

# **LANGUE MATERNELLE DES APPRENANTS ET INTEGRATION PEDAGOGIQUE DES TECHNOLOGIES DE L'INFORMATION ET DE LA COMMUNICATION AU MALI ET AU SENEGAL : LES PERCEPTIONS DES FORMATEURS**

**EL Hadji Habib CAMARA**

**Université Cheikh Anta DIOP (Sénégal)**

habcam2002@yahoo.fr

## **Résumé**

En Afrique de l'Ouest, l'intégration pédagogique des technologies de l'information et la communication (TIC) ne peut actuellement être réalisée que les langues officielles d'enseignement constituées par le français et l'anglais. Un tel état de fait est porteur d'interrogations et pourrait, entre autres, constituer une source de préoccupations, en termes d'obstacles pédagogiques que les formateurs (maîtres d'écoles et professeurs) doivent prendre en compte dans leurs activités pour en cerner les implications didactiques. Des formateurs du Mali et du Sénégal appartenant à différents ordres d'enseignement ont ainsi été ciblés pour étudier la manière dont ils perçoivent le rapport entre les langues maternelles et l'intégration des TIC. Il ressort de l'analyse qualitative des déclarations de ces formateurs, des différences de perceptions sur le rapport entre les langues des apprenants et l'intégration pédagogique des TIC. Si certains d'entre eux, ne perçoivent aucun problème majeur dans ce rapport, pour d'autres, par contre, il s'agit d'un rapport problématique qui se pose en termes de difficulté d'accès aux ressources numérisées et de limite dans la manipulation de l'outil informatique.

**REVUE ELECTRONIQUE INTERNATIONALE DE SCIENCES DU LANGAGE**

**SUDLANGUES**

N° 15 - Juin 2011

<http://www.sudlangues.sn/> ISSN :08517215 BP: 5005 Dakar-Fann (Sénégal)

sudlang@refer.sn

Tel : 00 221 548 87 99

**Mots -clés :** perception, langue maternelle, langue étrangère, intégration pédagogique, technologie de l'information et de la communication, obstacle pédagogique.

**abstract**

In West Africa, the pedagogical integration of information technology and communication (ICT) can currently be achieved only official language of instruction established by the French and English. Such a situation is the bearer of questions and could, among other things, be a source of concern in terms of educational barriers that educators must take into account in their activities to identify the pedagogical implications.

Trainers from Mali and Senegal from different levels of education have been targeted to study how they perceive the relationship between mother tongues and the integration of ICT.

It appears from the qualitative analysis of statements by these trainers differences in perceptions about the relationship between language learners and the integration of ICT. If some of them do not perceive any major problems in this report, for others, for cons, it is a problematic relationship that arises in terms of difficulty of access to digital resources and limit manipulation of the computer.

**Keywords:** perception, local language, , foreign language, educational integration, information technology and communication, educational barrier

## INTRODUCTION

En Afrique de l'Ouest, les langues utilisées par les Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) sont des langues européennes (ex. le français et l' anglais) . Elles différent donc des langues maternelles de la plupart des apprenants. Et même si des efforts louables ont été entrepris, ces dernières décennies, pour assurer la transcription et l'instrumentalisation de bon nombre d'entre elles, elles ne constituent pas pour le moment des langues d'apprentissage scolaire en Afrique Noire francophone.

Ce que les élèves africains apprennent à l'Ecole, ils le font donc dans ces langues étrangères. Et, puisqu'ils possèdent déjà, à travers leurs propres langues, des représentations du monde, celles-ci pourraient constituer des filtres bloquants ou même entraîner des erreurs d'interférence linguistique (Lemkadem, 1993) dans les apprentissages scolaires. D'autant que,

**REVUE ELECTRONIQUE INTERNATIONALE DE SCIENCES DU LANGAGE**

**SUDLANGUES**

N° 15 - Juin 2011

<http://www.sudlangues.sn/> ISSN :08517215 BP: 5005 Dakar-Fann (Sénégal)

sudlang@refer.sn

Tel : 00 221 548 87 99

dans leur processus d'acquisition des savoirs par la langue étrangère, ces apprenants sont amenés à confronter ces nouveaux savoirs à ce qu'ils savent déjà en langue maternelle pour, par exemple, chercher à retrouver en langue étrangère les catégories apprises dans leurs propres langues. (Collés, 1993). Une telle situation n'est pas toujours facile à gérer par les apprenants des écoles du Mali et du Sénégal confrontés dans leurs apprentissages à deux logiques linguistiques fondamentalement différentes : les langues (indo-) européennes qui sont discursives par utilisation et les langues maternelles des apprenants du Mali et du Sénégal sont synthétiques par participation (Diouf, 1979 ; Senghor, 1988).

Dés lors, on pourrait s'attendre, à l'instar des autres matières enseignées à l'Ecole avec les langues européennes, à ce que les apprenants du Mali et du Sénégal rencontrent des difficultés dans le cadre de l'intégration pédagogique des TIC. La situation conflictuelle que laisse entrevoir cette confrontation chez les apprenants de deux systèmes linguistiques distincts pourrait ainsi générer des « obstacles pédagogiques » que les formateurs ne peuvent éluder dans leurs enseignements.

C'est sous ce rapport que nous tenterons de circonscrire, en Afrique de l'Ouest francophone, la relation entre la langue maternelle et les TIC à travers les perceptions des formateurs de l'éducation de base et de l'enseignement secondaire au Mali et au Sénégal. Autrement dit, nous cherchons à comprendre l'idée que ces formateurs se font du rapport que leurs élèves entretiennent avec les langues utilisées par les TIC, au regard de leurs langues maternelles.

## **I. PROBLEMATIQUE /CONTEXTE**

L'intégration pédagogique des TIC ne peut se faire en Afrique de l'Ouest francophone qu'avec des langues européennes, pour diverses raisons:

- les langues européennes sont les langues d'enseignement-apprentissage et de construction des connaissances utilisées dans le système éducatif formel,
- l'enseignement à l'école formelle dans les langues africaines n'est pas systématisé voire généralisé ; là où il se pratique, c'est toujours à titre expérimental,

**REVUE ELECTRONIQUE INTERNATIONALE DE SCIENCES DU LANGAGE**

**SUDLANGUES**

N° 15 - Juin 2011

<http://www.sudlangues.sn/> ISSN :08517215 BP: 5005 Dakar-Fann (Sénégal)

sudlang@refer.sn

Tel : 00 221 548 87 99

- les langues africaines sont peu présentes sur internet du fait que la plupart d'entre elles ne sont pas « *totale­ment décrites et complètement codifiées (grammaire, syntaxe, lexique)* » (Some, 2009 : p.91),

Pourtant, il est possible, de nos jours, de numériser et de codifier les langues africaines en s'inspirant du système Unicode. C'est ainsi que, dans le cadre d'une recherche en réseau conduit par l'Agence Universitaire de la Francophonie en partenariat avec les Universités de Dakar et de Nouakchott, des claviers virtuels Unicode ont été développés dans des langues de la sous-région ouest africaine (en bambara, pulaar, serer, wolof) pour « *obtenir des caractères spéciaux requis par la frappe d'une seule touche* » (Enguehard & Kané, 2006 : p.61).

Mais, même si certaines de ces langues du Mali et du Sénégal sont aujourd'hui présentes sur internet, elles ne sont pas encore éligibles officiellement comme langues d'apprentissage dans le système éducatif formel. Ce qui fait que les formateurs de ces pays continuent à dispenser leur enseignement et du coup à procéder à l'intégration pédagogique des TIC par le biais des langues européennes.

Eu égard à l'influence que peut avoir la langue maternelle dans le processus d'acquisition par les apprenants des langues étrangères (Collès, 1993), les formateurs maliens et sénégalais, doivent pouvoir se faire une idée de la nature du rapport que leurs élèves entretiennent avec ces langues, et au besoin, prendre en charge les besoins identifiés. D'où, notre souci à travers cet article de chercher à appréhender le rapport entre les langues des élèves et l'intégration pédagogique des TIC à travers la perception qu'en ont les formateurs. Car, leur rôle de maîtres d'œuvre dans l'intégration pédagogique des TIC donne du sens à leur perception pour ses implications didactiques.

### **1.1. Le vocable « perception »**

De quelle perception s'agit-il ?

Dans le « *dictionnaire actuel de l'Education* », (de Legendre, 1993), la perception désigne « *une activité ou un processus par lequel une personne acquiert de l'information de son environnement.* » (1993 : p.1631). Elle renvoie ainsi à une forme de « prise de connaissance », voire, un moyen de connaissance par les sens, l'expérience, l'imagination ou l'entendement (Descartes, 1953 ; Merleau-Ponty, 1976 ; Spinoza cité par Deleuze, 1981).

**REVUE ELECTRONIQUE INTERNATIONALE DE SCIENCES DU LANGAGE**

**SUDLANGUES**

N° 15 - Juin 2011

<http://www.sudlangues.sn/> ISSN :08517215 BP: 5005 Dakar-Fann (Sénégal)

sudlang@refer.sn

Tel : 00 221 548 87 99

Au demeurant, la perception d'un objet ou d'une situation pour un sujet professionnel en contexte dépasse la simple image ( c'est-à-dire une représentation relevant des sens ou de l'imagination). Dans pareil cas, le sujet doit avoir de l'objet ou de la situation une idée claire et distincte par l'entendement (Descartes, 1953) ; ce qui n'occulte en rien le primat de l'expérience dans la perception, au regard de la dimension active et constitutive que revêt celle-ci (Merleau-Ponty, 1976).

De ce point de vue, la perception que le formateur peut avoir du rapport entre les langues de ces élèves et les TIC, au regard du contexte d'apprentissage, recouvre une dimension empirique et rationnelle. Dans cette perspective, elle peut être liée à la notion de représentation désignant l'acte de pensée dans lequel un sujet se rapporte à un objet (Jodelet, 2003). C'est une image mentale qui se construit dans l'action et conduit l'action elle-même ; en cela, elle intègre la perception. Ce que confortent Champy & Etève, pour qui « *représenter un objet c'est le reconstruire et l'interpréter pour le rendre intelligible[...], la représentation impliquant une activité à la fois cognitive et sociale* » (2005 : p.850). L'importance de cette représentation réside dans sa fonction pratique d'organisation, de maîtrise de l'environnement et d'orientation des conduites. Autrement dit, elle nous guide dans notre façon d'appréhender les objets, de les analyser, et de les interpréter (Zinsou , 2004).

La perception du formateur vue en tant « qu'acte de pensée » voire « prise de connaissance » est toujours pour lui un moyen d'exercer un jugement professionnel. Or un tel jugement implique comme effet, dans la situation d'enseignement-apprentissage, un rapport d'aide en termes de remédiation (en cas de problèmes) ou de valorisation ou de renforcement (si des opportunités existent).

En somme, la problématique née du rapport entre les langues maternelles des apprenants et l'intégration pédagogique des TIC pourrait être appréhendée dans une perspective linguistique, dans la mesure où les TIC sont 'moulées' dans les langues européennes.

## **1.2. Différences dans le génie des deux systèmes linguistiques**

Le génie des langues africaines diffère de celui des langues de traitement informatique. Le premier valorise la vie, le concret, l'image, alors que le second se caractérise par sa rationalité, sa puissance d'abstraction.(Senghor, 1983)

**REVUE ELECTRONIQUE INTERNATIONALE DE SCIENCES DU LANGAGE**

**SUDLANGUES**

N° 15 - Juin 2011

<http://www.sudlangues.sn/> ISSN :08517215 BP: 5005 Dakar-Fann (Sénégal)

sudlang@refer.sn

Tel : 00 221 548 87 99

Par ailleurs, là où le génie de la langue française procède à la classification des faits dans le temps, en ayant pour souci de distinguer les causes et les effets, celui des langues africaines privilégie plutôt l'aspect qui renvoie à la « manière concrète de réalisation de l'aspect » ou « à la face sous laquelle se présente l'état exprimé par le verbe » (Senghor, 1983 : p.9).

Si donc le génie de la langue française multiplie le temps dans chaque mode du verbe (ex. les huit temps de l'indicatif), pour celui des langues africaines (singulièrement celles du Sénégal), il s'agit principalement de savoir si l'action est « une ou multiple » « momentanée ou durable » « à son début ou à sa fin » « légère ou intense » (Senghor, 1983 : p.9).

De plus, certaines langues africaines usent habituellement d'une syntaxe de juxtaposition et de coordination là où les langues européennes le font par la subordination. D'ailleurs, les marqueurs de la subordination tels que *parce que*, *puisque*, *comme*, *que* n'existent pas dans certaines langues africaines (en wolof, serer, peul) (Senghor, 1983).

### **1.3. Différences dans la catégorisation de l'expérience humaine**

Entre les langues africaines et les langues européennes, les différences peuvent aussi être appréhendées au niveau de la catégorisation de l'expérience humaine. Par exemple, l'organisation du système verbal français repose sur des oppositions d'ordre modal et temporel alors que celle des langues africaines comme le *wolof*, est fondée sur des oppositions d'ordre aspectuel (Dumont, 1983).

On ne peut donc occulter les différences entre les langues africaines et les langues européennes utilisées par les TIC (principalement le français et l'anglais). Les problèmes qui découlent de leur co-présence pourraient constituer un obstacle en termes de glissement de sens dans les emprunts, de transposition impossible de certains mots abstraits voire scientifiques (faute d'équivalents sémantique), de nuances d'esprit et de sources de contresens (Senghor, 1983; Dumont, 1983).

### **1.4. Différences dans la prise en charge lexicale**

Les langues européennes (de traitement informatique) et les langues africaines diffèrent dans la prise en charge lexicale de nouvelles réalités. Pour les premières, le mode de transmission de l'information relève de l'écrit, alors qu'il procède principalement de l'oralité pour les secondes. C'est ainsi que, la terminologie des langues occidentales accorde la priorité

**REVUE ELECTRONIQUE INTERNATIONALE DE SCIENCES DU LANGAGE**

SUDLANGUES

N° 15 - Juin 2011

<http://www.sudlangues.sn/> ISSN :08517215 BP: 5005 Dakar-Fann (Sénégal)

sudlang@refer.sn

Tel : 00 221 548 87 99

à la mémoire textuelle, disposant, du coup, d'une banque de données qu'elle peut au besoin reconstituer à partir de documents écrits, là où la terminologie africaine a recours jusqu'à présent à la mémoire collective qui ne peut toujours tout restituer intégralement. (Diki-Kidiri, 2008). De nos jours, les ressources scientifiques et techniques écrites en langues locales, sont rares en Afrique de l'Ouest.

Le vocabulaire scientifique ainsi que celui des nouvelles réalités ne sont pas souvent pris en compte par les langues africaines ; dans la plupart des cas, elles font plutôt des emprunts aux langues européennes, en leur donnant souvent une phonétique locale (Camara et al, 1995). Par exemple, les emprunts du wolof dans ses contacts avec le français portent sur les mots techniques qui expriment des « aspects de la civilisation moderne et industrielle » (Senghor, 1988) ☉ex. *watire* pour désigner la voiture, *montore* pour désigner la montre.

Les différences existent également au plan de la morphologie, de la phonétique, de la sémantique et de la syntaxe. Il se trouve aussi que dans les langues africaines et plus précisément, dans les langues négro africaines (ouest africaines), les catégories grammaticales les plus importantes demeurent, comme dans les langues européennes, les classes nominales et les verbes. Par exemple, des langues comme le *wolof*, le *serer* et le *peul* ont une triple fonction (sémantique, morphosyntaxique et phonétique). De même, pour les verbes, aussi bien en français qu'en wolof « les spécificités sont plus différentielles que contrastées » (Senghor, 1988, Dumont, 1983)

Tout cela peut alimenter les conceptions premières des élèves et constituer des obstacles à l'apprentissage des langues européennes ainsi qu'à l'accès aux connaissances qu'elles véhiculent. Toutefois, les différences entre les deux systèmes linguistiques sont loin de pouvoir constituer un obstacle insurmontable dans l'acquisition de ces langues.

### **1.5. Des correspondances formelles**

L'existence de correspondances formelles, en ce qui concerne le système nominal pourrait sans doute constituer un obstacle, parce que fondé sur une catégorisation ne convenant pas aux langues africaines, d'autant que l'on peut difficilement admettre l'assimilation d'un morphème de classe à un article. Cela comporte, cependant, l'avantage d'englober à la fois les déterminants anglais et français (possessifs, démonstratifs, articles défini, indéfini, partitif, absence d'article), et pourrait ainsi servir de points d'appui pour l'apprentissage de l'une ou l'autre langue (Dumont, 1983).

## **REVUE ELECTRONIQUE INTERNATIONALE DE SCIENCES DU LANGAGE**

**SUDLANGUES**

N° 15 - Juin 2011

<http://www.sudlangues.sn/> ISSN :08517215 BP: 5005 Dakar-Fann (Sénégal)

[sudlang@refer.sn](mailto:sudlang@refer.sn)

Tel : 00 221 548 87 99

En outre, s'il y a des différences sur le plan morphologique, on peut relever une ressemblance sur le plan syntaxique ; par exemple, en français, en anglais et wolof, l'ordre dans lequel apparaissent les mots dans la phrase est du type SVO (sujet verbe objet). Mais, si cet ordre est variable dans les langues européennes, ce n'est point le cas dans certaines langues africaines qui ne connaissent pas le style indirect (Camara, et al. 1995)

Malgré ces différences, Senghor est d'avis que « *la morphosyntaxe ne présente pas, pour des élèves, de difficulté majeure, même pas la concordance des temps. Les plus grandes difficultés ressortissent à ce qui fait la spécificité de la phonologie singulièrement à l'ouverture-fermeture des voyelles, à l'emploi de l'e muet et à l'accent d'intensité du mot* ». (1983 : p.15)

### **1.6. Une problématique linguistique d'ordre cognitif et pratique**

Même si les différences de systèmes linguistiques et de représentations du monde y afférentes pourraient engendrer des contraintes cognitives et constituer ainsi des blocages, le rapport entre la langue maternelle et l'intégration pédagogique des TIC ne peut être circonscrit exclusivement dans une perspective cognitive ; il est aussi d'ordre pratique en rapport avec la manipulation de l'ordinateur

Sous ce rapport la problématique langues maternelles et TIC doit être appréhendée sous ce double aspect :

- L'aspect cognitif en rapport avec l'accès aux ressources voire aux savoirs
- L'aspect pratique voire technique en rapport avec les tâches à réaliser (la manipulation)

Dés lors, la posture de l'élève africain face aux TIC pourrait être, dans une situation d'apprentissage, source d'obstacles pédagogiques aussi bien sur le plan cognitif (en termes de communication et d'accès aux connaissances) que sur le plan pratique et fonctionnel (en termes d'utilisation et de réalisation de tâches).

En somme, la relation entre les TIC et la langue maternelle, dans le cadre de l'intégration pédagogique des TIC pourrait être appréhendée principalement sous un angle problématique précisément en termes de difficulté d'usage et d'accès aux contenus écrits des TIC

## **REVUE ELECTRONIQUE INTERNATIONALE DE SCIENCES DU LANGAGE**

**SUDLANGUES**

N° 15 - Juin 2011

<http://www.sudlangues.sn/> ISSN :08517215 BP: 5005 Dakar-Fann (Sénégal)

sudlang@refer.sn

Tel : 00 221 548 87 99



## II. METHODOLOGIE

Cette étude sur les TIC et la langue maternelle couvre deux pays francophones d'Afrique : le Mali et le Sénégal. Dans chacun de ces pays, il existe une diversité de langues dites nationales et deux d'entre elles seulement sont communes aux deux pays, avec toutefois des variantes d'un pays à l'autre ; il s'agit du *pulaar et du manding* qui côtoient dans chacun de ces pays d'autres langues spécifiquement locales.

Même si certaines de ces langues font aujourd'hui l'objet de transcription, le français demeure au niveau de ces pays la langue officielle ; il constitue ainsi à tous les niveaux du système éducatif la langue d'enseignement. D'autres langues sont également enseignées dans le secondaire, mais elles sont exclusivement des langues européennes ; il s'agit, en dehors de l'arabe, des langues suivantes : l'anglais, l'espagnol, le portugais, l'allemand, l'italien, le russe.

Les langues maternelles transcrites ne font encore pas l'objet d'apprentissage systématique dans le système éducatif formel. Aussi, les élèves africains sont-ils amenés à acquérir des savoirs, savoir-faire et savoir-être ou savoir-devenir, voire des connaissances sur le monde et des connaissances scientifiques par le canal de langues étrangères. Une telle situation est, sans nul doute, conflictuelle à l'école pour ces élèves appelés à apprendre dans des langues autres que leurs langues maternelles et, dont certaines sont aussi celles du traitement informatique. Et leurs professeurs qui vivent cette situation avec eux doivent être en mesure d'appréhender une telle situation pour savoir si elle constitue ou non un obstacle à l'apprentissage en général et plus spécifiquement à l'apprentissage avec les TIC.

Pour circonscrire cette situation, nous nous sommes donc appuyés sur les déclarations de formateurs de l'éducation de base et du secondaire qui utilisent souvent les TIC dans leur enseignement ; ils sont au nombre de soixante six (66) ainsi répartis : quarante-quatre (44) viennent du Sénégal (dont 5 appartenant de l'enseignement élémentaire et 39 de l'enseignement moyen et secondaire), vingt-deux (22) du Mali (dont 6 de l'enseignement élémentaire et 16 de l'enseignement moyen et secondaire).

Les données de cette étude sont tirées de l'observatoire panafricain de recherche sur l'intégration des TIC mises en ligne en 2008 ([www.observatoiretic.org](http://www.observatoiretic.org)) ; elles correspondent à

**REVUE ELECTRONIQUE INTERNATIONALE DE SCIENCES DU LANGAGE**

**SUDLANGUES**

N° 15 - Juin 2011

<http://www.sudlangues.sn/> ISSN :08517215 BP: 5005 Dakar-Fann (Sénégal)

[sudlang@refer.sn](mailto:sudlang@refer.sn)

Tel : 00 221 548 87 99

l'indicateur 12.1.1 « Perception des éducateurs entre la langue maternelle des apprenants et l'intégration pédagogique des TIC ».

Ces données sont des discours résultant d'entretiens avec les formateurs sur le rapport entre les TIC et la langue maternelle des apprenants. Il s'agit donc de discours qui n'émane pas de la cible principale, mais d'une cible intermédiaire, les formateurs. Leurs déclarations sur le sujet ne peuvent procéder que de leurs représentations fondées sur l'expérience qu'ils ont du rapport entre les TIC et les langues maternelles voire entre les langues maternelles et les langues de traitement de l'informatique. Un tel rapport revêt d'ailleurs, au regard de la littérature, un double aspect constitutif de nos variables de recherche ; il y est ainsi perçu en termes d'absence ou d'existence de rapport problématique entre les langues maternelles des apprenants et les TIC.

Eu égard à la nature du matériau recueilli et en l'absence de procédure d'échantillonnage, le type de recherche adopté est exploratoire, correspondant à ce que Karsenti et Savoie-Zajc (2000) qualifient de recherche « de compréhension préliminaire descriptive d'une situation [ou d'un objet] » (p.100)

Le traitement des données retenu, à cet effet, est celui de l'analyse qualitative de contenu de type B telle que la conçue l'Ecuyer (1990), avec des catégories prédéterminées, catégories que nous avons fixées dès le départ au regard de la littérature scientifique sur les langues.

Il s'est ainsi agi de prendre comme catégories d'analyse, l'existence ou non de problème entre les langues maternelles et les tic et, partant de là, de repérer dans les déclarations des professeurs, la présence des indices renvoyant à ces catégories.

### **III. PRESENTATION DES RESULTATS**

Le traitement des déclarations des enseignants de l'étude permet de classer en deux catégories leurs perceptions du rapport TIC et langues maternelles :

- la première renvoie aux formateurs qui ne perçoivent pas de problème dans l'utilisation des TIC en rapport avec les langues maternelles des élèves ;

**REVUE ELECTRONIQUE INTERNATIONALE DE SCIENCES DU LANGAGE**

**SUDLANGUES**

N° 15 - Juin 2011

<http://www.sudlangues.sn/> ISSN :08517215 BP: 5005 Dakar-Fann (Sénégal)

sudlang@refer.sn

Tel : 00 221 548 87 99

- la seconde concerne les formateurs qui soutiennent que la langue maternelle peut constituer pour les élèves africains un obstacle pour l'utilisation des TIC à des fins pédagogiques.

### 3.1. Aucun problème majeur

Les arguments des formateurs qui ne considèrent pas la langue maternelle comme un obstacle à l'utilisation des TIC, tiennent principalement à diverses raisons invoquées ci-dessous.

#### 3.1.1. L'utilisation du français comme langue officielle d'enseignement

*C'est parce que « nous sommes dans une institution publique, une école élémentaire avec comme langue d'enseignement, le français,- indique un formateur de l'élémentaire- je n'ai pas jusqu'ici noté des élèves ayant des difficultés majeures liée à la langue maternelle en rapport avec l'utilisation des tic, parce que les documents que nous utilisons sont à leur portée, il suffit juste que la consigne soit claire pour que les élèves arrivent à réaliser la tâche qui leur est demandée. Evidemment le travail de groupe est là... on les associe de sorte que qu'ils puissent s'entraider... nous organisons le groupe de sorte que l'entraide puisse se réaliser. Donc la langue maternelle ne constitue pas un obstacle à l'utilisation des tic... du moins dans ma classe parce qu'elle n'y est pas utilisée (Ecole du Front de Terre, EFT)*

Ce que conforte d'ailleurs un autre formateur en ces termes « *en classe on utilise le français ; ils ont donc le minimum en français, ils comprennent et se débrouillent* »(EFT, éducation de base)

Des formateurs de collège et de lycée sont aussi du même avis, comme l'illustrent les propos suivants :

- « *On est au lycée et nous considérons que les élèves que nous avons, ont une certaine connaissance du français , même s'ils ne savent pas faire une certaine corrélation entre le français et le bambara, de toute façon l'utilisation de l'ordinateur ne va pas leur poser problème parce qu'ils en ont une certaine connaissance, du moins de la langue française et pour certains de l'anglais* »(Lycée Bâ Aminata Diallo -LBAD).

**REVUE ELECTRONIQUE INTERNATIONALE DE SCIENCES DU LANGAGE**

**SUDLANGUES**

N° 15 - Juin 2011

<http://www.sudlangues.sn/> ISSN :08517215 BP: 5005 Dakar-Fann (Sénégal)

sudlang@refer.sn

Tel : 00 221 548 87 99

- « A un certain niveau, on a jamais été confronté à un problème avec la langue ; les logiciels que nous avons sont en français... (Complexe Scolaire Mali Univers-CSMU).
- « je crois que nos élèves ont suffisamment le niveau en français surtout pour pouvoir consulter, utiliser les tic... je ne vois de relation entre le serer et les tic ; moi je suis serer mais quand je travail avec les tic, je ne vois le problème »(Lycée Demba Diop - LDD)

-« de nos jours bien que l'anglais prime sur le français, beaucoup de documents sont traduits en français ; il y a un effort de traduction qui est fait par rapport aux documents anglais... je me dis un enfant qui a le minimum dans la langue française peut bien s'en sortir (tirer) sur internet par rapport à la recherche des sites »(CSMU)

### 3.1.2. La possibilité de manipuler l'outil informatique sans maîtriser la langue

Pour ce formateur de l'éducation de base, « l'utilisation de la machine, relève de la technique, je crois ça n'a rien à voir avec la langue maternelle, on leur dit voici le clavier, on leur demande de cliquer, de taper, de déplacer la souris, ils le font. »(EFT, )

Et, selon cet autre formateur « même s'il ne comprend pas l'anglais, les choses sont dites de manière tellement simple parfois, tellement précis, c'est tellement technique que je crois qu'un élève qui ne maîtrise pas très bien le français, il peut s'en sortir » (Collège Africain Sport-Etudes)

Mieux, renchérit ce formateur de l'Ecole Normale»(ENSup) «... il n'y a pas de problème, parce que nos cours sont très pratiques, donc après l'explication(...) on passe à la pratique et on prend le maximum de temps pour leur expliquer les mécanismes(procédures) qu'il faut faire(suivre) pour atteindre les objectifs d'apprentissage des logiciels à partir de la pratique, je crois que ça va... .

Ainsi reconnaît un autre formateur « la langue ne pose pas problème ; car si l'usage est répété, ça l'attire, il (l'élève) arrive à savoir faire (CASE).

Ce que confirme d'ailleurs un de ses collègues qui« pense qu'avec les tic, quand vous y cliquez, ça vous guide, c'est facile à comprendre à comprendre pour les

**REVUE ELECTRONIQUE INTERNATIONALE DE SCIENCES DU LANGAGE**

**SUDLANGUES**

N° 15 - Juin 2011

<http://www.sudlangues.sn/> ISSN :08517215 BP: 5005 Dakar-Fann (Sénégal)

sudlang@refer.sn

Tel : 00 221 548 87 99

*élèves...généralement quand ils sont devant la machine, ils n'ont pas de problème pour faire leurs recherches »( CASE ).*

Même si les sites sont anglais, pour ce formateur du Lycée John Kennedy, « il n'y a pas de problème car si c'est des sites en anglais, il y a souvent possibilité de choisir la langue ; en outre, l'utilisation de l'informatique tient à de simples directives, cliquez ici, cliquez là... ».

Sans doute, admet un formateur du Lycée Demba Diop(LDD), « les élèves qui ne sont pas initiés en anglais ou en français éprouvent des difficultés pour utiliser le net...ce sont des élèves de la maternelle et de l'élémentaire . Au niveau des élèves du lycée, ils n'ont pas de problèmes avec la langue... [et comme], il s'agit là de la pratique, il suffit de comprendre, on vous explique comment on doit manipuler et si c'est compris , il n' y a pas de problème ».

Ce que semble partager un autre formateur en ces termes : « je crois que la langue n'a pas d'impact puis qu'il y a beaucoup de sites en français, l'anglais est juste utilisé pour quelques manipulations de l'ordinateur mais ces manipulations ils les acquièrent par la routine, donc ils n'ont pas tellement besoin d'une grande connaissance en anglais »( CSMU)

### **3.1.3 . La possibilité de comprendre aussi sans maîtriser la langue, par le biais de l'image**

Un formateur du CASE soutient que « quand c'est l'image, ils comprennent ; donc quand on substitue la langue à l'image, ils comprennent donc plus facilement » ; une idée que renforce cet autre formateur du Collège Lamine Senghor (CLS) à travers cette comparaison : « à la maison, vous voyez que les gens et surtout les femmes illettrées suivre les téléfilms étrangers et elles comprennent pas ; c'est le même phénomène avec les tic ; ce n'est pas parce que je ne maîtrise pas la langue que je ne peux utiliser ...comprendre ».

En somme, les formateurs qui perçoivent aucun problème dans le rapport entre l'utilisation des TIC et la langue maternelle des élèves semblent ne pas inscrire un tel rapport dans une réelle perspective pédagogique ; leurs perceptions laissent plus entrevoir une posture

**REVUE ELECTRONIQUE INTERNATIONALE DE SCIENCES DU LANGAGE**

**SUDLANGUES**

N° 15 - Juin 2011

<http://www.sudlangues.sn/> ISSN :08517215 BP: 5005 Dakar-Fann (Sénégal)

sudlang@refer.sn

Tel : 00 221 548 87 99

d'enseignement qu'une situation d'apprentissage. Autrement dit, le fait de faire répéter par des gestes simples ou de comprendre par l'image ne suffit pour que les élèves soient réellement mis en situation d'apprentissage, car on ne peut occulter ici occulter ni la complexité de la tâche d'apprentissage à laquelle les élèves sont confrontés, ni le contexte culturel et linguistique auquel ils appartiennent.

### **3.2. L'obstacle est linguistique**

Les formateurs pour lesquels le rapport entre les langues des élèves et l'utilisation des TIC est problématique laissent entrevoir dans leurs déclarations des arguments d'ordre cognitif (difficulté d'accès aux ressources numérisées), voire techno-linguistique (difficulté de manipulation des outils TIC).

#### **3.2.1 Difficulté de comprendre et de manipuler les TIC liée à l'absence de maîtrise du français et de l'anglais**

Comme le clame donc ce formateur du CSMU « *le problème se pose pour ceux qui veulent accéder à l'informatique et qui ne maîtrisent ni l'anglais ni le français ...mais uniquement leurs langues maternelles* ».

Certaines catégories d'apprenants sont plus concernées. C'est ainsi que « *le problème se pose à l'école maternelle où les enfants n'ont pas encore maîtriser la première langue (le français) à plus forte raison la seconde (l'anglais)* » indique un formateur du LBAD.

De même rapporte un autre formateur « *... cela se constate surtout chez ceux qui font arabe ; ils ont un peu plus de difficultés surtout qu'ils ne sont pas très bien en français ... en outre ceux qui font anglais semblent être plus en avance d'ailleurs, et ceux qui en plus du français font anglais s'en tirent encore mieux* » (ENsup). Mais un de ses collègues semble relativiser pour les arabisants, en indiquant que « *le problème qu'ils ont c'est au niveau du clavier... parce qu'on utilise pas un clavier en arabe* » (ENsup).

Certains formateurs trouvent aussi que les langues maternelles, en l'état actuel ne sont pas en phase avec les TIC. « *... dans la mesure où- précise l'un d'entre eux- si nous prenons les tic là, elles ne sont pas moulées dans nos langues nationales ; et ça peut bien constituer une lacune,...* » (Collège Lamine Senghor- CLS)

**REVUE ELECTRONIQUE INTERNATIONALE DE SCIENCES DU LANGAGE**

**SUDLANGUES**

N° 15 - Juin 2011

<http://www.sudlangues.sn/> ISSN :08517215 BP: 5005 Dakar-Fann (Sénégal)

sudlang@refer.sn

Tel : 00 221 548 87 99

Ce qu'un autre formateur du LBAD confirme en ces termes : «... au stade actuel où nos langues sont, c'est vraiment un peu difficile de concilier ces langues-là avec l'apprentissage... un exemple très palpable, tu vas demander toute suite à un élève de vous donner le nom de l'ordinateur en bambara, c'est sûr et certain que ce sera la croix et la bannière pour y arriver. Donc au stade actuel c'est un facteur bloquant, mais si on arrive à développer ces langues, je crois que ce sera pas un problème, ce sera comme toutes les autres langues qui se trouvent sur le net aujourd'hui ».

Il précise en soutenant : «... que la langue a toujours été un problème dans l'apprentissage puisque nos enfants à partir de 3 ans, ce qu'ils comprennent en bambana, ils ne le comprennent pas en français ; ils doivent l'apprendre en français ; or, à mon avis, si on fait la même analyse avec l'ordinateur, c'est la même chose, mais le problème : est ce que nous avons aujourd'hui les moyens de traduire tous les logiciels dans nos langues nationales ?... Non, donc il faut s'en tenir au français et peut-être se projeter dans l'avenir, le futur, d'avoir ces choses-là dans leurs langues... » (LBAD)

Dans cette perspective, se pose le problème de la maîtrise des langues d'utilisation des TIC, car « si on maîtrise pas le français, c'est extrêmement difficile de travailler avec les tic... S'il ne comprend la langue, (l'élève) ne pourra pas s'approprier les connaissances... » affirme un formateur du CASE. « S'ils ne maîtrisent pas la langue, ils (les élèves) ont des problèmes pour accéder aux ressources » renchérit un de ses collègues (CASE) .

En conséquence, soutient un formateur de l'école de base : « ...on est obligé de les aider, car en classe on ne parle pas le wolof, on donne les consignes en français, ils essaient de lire, on leur demande de cliquer ici ou là... un élève qui a des problèmes de lecture a forcément des problèmes de compréhension... il y a des élèves qui parle le français mais qui ont des problèmes de lecture » (Ecole Serigne Amadou Aly Mbaye -ESAAM,)

Pour la plupart des formateurs, le problème est surtout relatif au niveau de classe et plus précisément au faible niveau des élèves en français ou en anglais :

-« Nous utilisons la langue française, mais parfois il m'arrive vu le niveau faible des élèves, de devoir utiliser certains mots en wolof pour qu'ils appréhendent mieux ce que je leur explique, parce que le français ne les renvoie pas toujours à un vécu qu'elles connaissent... » (LJK)

## REVUE ELECTRONIQUE INTERNATIONALE DE SCIENCES DU LANGAGE

SUDLANGUES

N° 15 - Juin 2011

<http://www.sudlangues.sn/> ISSN :08517215 BP: 5005 Dakar-Fann (Sénégal)

sudlang@refer.sn

Tel : 00 221 548 87 99

-« il y a des élèves, pour qui la langue, surtout l'anglais constitue une barrière pour accéder aux tic et comprendre... ce sont les « petites élèves, des élèves de la classe de sixième »(première année de collège), et non leurs aînées du lycée »(LJK).

-« il faut comprendre la langue utilisée pour pouvoir utiliser l'ordinateur...or chez certains élèves du primaire ou de la maternelle, la compréhension du vocabulaire utilisée pose problème ils ont des problèmes pour lire, ... quant à ceux des collèges et lycées, surtout ceux des séries scientifiques, même si leur niveau est faible en communication et en orthographe , je ne vois pas d'obstacle avec la langue pour intégrer les tic, parce qu'au niveau de la machine tout est écrit, il suffit d'appliquer (suivre) les consignes » (Lycée Seydina LimamouLaye –LSLL).

-« les élèves qui ne sont pas initiés en anglais ou en français éprouvent des difficultés pour utiliser le net... ce sont des élèves de la maternelle . Au niveau des élèves du lycée, ils n'ont pas de problèmes avec la langue... d'ailleurs , il s'agit là de la pratique, il suffit de comprendre, on vous explique comment on doit manipuler et si c'est compris , il n' ya pas de problème »(LDD)

En somme, la difficulté que peuvent rencontrer les apprenants qui ne maîtrisent pas la langue d'utilisation des tic, est principalement celle de l'accès à l'information, voire de la compréhension de l'information et dans une moindre mesure celle de manipuler l'outil informatique.

### **3.2.2. Stratégies pour surmonter l'obstacle linguistique**

L'obstacle qu'il soit cognitif (difficulté d'accéder aux connaissances et des ressources) ou pratique (incapacité de manipuler les outils et services des tic) est surmontable pour les formateurs, eu égard aux stratégies identifiées à cet effet.

Certains formateurs préconisent le recours à la langue maternelle pour certaines explications

- « si les élèves ne comprennent pas avec la langue, on est souvent obligé de leur parler wolof(leur langue maternelle)(ESAAM )

- « si l'informaticien (le professeur d'informatique) est assez calé dans les langues nationales, il peut former les élèves à utiliser les tic... (en attendant) d'élaborer des logiciels

**REVUE ELECTRONIQUE INTERNATIONALE DE SCIENCES DU LANGAGE**

**SUDLANGUES**

N° 15 - Juin 2011

<http://www.sudlangues.sn/> ISSN :08517215 BP: 5005 Dakar-Fann (Sénégal)

sudlang@refer.sn

Tel : 00 221 548 87 99



*en langues nationales et à partir de là la langue nationale devient un outil pour les tic » (CLS)*

Le recours à l'image peut aussi servir à surmonter l'obstacle linguistique

*« il ya probablement nécessité de comprendre la langue certes pour avoir accès à un certain nombre d'information avec les tic, mais en même temps, [comme] l'outil n'est pas que outil de communication verbale et écrite, il y a des images qui peuvent être utilisées dans le cadre de nos cours d'ailleurs... »(LJK)*

Le recours à des sites ou logiciels de traduction est aussi un palliatif pour ceux qui ne maîtrisent pas l'anglais

*-« Pour mes élèves, ils font déjà anglais... s'ils n'arrivent pas à comprendre, je leur explique en anglais ; dans le cas contraire, j'essaie de dire ça en français et tout va bien(CSMU, élémentaire. On peut utiliser le logiciel X par exemple pour traduire l'anglais en français, si le cas se présentait et comme on a jamais été en face (confronté) à ce cas, je crois que y a pas de problème dans ce domaine »(CSMU)*

*-le problème peut être surmonté « puis qu'on peut faire des logiciels dans n'importe quelle langue et dès que vous comprenez une langue et qu'on peut la traduire dans une autre , je ne crois pas que le problème de langue soit un handicap, même si l'ordinateur est en anglais... »LBAD)*

*-« moi je ne pense pas que ça pose un problème parce que si on regarde google ... google est américain si le document est en anglais, la traduction peut se faire en français ; donc sur tous les sites, tout ce dont nous avons besoin, on peut le trouver en français ». (LJK)*

En définitive, l'évocation de ces stratégies est en soi une manière de reconnaître l'existence de difficultés. Autrement dit, c'est parce qu'ils ont appréhendé des difficultés d'ordre linguistique dans l'utilisation des TIC par leurs élèves qu'ils ont pensé à ces solutions.

## **IV. DISCUSSION DES RESULTATS**

**REVUE ELECTRONIQUE INTERNATIONALE DE SCIENCES DU LANGAGE**

**SUDLANGUES**

N° 15 - Juin 2011

<http://www.sudlangues.sn/> ISSN :08517215 BP: 5005 Dakar-Fann (Sénégal)

sudlang@refer.sn

Tel : 00 221 548 87 99

Le rapport langues maternelles et tic est appréhendé doublement par nos formateurs au travers de leurs déclarations ; pour les uns , il n'y a pas de problème pouvant entraîner des difficultés d'apprentissage et pour d'autres, le rapport est problématique.

#### **4.1. Une perception à relativiser**

Certains formateurs ne perçoivent pas le rapport langue maternelle et TIC(moulées dans les langues européennes) comme un obstacle pédagogique. Ils fondent leurs positions sur le fait que la langue utilisée par les TIC en l'occurrence, la langue française est également la langue utilisée à l'école.

Une telle perception est à relativiser, car il n'est pas évident que les élèves de la maternelle et de l'élémentaire, voire tous ceux qui sont dans la phase d'initiation en français, par exemple, en soient toujours à une maîtrise de cette langue leur permettant d'utiliser sans difficulté les TIC à des fins pédagogiques. D'autant que l'environnement linguistique et culturel dans lequel évoluent beaucoup d'élèves africains, surtout ceux des banlieues et des campagnes, ne les prédispose pas toujours à une bonne maîtrise des langues occidentales utilisées par les TIC . Ainsi, le degré de diffusion et d'évolution du français et de l'anglais parlé et écrit au niveau scolaire et extrascolaire est relativement faible. De même le taux d'alphabétisation dans ces langues est également faible et, peu d'élèves utilisent ces langues en famille et communiquent même entre eux dans ces langues en dehors de la classe du fait de l'influence de la culture de l'oralité.

Certes, il est vrai que l'utilisation de certains contenus du multimédia (les ressources iconographiques), de même que le recours à la démonstration pratique par la langue maternelle (ex.clique ici, clique là), constituent des stratégies pouvant permettre de surmonter en partie l'obstacle linguistique d'usage des TIC. D'autant que le génie de ces langues maternelles (africaines), par le fait qu'il valorise la vie, le concret et l'image (Senghor, 1983), est bien en phase avec les TIC, dans sa forme multimédia. Ce qui laisse entrevoir de fécondes perspectives avec une numérisation attendue de ces langues ( Borrell & Koulayan , 2000). Toutefois, de telles stratégies ne peuvent constituer que de relatifs palliatifs avec des implications pédagogiques très limités voire même inexistantes

#### **4.2 . Une perception plus plausible**

Pour les formateurs qui soutiennent l'existence de rapport entre les langues maternelles et les TIC , le problème est perceptible à deux niveaux :

**REVUE ELECTRONIQUE INTERNATIONALE DE SCIENCES DU LANGAGE**

**SUDLANGUES**

N° 15 - Juin 2011

<http://www.sudlangues.sn/> ISSN :08517215 BP: 5005 Dakar-Fann (Sénégal)

sudlang@refer.sn

Tel : 00 221 548 87 99

- le premier d'ordre linguistique et cognitif concerne la langue maternelle et la langue utilisée par les TIC(en l'occurrence ici l'anglais et le français)
- Le second d'ordre pratique voire technolinguistique concerne la langue par laquelle sont formulées les applications ;

Le problème linguistique se pose d'ailleurs différemment selon la cible.

Concernant les élèves de la maternelle et de l'élémentaire ainsi que des adultes alphabétisés exclusivement en arabe qui sont au stade l'initiation en français, il peut bien y avoir un problème de maîtrise de cette langue et un problème d'interférence entre les langues maternelles et les langues d'utilisation des TIC. Or cela pourrait bien constituer un blocage dans l'utilisation des TIC , eu égard aux différences entre les deux systèmes linguistiques

Toutefois, pour des élèves de collèges et lycées, le problème linguistique se pose moins dans les termes évoqués ci-dessus - puisqu'ils maîtrisent déjà le français-, mais il pourrait plutôt l'être en termes de manque de maîtrise de l'anglais, les empêchant ainsi d'accéder aux ressources

Dans tous les cas, il peut y avoir problème si l'on applique la dichotomie acquisition vs apprentissage due à Krashen( (Griggs et al, 2002) pour opposer la langue maternelle à la langue utilisée par les TIC, chez les élèves africains de tous niveaux. Pour la première, il s'agit « *d'une 'acquisition' consciente et incidente qui donne une connaissance implicite [permettant] une utilisation spontanée de la langue* ». Pour la seconde, c'est « *'l'apprentissage,' [un] processus conscient et intentionnel qui donne une connaissance explicite (métalinguistique) sur la langue [permettant] tout au plus le monitoring* » (op. cit 2: p.26)

' L'acquisition' de la langue de la langue maternelle est donc radicalement différente de l'apprentissage d'une langue étrangère. L'acquisition est un processus « spontané » qui relève du vécu, de la quotidienneté tandis que l'apprentissage n'est pas spontané parce que placé sous tutelle scolaire ( Griggs et al., 2002)

Ce que conforte également Vygotsky en soutenant que « l'enfant assimile sa langue maternelle de manière non consciente et non intentionnelle alors que l'apprentissage de la langue étrangère commence par la prise de conscience et l'existence d'une intention » (1997, p.272)

## **REVUE ELECTRONIQUE INTERNATIONALE DE SCIENCES DU LANGAGE**

**SUDLANGUES**

N° 15 - Juin 2011

<http://www.sudlangues.sn/> ISSN :08517215 BP: 5005 Dakar-Fann (Sénégal)

sudlang@refer.sn

Tel : 00 221 548 87 99

Il y a dans l'acquisition ou l'apprentissage d'une langue une étroite imbrication du cognitif et du social (Griggs et al., 2002) ; ainsi chaque langue porte une partie du patrimoine culturel de la société à laquelle elle appartient.

L'élève africain, à travers sa langue maternelle dispose déjà d'un système linguistique propre en termes de code de communication et d'ensemble sémiotique (Griggs et al., 2002) acquis spontanément, et par lequel il s'est construit sa représentation du monde. Or, une telle représentation diffère de celle que véhicule la langue étrangère eu égard aux des différences de contextes socio-culturels de ces langues.

D'ailleurs, les emprunts même différent selon le génie de la langue ; ils ne portent pas sur les mêmes mots ou catégories de mots, et ne sont pas aussi assimilés de la même manière au regard de leur situation socioculturelle. Malgré tout, certaines langues africaines (le wolof ou le bambara ) ont beaucoup emprunté au français, par exemple, eu égard au fait colonial, et le plus souvent il s'agit d'emprunts portant sur des mots techniques ayant trait généralement à des aspects de la civilisation moderne et industrielle, mais sous une forme simplifiée (Senghor, 1983 ; Senghor, 1988)

## CONCLUSION

En définitive, les perceptions des formateurs sur le rapport entre l'intégration pédagogique des TIC et la langue maternelle des apprenants peuvent avoir du sens lorsqu'un tel rapport se décline surtout en termes d'obstacles pédagogiques. Dès lors, il conviendrait, pour mieux les circonscrire, de confronter les perceptions des formateurs à celles des apprenants, à défaut de mener une recherche en situation. Il faudrait, le cas échéant, tenir compte du profil des apprenants (apprenants de l'éducation de base ou du secondaire) et leurs rapports avec leur langue maternelle au regard de leur appartenance sociale ( famille urbaine ou rurale).

Une autre orientation pourrait également être explorée, en postulant que le rapport entre langues maternelle et intégration des TIC pourrait être perçue moins sous l'angle linguistique que sous celui de la pratique (des tâches). Dans la mesure où, la langue maternelle comme l'intégration pédagogique des TIC présente des convergences formelles dans leur appropriation : la première se fait de manière incidente par le vécu et la seconde, de façon intentionnelle par la pratique ; elles renvoient ainsi moins à un savoir qu'à un savoir

**REVUE ELECTRONIQUE INTERNATIONALE DE SCIENCES DU LANGAGE**

**SUDLANGUES**

N° 15 - Juin 2011

<http://www.sudlangues.sn/> ISSN :08517215 BP: 5005 Dakar-Fann (Sénégal)

sudlang@refer.sn

Tel : 00 221 548 87 99

faire. Or souligne Griggs et al., « le principe général d'apprentissage de tout savoir faire est celui de l'apprentissage par la pratique » (2002 : p.6). Et dans cette optique, le rapport « langue maternelle et TIC » est loin d'être un obstacle majeur en matière d'apprentissage ; d'autant que, l'apprentissage des TIC se fait mieux par des tâches c'est-à-dire un apprentissage dans lequel le sens prime sur la forme (Griggs et al., 2002)

Par ailleurs, au contact des langues occidentales, certaines langues africaines ont eu à préciser et à enrichir certains de leurs champs lexicaux, en particulier dans le domaine technique et scientifique ( Senghor, 1988 ; Diki Kidiri, 2008) . Et même si cela peut constituer un obstacle du fait des interférences, des oppositions et contrastes possibles nés de ces emprunts, il est possible de le surmonter en mettant en place une stratégie pédagogique appropriée pour gérer ces interférences, oppositions et contrastes.

Nous avons ainsi, dans la co-présence des langues européennes et des langues africaines , autant d'opportunités d'ordre linguistique à exploiter pour favoriser l'accès des apprenants aux TIC , bien que l'usage des TIC ne se fait pas encore dans leurs langues maternelles.

## BIBLIOGRAPHIE

BIBEAU, Robert (2005). Les TIC à l'école : proposition de taxonomie et analyse des obstacles à leur intégration. *Revue de l'EPI( Enseignement Publique et Informatique) oct.* Paris. p.1-20 Consulté le 13/08/2010: <http://www.epi.asso.fr/revue/articles/a0511a.htm>

BORRELL, André, & KOULAYAN , Nicole (2000). Le multimédia et l'apprentissage du français langue étrangère et/ou seconde : de l'expérimentation à la réalité dans l'espace francophone. *Cahiers du Centre Interdisciplinaire des Sciences du Langage, n°15*, Université de Toulouse le Mirail. **p.111-126**

.BRODIN, Elisabeth (2006). Analyse du livre « langues et cultures- Les Tic, enseignement et apprentissage ». In *Alsic* vol. 9 p.237-244 , mis en ligne le 01 Avril 2006. Consulté le 08/01/2010 URL <http://alsic.revues.org/index260.html>

CAMARA, Emile., NDAMBA, Josué., NSTADI, Célestin., REY, Véronique & VERONIS, Jean (1995) traitement informatique des langues africaines. In *Alignement des Langues Africaines et du Français ALAF ALA* ;Section 3. p.810-819

**REVUE ELECTRONIQUE INTERNATIONALE DE SCIENCES DU LANGAGE**

**SUDLANGUES**

N° 15 - Juin 2011

<http://www.sudlangues.sn/> ISSN :08517215 BP: 5005 Dakar-Fann (Sénégal)

[sudlang@refer.sn](mailto:sudlang@refer.sn)

Tel : 00 221 548 87 99

[http://horizon.documentation.ird.fr/exl-doc/pleins\\_textes/pleins\\_textes\\_6/colloques2/010008787.pdf](http://horizon.documentation.ird.fr/exl-doc/pleins_textes/pleins_textes_6/colloques2/010008787.pdf)

CHAMPY, Philippe & ETEVE, Christiane (dir)(2005).*Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*. 3<sup>e</sup> édition. Paris : Retz.1104 p.

CHATUE, Jacques (2007) A **propos** des philosophèmes mathématiques de Senghor: du discours obvie au rattachement épistémologique in *Ethiopiennes n°79* ,2<sup>ème</sup> semestre 2007  
<http://ethiopiennes.refer.sn/spip.php?article1557>

COLLES Luc (1993) ; Préface in *Aït Lemkatem, Les apprenants magrébins en classe de français : deux logiques linguistiques* Cahiers FLE n°3 des Documents du DFIR- Université Catholique de Louvain p.2-4

DELEUZE, Gilles (1981).Les cours de Gilles Deleuze : Spinoza 1978-1981 Intégralité Cours Vincennes <http://lesilencequiparle.unblog.fr/files/2011/05/deleuzespinoza19781981.pdf>

DESCARTES, René, & BRIDOUX, André (1953). Descartes : *Œuvres et lettres, textes présentés par André Bridoux*, Bibliothèque de la Pléiade, NRF, Gallimard, 1094 p.

DIKI KIDIRI, Marcel (dir)(2008). *Le vocabulaire scientifique dans les langues africaines : pour une approche culturelle de la terminologie* Paris : Karthala **299p**

DIOUF, Babacar-Sédikh (1979). Léopold Sédar Senghor et L'éducation *Ethiopiennes n°19 juillet Revue socialiste de culture négro-africaine* . Consulté le 08/01/2010  
<http://www.refer.sn/ethiopiennes>

DUMONT, Pierre (1983) *Le français et les langues africaines au Sénégal*. Paris : ACCT-Karthala . 380 p

ENGUEHARD, Chantal & KANE, Soumana (2006) »Langues africaines et communication électronique : développement de correcteurs orthographiques in Daff,M . Prignitz,G., Blanco, X., Queffélec,A. (dir) *Penser la francophonie : Concepts, actions et outils linguistiques* » Collection Actualité scientifique de l'Agence Universitaire de la Francophonie. Paris : Archives contemporaines Editions. p. 59-79 ;

FOUCHER, Anne-Laure., POTHIER, Maguy.; RODRIGUES & Christine. ;  
QUANQUIN, Véronique (dir)(2008). *TICE et Didactique de Langues Étrangères et*

**REVUE ELECTRONIQUE INTERNATIONALE DE SCIENCES DU LANGAGE**

**SUDLANGUES**

N° 15 - Juin 2011

<http://www.sudlangues.sn/> ISSN :08517215 BP: 5005 Dakar-Fann (Sénégal)

sudlang@refer.sn

Tel : 00 221 548 87 99

*Maternelles : la problématique des aides à l'apprentissage*. Clermont-Ferrand : Presses Universitaires Blaise-Pascal. 440 p.

GRIGGS, Peter., CAROL, Rita., BANGE, Pierre (2002) La dimension cognitive dans l'apprentissage des langues étrangères in *Revue française de linguistique appliquée*. Vol .VII-2 (p.17-30) consulté le 13/08/2010

[http://www.cairn.info/article\\_p.php?ID\\_ARTICLE=RFLA\\_072\\_00225](http://www.cairn.info/article_p.php?ID_ARTICLE=RFLA_072_00225)

JODELET, Denise. (2003) (dir). *Les représentations sociales*. 7<sup>e</sup> édition. Paris : PUF, 447 p.

KARSENTI, Thierry & SAVOIE-ZAJC, Lorraine (2000). Introduction à la Recherche en éducation. Sherbrooke : Edition du CRP. 364 p

LEMKADEN, Youssef. Aît (1993) *Les apprenants magrébins en classe de français : deux logiques linguistiques*. Louvain-La Neuve. -Cahiers FLE n°3 des documents du DIFR. 49 p

MERLEAU-PONTY, Maurice (1976) *Phénoménologie de la perception*, Paris, Éditions Gallimard, collection «Tel». 552 p.

SENGHOR, Léopold-Sédar (1983). Sur les relations entre le français et les langues africaines du Sénégal in *Ethiopiennes Nouvelle série vol.1 n°2 2<sup>e</sup> trimestre*. Consulté le 08/01/2010

[http://www.refer.sn/ethiopiennes/imprimer-article.php3?id\\_article=942](http://www.refer.sn/ethiopiennes/imprimer-article.php3?id_article=942)

SENGHOR, Léopold-Sédar (1988). *Ce que je crois - Négritude, Francité et Civilisation de l'universel*. Paris : Grasset. 234 p.

SOME, Maxime (2009). **Langues africaines et les TIC** in *Revue électronique internationale de sciences du langage Sudlangues* n°12, Déc. pp.86-103 consulté le 12/02/2010

[http://www.sudlangues.sn/IMG/pdf/20TIC\\_Sudlangues\\_1\\_.pdf](http://www.sudlangues.sn/IMG/pdf/20TIC_Sudlangues_1_.pdf)

TARDIEU, Claire. & PUGIBET, Véronique (2005). *Langues et cultures-Les TIC, enseignement et apprentissage*. Actes du colloque des IUFM du pôle Ile de France 11 et 12 Décembre 2003 Paris : Scérén-CNDP-CRDP Bourgogne 214 p. ISBN 2-8662-1351-3

VYGOTSKY, Lev.-Semyonovtch (1997). *Pensée et langage*. Traduction de Françoise SEVE, 3<sup>e</sup> édition Paris : La Dispute, 536 p.

ZINSOU, Edmée. Michel (2004). Radioscopie des interactions de l'université de cote d'ivoire avec son environnement par la méthode des représentations sociales. Thèse pour le doctorat :

**REVUE ELECTRONIQUE INTERNATIONALE DE SCIENCES DU LANGAGE**

**SUDLANGUES**

N° 15 - Juin 2011

<http://www.sudlangues.sn/> ISSN :08517215 BP: 5005 Dakar-Fann (Sénégal)

sudlang@refer.sn

Tel : 00 221 548 87 99

Université de Caen

**Sources des entretiens :** [www.observatoire-tic.org](http://www.observatoire-tic.org)

**REVUE ELECTRONIQUE INTERNATIONALE DE SCIENCES DU LANGAGE**

**SUDLANGUES**

N° 15 - Juin 2011

<http://www.sudlangues.sn/> ISSN :08517215 BP: 5005 Dakar-Fann (Sénégal)

[sudlang@refer.sn](mailto:sudlang@refer.sn)

Tel : 00 221 548 87 99



This document was created with Win2PDF available at <http://www.win2pdf.com>.  
The unregistered version of Win2PDF is for evaluation or non-commercial use only.  
This page will not be added after purchasing Win2PDF.