pédagogie, nous l'utilisons au sens que lui confère Richterich (1996) pour désigner une « *discipline qui s'efforce de mieux comprendre comment des actions d'enseignement peuvent engendrer des actions d'apprentissage afin de proposer des moyens favorisant le passage de l'un à l'autre* » (Richterich, 1996, p. 57).

La Perspective Actionnelle et l'enseignement du FLE

Mis à part les six niveaux communs de référence, la Perspective Actionnelle est l'une des grandes révolutions didactiques initiées par le Conseil de l'Europe avec la publication du *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* [CECRL] (2001). En effet, selon ses concepteurs, le *Cadre européen commun de référence* est conçu « pour que soient surmontées les difficultés de communication rencontrées par les professionnels des langues vivantes et qui proviennent de la différence entre les systèmes éducatifs » (Conseil de l'Europe, 2001).

En effet, le dispositif dans lequel le français est enseigné à l'Université Kenyatta s'inscrit dans un vaste système éducatif *organisé hiérarchiquement* et où plusieurs *éléments* sont *en interaction dynamique*. La finalité (autre concept clef de l'approche systémique) de l'enseignement du FLE est non seulement de permettre à nos apprenants de pouvoir acquérir des compétences communicatives requises, mais surtout de leur doter des savoirs, des habiletés et des savoir-faire pour une meilleure insertion sociale et professionnelle.

Ainsi, comme l'illustrent les travaux de Rosen (2009), contrairement à l'approche communicative qui privilégie l'apprentissage d'une langue pour parler avec l'autre, la Perspective Actionnelle favorise l'interaction, seule qui permet d'agir avec l'autre :

Comme son nom l'indique, la Perspective Actionnelle est essentiellement orientée vers la réalisation des actions communes et collectives, et ce sont les notions de « tâche » c'est-à-dire « toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé » (Conseil de l'Europe, 2001) et de « scénario pédagogique ». Selon le CECRL, le terme « *scénario* » est pris dans le sens de « *parcours de formation* » (scénario curriculaire par exemple). Pour nous, est *scénario*, tout « déroulement concerté, préétabli, d'une action, d'un événement, d'un projet » (CNRTL), en d'autres termes, d'une tâche. C'est la planification des actions que les apprenants auront à entreprendre pour réaliser la tâche qui leur est demandée.

Ainsi, l'usage d'une langue, y compris son apprentissage, comprend des actions accomplies par des gens qui, comme individus et comme acteurs sociaux, développent un ensemble de compétences générales, notamment une compétence à communiquer langagièrement. Ils mettent en œuvre les compétences dont ils disposent dans des contextes et des conditions variés et en se pliant à différentes contraintes afin de réaliser des activités langagières permettant de traiter (en réception et en production) des textes portant sur des thèmes à l'intérieur de domaines particuliers, en mobilisant les stratégies qui paraissent le mieux convenir à l'accomplissement des tâches à effectuer.

Le scénario pédagogique implique une résolution d'un problème. Il s'agit d'une tâche complexe constituée de l'enchaînement d'une série de micro-tâches communicatives (séquences ou phases) effectuées par les apprenants en lien avec un rôle qui leur est assigné et en vue d'aboutir à l'accomplissement d'une mission en fonction d'un objectif donné et des contraintes clairement identifiées.

Présentation des scénarios et interprétation des données

Dans le cadre de notre expérience, nous sommes partis de deux scénarios pédagogiques. Pour nos étudiants de baccalauréat, notre scénario consistait à considérer les étudiants en tant que leaders de demain qui doivent trouver des solutions aux problèmes auxquels la jeunesse actuelle est confrontée (exposé de groupe sur les défis auxquels font face les jeunes dans la Communauté Est Africaine). Quant à la tâche, les étudiants devaient se connecter à la Toile pour chercher des informations (sur les

pays membres de la Communauté Est Africaine) devant enrichir un sujet de débat selon les thèmes ci-après :

- (i) La délinquance juvénile et la criminalité;
- (ii) La sexualité précoce et les violences sexuelles ;
- (iii) La problématique de la prostitution au sein des universités en milieux urbains ;
- (iv) La jeunesse estudiantine face aux défis de la protection de l'environnement ;
- (v) Le rôle de la jeunesse estudiantine dans l'économie et le développement durable au sein de la Communauté Est Africaine.

Pour les étudiants de Master FLE, nous avons proposé deux scénarios : les étudiants étaient considérés comme des experts d'agence de voyage. Pour le premier groupe, les étudiants avaient pour tâche de produire un dépliant qui aiderait des spectateurs francophones à découvrir l'Afrique du Sud lors de la coupe du monde de 2010 et, pour le second, les étudiants (cette fois-ci considérés comme membres de l'équipe enseignante, devaient rédiger un dépliant de leur école secondaire afin de le distribuer aux participants à la journée de la francophonie.

Pour les étudiants du premier cycle (undergraduate)

Au moment des exposés oraux et après avoir corrigé les travaux écrits remis à la fin de chaque exposé, lors de l'examen des documents écrits et, à travers nos échanges en classe, nous avons remarqué que sur 15 groupes composés en général de quatre membres chacun, seuls six groupes se sont donnés la peine de se connecter à l'Internet soit pour :

- (i) Chercher les définitions des mots clés pour chaque thème ;
- (ii) Collecter les informations relatives au sujet à débattre ;
- (iii) Vérifier la conjugaison de certains verbes et, pour cette catégorie, l'ordinateur servait à la fois d'outil pour la rédaction et la correction des fautes d'orthographe pour le travail écrit à remettre à la fin de chaque exposé.

Les neuf autres groupes restant se contentaient des discussions faites en groupe lors de la préparation ou des informations radiodiffusées ou télévisées. L'ordinateur a été un instrument de rédaction et l'internet n'a été utilisé que pour envoyer par courriel le travail écrit comme l'exigeait l'enseignant à la fin de chaque exposé.

Pour les étudiants de Master FLE

Au moment de l'évaluation du projet final, nous avons remarqué que, malgré les consignes distinctement données, et les micro-tâches nettement prévues et la fiche pédagogique ostensiblement bien préparée, les sept apprenants (quatre pour l'année qui a précédé et trois pour l'année qui a suivi) ont produit d'eux-mêmes le projet final avec leurs étudiants, alors que la consigne prévoyait que l'exécution du projet devrait être l'affaire des étudiants d'une tierce école avec l'accompagnement d'un enseignant de français.

Analyse des produits finaux et des discussions :

Après avoir constaté qu'il y avait un écart entre les variables d'entrée (input) et les variables de sortie (output), nous nous sommes interrogés sur les causes des effets observés. Pour ce faire nous avons utilisé la démarche Ishikawa qui consiste en la recherche des causes-effet à l'aide du diagramme en arête de poisson ainsi représenté :

Pour les étudiants du premier cycle : nous avons regroupé les causes dans les grandes catégories commençant par **M** :

Machines : Outils numériques disponibles à Université Kenyatta.

Selon les étudiants, les ordinateurs utilisés sont lents et ont un système de fonctionnement en anglais auquel les étudiants sont habitués. Ce qui constitue un handicap pour la rédaction de texte en français où les signes diacritiques ont une valeur distinctive. Outre cela, le manque d'antivirus et de logiciels mis à jour et l'insuffisance d'imprimantes et des photocopieuses (souvent en panne) ne permettent de rencontrer la date butoir de remises des travaux.

Main-d'œuvre : compétences numériques des apprenants :

Le passage de l'anglais au français nécessite la présence d'un technicien (ou tuteur) absent lors du travail en autonomie. Des compétences insuffisantes en informatique de la part des étudiants contribuent à créer un sentiment d'insécurité numérique lors de l'exécution des tâches en groupe.

Méthodes d'enseignement :

Selon toujours les étudiants, certains enseignants ont du mal à se défaire du système dans lequel ils ont appris (leurs notes de cours sont présentées en version papier : notes analogue vs notes numériques). Les méthodes d'enseignement restent classiques (conférences : lectures), les enseignants utilisent rarement les opportunités offertes par les nouvelles technologies). Ce manque de transversalité fait que les apprenants ne ressentent pas la nécessité d'intégrer les TIC dans leurs pratiques d'apprentissage.

Matières (infrastructures) :

Des coupures intempestives d'électricité : les groupes électrogènes desservent uniquement les zones sensibles. Aussi, après la panne, les ordinateurs et d'autres machines prennent du temps pour se mettre encore en marche. En plus, vu le nombre pléthorique de la population estudiantine, le serveur de l'université a une capacité qui ne correspond pas à la demande de connexion en masse et en même temps.

Milieu (salles de classe et salles informatiques) :

Le dispositif d'apprentissage n'est pas favorable à l'usage des nouvelles technologies : la vétusté des salles de classe (souvent sombres et sales) et l'exiguïté des centres de ressources en langues (avec des heures d'ouverture et de fermeture ne correspondant pas toujours à la disponibilité des étudiants) ce sont autant de handicaps qui ne permettent pas d'intégrer facilement les TIC dans les activités d'apprentissage du FLE.

Pour les étudiants de Master FLE:

Machines : Outils numériques disponibles

Les établissements d'enseignement secondaire manquent cruellement d'ordinateurs. Pour ceux qui disposent de Centres de ressources du Français, les heures allouées à leur ouverture et fermeture ne correspondant pas toujours à la disponibilité des apprenants et la réglementation institutionnelle ne favorisent pas la réalisation d'un projet pédagogique nécessitant plusieurs heures de travail. A cela, il faut ajouter le manque d'antivirus et de logiciels mis à jour.

Main-d'œuvre : Les enseignants manquent de compétences numériques requises et la plupart n'ont qu'une formation sur le tas.

Méthodes d'enseignement: Les méthodes d'enseignement restent classiques : les enseignants jouissent d'une faible liberté de manœuvre : il faut s'en tenir aux manuels pour espérer terminer le programme scolaire.

Matières : Manque d'électricité, groupes électrogènes fonctionnent à des heures précises.

Milieu : La structure des établissements secondaires n'est pas favorable à l'apprentissage collaboratif (collaboration interscolaire) : chaque établissement fonctionne dans un système de vase clos.

Interprétation des résultats

Tout ce faisceau de causes que nous venons d'évoquer nous amène à l'analyse des variables de la situation d'apprentissage pour interpréter les effets observés. Plusieurs facteurs concourent à cette intégration lente des TIC dans la didactique du FLE. Nous les groupons en trois catégories : des facteurs liés à la structure du système, ceux liés aux infrastructures et en fin aux facteurs humains.

a) Facteurs liés à la structure du système:

La structure hiérarchique de l'Université et des établissements secondaires encourage l'usage des technologies modernes, mais les moyens alloués aux infrastructures ne correspondent pas aux besoins des utilisateurs. La question des contraintes spatio-temporelles reste irrésolue : exigüité de salles de classe avec un équipement vétuste ; la masse horaire : beaucoup de programmes se déroulent simultanément pour une population nombreuse.

La méthodologie : Les styles d'enseignement restent classique (genre conférence) et ne prévoient pas assez de place pour les travaux de groupes, favorisant ainsi des interactions entre apprenants/apprenants-enseignants. La question des supports d'enseignement/apprentissage reste posée : manque (méthodes, fichiers, vidéo, cédéroms, Internet, etc.). Les enseignants sont-ils habitués à utiliser des documents authentiques ?

b) Facteurs liés aux infrastructures

L'exigüité de salles informatiques ou de centres de ressources numériques, avec un équipement vétuste, des ordinateurs insuffisants, des logiciels non mis à jour, des coupures intempestives d'électricité, mais surtout une connexion Internet défectueuse, ne permettent pas l'épanouissement des usages-apprenants et freinent les efforts des enseignants qui tentent d'intégrer les TIC dans leurs pratiques pédagogiques.

c) Facteurs humains

Les enseignants: les représentations sur le rôle des enseignants :

L'enseignant ne jouit plus de son rôle d'antan: carrière dévalorisée, salaires qui ne correspondent pas aux heures de travail, manque de prime d'encouragement : conséquences (maintenir le statu quo, à quoi sert une classe connectée alors qu'il y a moyen d'appliquer la loi du moindre effort ?).

Certains enseignants utilisent rarement les opportunités offertes par les nouvelles technologies pour assurer leur cours. La raison avancée est que la préparation d'une version numérique prend beaucoup de temps et demande une formation préalable pour la mise en ligne de cours numérique.

Les apprenants:

Bien que les apprenants aient une représentation positive sur le français et les TIC, cependant, leurs stratégies d'apprentissage laissent à désirer : le professeur reste la seule et l'unique source de savoirs, les pratiques de la classe demeurent organisées autour de la parole du professeur). Pas de temps à perdre pour

le travail en autonomie.

L'oisiveté: les apprenants prétendent qu'ils n'ont pas assez de temps pour le travail en autonomie et ainsi, les TIC seraient un bon outil d'apprentissage si et seulement si les cours seraient assurés via les réseaux sociaux!

Conclusion

Tout compte fait, disons que l'intégration pédagogique des TIC dans la didactique du FLE est une réalité pratique à l'Université Kenyatta, car, ces nouvelles technologies sont intégrées et utilisées dans l'enseignement notamment des cours de techniques d'expression orale et d'expression écrite, les cours de littérature (africaine et française) et dans le cours TIC et Enseignement/Apprentissage du FLE. Cependant, cette intégration connaît des limites d'application dues essentiellement aux facteurs humains, à la structure du système et aux infrastructures.

Propositions

Toutes les parties prenantes à l'éducation et à la formation devraient embrasser la dynamique du changement:

- (i) Changement du système de gestion des ressources humaines
- (ii) Changement de mentalité pour un renouveau pédagogique
- (iii) Changement de méthodologie d'enseignement et de style d'apprentissage.
- (iv) Changement de représentation sur l'intégration des TIC dans nos pratiques enseignantes.

En définitive, disons que l'intégration des TIC dans la didactique du FLE à l'Université Kenyatta est un processus lent mais tout de même en cours, compte tenu de l'existence des dispositifs numériques (centres de ressources du français et salles informatiques) et du personnel enseignant qui ne se laisse pas décourager par des facteurs structurel, humains et infrastructurels.

Si nous considérons la situation pédagogique, il apparaît clairement que chaque variable à son rôle à jouer et qu'il revient à chaque enseignant - que les TIC ne peuvent pas remplacer en tant qu'aide ou tuteur - de déterminer les modalités de contact avec les savoirs langagiers à faire acquérir, le contenu des activités à proposer aux apprenants et la manière dont elles auront lieu en raison de l'environnement d'apprentissage de nos étudiants.

Quant à la Perspective Actionnelle, celle-ci s'implante de plus en plus dans les pratiques pédagogiques des enseignants, toutefois, il est à noter les pratiques s'inspirant des approches communicatives subsistent encore, et cela est dû au fait que les manuels utilisés pour l'enseignement du FLE au Kenya s'inspirent encore de cette approche.

Références

- Amutabi M.N. ET Oketch M.O. (2001). «*Experimenting in distance education: the Africa virtual university (AVU) and the paradox of the World Bank in Kenya* ». In International journal of educational development, Elsevier, 2001, p.57-73
- Bonjawo, J. (2005). L'Afrique du XXème siècle (Afrique de nos volontés). Paris : Karthala.
- Bourguignon, C. (1994). Comment intégrer l'ordinateur dans la classe de langues. Paris : CNDP.
- Conseil de l'Europe (2001). Cadre européen commun de référence pour l'apprentissage et l'enseignement des langues. Paris : Didier.
- Donnadieu, G. et al. (2003). «*L'Approche systémique : de quoi s'agit-il ?* » In Synthèse des travaux du Groupe AFSCET.» Diffusion de la pensée systémique». Accessed from <http://www.afscet.asso.fr/SystemicApproach.pdf>
- Grand Dictionnaire terminologique de l'Office Québécois de la langue française, <http://www.granddictionnaire.com/> Site Internet du Programme d'accès communautaire (PAC). Accessed from <http://pac.ic.gc.ca/francais/hub.asp>.
- Kang'ethe, F., (2006). «*Les technologies de l'information et l'enseignement du français langue étrangère au Kenya: Le cas du WebCT à USIU* ». In Research on French Teaching in Eastern Africa: Opportunities and Challenges. Edité par Frederick Kang'ethe Iraki. USIU.
- Karsenti, T., Collin, S. et Harper-Merrett, T. (2011). Pedagogical Integration of ICT: Successes and Challenges from 87 African Schools. Ottawa, ON: IDRC.
- Kiplagat, T. D., (2011). ICTs and Education: News Media Portrayal of e-Learning in Kenya. Kansas State University, Manhattan: Kansas.
- Kittitian, M. D., (2012). «*The role of ICT integration into classroom in Kenya. A literature review*». Accessed from [http://www.academia.edu/1410234/The_role_of_ICT_intergration_into_classroom_in_Kenya_A_literature_review.]
- Legendre, R. (1993). Dictionnaire actuel de l'éducation (2e éd.). Montréal/Paris: Guérin/Eska.
- Makewa, L., Meremo, J., Role, E. and Role, J., (2013). «*ICT in secondary school administration in rural southern Kenya: An educator's eye on its importance and use.*» In International Journal of Education and Development using Information and Communication Technology (IJEDICT), Vol. 9, Issue 2, (2013): 48-63
- Momanyi, L., Norby, R., and Strand, S., (2006). «*The need for integration of technology in K-12 school settings in Kenya, Africa.*» In Association for the Advancement of Computing in Education Journal, 14 (2) (2006): 154-177.
- Nduati, C., & Bowman, W. (2005). «*Working from the sidelines: the Kenya private sector foundation ICT board story* ». In E. F. Etta & L. Elder (Eds.), *At the crossroads: ICT policy making in East Africa* (pp. 56-67). Nairobi: East African Educational Publishers Ltd.
- Ngunu H. C., (2013). L'impact de l'intégration des logiciels éducatifs dans l'enseignement des sciences au Kenya. Thèse de doctorat soutenue à l'Université de Cergy-Pontoise.
- Richterich, R. (1996). «*La compétence stratégique : acquérir des stratégies d'apprentissage et de communication* ». In Holec, Little et Richterich, Stratégies dans l'apprentissage et l'usage des langues. Strasbourg: Conseil de l'Europe, 41-76.
- Rosen, R. É. 2009. «*La perspective actionnelle et l'approche par la tâche* ». In *Le Français dans le monde / Recherches et applications*, no. 45. pp. 487-498
- Unesco-ISU, (2010). Guide de mesure pour l'intégration des technologies de l'information et de la communication (TIC) en éducation.
- Unesco, (2004). Technologies de l'information et de la communication en éducation: Un programme

d'enseignement et un cadre pour la formation continue des enseignants.

Warigia, B., (2010).» *Governance, Technology and the Search for Modernity in Kenya.*” In William and Mary Policy Review 1 (April 2010): 87-116.

About the Author

Mr. Dismas Nkezabera is faculty, Department of Foreign Languages, Kenyatta University.