



LA PRATIQUE DE LECTURE DE LIVRES NUMERIQUES DES ETUDIANTS DE LICENCE 3 DE LETTRES MODERNES DE L'UNIVERSITE JOSEPH KI-ZERBO AU BURKINA FASO

[Etapes de traitement de l'article]

Date de soumission : 04-04-2025 / Date de retour d'instruction : 13-04-2025 / Date de publication : 15-07-2025

Somaïla SAWADOGO

Université Joseph Ki-Zerbo, Burkina Faso

✉ soumsaw2@yahoo.fr

Résumé : Les technologies de l'information et de la communication ont permis au livre de "s'affranchir" de sa forme matérielle, c'est-à-dire le livre-papier pour devenir aussi immatériel, donc numérique. Cette numérisation du livre a contraint les lecteurs à adopter une nouvelle pratique de lecture des livres numériques qui diffère de celle de la lecture des livres-papiers. Les étudiants de l'Université Joseph Ki-Zerbo en général et ceux du département des Lettres modernes en particulier, ne sont pas en reste et s'adonnent à la lecture de ces livres numériques. Mais quel est l'état des lieux de la lecture des livres numériques chez ces étudiants ? De façon spécifique, quel est le niveau d'exploitation des livres numériques par les étudiants ? quels sont les objets-supports de lecture des livres numériques utilisés par les étudiants ? quels sont les obstacles à la lecture des livres numériques par les étudiants ? L'hypothèse principale de cette étude est : la lecture des livres numériques par les étudiants demeure faible. A travers les données collectées auprès des étudiants par questionnaire, la revue de littérature constituée et les outils d'analyse sémiotique notamment celle des pratiques, cet article : *La pratique de lecture de livres numériques des étudiants de licence 3 de lettres modernes de l'Université Joseph Ki-Zerbo au Burkina Faso*, permet de cerner la pratique de lecture de livres numériques des étudiants dans ses différents aspects comme le niveau de lecture de ces livres, leurs modes d'acquisition, les objets-supports de lecture utilisés, les facteurs limitatifs de la lecture des livres numériques et le découpage séquentiel de cette pratique. Cette étude a pour objectif d'analyser la pratique de lecture de livres numériques des étudiants et de contribuer à son amélioration.

Mots-clés : pratique de lecture ; livre ; objet-support de lecture.

THE PRACTICE OF READING DIGITAL BOOKS BY LICENCE 3 STUDENTS IN MODERN LITERATURE AT THE UNIVERSITY JOSEPH KI-ZERBO IN BURKINA FASO

Abstract : Information and communication technologies have enabled books to "free themselves" from their material form, i.e. paper books, and become immaterial, i.e. digital. This digitization of the book has forced readers to adopt a new way of reading digital books, which differs from that of reading paper books. Students at the Université Joseph Ki-Zerbo in general, and those in the Lettres modernes department in particular, are not to be outdone, and are devoting themselves to reading these digital books. But what is the current state of digital book reading among these students? Specifically, what is the level of exploitation of digital books by students? What are the objects-supports for reading digital books used by students? What are the obstacles to the reading of digital books by students? The main hypothesis of this study is: the reading of digital books by students is still low. Using data collected from students by questionnaire, a literature review and semiotic analysis tools, in particular that of practices, this article: *La pratique de lecture de livres numériques des étudiants de licence 3 de lettres modernes de l'Université Joseph Ki-Zerbo in Burkina Faso*, identifies the students' practice of reading

digital books in its various aspects, such as the level of reading of these books, their modes of acquisition, the objects-supports of reading used, the limiting factors of reading digital books and the sequential breakdown of this practice. The aim of this study is to analyze the practice of reading digital books by students, and to contribute to its improvement.

Keywords: reading practice; book; reading object.

Introduction

L'évolution technologique a engendré une révolution dans le domaine du livre et de la lecture. Désormais, le livre s'est "affranchi" de sa forme matérielle, physique traditionnelle pour devenir aussi immatériel. « La littérature, longtemps la chasse gardée de l'imprimé, est aujourd'hui investie par les Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) à telle enseigne que les adeptes du livre s'inquiètent de son devenir et par ricochet celui de la lecture » (S. Sawadogo, 2010, p.85). Grâce aux TIC, l'on peut lire les livres numériques sur l'écran d'un ordinateur ou d'une tablette. Les bibliothèques intègrent, de plus en plus,

dans leurs modes de fonctionnement et d'organisation autant que dans leurs collections, diverses technologies audiovisuelles (microfilms, diapositives, cassettes audio et vidéo, etc.), puis numériques (catalogues informatisés, documents numérisés, CD audio, CD-ROM, applications internet, jeux vidéo, bases de données). (M. Doga et O. Zerbib, 2016, p 2).

Et comme le souligne M. A. Keller (2011, p.19), elles sont mêmes devenues

des services virtuels, disponibles pour certains, 24 heures sur 24 et 7 jours sur 7, qui se soucient des pannes de réseau et d'électricité, mais plus des fuites du toit. De ce fait, la bibliothèque virtuelle ou « cyberbibliothèque », comme on l'appelle parfois, est dans la droite ligne et se superpose en de nombreux points à la bibliothèque traditionnelle.

La numérisation des livres et les TIC offrent donc de nouvelles possibilités de lecture aux populations en général et aux étudiants en particulier, surtout dans un contexte marqué par l'application du système Licence-Master-Doctorat (LMD) dans des pays comme le Burkina Faso. Les étudiants burkinabè saisissent-ils pleinement cette opportunité de lecture ? S'intéressent-ils aux livres numériques ? Ont-ils accès aux livres numériques ? Quels supports utilisent-ils pour la lecture de ces livres ? Comment la lecture des livres numérique est-elle séquencée ? Voici autant d'interrogations qui nous ont amené à nous intéresser à « La pratique de lecture de livres numériques des étudiants : cas de l'Université Joseph Ki-Zerbo au Burkina Faso » avec pour question principale de recherche : Quel est l'état des lieux de la lecture des livres numériques par les étudiants de l'Université Joseph Ki-Zerbo ? Les questions secondaires qui en découlent sont au nombre de trois : quel est le niveau d'exploitation des livres numériques par les étudiants ? quels sont les objets-supports de lecture des livres numériques utilisés par les étudiants ? quels sont les obstacles à la lecture des livres numériques par les étudiants ? Au regard de ces préoccupations, nous avons formulé l'hypothèse principale suivante : la lecture des livres numériques par les étudiants demeure faible. Quant aux hypothèses secondaires, elles sont formulées comme suit : les étudiants ont un faible accès aux livres numériques et les



exploitent peu ; les étudiants utilisent principalement leurs téléphones portables comme objets-supports de lecture des livres numériques ; le faible accès aux objets-supports appropriés de lecture et les difficultés d'accès à la connexion internet sont les obstacles majeurs à la lecture des livres numériques par les étudiants.

L'objectif de cette étude est d'analyser la pratique de lecture de livres numériques des étudiants pour dégager ses principales caractéristiques et de contribuer à son amélioration. Nous avons choisi de l'aborder sous l'angle sémiotique avec une approche méthodologique mixte. Ce travail est structuré en six points : (i) l'approche théorique et méthodologique ; (ii) la définition des mots clés ; (iii) acquisition et lecture des livres numériques ; (iv) objets-supports de lecture ; (v) facteurs limitant la lecture de livres numériques et (vi) séquentialisation de la lecture des livres numériques.

I. Approche théorique et méthodologie

Considérant la lecture comme une pratique sociale, nous avons choisi de l'analyser sous l'angle sémiotique, notamment celle des pratiques. Ainsi, nous nous appuyons sur les différents outils théoriques que nous offre la théorie sémiotique des pratiques. Elle sera complétée par l'analyse objectale, la sémiotique des objets, notamment les supports de lecture des livres numériques mais aussi par l'analyse narrative des différentes articulations de la pratique.

J. Fontanille (2008) a structuré le plan de l'expression des ensembles signifiants en six niveaux d'immanence et de pertinence qui sont : les signes ou figures, les textes-énoncés, les objets, les pratiques, les stratégies et les formes de vie. Pour l'analyse des différents niveaux de pertinence, notamment les objets-supports et les pratiques, nous tiendrons compte des dimensions suivantes :

- du texte-énoncé à l'objet (notamment l'objet-support), on ajoute la dimension de l'épaisseur (donc du volume) et de la complexité morphologique de l'objet lui-même (enveloppe / structure matérielle) ; cette nouvelle dimension (l'« épaisseur » et la complexité matérielles) implique principalement, d'un point de vue sémiotique, des propriétés de « résistance » à l'usage et au temps, et, plus généralement, la « corporéité » des figures sémiotiques (2008, p.56-57)
- du texte-énoncé et de l'objet à la pratique, on ajoute la dimension des propriétés déictiques (espace tridimensionnel et temporalité rapportées à un corps centre de référence) propres à une scène, ainsi que d'autres propriétés temporelles l'« aspect » et le « rythme » de la pratique, notamment), etc. ; dans ce cas, ce sont des structures spatiales et temporelles indépendantes du texte et de l'objet qui accueillent, localisent et modalisent les interactions entre les partenaires de la pratique : on peut alors à juste titre parler ici de la dimension « topo-chronologique » de la scène prédictive (2008, p.57).

Au plan méthodologique, nous avons combiné les méthodes qualitative et quantitative. En plus de la recherche documentaire, des enquêtes ont été menées sur le terrain. De ce fait, des questionnaires ont été adressés à 272 étudiants. Comme zone d'étude, nous avons choisi l'Université Joseph Ki-Zerbo (UJKZ) et la ville de Ouagadougou au Burkina Faso pour mener notre étude. Les étudiants enquêtés sont essentiellement de l'Unité de formation et de recherche en lettres, art et

communication (UFR/LAC) notamment ceux de la licence 3 de Lettres modernes (L3LM). La phase de collecte des données sur le terrain s'est déroulée du 17 juin au 31 juillet 2023.

II. Définition des mots-clés

2.1. Livre

L'UNESCO définit le livre comme étant une publication non périodique imprimée, comprenant au moins 49 pages, éditée et offerte au public. Pour la Stratégie nationale de développement du livre (SNDL, 2018, p.6) du Burkina Faso, le livre est un « document écrit formant une unité et conçu comme tel, composé de pages reliées les unes aux autres. Il a pour fonction d'être un support de l'écriture permettant la diffusion et la conservation des textes de nature variée ». Toutefois, le livre s'est "affranchi" de sa forme matérielle, physique traditionnelle pour devenir aussi immatériel donc numérique. Dans le cadre de la présente étude, nous avons choisi de nous appesantir sur le livre numérique.

2.2. Pratique de lecture

Opération de déchiffrement des signes linguistiques et de compréhension de sens, la lecture d'un texte revient donc à déchiffrer et à décoder les signes graphiques de ce texte, à analyser, à interpréter et à saisir le sens et la portée de celui-ci.

Selon la Stratégie nationale de développement du livre (2018, p.24),

la lecture est l'activité de déchiffrement et de compréhension d'un message dont les symboles sont identifiables par la vue (écriture, pictogramme, notations musicales, etc.) ou par le toucher (Braille). Dans le cadre conceptuel de ce document, la lecture est en relation étroite avec l'écriture, entendue comme représentation visuelle de la parole.

Quant à la pratique, notamment sociale, elle est un ensemble d'actions humaines entretenant entre elles une relation d'interdépendance dans un but bien défini. C'est une activité vivante qui nécessite la présence d'actants. Elle est délimitée dans l'espace et le temps ; elle manipule dans son parcours dynamique de réalisation des signes, des textes, des objets, des postures somatiques.

Ainsi, la pratique de lecture est l'activité de tous les acteurs individuels, collectifs et institutionnels de la lecture (lecteurs, bibliothécaires, libraires, enseignants, critiques littéraires, promoteurs des manifestations littéraires, animateurs de lecture, média, associations, institutions chargées de la lecture, etc.). Elle s'inscrit dans un espace (lieux de la lecture : pays, ville, université, bibliothèque, librairie, domicile, jardin, espace scolaire et universitaire, etc.) et dans un temps (période de référence et moments de lecture) ; s'appuie sur des textes-énoncés, des objets-livres, des outils et des supports de lecture.



2.3. Objet-support de lecture

Les supports de lecture sont ici, l’ensemble des objets c’est-à-dire des « structures matérielles tridimensionnelles, dotées d’une morphologie, d’une fonctionnalité et d’une forme extérieure identifiable » (J. Fontanille 2008, p.21) dont se servent les étudiants pour la lecture des livres numériques. Ainsi, la numérisation des livres offre des possibilités de lecture sur l’écran d’un ordinateur, sur des liseuses, sur des tablettes et sur bien d’autres surfaces et supports.

III. Acquisition et lecture des livres numériques par les étudiants

3.1. Niveau de la lecture des livres numériques

La pratique de la lecture des livres numériques prend de plus en plus de l’ampleur au sein de la population burkinabè en général et estudiantine en particulier. Toutefois, les données collectées auprès des étudiants démontrent que cette pratique est encore faible comparativement à la lecture des livres physiques comme l’indique le tableau ci-après :

Tableau 1 : Répartition des ouvrages lus par les étudiants par nature

Nature des ouvrages lus	Nombre de citations	Pourcentage
Livres physiques	270	99,3
Livres numériques	142	52,2
Total des étudiants	272	

Source : données de l’enquête, juin-juillet, 2023

A la lumière de ce tableau, il ressort que 270 étudiants soit 99,3% des enquêtés lisent des livres physiques tandis que 142 soit 52,2% lisent les livres numériques.

Ainsi, la quasi-totalité des étudiants lisent des livres-objets tandis qu’un peu plus de la moitié lit des livres numériques. Malgré la révolution technologique et les opportunités de lecture que nous offrent les technologies de l’information et de la communication (TIC), près de la moitié des étudiants burkinabè notamment de L3LM ne s’intéressent pas encore ou s’intéressent peu aux livres numériques. Ces résultats montrent que la lecture des livres numériques est encore faible chez les étudiants et que ces derniers restent attachés aux livres physiques d’une part. D’autre part, ils indiquent que la lecture du livre numérique n’est pas encore ancrée dans les habitudes de lecture de presque la moitié des étudiants. En effet, la lecture des ouvrages numériques exige un certain nombre de conditions dont deux nous paraissent essentielles : leur disponibilité et leur accessibilité.

La disponibilité suppose qu’il existe une profusion de livres numériques dans les différents domaines et thématiques mais aussi répondant aux besoins de lecture des

étudiants. Sur ce point, l'existence de bibliothèques numériques et de sites spécialisés qui offrent une multitude d'ouvrages, le développement de l'édition numérique, la tendance générale à numériser tous les documents physiques même les plus anciens, permettent de dire qu'il ne se pose pas, aujourd'hui, de problème de disponibilité de livres numériques. Ils sont disponibles et offrent une multitude de choix aux lecteurs. Aussi, les œuvres littéraires et les études littéraires qui intéressent particulièrement les étudiants de lettres modernes sont de plus en plus numériques ou numérisés.

Il ne suffit pas seulement que les livres numériques soient disponibles pour être lus par les étudiants, ils doivent être accessibles ; il faut qu'ils puissent y avoir accès. Pour ce faire, il faut d'abord avoir accès à un support (ordinateur, tablette, téléphone android...) permettant de télécharger, de stocker et de lire ces documents. Ensuite, il faut avoir accès à la connexion internet pour pouvoir télécharger les documents, accéder à des bibliothèques numériques et à des sites spécialisés, pour payer certains livres et lire ceux qui sont inaccessibles en hors connexion. Enfin, il faut des ressources financières pour s'abonner à des bibliothèques numériques et à des sites payants ou acheter des ouvrages en ligne.

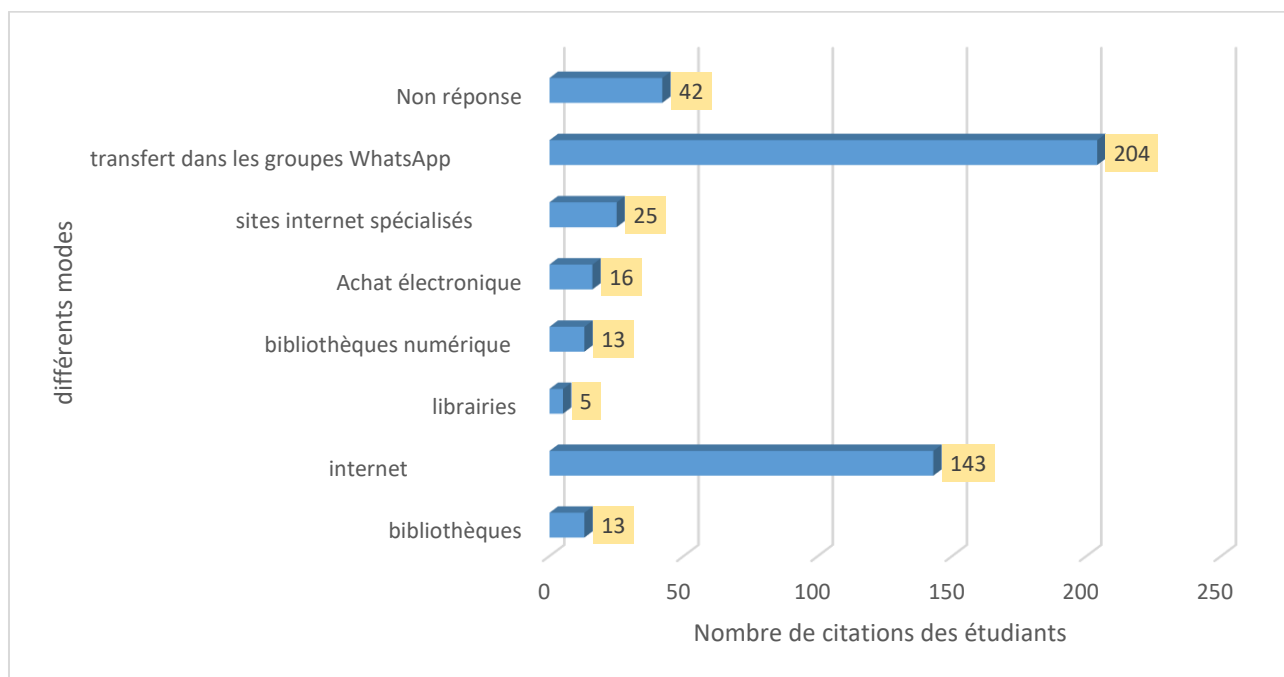
3.2. Mode d'acquisition des livres électroniques

En s'intéressant à la manière dont les lecteurs « ont eu entre les mains les textes qu'ils ont lus », F. Renard (2008, p. 54) a distingué plusieurs « intermédiaires de lecture » dont

les adultes proches (parents, oncles et tantes, grands-parents, voisins, etc.), les lieux ou activités relais de la socialisation familiale (équipements culturels, activité théâtrale, cours de religion, autres activités) et les pairs.

Comme tous les autres lecteurs, les étudiants de L3 LM ont développé des stratégies d'approvisionnement en livres numériques. En les interrogeant sur leurs modes d'acquisition de ces ouvrages, nous avons obtenu les résultats présentés ci-dessous :

Figure 1 : Modes d'acquisition aux livres numériques



Source : données de l'enquête, juin-juillet, 2023

Il ressort que la grande majorité des étudiants (204) soit 75% obtiennent les livres numériques via les transferts dans les groupes WhatsApp. Un peu plus de la moitié (143) soit 52,6% d'entre eux les acquièrent à travers l'Internet. Moins de 10% passent par les sites Internet spécialisés (25 soit 9,2%) et les achats en ligne (16 soit 5,9%). Ils sont moins de 5% à faire recours aux bibliothèques numériques (13 soit 4,8%) et à celles physiques offrant des accès à des livres numériques (13 soit 4,8%) mais aussi aux librairies (5 soit 1,8%) offrant des accès à des livres numériques. 42 étudiants soit 15,5% des étudiants enquêtés n'ont pas donné de réponse concernant leurs modes d'acquisition des livres numériques.

De ce qui précède, WhatsApp apparait comme la première source d'approvisionnement des livres numériques (75%) chez les étudiants. L'Internet arrive en deuxième position avec 52,6% de citations des étudiants. A côté de ces deux principales sources, ils utilisent faiblement les sites Internet spécialisés (9,2%) et les achats en ligne (5,9%) mais aussi, très faiblement, les bibliothèques (4,8%) et les librairies (1,8%). Certains étudiants ne semblent même pas avoir accès aux livres numériques en ce sens qu'ils n'ont pas donné de réponse à la question relative à leurs modes d'acquisition.

Malgré la floraison des bibliothèques numériques, le développement des ventes de livres numériques et des sites spécialisés de publication de ressources numériques dans les différents domaines, les étudiants s'intéressent encore très peu à ces offres numériques témoignant du même coup leur faible culture de la lecture en général et celle du livre numérique en particulier. Ils se contentent plus des livres transférés à travers les médias sociaux, en l'occurrence WhatsApp. En effet, l'on assiste de plus en plus à la création de nouveaux cadres d'échanges comme des « groupes WhatsApp, groupes Telegrams, pages Facebook... » regroupant généralement des personnes

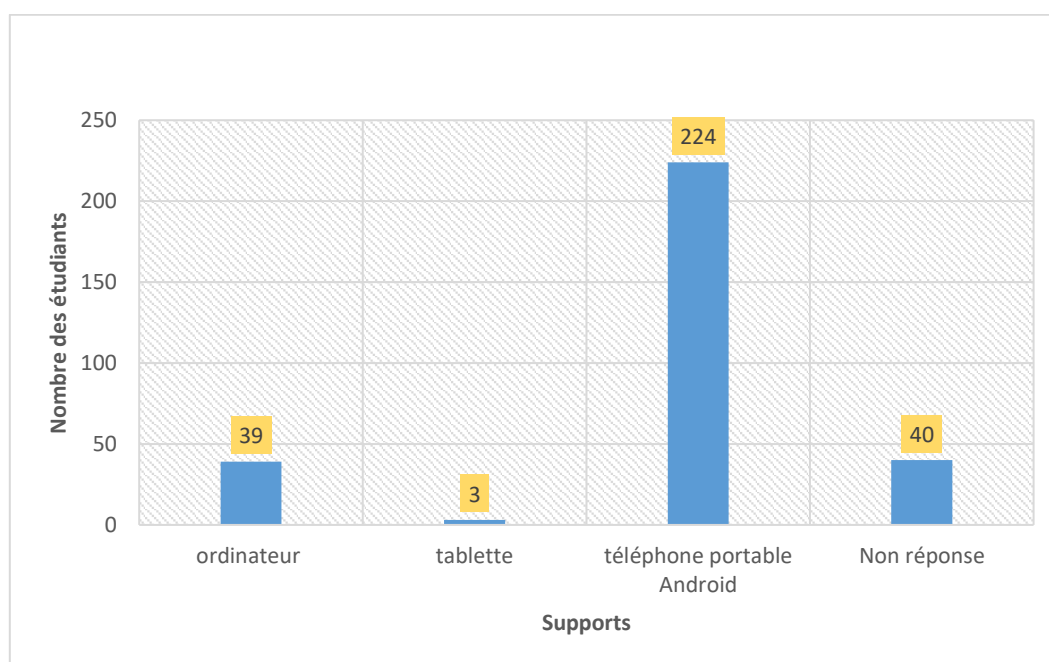
appartenant à un même groupe social, à un même service, à une même localité, à une même organisation, à une même catégorie d'âge ou partageant une même vision ou conception du monde. Ces espaces d'échanges existent au niveau des étudiants d'une même promotion ou d'une même filière, les étudiants d'une même cité universitaire ou des étudiants d'une même association (clubs, syndicats, associations à caractère confessionnel ou culturel...), entre autres. De nombreux livres numériques sont transférés et échangés dans ces plateformes numériques mettant ainsi à disposition de leurs membres des livres sans demander même l'avis des uns et des autres. La circulation de ces livres dans les plateformes des étudiants permet ainsi de mettre à leur disposition des ouvrages même si tous ne faisaient pas partie d'une liste probable de livres à acquérir qu'ils auraient établie. Une chose est de recevoir les livres et une autre est de les lire ; si 75% reçoivent des livres par WhatsApp, ils sont seulement 52,2% à lire les livres numériques (tableau 2).

IV. Objets-soutiens de lecture des livres numériques

4.1. Types d'objets-soutiens utilisés par les étudiants pour la lecture des livres numériques

Les textes imprimés que lisent les étudiants ont pour support le livre physique, le livre en tant qu'objet matériel donc le livre-objet. Pour la lecture des textes numériques non imprimés, ils se servent d'autres supports tels l'ordinateur, la tablette et le téléphone portable androïde selon les résultats de l'enquête réalisée auprès des 272 étudiants de L3LM. Le diagramme ci-dessous donne un aperçu de l'utilisation de ces supports :

Figure 2 : supports utilisés par les étudiants pour la lecture des livres numériques



Source : données de l'enquête, juin-juillet, 2023



Les données de ce graphique nous renseignent que 82,4% (224) des étudiants utilisent le téléphone portable androïde comme support pour la lecture des livres numériques. L'ordinateur sert de support de lecture pour 14,3% soit 39 étudiants tandis que seulement 1,1% soit 3 se servent de la tablette pour lire les ouvrages numériques. Cependant, 14,7% soit 40 étudiants n'ont pas donné de réponse à la question qui leur demandait quel support ils utilisent pour lire les livres électroniques.

Ainsi, la grande majorité de ceux qui lisent les ouvrages électroniques le font sur leurs téléphones portables soit 82,4%. L'ordinateur est le deuxième support le plus utilisé après le téléphone portable. Cependant, il est utilisé par une minorité (14,3%) des étudiants. La tablette qui est citée en troisième position n'est utilisée que par une infime minorité (1,1%) des étudiants. La faible utilisation de l'ordinateur et de la tablette par les étudiants démontre que la majorité des étudiants ne disposent pas de ces outils d'une part et, qu'ils n'en ont pas accès d'autre part.

Bien que facilitant l'accès aux ouvrages numériques et largement utilisés par les étudiants pour la lecture des livres numériques ou ebooks (82,4%) mais aussi pour acquérir des livres à travers les transferts dans les groupes WhatsApp (75%), les téléphones portables androïdes, au regard de la taille de leurs écrans, n'offrent pas les commodités nécessaires pour des lectures longues et celles des ouvrages volumineux. Il est ainsi fastidieux de faire une lecture discontinue d'une heure ou plus, de lire un roman de 200 pages en entiereté par exemple, sur l'écran d'un téléphone portable. Il est plus adapté pour la lecture de textes peu volumineux.

4.2. Analyse sémiotique des objets-supports de lecture des livres numériques

L'ordinateur, la tablette et le téléphone portable en tant qu'objets-supports sont ici des objets sémiotiques. Or l'objet sémiotique, en tant que structure matérielle « constituant le support physique des ensembles signifiants » a, comme l'a souligné Y. Dakouo (2011, p.56),

une forme extérieure, sensible (perceptible) et comme telle est identifiable, reconnaissable ; elle est dotée d'une morphologie et d'une fonctionnalité : l'usage ou la pratique à laquelle elle est destinée.

Ces objets-supports sont à la fois des « objets » matériels et des « supports » des textes et des livres numériques. En tant que supports, ils procurent les règles indispensables pour l'« affichage » du texte-énoncé, son déroulement, son enregistrement, sa manipulation, bref, sa lecture. En tant qu'objets, chacun d'eux est

un corps matériel, doté d'une structure fonctionnelle et d'une forme-enveloppe, de qualités plastiques et architecturales, de proportions et de volumes, et, globalement d'une morphologie plus ou moins spécifique qui détermine ses propriétés énonciatives. (J. Fontanille, 2008, p.206).

Les ordinateurs, les tablettes et les téléphones « sont des structures matérielles tridimensionnelles » « dont l'ensemble est « destiné » à un usage ou à une pratique plus ou moins spécialisés » (J. Fontanille, 2008, p.21), la pratique de lecture dans notre

cas. Pour l'analyse de ces objets-supports, il faut prendre en compte, selon J. Fontanille (2008, p.56-57),

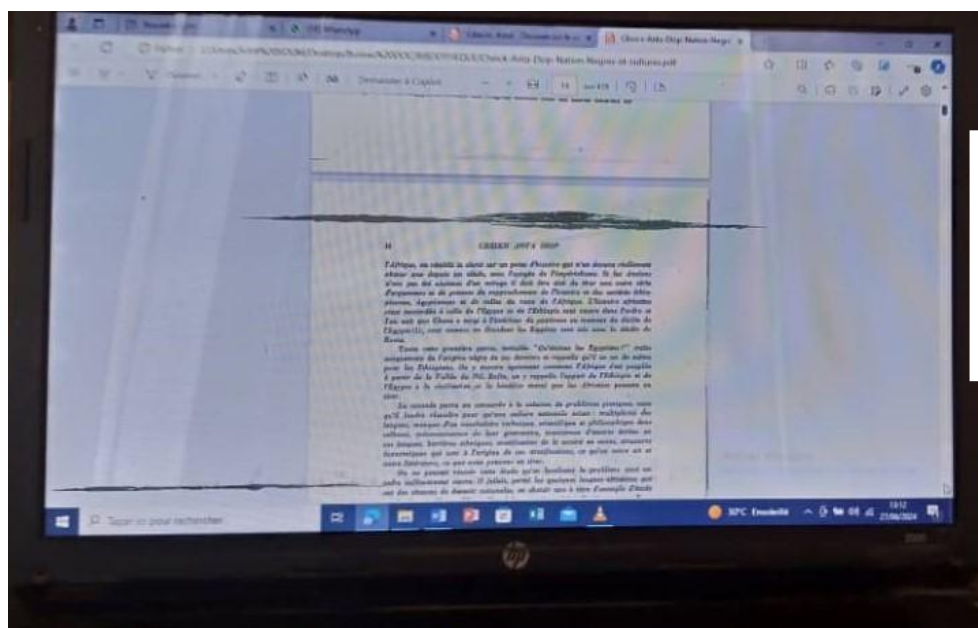
la dimension de l'épaisseur (donc du volume) et de la complexité morphologique de l'objet lui-même (enveloppe / structure matérielle) ; cette nouvelle dimension (l'« épaisseur » et la complexité matérielles) implique principalement, d'un point de vue sémiotique, des propriétés de « résistance » à l'usage et au temps, et, plus généralement, la « corporéité » des figures sémiotiques.

Y. Dakouo (2011, p.27) soutient également :

La sémiotique des objets doit prendre en compte ces résidus matériels et substantiels des ensembles signifiants par l'étude de leur résistance physique, de leur texture, de leur mode de circulation (les objets portent les traces de leur usage) dans le temps et dans l'espace, etc. Dans le domaine de la littérature, les objets seront constitués des ouvrages dans leur matérialité même dont on peut suivre le parcours historique et spatial (dates et lieux d'édition).

Dans le cadre de la présente étude, nous nous intéressons particulièrement aux aspects suivants des supports des livres numériques : l'épaisseur et les propriétés de « résistance » des objets-supports à l'usage et au temps ; la morphologique des objets-supports (enveloppes / structures matérielles) donc à la « corporéité » des figures sémiotiques ; les modes de circulation des objets-supports (les objets portent les traces de leur usage) dans le temps et dans l'espace, etc.

Ainsi, l'on note que les supports de lecture des livres numériques utilisés par les étudiants sont des objets électroniques disposant des écrans sur lesquels les textes-énoncés sont affichés pour la lecture. A l'aide d'un clavier, d'une souris et des touches, le lecteur peut parcourir un texte du haut vers le bas et vice versa, l'agrandir ou le réduire. La taille des écrans, la capacité de stockage des documents, la morphologie et les fonctionnalités varient d'un support à un autre. Ainsi, l'ordinateur peut être fixe (ordinateur de bureau) ou portable, son écran tactile ou non et ses capacités grandes ou faibles. Toutefois, les écrans des ordinateurs sont plus grands que ceux des tablettes qui sont aussi plus grands que ceux des téléphones androïdes.



Source : photo
d'un texte
numérique sur un
écran d'ordinateur
que nous avons
prise, juillet, 2024



Les ordinateurs portables, les tablettes et les téléphones sont transportables, c'est-à-dire que le lecteur peut se déplacer avec, dans son sac, dans sa main ou dans ses poches. Pour fonctionner, ces appareils électroniques ont besoin d'être alimentés en énergie électrique et ont des capacités d'autonomie énergétique variables. Ils ne sont pas destinés uniquement à la lecture de livres numériques ; ils servent également à d'autres pratiques.

L'agrandissement ou la réduction des tailles de la police des textes-énoncés, le transfert des livres numériques d'un lecteur à un autre ou d'une plateforme à une autre, l'enregistrement et la conversion de ces ouvrages en formats différents (Word, PDF...), le soulignement et le coloriage des textes, etc. sont autant de manipulations que subissent les livres numériques de la part des lecteurs. En passant du papier à l'écran (ordinateur), le texte écrit s'offre à des manipulations nouvelles. Ainsi, le lecteur a la possibilité d'annoter le texte, de le découper, d'y insérer d'autres éléments, l'associer ou le rapprocher à d'autres textes. Avec l'ordinateur, comme le souligne M. Le Bouffant (1998, p.39),

le texte change ainsi de nature. Il quitte l'encre et le papier pour un ensemble de points lumineux (les pixels de l'écran), il se libère de son immobilité figée entre deux couvertures et transforme ainsi son statut signifiant : le voici structuré en un réseau de nœuds et de liens, la trame devient filet, toile sans cesse changeante.

A cela, il faut ajouter qu'il permet au lecteur d'accéder à « l'index d'une encyclopédie (...) accessible à tout moment pendant la lecture. La possibilité de cliquer sur un mot pour accéder à sa signification, à un commentaire... ». (M. Le Bouffant, 1998, p.39). Certes, avec le livre, il y a également des indications visuelles (notes de bas de page, renvoi en fin de chapitre, index) qui permettent au lecteur de s'informer et de mieux saisir son texte, mais avec l'outil informatique, les possibilités de « bifurcation » sont considérablement plus diverses et nombreuses.

Grâce à ces supports,

le texte lui-même n'est plus enfermé dans sa propre matérialité : il peut être annoté, découpé, réordonné, associé à d'autres textes avec une grande facilité, et donne ainsi des possibilités nouvelles au lecteur, lui permettant non seulement de lire mais aussi de fabriquer du texte par sa lecture (M. Le Bouffant, 1998, p.14).

Comme tout autre support en sémiotique, ces supports sont des « interfaces », c'est-à-dire qu'ils ont, chacun, deux faces que J. Fontanille désigne respectivement par « face textuelle » et « face praxique ». En effet, chacun de ces supports a une face textuelle

en ce sens qu'il est un dispositif syntagmatique pour l'organisation des figures qui composent le texte (c'est ce qu'on pourrait appeler le « support formel », et une face « praxique » en ce sens qu'il est un dispositif matériel et sensible pouvant être manipulé au cours d'une pratique (c'est ce qu'on pourrait appeler le « support matériel ». (J. Fontanille, 2008, p.40).

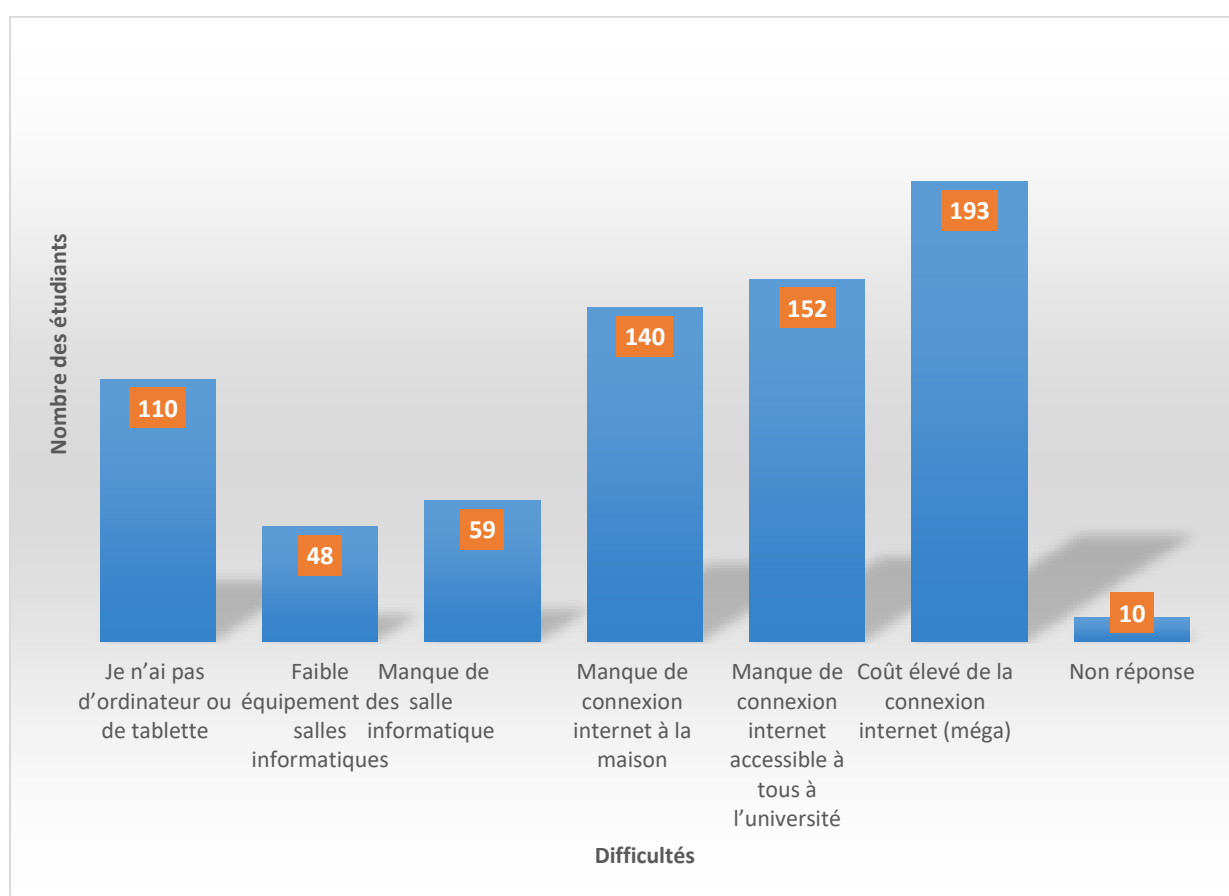
L'existence d'un support (formel et matériel) est donc indispensable à l'intégration du texte-énoncé et du livre numériques à une pratique de lecture, puisque c'est lui qui fait interface entre les deux.

La pratique de lecture de livres numériques comme celle de la production des textes électroniques « dissocient les deux « faces » (le support formel « écran » est distinct du support matériel « clavier-ordinateur »), mais elles appartiennent néanmoins à une même « machine » (J. Fontanille, 2008, p.40).

V. Facteurs limitant la lecture des livres numériques

Le faible niveau de lecture de livres numériques chez les étudiants peut s'expliquer par un certain nombre de facteurs limitatifs. Les difficultés qui entravent la lecture des textes-énoncés numériques par les étudiants ont été énumérées et présentées dans le diagramme suivant :

Figure 3 : difficultés rencontrées par les étudiants pour lire les livres numériques



Source : données de l'enquête, juin-juillet, 2023

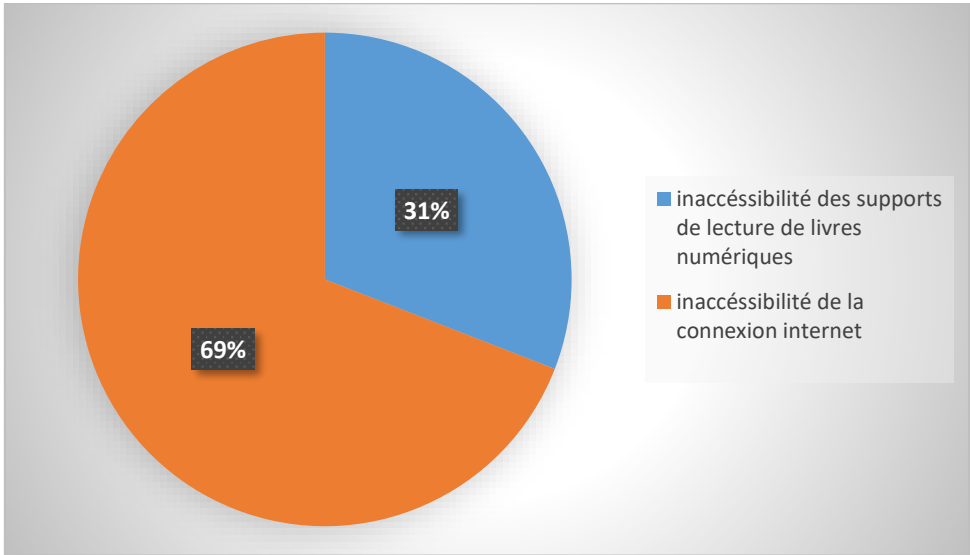
Les informations collectées auprès des étudiants sur les difficultés qu'ils ont pour lire les livres numériques montrent que 71% soit 193 des étudiants citent le coût élevé de la connexion internet (méga), 55,9% indexent le manque de connexion internet accessible à tous à l'université (152) contre 51,5% qui pointent le manque de connexion internet à la maison (140). L'item « Je n'ai pas d'ordinateur ou de tablette » est une difficulté soulevée par 40,4% des étudiants (110) tandis que pour 21,7% et 17,6%, ce sont respectivement le manque de salle informatique (59) et le faible équipement des salles informatiques (48) existantes. 3,7% des enquêtés n'ont mentionné aucune difficulté, soit 10 « non réponse ».



Ainsi, le coût élevé de la connexion internet (71%) est considéré par les étudiants comme la première difficulté si l’on s’en tient au nombre de ceux qui l’ont citée. Le manque de connexion internet accessible à tous à l’université (55,9%) est cité en deuxième position. La troisième place est occupée par le manque de connexion internet à la maison (51,5%). Le manque d’ordinateur ou de tablette est aussi une difficulté non négligeable ; il est le quatrième obstacle le plus cité (40,4%). Le manque de salle informatique pour les étudiants et le faible équipement de celles existantes sont également des obstacles non moins importants même s’ils sont cités, chacun, par moins du tiers des étudiants (21,7% et 17,6%). Les 3,7% des enquêtés qui n’ont mentionné aucune difficulté pourraient être des étudiants qui n’ont pas des difficultés pour la lecture des textes numériques.

Sur la base des déclarations faites par les étudiants, les difficultés soulevées peuvent être regroupées, selon leur nature, en deux grandes catégories comme présentées dans le graphique suivant : l’inaccessibilité des supports de lecture de livres numériques et l’inaccessibilité de la connexion internet par les étudiants.

Figure 4 : répartition des difficultés pour la lecture des livres numériques par nature



Source : données de l’enquête, juin-juillet, 2023

5.1. L’inaccessibilité de la connexion internet par les étudiants

Cette catégorie concerne le manque de connexion internet accessible à tous à l’université et à la maison mais aussi le coût élevé de la connexion internet (méga). Elle représente 69% des citations relatives aux difficultés rencontrées en matière de lecture de textes-énoncés numériques. Ce qui fait d’elle la principale entrave à la lecture desdits textes. L’accès à internet reste donc limité pour les étudiants. En effet, le coût d’accès à l’internet est jugé élevé par la majorité des étudiants (71%) et l’université n’offre pas encore un accès gratuit à internet. Certes, des efforts ont été consentis par l’université pour réduire le coût d’accès à l’internet au profit des étudiants mais il ne semble pas être à la portée de tous. En effet, ils bénéficient depuis le 10 janvier 2022 de

forfait de connexion internet à des coûts réduits soit cinq (5) Giga octets de connexion une fois par mois, au prix de deux-mille vingt (2 020) francs CFA quel que soit l'opérateur de téléphonie mobile selon les termes de la note d'information n°001/MESRI/SG du 11 janvier 2022 du Ministère de l'enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation.

Il faut noter que même les bibliothèques universitaires n'offrent pas cet accès internet à leurs abonnés. Quant aux frais d'abonnement aux bibliothèques numériques et aux sites spécialisés payants, ils semblent élevés ; donc peu accessibles aux étudiants. Il en est de même pour certains livres numériques en vente.

5.2. L'inaccessibilité des objets-supports de lecture de livres numériques

Cette catégorie renvoie au manque d'ordinateurs ou de tablettes, au manque de salles informatiques et au faible équipement de celles existantes. Certes, elle représente 31 % des citations relatives aux difficultés rencontrées en matière de lecture de textes-énoncés numériques, mais elle est capitale en ce sens que les supports de lecture sont indispensables pour l'exploitation des ouvrages numériques.

Il apparaît ici, que les étudiants ont un faible accès aux supports de lecture de livres numériques, notamment aux ordinateurs et tablettes. En effet, il existe très peu de salles informatiques à l'UJKZ en général et au niveau de UFR/LAC en particulier. Ainsi, en 2019-2020, l'UJKZ comptait 13 salles informatiques avec une capacité théorique de 370 places pour 50 290 étudiants (MSRSI, 2021, p.37).

Très peu de bibliothèques universitaires publiques offrent des espaces équipés d'ordinateurs à leurs usagers pour accéder aux ressources numériques. A l'UJKZ, la Bibliothèque universitaire centrale (BUC) et le Centre d'information, d'études et de recherches en lettres (CIERL) n'offrent pas un accès aux livres numériques et numérisés car n'ayant ni espaces multimédias, ni salles informatiques, ni bibliothèques numériques ni connexion internet. Certes, il y a eu un projet de numérisation des ouvrages de la BUC, particulièrement les mémoires et les thèses, selon sa directrice, mais le processus n'est pas allé à son terme. Bien qu'il soit créé un service bibliothèque numérique à la BUC, ladite bibliothèque n'est pas encore fonctionnelle. Le 18 août 2020, l'UJKZ avait même procédé au lancement d'une bibliothèque numérique avec pour lien d'accès : www.biblio-ujkz.com qui devrait permettre à la communauté scientifique universitaire et notamment aux étudiants d'accéder facilement aux livres. En outre, malgré l'initiative lancée par le Ministère de l'enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation en 2022 afin de permettre au maximum d'étudiants de se doter d'un ordinateur portable à coût réduit, l'on note que très peu d'étudiants de L3 de LM dispose de cet outil. Malgré le programme présidentiel « un étudiant, un ordinateur » lancé par le ministère en charge de l'enseignement supérieur en 2020, de nombreux étudiants ne disposent pas encore d'ordinateurs encore moins de tablettes. Ce programme est mis en œuvre pour aider les étudiants des institutions de l'enseignement supérieur et de recherche (IESR) à acquérir des ordinateurs portables à des coûts abordables à travers une subvention de l'Etat à hauteur de 60 % du coût d'acquisition.



Avant le lancement de ce programme, le niveau d'utilisation des TIC par les étudiants n'était pas à la hauteur des ambitions affichées pour moderniser le système éducatif du Burkina Faso. En effet, sur les 76 243 étudiants identifiés sur la plateforme « campus Faso » au titre de la rentrée 2019- 2020, seuls 9 043 disposent d'ordinateurs personnels, soit 11,86% ¹⁰⁰.

Le manque d'ordinateurs chez les étudiants, l'insuffisance et le faible équipement des salles informatiques à l'Université, le manque d'espaces numériques dans les bibliothèques ou leur faible équipement en ordinateurs et la non disponibilité d'ordinateurs dans les familles de nombreux étudiants, ne favorisent pas leur accès aux ordinateurs ainsi que leur utilisation comme support pour la lecture des livres numériques et numérisés.

A ces difficultés d'accès aux livres électroniques, il faut adjoindre le manque de la culture de la lecture en général chez les étudiants et de celui de la lecture du livre numérique en particulier. En effet, c'est une pratique récente qui prendra de plus en plus de l'ampleur avec la résolution du problème lié à l'accès à l'internet.

Face aux préoccupations soulevées et, dans la perspective de renforcer la culture de la lecture du livre numérique chez les étudiants, il est nécessaire de favoriser leur meilleur accès à l'internet et aux supports de lecture des livres numériques. L'accessibilité des étudiants à l'internet et aux supports de lecture des livres numériques passe par la mise à la disposition des étudiants de salles informatiques bien équipées d'une part et, l'installation de la connexion internet ouverte à tous à l'Université, d'autre part. C'est l'un des défis majeurs à relever pour le développement de la culture de la lecture de textes-énoncés numériques.

VI. Séquentialisation de la lecture du livre numérique

« La pratique est relative au déroulement d'une activité vivante qui manipule dans son parcours dynamique de réalisation des signes, des textes, des objets, des postures somatiques » (Y. Dakouo, 2014, p.285). L'analyse narrative permet de décrire la mise en scène structurale de ces « suites de comportements somatiques » c'est-à-dire la manière dont ces faits sémiotiques sont organisés. Ainsi, la pratique de lecture des livres numériques et numérisés peut être structurée en quatre (4) séquences successives qui sont : l'acquisition des supports de lecture, l'acquisition des livres, la lecture proprement dite et la sauvegarde ou la suppression du texte numérique. Ces étapes sont dites successives parce que pour obtenir ces types de livres, il faut au préalable disposer d'un support de lecture pour les recevoir et, pour les lire, il faut obligatoirement se servir de ces supports de lecture dans la mesure où il s'agit de livres non-matériels.

6.1. L'acquisition des supports de lecture

La lecture des livres numériques et numérisés ne saurait se faire sans un support de lecture capable de les recevoir, de les stocker, bref un support adapté pour leur lecture.

¹⁰⁰ Selon les données du Manuel de procédures du programme « un étudiant-un ordinateur » du Burkina Faso, p.3

Ce support peut être un ordinateur, une tablette, un téléphone portable, un poste téléviseur ou tout type d'écran et de surface permettant la lecture de livres numériques et numérisés. Pour les étudiants de L3 LM de l'UJKZ, les supports de lecture utilisés sont essentiellement l'ordinateur, la tablette et le téléphone portable comme nous l'avons souligné plus haut.

Cette acquisition permet de conjoindre les étudiants aux supports de lecture. Pour ce faire, les étudiants ont recours aux actants « fournisseurs de supports de lecture » comme le ministère en charge de l'enseignement supérieur à travers son programme « un étudiant, un ordinateur » ; les salles informatiques ; les vendeurs d'ordinateurs, de tablettes et de téléphones portables ; etc.

6.2. L'acquisition des livres numériques et numérisés

Une fois le support de lecture acquis, les étudiants peuvent acquérir les livres numériques et numérisés et y avoir accès. Ces documents sont de diverses formes : Word, PDF... Cette acquisition est la deuxième condition à remplir avant l'acte de lire. Pour se les procurer, les étudiants passent par les transferts WhatsApp, par l'Internet, les sites internet spécialisés, l'achat électronique, les bibliothèques numériques et les bibliothèques ou par les librairies comme indiqué plus haut.

Cette étape permet ainsi la conjonction entre les étudiants et les livres ou les textes-énoncés numériques. Elle est favorisée par une certaine catégorie d'actants « fournisseurs » à savoir l'Internet, les plateformes des réseaux sociaux, les données mobiles (data ou méga) et les réseaux de téléphonie mobile (Moov, Telecel et Orange).

6.3. La lecture des livres numériques et numérisés

La troisième séquence qui est l'acte de lecture intervient après l'acquisition des livres numériques et numérisés. Cet acte est accompli à l'aide d'un support électronique notamment sur un écran d'ordinateur, de tablette ou de téléphone portable. Au cours de ce parcours, le texte peut être réduit, agrandi, annoté, découpé, réordonné, coloré, surligné, etc.

Les textes numériques sont généralement manipulés par les lecteurs qui y laissent parfois leurs empreintes, c'est-à-dire leurs marques ou traces. Ces empreintes sont la manifestation de la pratique d'une lecture active de la part des lecteurs.

6.4. La sauvegarde ou la suppression des livres numériques

A la fin de la lecture des livres numériques, intervient la disjonction entre le lecteur et le texte-énoncé. Deux principales options s'offrent aux étudiants à la fin de ce parcours : sauvegarder ou supprimer le livre ou le texte-énoncé déjà lu.

La sauvegarde ou l'enregistrement des documents numériques peut se faire avec ou sans les modifications faites par les lecteurs : surlignage, annotation, commentaire, coloriage, agrandissement ou réduction de la taille des polices, conversion du format du document en word, PDF ou autre. Elle peut être également organisée ou non à travers leur regroupement dans un ou plusieurs « dossiers » thématiques.

Lorsqu'après lecture, le lecteur manque d'espace de stockage dans son support de lecture, il a un faible intérêt pour le document ou qu'il n'en aura plus besoin, il peut avoir facilement accès à cet ouvrage chaque fois que de besoin... il peut décider, alors de supprimer le livre ou le texte-énoncé numérique.



Conclusion

Les TIC doivent être considérées comme une opportunité pour tous les acteurs de la chaîne du livre y compris les lecteurs comme le souligne le Ministre burkinabè chargé de la culture, Jean Emmanuel Ouédraogo :

L'omniprésence du multimédia et l'avènement du numérique devront permettre d'impulser une nouvelle dynamique de sorte à saisir toutes les opportunités, les plateformes et les espaces du développement de la chaîne du livre : créateurs, éditeurs, imprimeurs, distributeurs-diffuseurs, promoteurs, libraires et bibliothécaires, tous les maillons sans exception devront intégrer la donne du numérique dans le processus de développement de la filière. C'est dans cette perspective que le livre africain de façon générale et burkinabè en particulier, devra mériter sa place dans le champ combien novateur des industries culturelles et créatives¹⁰¹.

De l'analyse des données collectées auprès des étudiants, il apparaît que ces derniers ne parviennent pas encore à saisir convenablement les opportunités de lecture du livre numérique que leur offrent les TIC. La lecture des livres numériques est encore faible chez les étudiants qui restent majoritairement attachés aux livres physiques. Cette pratique n'est pas encore suffisamment ancrée dans les habitudes de lecture des étudiants.

La plateforme WhatsApp et l'Internet sont les deux principales sources d'approvisionnement des livres numériques chez les étudiants.

Le téléphone portable est le support de lecture le plus utilisé par les étudiants même s'il n'est pas adapté pour les textes-énoncés volumineux. L'ordinateur et la tablette sont faiblement utilisés.

Malgré les efforts consentis par les autorités éducatives et universitaires burkinabè, l'offre de lecture de livres numériques est insuffisante et difficile d'accès pour les étudiants. Les bibliothèques n'offrent pas un accès aux livres numériques et numérisés ; les salles informatiques sont insuffisantes et peu équipées ; les ordinateurs et la connexion internet restent difficilement accessibles. L'inaccessibilité des supports de lecture de livres numériques et l'inaccessibilité de la connexion internet constituent des obstacles majeurs à la pratique de lecture de livres numériques chez les étudiants. Cette pratique peut être structurée en quatre séquences successives : l'acquisition des supports de lecture, l'acquisition des livres, la lecture proprement dite et la sauvegarde ou la suppression du texte numérique.

Afin d'améliorer la pratique de la lecture des livres numériques chez les étudiants, il est impérieux de faciliter davantage l'accès des étudiants aux objets-supports de lecture notamment les ordinateurs portables et les tablettes mais aussi en les dotant des salles informatiques bien équipées et d'espaces multimédia dans les bibliothèques. La question de la connexion internet mérite également d'être résolue à travers l'installation de la connexion internet ouverte à tous à l'Université. La sensibilisation des étudiants sur les enjeux de la lecture en général et celle des livres numériques en particulier, l'éducation aux TIC, une plus grande intégration des TIC dans les

¹⁰¹ Extrait de son discours prononcé à l'ouverture de la 17^{ème} édition de la FILO, le 23 novembre 2023. Il faut noter que cette édition a été organisée sous le thème : « Les opportunités du numérique pour le développement de l'industrie du livre au Burkina Faso ».

pratiques pédagogiques de enseignants s'avèrent aussi nécessaires pour inculquer la culture de la lecture des livres numériques aux étudiants.

Références bibliographiques

- BRUILLON Michel et DUCAS Sylvie. 2006. Les professions du livre, Edition, librairie, bibliothèque. Editions Ellipses, Paris. 2^e édition revue et augmentée.
- DAKOUO Yves. 2011. Emergence des pratiques littéraires modernes en Afrique francophone. La construction de l'espace littéraire au Burkina Faso. L'Harmattan Burkina, Ouagadougou.
- DAKOUO Yves. 2014. « Les scènes de repas africains dans la prose littéraire. Analyse sémiotique d'une pratique culturelle », Science et technique, Centre national de la recherche scientifique (Burkina Faso), série Lettres et sciences humaines n°2, spécial hors-série, décembre 2014, pp.283-302.
- DOGA Marie et ZERBIB Olivier. 2016. « Le livre numérique en bibliothèques, entre absences et attentions. Études des formes de dématérialisation d'offres réputées immatérielles », Revue de l'Enssib n° 4, septembre 2016, pp.1-14.
- FANNY Renard. 2008. « Une approche sociologique des habitudes de lecture. Pour une étude conjointe des contextes scolaire et extra-scolaire ». Éducation et didactique, vol 2 - n°1, pp.41-68.
- FONTANILLE Jacques. 2008. Pratiques sémiotiques. Presses universitaires de France, Paris.
- KELLER Michael A. 2011. « L'avenir des livres, des bibliothèques de recherche et de l'édition intellectuelle », Bulletins des Bibliothèques de France, T. 56, n° 6, Traduit de l'anglais par CODINE Florence, pp.6-26.
- LE BOUFFANT Michel. 1998. Lectures et lecteurs à l'école. Bertrand-Lacoste, Paris.
- Ministère de l'enseignement supérieur, de la recherche scientifique et de l'innovation (MESRSI). 2021. Tableau de bord 2019/2020 de l'enseignement supérieur.
- Ministère de la culture, des arts et du tourisme. 2018. Stratégie nationale de développement du livre (SNDL) 2019-2023. Ouagadougou, Burkina Faso.
- SAWADOGO Somaïla. 2010. Lecture et éducation des jeunes au Burkina Faso. Université de Ouagadougou, UFR/LAC, mémoire de DEA, Lettres modernes, Littératures francophones.



DYNAMIQUES ÉPILINGUISTIQUES DES ENSEIGNANTS DE LANGUES VIVANTES

[Étapes de traitement de l'article]

Date de soumission : 09-04-2025 / Date de retour d'instruction : 17-04-2025 / Date de publication : 15-07-2025

Ayila KAMANLI

Institut National Polytechnique Félix Houphouët-Boigny, Côte d'Ivoire

✉ kamanli.ak92@gmail.com

Résumé : L'expérience vécue d'apprentissage des langues laisse émerger des représentations épilinguistiques. Souvent ignorées, ces représentations peuvent néanmoins aider à améliorer la qualité des enseignements. Cet article, inscrit dans le champ de la sociodidactique, vise à rendre compte des représentations sociolinguistiques des enseignants de langues à travers leurs discours épilinguistiques. À partir d'une enquête par questionnaire, réalisée auprès de 63 enseignants de langues du secondaire général ivoirien, prenant en compte les commentaires justificatifs de leur positionnement épilinguistique, nous tenterons de déterminer les représentations sociolinguistiques des enseignants de langues et d'évaluer leur impact sur l'enseignement-apprentissage. Les résultats révèlent la fascination des enseignants pour l'anglais au détriment de la langue française qui reste malgré tout enracinée dans tous les domaines de la vie. En outre, on note la persistance des stéréotypes sociolinguistiques à l'égard de l'allemand. Par ailleurs, le désir d'une nouvelle offre linguistique, le mandarin, langue d'une nouvelle puissance mondiale se précise. Cette étude indique que, plus la puissance d'un Etat est avérée au niveau international, plus sa langue suscite un intérêt auprès des enseignants.

Mots-clés : enseignants - discours épilinguistiques - représentations sociolinguistiques - langues vivantes

EPILINGUISTIC DYNAMICS OF MODERN LANGUAGE TEACHERS

Abstract: Language learning experience leaves epilinguistic representations emerge. Often ignored, these representations can still help improve the quality of the teachings. This article, part of the field of sociodidactic, aims to account for the sociolinguistic representations of language teachers through their epilinguistic discourses. Based on a questionnaire survey carried out with 63 ivorian general secondary language teachers, taking into account the comments justifying their epilinguistic position, we wish to determine the sociolinguistic representations of language teachers and their impact on language learning. The results show the the fascination of teachers for English at the expense of the French language which remains despite all rooted in all areas of life. In addition, we notice the persistence of sociolinguistic stereotypes in regard to german. Likewise, mandarin's desire as a new language offer comes to light. This study shows that the more international a state's power is, the more interest it has on teachers.

Keywords : teachers - epilinguistic discourses - sociolinguistic representations - modern languages

Introduction

L'institution scolaire est le lieu de productions de discours épilinguistiques aussi bien de la part des apprenants que des enseignants. En didactique des langues, la plupart des études sur l'épilinguistique s'intéresse aux discours des apprenants (Forlot, 2009 ; Melançon, 2010 ; Safia, 2021 ; Kamanli & Manda, 2023). Pourtant la réussite du processus enseignement-apprentissage des langues vivantes étrangères ne saurait occulter les discours des formateurs que sont les enseignants de langues. Pôle essentiel à la construction des savoirs tel que le rappelle le

rapport final du Forum mondial sur l'Éducation de l'Unesco de 2015 : « Les enseignants sont la clé pour améliorer l'apprentissage. Ils ont une forte influence sur la qualité de l'apprentissage des élèves. » De ce fait, le rapport des enseignants aux langues qu'ils enseignent intéresse la sociodidactique, discipline au confluent de la sociolinguistique et de la didactique des langues dont la notion de représentation est un élément central. Cette notion fonde d'ailleurs le troisième principe de ce champ disciplinaire comme le précise Dolz (2019, p.30) « la glottophobie est à la base des discriminations linguistiques, de l'insécurité linguistique et des conduites d'évitement. Pratiquer et apprendre une langue exige des attitudes et des représentations positives ». Ces représentations sociolinguistiques ne sont pas toujours positives si bien qu'elles influencent négativement les apprentissages. Cette notion, issue de la psychologie sociale, est devenue une notion phare en sociolinguistique avec diverses dénominations : représentations sociolinguistiques (Blanchet), imaginaire linguistique (Houdebine), idéologie linguistique (Maurer), glottostéréotype (Bochman), discours épilinguistiques (Canut). Aussi les représentations des enseignants influent-elles leurs pratiques et leurs postures si bien qu'ils ont parfois tendance à sous-estimer les efforts des apprenants. C'est tout l'intérêt de cette réflexion sur les représentations sociolinguistiques des enseignants des langues. La problématique abordée est celle de l'impact des représentations des enseignants sur l'enseignement-apprentissage des langues. Elle est assortie de deux interrogations : Quelles sont les représentations sociolinguistiques des enseignants de langues ? Quel est l'impact de ces représentations sur l'enseignement-apprentissage des langues ? Nous répondrons à ces questions en partant de l'hypothèse selon laquelle les positionnements épilinguistiques des enseignants constituent un levier ou un frein à l'apprentissage des langues. Cette réflexion s'inscrit dans les perspectives de notre thèse de doctorat¹⁰² portant sur les discours épilinguistiques des apprenants ivoiriens. Nous avons ainsi mené une enquête par questionnaire auprès de 63 enseignants de langues apprises en Côte d'Ivoire.

1. Cadre théorique

Notre étude s'inscrit en sociodidactique. Ce champ disciplinaire, né dans les années 1990, est le fruit d'un croisement entre la sociolinguistique et la didactique des langues. Marielle Rispaïl (2012) le souligne en ces termes :

La sociodidactique serait plutôt une sociolinguistique qui se focalise sur l'école et ses discours, dans leur variété et leur développement dans le temps. Il s'agit de développer des études portant sur une didactique des locuteurs comme acteurs sociaux plutôt que des langues, liée à une sociolinguistique des discours scolaires » (p. 83).

De ce fait, la sociodidactique emprunte des techniques de recherche et des théories à ces deux champs disciplinaires. Cette étude se fonde sur l'épistémologie constructiviste des représentations et sur la théorie didactique des langues étrangères.

1.1. L'épistémologie constructiviste des représentations de Philippe Blanchet

Selon Blanchet (2012, p.165), la notion de représentation est « la façon dont les acteurs sociaux perçoivent les pratiques linguistiques, les catégorisent, leur attribuent des valeurs et des significations, les intriquent dans l'ensemble des processus sociaux, les y constituent et les utilisent ». Le chercheur souligne que depuis quelques années, personne ne peut imaginer une étude sur « des pratiques » sans y corréler une étude « des représentations ». Autrement dit, les études sur les pratiques linguistiques sont consubstantielles aux représentations

¹⁰² KAMANLI Ayila, *Les discours épilinguistiques des apprenants du secondaire général ivoirien*, Thèse de doctorat, sous la direction de MANDA Djoa Johnson, soutenue le 13 décembre 2023 à l'Institut National Polytechnique Félix Houphouët-Boigny de Yamoussoukro.



sociolinguistiques des usagers de la langue. Pour le sociolinguiste, la compréhension d'une situation, des processus et des interactions passe inéluctablement par ce que l'on nomme « représentations sociales », « perceptions subjectives » ou encore « conscience linguistique ». Cependant, malgré la profusion des études sur les représentations, la notion continue de susciter des interrogations chez les sociolinguistes. Certains la considèrent comme des « croyances » vulgaires, des stéréotypes d'ignorants, d'autres soulignent qu'elle est réputée mal définie puisqu'empruntée à la psychologie sociale. D'autres encore estiment qu'il est difficile d'atteindre les « représentations » puisque les chercheurs se fondent généralement sur les attitudes, les discours, voire les comportements peu fiables des acteurs sociaux. Le chercheur propose alors de contourner cet obstacle épistémologique par la psychologie du développement, étant donné que ses études s'inscrivent dans le champ de la didactique. Dans cette perspective qui se veut constructiviste, « les connaissances scientifiques sont des représentations mentales/ sociales parmi les autres, parmi les connaissances « usuelles », dont elles se différencient partiellement par les modalités de construction et d'exposition, et non de façon radicale » (Blanchet, *idem*, p.167).

1.2. La didactique des langues étrangères

La didactique est née, au début des années 1970, d'une volonté de constituer une discipline autonome. Selon Thouin (2020, p.65), elle « se centre sur des méthodes et des situations qui sont aptes à permettre l'acquisition de connaissances dans une matière scolaire particulière ». Ainsi, en didactique des langues étrangères, l'objet d'enseignement-apprentissage qui se développe est la langue dite étrangère. Pour Martinez (2021, p.23), la langue étrangère se distingue par son caractère de langue apprise après la [langue] première sans qu'un contexte de pratique sociale quotidienne ou fréquente l'accompagne l'apprentissage. Dans le système éducatif ivoirien, plus précisément au cycle du secondaire général, la dénomination « langue vivante étrangère » renvoie à trois langues : l'anglais, langue vivante 1 (désormais LV1) et l'allemand et l'espagnol, langues vivantes 2 (LV2). Si l'enseignement-apprentissage de l'anglais débute en classe de 6^e, celui des deux autres langues commence en 4^e et s'achève en seconde pour les séries scientifiques. A ces trois langues apprises au secondaire, nous ajouterons la langue française que nous considérons comme une langue étrangère pour la plupart des enseignants.

2. Méthodologie

Les données servant de base à cette étude sont issues du questionnaire d'enquête administré aux enseignants des langues dans le cadre de la thèse de doctorat intitulée « les discours épilinguistiques des apprenants du secondaire général ivoirien sur les langues vivantes étrangères ». L'objectif de cette thèse était de rendre compte des discours épilinguistiques des apprenants. Nous avons également interrogé les enseignants, acteurs majeurs dans la construction des savoirs.

Pour récolter les données et constituer notre corpus, nous avons adopté la technique de l'enquête par questionnaire. Cette enquête a consisté à administrer les questionnaires aux enseignants des langues enseignées en secondaire général ivoirien, notamment le français, l'anglais, l'allemand et l'espagnol. Le questionnaire se composait de 21 questions de différentes formes (fermées, à choix multiples ou échelonnées). Ce questionnaire visait à rendre compte des discours épilinguistiques des enseignants et à recueillir leurs propositions pour un meilleur enseignement-apprentissage des langues. Aussi, les sous-ensembles sur lesquels les répondants étaient interrogés concernaient le profil de l'enseignant (sexe, discipline enseignée, nombre d'années d'expérience, niveau académique, formation initiale/professionnelle) ; les discours épilinguistiques des enseignants (9 questions ouvertes suivies de commentaires justificatifs du choix) ; les déclarations sur les pratiques d'enseignement-apprentissage (4 questions) et les discours épilinguistiques des apprenants

(4 questions ouvertes) ; l'impact des discours épilinguistiques des apprenants sur l'apprentissage (2 questions) et pour finir les propositions des enseignants pour un meilleur enseignement-apprentissage des langues (2 questions ouvertes).

Les questionnaires ont été distribués aux enseignants au cours des visites effectuées dans 11 établissements secondaires. Notons que l'enquête de terrain s'est effectuée en deux phases. La première s'est déroulée du 23 février au 12 juin 2021. La seconde phase s'est déroulée du 16 au 20 novembre 2021 suite aux remarques du jury du comité de suivi de thèse 2021. Il s'agissait de compléter les données de sorte à prendre en compte la zone Est de la Côte d'Ivoire. Aussi, dans chaque établissement visité, nous avons décidé de remettre un questionnaire à deux enseignants de chaque discipline, soit un total de 8 questionnaires par établissement. Le questionnaire a ainsi été distribué à 88 enseignants. Seulement 63 enseignants l'ont rempli parmi lesquels on dénombre 10 d'allemand, 20 d'anglais, 14 d'espagnol et 19 de français.

3. Résultats de la recherche

Ce point rend compte des déclarations de pratiques et des représentations sociolinguistiques des enseignants de langues.

3.1. Les déclarations de pratiques d'apprentissage

A l'instar des apprenants, les enseignants ont été confrontés à l'apprentissage des langues vivantes. Nous nous sommes intéressés à leur rapport à l'apprentissage durant leur parcours scolaire ou encore selon leurs savoirs expérientiels dans l'enseignement des langues. Aussi les avons-nous interrogés sur la langue apprise facilement, la langue la plus facile à apprendre ainsi que celle qui leur a posé des difficultés.

A la question, « : « Laquelle des langues avez-vous apprise facilement ? », 28 enseignants (soit 44% des répondants) désignent l'anglais. Pour 20 enseignants (soit 31.7% des répondants), c'est le français quand 11 enseignants (17.5% des répondants) optent pour le l'espagnol et seulement 2 enseignants pour l'allemand. On remarque ainsi que l'apprentissage de l'allemand n'est pas aisé. Ce choix porté sur l'anglais s'explique, selon eux, pour les raisons ci-après :

Ens 5 : « la grammaire et la conjugaison sont simples. C'est une langue naturelle, douce, et surtout ma langue maternelle brong est très proche d'elle à cause de la colonisation »

Ens 8 : « j'ai été séduit par la manière dont on parle l'anglais et je l'ai apprise à travers des chants que j'aimais bien »

Ens 12: « la maîtrise de la langue 1 (français) ; la simplicité de ses structures grammaticales »

Ens 15 : « parce que non seulement je l'aimais, mais je la trouvais facile à apprendre »

Ens 16 : « je l'ai particulièrement aimée dès la 4^{ème} et aujourd'hui je l'enseigne »

Selon les enseignants, le choix de cette langue est corrélé non seulement à leur amour pour cette langue, mais aussi à la facilité qu'ils ont eue pour acquérir les compétences grammaticales dans cette langue. Ils révèlent également que la maîtrise de la langue française y est pour quelque chose. Le français étant langue d'enseignement, il est plus facile de faire un transfert d'une langue à l'autre. De même, certains enseignants soulignent la proximité de cette langue avec leur langue maternelle (brong) du fait de la frontière avec le Ghana, pays anglophone.

Si la première question était relative aux langues vivantes en général, la seconde porte sur les langues apprises dans le système éducatif ivoirien. Pour déterminer les opinions des enseignants sur la langue la plus facile à apprendre parmi celles enseignées en Côte d'Ivoire, nous les avons interrogés en ces termes : « Quelle est la langue la plus facile à apprendre parmi celles du système éducatif ivoirien ? ». 39 enseignants (soit 61,9% des répondants) estiment que l'anglais est la langue la plus facile à apprendre tandis que d'autres 15 (soit 23,8% des répondants) ont opté pour la langue française. Les LV2 viennent respectivement en troisième



position pour l'espagnol (4) et quatrième pour l'allemand (1). L'apprentissage des LV2 est réputé difficile par les enseignants. Le choix de l'anglais se justifie pour les raisons suivantes :

- Ens 3 : « C'est une langue simple avec des règles grammaticales simples »
- Ens 4 : « pas d'accord selon le genre, pas de la/le...document pour apprendre très accessible...cours à la télé, à la radio (BBC et english TV) »
- Ens 5 : « il n'y a pas de variation dans la conjugaison des verbes ; les articles sont simples : a, the, an,...facile à comprendre »
- Ens 8 : « de par son contenu, grammaire abordable, conjugaison simpliste, disponibilité des documents »
- Ens 12 : « la simplicité de la langue (my désigne mon, ma et mes en français) ; la conjugaison (I, you, we, they want) même usage de la forme de base.
- Ens 18 : « parce qu'elle a moins d'accords, d'articles qui s'utilisent facilement. Si elle a une grande audience, c'est parce que son usage est peu compliqué »

Les représentations de l'anglais, langue la plus facile à apprendre, trouvent leurs raisons dans la comparaison implicite avec le français, première langue apprise depuis le préscolaire. Cette facilité se retrouve selon eux au niveau de sa grammaire qui offre par exemple un seul déterminant là où en français on aurait plusieurs selon le genre et le nombre. De même, en conjugaison, au présent, par exemple dans le verbe *to learn*, en dehors de la modification verbale à la troisième personne *He/She learns*, le verbe reste identique aussi bien à l'infinitif que lors de la conjugaison *I/You/We/They learn*. Les enseignants soulignent également la disponibilité des documents facilitant son apprentissage.

La langue qui a posé des difficultés aux enseignants durant leur cursus scolaire

Pour comprendre l'expérience des enseignants en matière d'apprentissage des langues, nous leur avons soumis une autre question : « Quelle est la langue qui vous a posé d'énormes difficultés dans votre expérience personnelle ? ».

21 enseignants (soit 33,3% des répondants) affirment qu'ils ont éprouvé d'énormes difficultés dans l'apprentissage de l'allemand. Ensuite, viennent respectivement la langue française (12, soit 19%), l'anglais (10, soit 15,9%) et l'espagnol (7, soit 11,1%). Pour les enseignants, l'allemand est une langue difficile compte tenu des raisons mentionnées ci-dessous :

- Ens 3 : « l'allemand a trois déterminants et chaque mot doit être connu de son déterminant pour réussir les déclinaisons »
- Ens 4 : « document pas facile à avoir ; déjà engagé dans l'apprentissage de l'anglais ; des mots longs ; la prononciation forte au monde »
- Ens 5 : « la grammaire et la conjugaison sont difficilement maîtrisables »
- Ens 14 : « un vocabulaire lourd ; des déclinaisons à opérer à chaque fois »
- Ens 16 : « la grammaire allemande dans l'ensemble est accessible mais les déclinaisons systématiques qui supposent une maîtrise parfaite de chaque mot et de son déterminant ont été pour moi un obstacle à surmonter dans l'apprentissage de la langue allemande. »
- Ens 18 : « j'en étais moins exposé à cause de son statut de LV2 et à cause de sa grammaire, déclinaison assez rude »
- Ens 33 : « à cause des règles grammaticales complexes »
- Ens 34 : « car hormis enseigner, elle est moins parlée »
- Ens 48 : « le vocabulaire est assez rude et les tournures grammaticales assez complexes »
- Ens 57 : « car je n'ai pas maîtrisé la déclinaison en quatrième »
- Ens 60 : « il m'était difficile de maîtriser les déterminants »

Selon les enseignants, l'allemand est reconnu difficile à cause des déclinaisons, de la longueur et de la prononciation des mots et du vocabulaire qu'ils trouvent « rude ». De plus, ils ont relevé que les documents n'étaient pas accessibles. Ces préjugés sur cette langue ne datent pas pourtant d'aujourd'hui. Introduite dans le système éducatif ivoirien au cours de l'année scolaire 1958/1959, l'allemand a été enseigné comme LV1 dans les classes de 6e du collège de Sassandra et dans certains établissements d'Abidjan. L'insuffisance d'infrastructures scolaires, d'enseignants ainsi que les préjugés linguistiques sur cette langue ont poussé le ministère à

opérer un revirement à partir de 1963 : l'allemand est désormais enseigné à partir de la classe de 4e comme LV2 au même titre que l'espagnol.

Les déclarations de pratiques d'apprentissage révèlent un certain nombre de stéréotypes sociolinguistiques. Pour les enseignants ivoiriens, l'apprentissage de l'anglais semble aisé contrairement à celui de l'allemand réputé difficile.

3.2. Les déclarations de pratiques d'enseignement

La langue la plus facile à enseigner

Comme nous l'avons fait pour la langue la plus facile à apprendre, nous avons également voulu en savoir plus sur la langue la plus facile à enseigner. A cet effet, nous leur avons soumis la question suivante : « Quelle est la langue la plus facile à enseigner ? ». Les réponses révèlent que (33 enseignants, soit 52,4%) s'accordent pour dire que l'anglais est la langue la plus facile à enseigner. Ensuite, vient la langue française (20 enseignants, soit 31,7%). Les deux LV2, l'allemand (3) et l'espagnol (4) sont, selon eux, loin d'être faciles à enseigner. Seulement 2 enseignants n'ont opéré aucun choix. Le choix de l'anglais comme la langue la plus facile à enseigner trouve sa justification dans les propos suivants :

Ens 1: « l'univers grammatical plus simple à enseigner »

Ens 4 : « pas d'accord selon le genre, pas de la/le...document pour apprendre très accessible...cours à la télé, à la radio (BBC et english TV) »

Ens 5 : « à cause de la conjugaison, grammaire, ses structures sont précises, logiques, cohérentes, faciles à retenir et à mémoriser »

Ens 8 : « l'anglais est une langue riche et simple à assimiler ; la maîtrise de cette langue inspire à l'enseigner »

Ens 12 : « APC facilite l'apprentissage de cette langue avec l'usage des images (visual aids) et les fonctions langagières qui plongent l'apprenant dans un environnement anglais »

Ens 15 : « elle ne comporte pas trop de tournures comme le français. Elle est directe et simple »

Ens 17 : « tous nos élèves lorsqu'ils arrivent en 6^{ème} déjà veulent apprendre et en sont fascinés.

La plupart des élèves aiment la langue, ce qui facilite son enseignement »

Les enseignants estiment que l'anglais est la langue la plus facile à enseigner compte tenu du fait qu'elle fascine les apprenants. Ils aiment bien cette langue quand bien même ils finissent par la trouver difficile après. Ils soulignent également que sa grammaire et sa conjugaison présentent moins de confusions contrairement au français qu'ils trouvent un brin difficile. En clair, l'enseignement de l'anglais est jugé facile par rapport aux autres langues.

3.3. Les représentations sociolinguistiques des enseignants

Dans ce volet, nous nous intéresserons aux représentations des enseignants sur la langue la plus importante dans le monde, la langue la plus importante du système éducatif ivoirien, la langue vivante à supprimer, la langue vivante à ajouter, la langue préférée des enseignants ainsi que la langue la plus utile parmi celles enseignées en Côte d'Ivoire.

La langue la plus importante dans le monde

Pour comprendre le degré d'importance d'une langue vivante et l'intérêt qu'elle pourrait susciter auprès des enseignants, nous leur avons soumis la question : « Quelles sont dans l'ordre les langues les plus importantes dans le monde ? ». Chaque enseignant avait la possibilité de proposer six langues numérotées de 1 à 6. On remarque que deux langues d'origine européenne, notamment l'anglais et le français, figurent à la première place parmi les langues choisies par les enseignants. Sur un effectif de 63 enseignants de langues interrogés, (54, soit 85,7%) estiment que l'anglais occupe la première place dans le monde. La langue française arrive en seconde position (9, soit 14,3%). Aucune LV2 ne figure parmi les langues importantes dans le monde dans l'ordre n°1.

Les raisons du choix de l'anglais sont précisées dans les commentaires justificatifs ci-après :

Ens 1 : « l'anglais, **la langue des affaires**, parlée dans toutes les sphères et conférences »

Ens 3 : « **langue internationale** et aussi langue des affaires »



- Ens 4 : « langue des affaires, **de la diplomatie, des sciences** »
Ens 5 « l'anglais comprend plus de vocabulaire, précise, internationale, qui aborde tous les domaines d'étude »
Ens 6 : « **première** langue internationale »
Ens 7 : « langue la plus pratiquée dans plusieurs domaines tels que le sport, l'économie, et les sciences »
Ens 9 : « presque toutes les civilisations gravitent autour de cette langue et elle nous ouvre plusieurs opportunités de travail »
Ens 8 : « langue **la plus utilisée dans les rencontres internationales. Par le nombre de pays qui parlent**, l'anglais est la langue la plus parlée dans le monde »
Ens 22 : « **langue universelle par excellence** »
Ens 23 : « car il est **facile à parler et à apprendre** »
Ens 29 : « elle est **la plus utilisée dans le monde du travail et de la communication** »
Ens 31 : « c'est **la langue de la première puissance mondiale** »
Ens 49 : « c'est **l'une des langues les plus transversales au monde** »
Ens 50 : « l'anglais s'est imposé mondialement car le Royaume-Uni et les USA ont été successivement les premières puissances du monde »
Ens 61 : « l'anglais est en tête vu qu'**elle est jugée langue vivante** 1. En outre les documents scientifiques permettant la compréhension des NTIC sont généralement en anglais »

Ces propos montrent que le choix de l'anglais est fonction des représentations positives des enseignants sur cette langue. De plus, ce choix est motivé par la dénomination *langue vivante 1* qui révèle la vitalité de cette langue. On pourrait également ajouter les opportunités d'emploi qu'elle pourrait offrir et l'hégémonie des USA et de la Grande-Bretagne dans le monde.

Langue la plus importante du système éducatif ivoirien

A la phrase : « Je classe ces langues enseignées au secondaire (allemand/anglais/espagnol/français) par ordre d'importance », les enseignants ont fait diverses propositions qui rendent compte du classement de ces langues. 34 enseignants (soit 54,8%) ont porté leur choix sur la langue française tandis que 27 répondants, soit 43,5 %, ont opté pour l'anglais et 1 pour l'allemand. Ainsi la langue française figure en première position dans l'ordre d'importance des langues enseignées dans le système éducatif ivoirien. Il faut également signaler que seul un enseignant a porté son choix sur une LV2. En clair, pour les enseignants, les deux LV2 sont de moindre importance parmi les langues enseignées dans le secondaire général ivoirien. Lorsqu'on leur a demandé de justifier le choix de la langue française comme la plus importante, les réponses des enseignants ont été les suivantes :

- Ens 3 : « le français car c'est la langue officielle »
Ens 6 : « **langue officielle** (pays d'Afrique francophone), langue enseignée depuis le préscolaire »
Ens 7 : « importance, accessibilité et ressources pédagogiques disponibles »
Ens 12 : « la proximité de la langue »
Ens 15 : « critère officiel. C'est **la première langue que tout habitant du pays doit connaître** »
Ens 16 : « le français en première position car il s'agit de **la langue nationale** »
Ens 22 : « le français **langue maternelle** »
Ens 34 : « le français parce que c'est la langue officielle en Côte d'Ivoire. Pour pouvoir évoluer dans le système éducatif ivoirien, le français s'avère être la base. »
Ens 37 : « c'est **la langue coloniale** »
Ens 39 : « J'ai d'abord parlé le français avant d'apprendre la langue anglaise, l'espagnol et l'allemand »
Ens 40 : « le français depuis le primaire, l'anglais à partir de la 6^{ème} et l'espagnol et l'allemand à partir de la 4^{ème} »
Ens 46 : « la langue française est la langue parlée en Côte d'Ivoire »
Ens 48 : « aspect familial et culturel (tenir compte de l'environnement immédiat) et l'aspect professionnel (les activités lucratives) »

Ens 49 : « j'ai opté pour le français en première instance parce qu'étant dans un pays francophone, le français est la langue de communication et d'instruction »

Ens 57 : « le français est la langue nationale qui est enseignée depuis les classes de la maternelle et même en famille »

Ens 58 : « le français est la base de tout »

Ens 60 : « le français est plus facile à apprendre dans un pays francophone »

Pour justifier le choix de la langue française comme la langue la plus importante du système éducatif ivoirien, les enseignants mettent en avant l'appartenance à la francophonie, une communauté linguistique qui regroupe un grand nombre de locuteurs de la langue française. En outre, ce rang se justifie par la longue tradition de la politique linguistique éducative de la Côte d'Ivoire qui a fait le choix de la langue française comme langue officielle ainsi que les différents statuts de cette langue (langue du colonisateur, langue de scolarisation, langue véhiculaire, langue d'enseignement). Certains enseignants la considèrent comme « langue nationale ».

La langue vivante à supprimer

Pour comprendre la langue que les enseignants en secondaire n'aiment pas parmi celles enseignées, nous leur avons soumis la question suivante : « Quelle est la langue vivante à supprimer parmi celles enseignées en secondaire général ? ». Les réponses fournies indiquent que 23 enseignants (soit 36,5%) souhaitent voir l'allemand supprimé tandis que 19 (soit 30,2%) estiment que toutes les langues enseignées dans le système éducatif ivoirien ont leur importance si bien qu'aucune ne doit être supprimée. Pour 13 enseignants (soit 20,6%), l'espagnol doit être supprimé, et 2 enseignants, (soit 3,2%) pensent que les LV2 n'ont aucune importance et peuvent être supprimées. Un seul enseignant souhaite voir la suppression de la langue française.

La langue vivante à ajouter

Pour identifier la langue que les enseignants souhaitent voir ajouter aux autres langues du système éducatif ivoirien, nous leur avons posé la question suivante : « Quelle langue souhaitez-vous voir ajoutée aux langues enseignées dans le système éducatif ivoirien ? ». Les réponses fournies par les enseignants révèlent que 27 enseignants, (soit 42,9 %) interrogés penchent pour l'ajout du mandarin aux langues enseignées dans le secondaire général ivoirien. Ils expriment ainsi leur désir de promouvoir la langue de la république populaire de Chine, un Etat en passe de devenir la première puissance mondiale. 9 répondants, (soit 14,3%) ont opté pour l'arabe, là où d'autres (6) manifestent le désir de voir une langue nationale enseignée. 6 autres enseignants préfèrent qu'aucune langue ne soit ajoutée.

La langue préférée des enseignants parmi celles enseignées

L'une des questions adressées aux enseignants des langues était : « Quelle est votre langue préférée parmi les langues enseignées dans le secondaire général ivoirien ? ». Les réponses permettent de découvrir que l'anglais vient en tête avec 41 répondants, (soit 65,1 %). Le français arrive en deuxième position avec 11 réponses favorables, (soit 17,5%) tandis que l'allemand occupe la troisième place (8 réponses favorables, soit 12,7%). Quant à l'espagnol, il est de loin la langue la moins préférée (3 réponses favorables, soit 4,8%).

La langue la plus utile parmi celles enseignées

Pour identifier la langue la plus utile parmi les langues enseignées, nous leur avons soumis la question : « Quelle est la langue la plus utile parmi les langues enseignées au secondaire général ivoirien ? ». Les réponses des enseignants révèlent que 49 enseignants, (soit 77,8%) ont choisi l'anglais et 13, (soit 20,6%) ont porté leur choix sur le français. On remarque également que les LV2 ne figurent pas dans les choix des enseignants. Ces deux langues sont loin d'être



utiles pour eux. Le choix de l'anglais, langue la plus utile dans le monde, trouve sa justification dans leurs déclarations :

Ens 1 : « elle est la plus utilisée »

Ens 2 : « car elle est utilisée dans tous les domaines de la vie »

Ens 3 : « l'anglais est une langue internationale et indispensable »

Ens 5 : « elle est internationale, la plus parlée dans les grandes instances internationales »

Ens 6 : « langue parlée à plus de 80% dans le monde »

Le choix de l'anglais, langue la plus utile, est lié à son statut de première langue internationale et de langue ayant le plus grand nombre de locuteurs. De plus, c'est une langue que l'on retrouve dans divers domaines de la vie au point que son apprentissage semble nécessaire partout où l'on se trouve.

4. Discussion des résultats

L'anglais jouit d'une image prestigieuse auprès des enseignants de langues. Ils estiment que son enseignement et son apprentissage sont moins difficiles que les autres langues. En outre, cette langue est, aux dires des enseignants, la langue la plus importante dans le monde, leur langue préférée et la langue la plus utile. Cette conception utilitaire de la langue de Shakespeare s'apparente à celle observée chez les professeurs des écoles chargés de l'enseignement des LVE. A ce propos, Forlot (2009, p.8) déclare :

« Cette langue est [...] perçue, dans 76% des questionnaires comme « indispensable », « incontournable », « essentielle » parce qu' « internationale », « universelle ». Certains évoquent même sa domination « écrasante », « son hégémonie » sur le marché des langues, en France ou à travers le monde. »

Ces représentations positives sur l'anglais soulignent une forme d'idéalisation de cette langue dans un pays francophone. Cette affection pour cette langue est justifiée par Calvet (2016) qui la considère comme une langue hyper-centrale autour de laquelle gravitent les autres langues super-centrales que sont le français, l'espagnol [...] dont les locuteurs ont tendance à acquérir soit l'anglais, soit une langue de même niveau.

Les enseignants manifestent, en revanche, un sentiment de répulsion à l'égard de l'allemand. Leurs expériences vécues d'apprentissage de cette langue révèlent la persistance de stéréotypes sociolinguistiques consécutifs aux considérations hyper-normatives héritées d'une idéologie de la pureté de la langue. Celle-ci se focalise davantage sur les phénomènes linguistiques tels les déclinaisons, la grammaire et la syntaxe au détriment de la fonction communicative de la langue.

Quant à la langue française, elle est, selon les enseignants, la langue la plus importante du système éducatif ivoirien. Le français assume des fonctions sociales dites supérieures (langue de l'éducation formelle, de la fonction publique, de la diplomatie,...) (Sanogo, 1998, p.77). La maîtrise de cette langue est essentielle pour l'apprentissage des autres disciplines. Toutefois, il faut reconnaître l'émergence d'un français endogène au détriment du français normé qui représente l'une des difficultés que rencontre le système éducatif ivoirien étant donné que son acquisition n'est pas évidente pour l'élève et parfois pour l'enseignant.

Le mandarin apparaît comme une langue à ajouter aux autres langues du SEI. Cette fascination pour cette langue est due au fait qu'elle est considérée comme un atout de poids pour les relations diplomatiques entre la Côte d'Ivoire et la Chine, une superpuissance. En effet, les enseignants estiment que l'apprentissage de cette langue offrira des perspectives économiques alléchantes pour les entreprises ivoiriennes. Aussi faudrait-il faire en sorte que la langue ne soit pas un obstacle aux relations entre la Chine, leader global en matière de puissance et d'influence internationales, et la Côte d'Ivoire qui aspire à l'émergence économique.

Conclusion

Les discours circulants dans l'espace scolaire sont parfois liés à l'expérience vécue d'apprentissage de la langue. Les représentations sociolinguistiques des enseignants sont positives pour l'anglais : langue la plus importante aussi bien dans le monde que parmi celles enseignées dans le système éducatif ivoirien, langue préférée, langue la plus utile. De même, cette langue est, selon ces enseignants, la langue qu'ils ont apprise facilement et la plus facile à enseigner. En revanche, les stéréotypes linguistiques sur l'allemand persistent si bien que certains voudraient la voir supprimer. Par ailleurs, les enseignants manifestent un intérêt pour le mandarin, langue de la République populaire de Chine, une nouvelle puissance mondiale. Ces représentations sociolinguistiques, qu'elles soient positives ou négatives influencent les pratiques enseignantes. La déconstruction de celles qui constituent des obstacles à l'apprentissage de ces langues permettra de donner une autre image des langues.

Références bibliographiques

- BLANCHET Philippe & Patrick CHARDENET (Sous la dir.). (2011). *Guide pour la recherche en didactique des langues et cultures. Approches contextualisées*. Paris: Editions des archives contemporaines.
- CALVET, L.-J. (2016). *La Méditerranée mer de nos langues*. Paris: CNRS Editions.
- CANUT, C. (2000). Subjectivité, imaginaires et fantasmes des langues : la mise en discours épilinguistique. (L. e. société, Éd.) vol 3(n°93), p. 71 à 97.
- CASTELLLOTI Véronique & MOORE Danièle. (2002). *Représentations sociales des langues et enseignements. Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe – De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue,, Strasbo. (C. d. l'Europe, Éd.)* Strasbourg.
- DOLZ Joaquim. (2019). Plaidoyer pour la variation. Mélanges en hommage à Marielle Rispail. *La règle du sept de la sociodidactique des langues*, pp.21-50. L'Harmattan.
- HOUEBINE GRAVAUD, A.-M. (2002). *L'imaginaire linguistique*. Paris: L'Harmattan.
- KOUEME Koia Jean Martial et MANDA Djoa Johnson. (2020). *L'enseignement-apprentissage en/des langues européennes dans les systèmes éducatifs africains : place, fonctions, défis et perspectives*. Paris: L'Observatoire européen du plurilinguisme.
- PY Bernard & PORQUIER Rémy. (2013). *Apprentissage d'une langue étrangère : contextes et discours*. Paris: Didier, Coll. Plurilinguisme et Apprentissages.
- SANOGO Habibou . (1998). Réflexion terminologique et esquisse d'une description des représentations dans la ville de Ouagadougou (Burkina Faso). Dans C. CANUT, *Imaginaires linguistiques en Afrique* (pp. 71-81). Paris: L'Harmattan.
- SESS Augustin Agnimel, *L'enseignement de l'allemand dans les lycées et collèges de Côte d'Ivoire : étude critique des méthodes utilisées pour l'enseignement de la langue et des contenus proposés en civilisation dans les manuels (1958-1992)*. Linguistique. Université Paul Verlaine – Mertz, 1994.
- SPAETH, V, 2005, « Le français langue seconde et sa fonction d'enseignement en Afrique francophone : problèmes et perspectives », in Beacco, J.C , Chiss, J.-L., Cicurel, F. et Véronique, D. (édit.), 2005, *Les cultures linguistiques et éducatives dans l'enseignement des langues*. Paris, PUF, pp.183-203.
- THOUIN, M. (2020). La didactique: essentielle, mais menacée. *Didactique(1)*, pp. 61-86.



Les violences discursives en langues locales sur facebook : un frein à la dynamique de promotion des langues et des valeurs culturelles

[Étapes de traitement de l'article]

Date de soumission : 10-04-2025 / Date de retour d'instruction : 17-04-2025 / Date de publication : 15-07-2025

Kissi Henri Joël AMANGOUA

Université Alassane Ouattara de Bouaké, Côte d'Ivoire

✉ kissiamangoua@yahoo.fr

&

N'guessan Isabelle KOUADIO

Université Alassane Ouattara de Bouaké, Côte d'Ivoire

✉ kouadioisabellesucces@gmail.com

Résumé : Cet article s'attelle à montrer la manifestation des violences discursives dans les pratiques discursives des internautes ivoiriens en Ligne ainsi que les conséquences négatives sur la promotion de ces langues. En effet, Les violences verbales dans les langues ivoiriennes se font remarquer sur Facebook. Ces violences transgressent les valeurs de décence qui soutiennent la dynamique de valorisation des cultures et des langues ivoiriennes. Par ailleurs, Ces violences verbales constituent un frein à la dynamique de promotion des langues et des valeurs culturelles. Pour y parvenir cet article se fonde théoriquement sur l'analyse du discours numérique et l'impolitesse linguistique.

Mots-clés : violences discursives, langues locales, dynamique promotionnelle, impolitesse linguistique, analyse du discours numérique.

Abstract

This article aims to demonstrate the manifestation of discursive violence in the discursive practices of Ivorian Internet users online, as well as the negative consequences on the promotion of these languages. Indeed, verbal violence in Ivorian languages is noticeable on Facebook. This violence violates the values of decency that support the dynamics of promoting Ivorian cultures and languages.

Moreover, this verbal violence constitutes an obstacle to the dynamics of promoting languages and cultural values. To achieve this, this article is theoretically based on the analysis of digital discourse on linguistic impoliteness.

Keywords: discursive violence, local languages, promotional dynamics, linguistic rudeness, digital discourse analysis.

Les langues ivoiriennes sont présentes sur les réseaux sociaux, surtout sur Facebook. Cette présence concerne aussi bien les langues démographiquement majeures que celles à faible importance numérique (Amangoua, 2025, p. 01). La dynamique de promotion des langues ivoiriennes en ligne a débuté par l'émergence de communautés virtuelles, par lesquelles se créent les liens d'appartenances entre les membres d'une même communauté ou des communautés voisines, par des publications et des commentaires écrits en langues ivoiriennes. Elle se matérialise aussi par la mise en ligne des valeurs traditionnelles telles que les masques et danses traditionnelles, la culture culinaire du pays et la culture vestimentaire.

L'essence de cette dynamique reste, bien évidemment, la promotion et la valorisation des langues et des valeurs culturelles ivoiriennes. D'autres valeurs telles que la cohésion, le vivre ensemble, le respect d'autrui et la paix, le respect des mœurs, de la femme et des valeurs sacrées, sont recherchées à travers cette dynamique

Toutefois, un semble mettre à mal cet élan de valorisation. En effet, des violences discursives se font observer dans les interventions en langues ivoiriennes sur Facebook. Ces violences verbales et scripturales viennent ternir les valeurs mises en avant par cette dynamique. Au vu de ce constat, nous nous interrogeons : en quoi les violences verbales sur Facebook peuvent-elles mettre à mal la dynamique de valorisation des langues et des valeurs culturelles ?

Quelques violences verbales se font remarquer sur Facebook.



Dans cet article, il s'agira pour nous de montrer comment se matérialise les violences verbales en langues ivoiriennes sur les réseaux sociaux et quels impacts ces violences peuvent avoir sur la présence des langues ivoiriennes.

1. Ancrage théorique

1.1. L'impolitesse linguistique et l'analyse du discours numérique

L'impolitesse se caractérise par des actes de menace ou d'attaque à l'encontre d'autrui. On distingue deux formes d'impolitesses à savoir l'impolitesse positive et l'impolitesse négative (Fracchioli et Romain 2015, 2016) dans (Combe, Lebreton, Romain, & Leconte, 2022, p. 05). Pour eux, l'impolitesse positive est un ensemble d'actes ou d'énoncés favorisant la coopération dans une interaction. Par contre, ils définissent l'impolitesse négative comme des énoncés menaçants dans une situation de communication. (Kerbrat-Orecchini, 2005, p. 56) propose trois énoncés caractérisant l'impolitesse dans une interaction. Ce sont les actes d'apolitesse, définit comme l'absence normale de politesse, l'hyperpolitesse prise comme une exacerbation d'actes flatteurs pour tromper ou pour narguer, et la polirudesse qui est l'alternance entre les actes de politesse et les actes d'impolitesse dans une interaction.

Étant donné que nous questionnons ici un environnement d'étude numérique, Il serait utopique de fait cette étude sans questionner l'analyse du discours numérique.

Questionner l'analyse du discours numérique dans l'analyse des violences discursives en ligne implique d'identifier ce qui est spécifique à la transgression des valeurs de décence dans les écosystèmes connectés. Elle implique également un certain nombre de modalités discursives qui servent à l'attaque d'autrui et à l'humiliation (Paveau, 2016, p. 09).

Ces modalités sont les attaques verbales, le harcèlement, le dénigrement, l'usurpation d'identité, la diffusion d'informations sensibles, la réduction au silence, la traque obsessive, l'occupation d'un fil de discussion et les interruptions verbales violentes destinées à polluer ou à tuer les échanges (Combe, Lebreton, Romain, & Leconte, 2022, p. 12). Vandebosch & Van Cleemput (2009) Regroupent dans la notion de « cyberagressions » les formes plus ou moins violentes telles que la moquerie en ligne.

On emploiera « cyberviolence verbale » pour désigner l'ensemble de phénomènes agressifs sous l'angle du discours (Paveau 2016,).

1.2. Le cadre méthodologique

Comme méthode, nous avons utilisé l'immersion ou l'observation participante. Par ailleurs, travailler sur les langues ivoiriennes sur Facebook, suppose d'emblée la création d'un compte Facebook et l'appartenance à plusieurs communautés numériques dans lesquelles les langues ivoiriennes constituent se manifestent (écrite ou par d'autres formes d'expressions). Comme technique de collecte de données, nous avons opté pour la capture d'écran statique. La capture d'écran statique est un protocole phare d'exemplification et de présentation des observables en analyse du discours numérique (Djilé, 2021, p. 09). Elle est importante, car elle rend fidèlement le phénomène observé, facilitant ainsi son analyse par le chercheur.

Ces théories et ces techniques nous permettront d'interroger la violence discursive en langues ivoiriennes sur Facebook.

2. Le questionnement de l'impolitesse en ligne :

L'exemple des langues ivoiriennes sur Facebook

Selon Kerbrat-Orecchioni (1994, p. 301), l'impolitesse est « l'absence anormale d'un marqueur de politesse » ou la présence d'un marqueur d'impolitesse. L'impolitesse peut être décrite comme un ensemble de procédés ayant pour fonction d'offenser et de dévaloriser la face d'autrui. Deux formes d'impolitesses sont perceptibles dans notre corpus : l'impolitesse positive et l'impolitesse négative.



27 août à 11:41 •

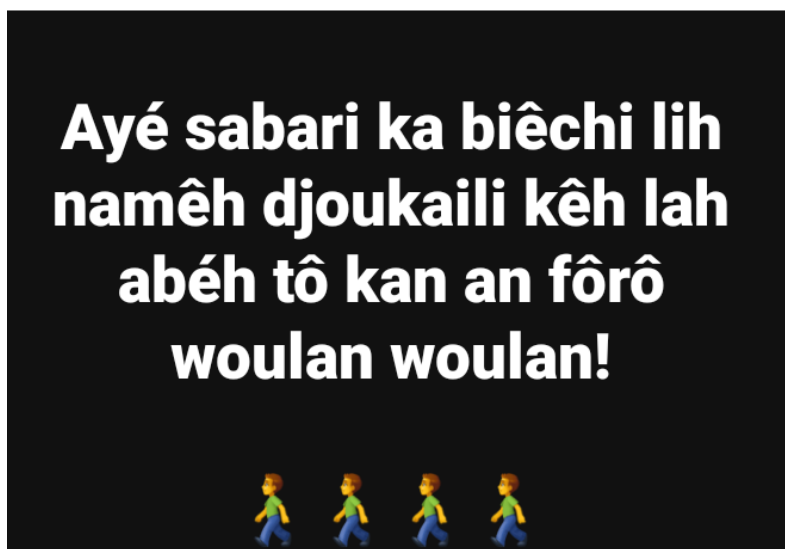


Illustration 1 : violence discursive à l'endroit des femmes

Dans les lignes qui suivent, Cette publication en dioula (langue mandée de Côte d'Ivoire) est considérée comme une attaque au genre féminin ivoirien. Son but est de choquer ou de vexer la gent féminine ivoirienne.

2.1. Les marqueurs de l'impolitesse

Ayé sabari ka Biêchi Lih Djoukaili kèh Lah abeh tô kan an fôrô woulan woulan:

pardonnez/ sexe féminin/ epilez,/ acte sexuel/ faire/ 3^e p^l rend / sexe masculin/ Int
pejorative

Cette image contient un message qui se traduirait comme suit « *pardonnez épilez-vous parce que les poils nous mettent mal à l'aise pendant l'acte sexuel* ». Ce genre de locuteur en ligne sont ceux dont l'objectif est de détruire les conversations en intervenant dans les fils de discussion, qu'il s'agisse des forums, des réseaux sociaux, des blogs ou de toute autre plateforme conversationnelle (PAVEAU, 2017, p. 156). Selon Kerbrat-Orecchioni (2010, p. 39) l'impolitesse positive consiste en la production de FTA (face treatment acts) non attendu ou de tout marqueur d'impolitesse, comme les mots vulgaires ou même quelques expressions familières péjoratifs. Il critique sans retenue l'hygiène corporelle des femmes travers ce poste.

Ce message transgresse les valeurs de pudeurs prônées par les cultures africaines.

2.2. La critique personnelle

La critique consiste à donner un avis négatif ou jugement défavorable à propos d'une personne ou d'une chose. Ainsi, la critique est classée dans la théorie de la politesse comme un acte menaçant pour la face d'autrui : « le locuteur ne s'intéresse pas aux sentiments et aux désirs de face de l'interlocuteur » (Kerbrat-Orecchioni, 1992, p. 210) . Cette menace est d'autant plus importante dans le cas de critique personnelle.

Dans notre corpus, le locuteur réalise une critique personnelle sans adoucir les mots, ce qui engendre un effet d'impolitesse, car cet acte



Illustration 2 : violence discursive à l'encontre de la communauté chrétienne

n'est pas attendu dans ce contexte public aussi viral. Aucun locuteur ne doit en effet faire une critique personnelle à l'autre dans ce contexte sans faire appel aux adoucisseurs. Soit l'exemple suivant :

Dans cette image les locuteurs critiquent un groupe à savoir la communauté chrétienne. Il utilise pour cela la formule « **boussoumani nounou kadjougou** » (**les chrétiens sont méchants**). Le locuteur critique ce groupe de manière non adoucie, ce qui relève de l'impolitesse, car il réalise un FTA non adouci.

En employant le substantif péjoratif « *kadjougou* » pour critiquer la moralité de ce groupe dit « boussoumani » qui le représente. Cette critique a lieu dans ce contexte, où le locuteur traite de l'incapacité et de la méchanceté des « boussoumani ». Elle n'est donc pas attendue et sa réalisation non adoucie constitue une impolitesse.



Les marqueurs d'impolitesse « **KADJOUGOU TROOOOP** » pour exprimer son exaspération vis-à-vis de la communauté chrétienne. Il attaque et même dénigre cette communauté. Cela relève en effet de l'impolitesse, car le locuteur ne devrait pas exprimer son mécontentement envers son lecteur de cette manière.

Le locuteur exprime encore un marqueur d'impolitesse « **BOUSSOUMANI NOUNOU** », ce qui relève de l'impolitesse.

Le locuteur produit une marque d'impolitesse en réaction qui accuse de méchanceté. Sur ces exemples nous observons une critique personnelle faite par les auteurs avec des actes menaçants voir attaquant la face des cibles. Cependant ce poste peut avoir des effets plus graves, en ce sens qu'elle trouble les valeurs du vivre ensemble, de paix et de cohésion sociale.



Illustration 3 : Violences discursives sous formes de moquerie

Cette publication présente deux champs lexicaux que nous analysons comme suit :

D'emblée, cette publication est composée d'images (émoticône), d'une mimique physionomique et de textes écrits en langue ivoirienne, en français et en anglais. C'est une mimique expressive.

Les émoticônes traduisent le rire, la moquerie. Le premier énoncé est une alternance de code scripturale entre le baoulé, le français et l'anglais se présentant comme suit : « Baoulé is prôpu ». La décomposition de cette syntaxe en fonction des langues donne le découpage suivant

baoulé : nom d'un peuple ou d'une langue ivoirienne (akan du centre de la Côte d'Ivoire.

Is : Emploi du verbe être en anglais conjugué au présent et à la troisième personne du singulier

Prôpu : emprunt du mot propre par la langue baoulé (la langue baoulé comme la plupart des langues ivoiriennes étant des langues à structure ouverte).

Le deuxième énoncé est composé de texte écrit en baoulé et traduit en français. Pour une meilleure explication, nous allons décomposer d'abord les textes en baoulé, nous éluciderons par la suite la traduction française faite par les internautes.

1. Bé kpo ôtissa kpo , « idiot » (en baoulé)
2. Ô ti dan, « ta grosse tête »
3. Ô djé gahi gahi, « tu as de vilaines dents »
4. Mi min ti pehé, « j'ai une petite voix »
5. O oun van, « tu sens mauvais »

De ces énoncés en baoulé, on dénote un champ lexical de l'injure. Donc une apolitesse selon Kerbrat Orrecchioni. Quant à la traduction française donnée à cette syntaxe, elle est la suivante.



1. Bonjour
2. Comment tu vas
3. Je vais bien
4. Je suis heureux
5. Je t'apprécie beaucoup

il s'agit d'un ensemble de mots usuels en français marquant la courtoisie la politesse. Mis dans son contexte, ce poste marque l'impolitesse en ce sens qu'il traduit la moquerie, la tromperie.

3. Les conséquences sur la dynamique de promotion des langues et des cultures ivoiriennes

Les violences discursives en langues ivoiriennes sur Facebook dénotent des formes d'impolitesses basées sur l'attaque et le dénigrement de la gent féminine. Ces énoncés sont également des attaques à la communauté chrétienne, de la moquerie ou de la tromperie.

Ces impolitesses caractérisées par les violences discursives jettent du discrédit sur la dynamique de promotion des langues et des cultures ivoiriennes. Effectivement, ces actions sont sujettes à de mauvaises interprétations qui peuvent compromettre les modalités d'appartenance culturelle ainsi que les conditions de paix et de cohésion sociale prônées dans les communautés culturelles numériques. Elles peuvent être aussi des motifs de violences ou de crises inter-religions, de non-respect des mœurs et du caractère sacré de la femme. Par conséquent, la dynamique entamer par les langues ivoiriennes sur les réseaux sociaux se trouve biaisée d'autant plus qu'elles en sont le moyen de diffusion.

Conclusion

Au terme de ce travail, deux faits majeurs retiennent notre attention : les langues ivoiriennes sont bien présentes sur les réseaux. Cependant, les violences discursives dans ces langues sous forme d'attaque intercommunautaire, d'attaque d'autrui, de moquerie et de tromperie peuvent tuer cette dynamique des langues ivoiriennes sur les réseaux sociaux. Ces violences transgressent les valeurs de décence qui soutiennent la dynamique de valorisation des cultures et des langues ivoiriennes. Et ces violences verbales peuvent susciter de devenir source de véritables tensions.

Références Bibliographiques

- Amangoua, K. H. (2025, juin). Les réseaux sociaux numériques rampe de visibilité des langues ivoiriennes à faible importance numérique . *Akofena*, p. 01.
- Amangoua, K. H.; (2024). La problématique de la numérisation des langues ivoiriennes: cas des applications numérique. *Akofena*, 02(14).
- Combe, C., Lebreton, E., Romain, C., & Leconte, A. (2022, janvier 27). Politesse et Impolitesse et violence verbale dans les interactions humaines. *Travaux interdisciplinaires sur la parole et le langage*. Consulté le avril 12, 2025, sur [http//journals.openedition.org](http://journals.openedition.org)
- Djilé, D. (2021). La capture d'écran face aux fils de discussion étendus sur Facebook.
- DJILE, D., & BLE, S. (2019). Pratique des langues ivoiriennes en ligne: entre effort et confort. *Revue du centre de recherche en analyse du discours de Succeava*(28), pp. 49-59.
- Fracchiola , B., & Romain, C. (2015). Montée en tension et usage du courrier universitaire. *Casanova, R,pesce*, pp. 201-2014.
- Kerbrat-Orecchini, C. (2005). *Le discours en interaction*. Paris: Armands Colin.
- Kerbrat-Orecchioni,C. (1992). *Les interactions verbales , tome I*. Paris: Armand Colin.
- Kerbrat-Orecchioni,C. (1994). *Les interactions verbales , Tome III*. Paris: Armand Colin.
- Kerbrat-Orecchioni,C. (2010). *S'adresser à autrui. Les formes nominales d'adresse en français*. Paris: Armand Colin.
- Paveau, M.-A. (2009). "Mais où est donc le sens ? Pour une linguistique symétrique". *Actes du deuxième colloque International res per nomen*, pp. 21-31.
- Paveau, M.-A. (2016). Éthique du discours numérique . *Linguas e linguisticos*, pp. 177-210.
- Paveau, M.-A. (2017). Écologie du discours. L'analyse du discours numérique, Dictionnaire des formes et des pratiques. Hermann. doi:9782705693213
- Vandebosch, H., & Van cleemput, K. (2009). "cyberbullying among youngsters.profiles bullies and victims". *New Media & society*, 11(8), pp. 1349-1371.



CONFUSION ENTRE NUMERISATION ET DIGITALISATION DE L'ENSEIGNEMENT : UNE ANALYSE DES PERCEPTIONS DES ENSEIGNANTS DES ÉCOLES NORMALES DES INSTITUTEURS DE L'ENSEIGNEMENT GENERAL (ENIEG) PUBLIQUES DE LA REGION DU CENTRE AU CAMEROUN : CAS DE L'ENIEG D'ESEKA

[Étapes de traitement de l'article]

Date de soumission : 15-04-2025 / Date de retour d'instruction : 22-04-2025 / Date de publication : 15-07-2025

Ouzerou Carlos NJOYA

Université de Dschang-Cameroun

✉ carlosnjoya@gmail.com

Résumé : Cette étude analyse la confusion entre numérisation et digitalisation de l'enseignement à travers les perceptions des enseignants de l'ENIEG d'Eseka, au Cameroun. Adossée à une approche qualitative, elle mobilise des entretiens semi directifs auprès de 28 enseignants. Les résultats révèlent une confusion conceptuelle marquée, où 80% des enseignants assimilent ces deux notions à la simple utilisation des outils numériques. Cette méconnaissance freine l'adoption des innovations pédagogiques, limitant l'usage des technologies à la simple projection de contenus. Malgré une attitude généralement favorable au numérique, des défis majeurs subsistent : manque de formation, manque d'infrastructures ou infrastructures inadaptées et faible maîtrise des outils, etc. L'étude souligne la nécessité de formations spécifiques et d'un accompagnement institutionnel pour une meilleure intégration des technologies éducatives dans les ENIEG. Ces résultats rejoignent les travaux de Laurillard (2012) et Bates (2019) qui plaident pour une transformation pédagogique plutôt qu'une simple numérisation des contenus.

Mots clés : Numérisation, digitalisation, perception des enseignants, ENIEG, innovation pédagogique.

CONFUSION BETWEEN DIGITISATION AND DIGITALISATION OF TEACHING: AN ANALYSIS OF THE PERCEPTIONS OF TEACHERS AT PUBLIC TEACHER TRAINING COLLEGES (GTTC) IN THE CENTRAL REGION OF CAMEROON: THE CASE OF GTTC ESEKA

Abstract: This study analyses the confusion between digitisation and digitalisation of education through the perceptions of teachers at ENIEG in Eseka, Cameroon. Using a qualitative approach, it involves semi-structured interviews with 28 teachers. The results reveal considerable conceptual confusion, with 80% of teachers equating these two concepts with the simple use of digital tools. This lack of understanding hampers the adoption of educational innovations, limiting the use of technology to the simple projection of content. Despite a generally favourable attitude to digital technology, major challenges remain: lack of training, lack of infrastructure or unsuitable infrastructure and poor command of the tools, etc. The study underlines the need for specific training and institutional support for better integration of educational

technologies in ENEIGs. These results are in line with the work of Laurillard (2012) and Bates (2019), who advocate a pedagogical transformation rather than simply digitising content.

Key words: Digitisation, digitalisation, teacher perception, ENIEG, pedagogical innovation.

Introduction

L'éducation, en tant que pilier fondamental du développement humain et social, est aujourd'hui confrontée à une transformation radicale, notamment avec l'avènement des technologies numériques. À l'échelle mondiale, la numérisation et la digitalisation de l'enseignement ont pris une place centrale dans les politiques éducatives, et cela est particulièrement visible en Afrique, où elles sont perçues comme des leviers potentiels pour améliorer l'accès, la qualité et l'efficacité de l'enseignement (Santos et al. 2018). En particulier, la numérisation de l'enseignement, qui fait référence à l'intégration des outils numériques dans les pratiques pédagogiques, a modifié de manière substantielle la manière dont les enseignants préparent et dispensent leurs cours, tandis que la digitalisation, souvent perçue comme un processus plus global, implique des changements plus profonds dans les méthodes et les structures éducatives (UNESCO, 2020).

Le cas de l'École Normale des Instituteurs de l'Enseignement Général (ENIEG) d'Eseka, au Cameroun, offre un terrain d'étude intéressant pour examiner comment les enseignants perçoivent la digitalisation de l'enseignement-apprentissage. Cette transition se traduit dans la formation des futurs enseignants. En effet, au sein de cette institution, l'introduction d'écrans plasma et de supports numériques dans les pratiques pédagogiques des enseignants semble être un signe tangible de la digitalisation de l'enseignement. Pourtant, au-delà de l'aspect technologique, il convient de se demander dans quelle mesure cette évolution technologique entraîne une véritable transformation des pratiques pédagogiques et de la posture des enseignants (Cuban, 2001 ; Ertmer, 1999).

Malgré l'enthousiasme qui accompagne l'introduction des outils numériques dans les écoles, des interrogations demeurent sur l'impact réel de cette transformation sur la pédagogie et la relation enseignant-apprenant. Certains chercheurs soulignent que l'introduction des technologies dans les salles de classe ne garantit pas nécessairement une transformation des pratiques éducatives et que la numérisation de l'enseignement peut, dans certains cas, aboutir à une simple adaptation des méthodes existantes sans changement profond des approches pédagogiques (Puentedura, 2014 ; Selwyn, 2016). Ainsi, cette étude met en évidence la confusion fréquente entre la numérisation et la digitalisation de l'enseignement, ainsi que les implications pédagogiques de cette méprise. Il s'agira de comprendre comment ces enseignants utilisent les outils numériques et dans quelle mesure cela modifie ou transforme leur approche de l'enseignement et de l'apprentissage.



Cette analyse vise à mettre en lumière les défis, les opportunités, mais aussi les limites que rencontre cette école dans l'intégration des technologies, tout en cherchant à évaluer l'impact de cette évolution technologique sur les pratiques pédagogiques des enseignants et la formation des futurs enseignants. L'étude s'appuiera sur une démarche méthodologique qualitative, comprenant des entretiens approfondis avec les enseignants, des observations en classe, ainsi qu'une analyse des supports de cours numériques utilisés. Cette approche permettra de recueillir des données riches et contextualisées sur l'adoption des technologies et les pratiques pédagogiques à l'ENIEG d'Eseka, en vue d'enrichir la réflexion sur la confusion fréquente entre la numérisation et la digitalisation de l'enseignement.

1. Cadre Conceptuel de la recherche

L'intégration des technologies numériques dans l'éducation a donné naissance à plusieurs concepts, dont la **numérisation** et la **digitalisation** de l'enseignement. Bien que distincts, ces termes sont souvent utilisés de manière interchangeable, ce qui suscite des confusions parmi les enseignants. Cette étude vise à analyser les perceptions des enseignants de l'ENIEG d'Eseka (région du Centre, Cameroun) sur cette distinction et à identifier les implications pédagogiques qui en découlent.

1.1. Numérisation de l'Enseignement

La numérisation désigne le processus de conversion des supports physiques ou analogiques en formats numériques (OECD, 2016). En éducation, elle se traduit par : la transformation des documents papier en fichiers électroniques (PDF, e-books) l'archivage et la gestion numérique des ressources pédagogiques (Bates, 2019). Numériser consiste donc à dématérialiser l'information sans modifier fondamentalement les méthodes pédagogiques. Toutefois, Selwyn (2016) définit la numérisation de l'éducation comme l'incorporation de la technologie numérique dans l'éducation, ce qui inclut l'utilisation de dispositifs numériques et de ressources pour optimiser la gestion de l'enseignement et de l'apprentissage. Cette forme de transformation reste principalement axée sur l'amélioration des pratiques existantes. Dans les mêmes perspectives, Bates (2015) décrit la numérisation comme une démarche technologique où des contenus éducatifs sont transférés sous forme numérique, permettant une meilleure gestion des ressources éducatives et facilitant l'accès à l'information, sans changer fondamentalement les méthodes pédagogiques utilisées.

En somme, l'on peut déduire que la numérisation de l'éducation fait référence à l'intégration des technologies numériques dans l'enseignement, principalement en transformant des supports traditionnels en formats numériques (par exemple, des manuels scolaires convertis en versions électroniques, des ressources pédagogiques accessibles en ligne, etc.). Elle implique l'utilisation de technologie comme les

ordinateurs, les tablettes et l'internet pour améliorer l'efficacité de l'enseignement et rendre l'accès à l'information plus rapide et plus facile.

1.2. Digitalisation de l'Enseignement

La digitalisation de l'éducation se réfère à un processus plus global qui implique la réorganisation systémique de l'ensemble de l'enseignement et de l'apprentissage grâce aux technologies numériques. Cela inclut non seulement la transformation des ressources, mais aussi une reconfiguration des méthodes pédagogiques, des interactions enseignants-élèves et des environnements d'apprentissage. La digitalisation va au-delà de la simple conversion numérique : elle implique une transformation des pratiques pédagogiques grâce aux technologies numériques (Czerniewicz & Brown, 2014). Elle inclut : l'intégration des plateformes d'apprentissage en ligne (LMS, MOOC) et l'usage des outils interactifs et des pédagogies numériques collaboratives (Laurillard, 2012). **Digitaliser** signifie adapter les pratiques pédagogiques aux technologies numériques en modifiant la dynamique de l'enseignement-apprentissage. De plus Brynjolfsson & McAfee (2014) perçoivent la digitalisation comme un processus qui modifie en profondeur les pratiques sociales et économiques, y compris l'éducation, car cela nécessite une transformation des structures organisationnelles et des approches pédagogiques pour intégrer pleinement les possibilités offertes par la technologie numérique. Autant, Kivunja (2014) décrit la digitalisation comme un changement profond dans la manière dont l'enseignement est structuré et administré, impliquant une transition vers des pratiques pédagogiques plus interactives, basées sur l'utilisation de la technologie pour créer un environnement d'apprentissage plus immersif et collaboratif.

1.3. Distinction entre numérisation et digitalisation de l'éducation

La distinction entre numérisation et digitalisation de l'éducation est souvent floue et contextuelle. C'est pourquoi Mishra et Koehler (2006) soulignent que **la numérisation se concentre principalement sur la transformation des matériaux éducatifs sous forme numérique, tandis que la digitalisation implique un changement plus large dans les modèles d'enseignement et les interactions entre les apprenants et les enseignants. Bien plus, Mishra et Koehler suggèrent que la digitalisation nécessite une approche plus profonde de l'intégration des technologies numériques, ce qui influence non seulement la structure du contenu éducatif, mais aussi la manière dont les enseignants et les élèves interagissent dans le processus d'apprentissage.** Toutefois les travaux de (Verhoef et al., 2019) résument la distinction entre les deux concepts en ce sens : « la numérisation fait référence à la conversion de données analogiques en format numérique, tandis que la digitalisation implique la transformation des processus et des pratiques à l'aide des technologies numériques ».

Au terme de cette clarification conceptuelle, nous pouvons retenir que la numérisation et la digitalisation sont deux concepts distincts. Dans le contexte de l'éducation, la numérisation peut inclure la conversion de manuels scolaires en format



PDF, tandis que la digitalisation englobe l'intégration de plateformes d'apprentissage en ligne et de ressources interactives dans les cours.

1.4. Perceptions des Enseignants

En nous appuyant sur la littérature livrée par (Mishra & Koehler, 2006), l'on note que les perceptions des enseignants désignent leurs représentations, attitudes et niveaux de compréhension des technologies numériques en éducation. Ainsi, Venkatesh & Bala (2008) pensent que ces perceptions influencent « l'adoption ou la résistance aux outils numériques et la capacité à utiliser efficacement ces outils dans leurs pratiques pédagogiques ».

Ce cadre conceptuel permet d'explorer la confusion entre numérisation et digitalisation chez les enseignants de l'ENIEG d'Eseka. L'étude met en évidence les défis de l'intégration des technologies numériques dans la formation des instituteurs, tout en s'appuyant sur des modèles théoriques pertinents pour analyser les perceptions et les résistances.

2. Problématique et questions de recherche

2.1. Problématique de recherche

L'essor des technologies numériques a profondément transformé les systèmes éducatifs à travers le monde. Dans ce contexte, les concepts de **numérisation** et de **digitalisation** de l'enseignement sont fréquemment évoqués, bien que souvent confondus. Cette confusion est particulièrement marquée dans les milieux éducatifs où les enseignants sont amenés à intégrer ces technologies dans leurs pratiques pédagogiques (Bates, 2019). Au Cameroun, les décideurs politiques se sont mis sur l'autoroute de l'intégration des TIC dans le système éducatif cela fait déjà plus de deux décennies. Mais, jusqu'à ce jour, l'on constate que peu d'établissements éducatifs sont préparés pour accueillir cette innovation que ce soit sur le plan logistique ou sur le plan des ressources humaines. En effet, dans le système éducatif camerounais, nombreux sont encore aujourd'hui les établissements qui ne sont pas équipés de réseaux et de salles multimédias. Par ailleurs, Fonkoua (2007), repris par NJOYA (2025, p.689), souligne que les enseignants ne maîtrisent que peu ou prou l'outil informatique pour en faire usage en salle de classe avec les élèves, l'usage de l'informatique se limite très souvent à une initiation qui n'est jamais suffisante. Or, grâce à la prise de conscience nationale de l'importance de s'arrimer aux nouvelles exigences actuelles et de s'initier à faire la pédagogie avec le numérique, les efforts ont été engagés en vue de moderniser les pratiques éducatives et de renforcer les compétences numériques des enseignants. Au Cameroun, les Écoles Normales des Instituteurs de l'Enseignement Général (ENIEG) ont pour mission de former les futurs enseignants du primaire. Or, les perceptions des formateurs quant à l'intégration des outils numériques influencent directement la manière dont ces technologies seront adoptées dans l'enseignement (Mishra & Koehler, 2006). La distinction entre numérisation

(simple conversion des supports papier en formats numériques) et digitalisation (transformation des pratiques pédagogiques par le numérique) est essentielle pour une intégration efficiente des technologies éducatives (Laurillard, 2012).

En effet, investir sur le numérique dans l'éducation est une politique de développement durable pour non seulement améliorer la qualité des enseignements apprentissages, mais aussi développer les compétences pédagogiques et techniques des enseignants afin d'offrir aux jeunes apprenants une éducation de qualité. Mais les défis et les contraintes ne sont pas négligeables dans le métier d'enseignant dans la mesure où l'innovation technologique soulève l'épineuse problématique de compétence. En effet, nul ne peut nier qu'à l'heure du numérique, nombre de facteurs impactent significativement les compétences et la qualité des enseignements dans le système éducatif camerounais : la qualification des enseignants, la contractualisation de certains enseignants qui ne bénéficient d'aucune formation pédagogique initiale, l'absence de recyclage et très peu de formation continue synonyme d'un manque d'accompagnement pédagogique restent toujours d'actualité (Yakouba et al., 1999 ; Kom ; 2007). La révolution numérique transforme les sociétés et les économies à travers le monde, rendant les compétences en technologies de l'information et de la communication (TIC) de plus en plus essentielles pour l'intégration dans le marché de travail. C'est ainsi que la révision des différents programmes de formation de presque toutes les professions est certainement due à la présence remarquée des nouvelles exigences de formation, les nouveaux outils, les nouvelles stratégies de travail, ainsi que les nouveaux rôles que nous serons appelé à remplir dans la société du savoir émergent ; et ces éléments nous ont donc imposé cet envahissement actuel de la société par les TIC (Peraya, Viens et Karsenti, 2002). Si on admet que l'attention des apprenants est un élément fondamental dans tout apprentissage, il est donc presque impossible de parler d'apprentissages sans amener les apprenants à être attentifs.

L'ENIEG d'Eseka, située dans la région du Centre du Cameroun, constitue un cadre pertinent pour interroger les perceptions des enseignants face à cette dichotomie. En effet, si ces derniers ne perçoivent pas clairement la différence entre numérisation et digitalisation, l'intégration des outils numériques risque de se limiter à une simple transposition des supports sans réelle transformation des méthodes pédagogiques (OECD, 2016). Ainsi, la question fondamentale qui se pose est de savoir **dans quelle mesure la confusion entre numérisation et digitalisation influencent les perceptions et les pratiques pédagogiques des enseignants de l'ENIEG d'Eseka.** L'usage des technologies numériques dans l'enseignement suppose une compréhension fine des concepts qui les sous-tendent. Cependant, la distinction entre numérisation et digitalisation semble floue pour de nombreux enseignants, ce qui peut entraver une adoption efficace des outils numériques (Teo, 2011). Dans le contexte des ENIEG, où les enseignants jouent un rôle clé dans la formation des futurs instituteurs, cette confusion pourrait influencer :

- **Leur perception des outils numériques et de leur utilité pédagogique.**
- **Leur capacité à mettre en œuvre des pratiques d'enseignement innovantes.**
- **Leur niveau d'acceptation des nouvelles technologies en formation initiale des enseignants.**



Cette étude s'interroge donc sur la manière dont cette confusion conceptuelle façonne les représentations et les pratiques pédagogiques des enseignants de l'ENIEG d'Eseka.

2.2. Questions de recherche

2.2.1. Question principale

Compte tenu de la nature exploratoire de cette étude, qui cherche à comprendre en profondeur les perceptions des enseignants, la question principale de recherche se formule ainsi : **Comment les enseignants de l'ENIEG d'Eseka perçoivent-ils la distinction entre numérisation et digitalisation de l'enseignement, et quelles en sont les implications sur leurs pratiques pédagogiques ?**

2.2.2. Questions spécifiques :

Qs1 : Quelle est la compréhension qu'ont les enseignants de l'ENIEG d'Eseka des concepts de numérisation et digitalisation de l'enseignement ?

Qs2 : Quelles représentations les enseignants associent-ils à l'usage des technologies numériques dans l'enseignement ?

Qs3 : En quoi cette confusion influence-t-elle leurs pratiques pédagogiques et leur adhésion aux innovations numériques ?

Qs4 : Quels sont les défis et les opportunités liés à la digitalisation de l'enseignement selon les enseignants de l'ENIEG d'Eseka ?

3. Objectifs, Méthodologie et Hypothèses de recherche

3.1. Objectifs de Recherche

3.1.1. Objectif principal

L'objectif principal de cette étude est **d'analyser les perceptions des enseignants de l'ENIEG d'Eseka sur la distinction entre numérisation et digitalisation de l'enseignement, et d'identifier les implications pédagogiques de cette confusion sur leurs pratiques professionnelles.**

3.1.2 Objectifs spécifiques :

De manière spécifiques cette étude vise à :

Os1 : Comprendre la perception qu'ont les enseignants de l'ENIEG d'Eseka des concepts de numérisation et de digitalisation dans l'enseignement.

Os2 : Identifier les représentations et attitudes des enseignants face aux technologies numériques éducatives.

Os3 : Analyser l'impact de cette confusion sur leurs pratiques pédagogiques et leur adhésion aux innovations numériques.

Os4 : Mettre en évidence les défis et opportunités liés à la digitalisation de l'enseignement dans les ENIEG.

3.2. Méthodologie de Recherche

L'objectif de cette étude est **d'analyser les perceptions des enseignants de l'ENIEG d'Eseka sur la distinction entre numérisation et digitalisation de l'enseignement, et d'identifier les implications pédagogiques de cette confusion sur leurs pratiques professionnelles.** L'hypothèse qui sous-tend cette étude montre que **les enseignants de l'ENIEG d'Eseka perçoivent la distinction entre numérisation et digitalisation de l'enseignement de manière floue et interchangeable.** Pour mesurer cette hypothèse, nous avons posé les fondements sur : **la perception des enseignants de l'ENIEG d'Eseka sur la distinction entre numérisation et digitalisation, sur l'Impact de la confusion entre numérisation et digitalisation sur les pratiques pédagogiques, sur les représentations et attitudes des enseignants face aux technologies numériques éducatives et sur les défis et opportunités liés à la digitalisation de l'enseignement dans les ENIEG.** Ces fondements rendent suffisamment compte de la congruence entre l'objectif de recherche et la question de recherche inhérents à cette étude. Pour le choix de notre population d'étude, nous avons opté pour la méthode d'échantillonnage non statistique ou échantillonnage raisonné. Étant donné la taille réduite de la population cible, un **échantillonnage raisonné** (Patton, 2002) a été utilisé afin de sélectionner des participants offrant une diversité d'expériences et de points de vue.

Cette étude adopte une **démarche qualitative**, car elle vise à explorer en profondeur les perceptions, attitudes et représentations des enseignants vis-à-vis de la distinction entre numérisation et digitalisation dans l'enseignement. L'approche qualitative permet de recueillir des données riches et détaillées sur les expériences et discours des enseignants (Miles & Huberman, 1994). L'objectif est d'obtenir une compréhension approfondie du phénomène étudié. Cette approche nous permet de choisir les enseignants qui sont directement concernés, garantissant ainsi des réponses riches et pertinentes pour comprendre les obstacles. Aussi en ciblant des enseignants ayant des positions ou des expériences variées vis-vis de la numérisation et la digitalisation de l'éducation, l'on obtient une meilleure représentation des différentes perceptions de la numérisation et la digitalisation de l'éducation. En bref, la méthodologie de choix raisonné a permis d'obtenir des données ciblées et pertinentes pour cette étude. Dans ce processus, l'enquête a été menée sur l'ensemble des enseignants de l'ENIEG d'Eseka, soit une population accessible de **28 enseignants**. La collecte des données a été faite à l'aide d'un guide d'entretien individuel en concordance avec toutes les dimensions pertinentes y afférentes. L'analyse de contenu qui est essentielle dans cette étude vise à analyser le degré de confusion entre numérisation et digitalisation de l'enseignement à travers les perceptions des enseignants de l'ENIEG d'Eseka. Globalement dans le cadre de traitements des données, les données ont été analysées à l'aide d'une **analyse thématique inductive**



(Braun & Clarke, 2006), qui consiste à identifier et regrouper les thèmes émergents à partir des discours des enseignants. Cette analyse a permis de :

- Identifier les représentations dominantes sur la numérisation et la digitalisation.
- Comprendre les implications pédagogiques de cette confusion conceptuelle.
- Dégager des recommandations pour une meilleure intégration des technologies éducatives dans les ENIEG.

3.3. Hypothèses de recherche

3.3.1 Hypothèses de l'étude

En congruence avec la question principale de recherche, notre hypothèse principale est formulée comme suit : les enseignants de l'ENIEG d'Eseka perçoivent la distinction entre numérisation et digitalisation de l'enseignement de manière floue et interchangeable.

Cette compréhension insuffisante des concepts influence leur adhésion spécifique et leur intégration des technologies dans leurs pratiques pédagogiques. Cette confusion entre les deux termes conduit à une adoption sélective et limitée des innovations numériques, où certains enseignants privilégient des solutions simples et fragmentées sans adopter une approche globale et transformationnelle de la digitalisation, ce qui entrave l'évolution de leurs pratiques pédagogiques et limite le potentiel de transformation de l'enseignement dans l'établissement.

3.3.2. Hypothèses spécifiques

Étant en congruence avec les questions spécifiques, nos hypothèses de recherche sont formulées comme suit :

Hs1 : les enseignants de l'ENIEG d'Eseka ont une compréhension floue et interchangeable des concepts de numérisation et de digitalisation de l'enseignement, en grande partie en raison de la confusion entre les deux termes dans la littérature et les formations disponibles.

Hs2 : les enseignants associent principalement l'usage des technologies numériques à un moyen d'améliorer l'efficacité pédagogique, mais certains perçoivent ces outils comme un obstacle en raison du manque de formation et des infrastructures inadéquates.

Hs3 : la confusion entre numérisation et digitalisation des pratiques pédagogiques mène à une adoption superficielle des technologies numériques, avec les enseignants qui privilégient des applications simples sans repenser en profondeur leur approche pédagogiques.

Hs4 : les enseignants perçoivent les défis principaux de la digitalisation comme étant le manque d'infrastructure, les difficultés liées à la formation et à l'adaptation des contenus pédagogiques, mais ils reconnaissent aussi des opportunités d'amélioration de l'apprentissage, notamment l'accès à de nouvelles ressources et la possibilité de personnaliser l'enseignement.

4. Résultats et Discussions de l'étude

Les résultats de cette étude sont présentés à partir de l'analyse thématique des entretiens semi-directifs auprès des 28 enseignants de l'ENIEG d'Eseka. L'analyse met en évidence les perceptions des enseignants sur la distinction entre numérisation et digitalisation ainsi que les implications pédagogiques de cette confusion.

4.1. Sur la Perception des enseignants de l'ENIEG d'Eseka sur la distinction entre numérisation et digitalisation

L'analyse des discours des enseignants révèle une **confusion marquée** entre les deux concepts :

- **80 % des enseignants interrogés assimilent la numérisation et la digitalisation à la même réalité**, considérant que les deux notions désignent simplement l'usage de l'ordinateur et d'Internet dans l'enseignement.
- **15 % ont une compréhension partielle**, reconnaissant que la digitalisation va au-delà de la simple conversion des supports en formats numériques, mais sans pouvoir définir clairement en quoi elle diffère de la numérisation.
- **5 % seulement des enseignants font une distinction nette**, expliquant que la numérisation concerne la dématérialisation des supports tandis que la digitalisation implique une transformation des pratiques pédagogiques grâce aux outils numériques.

Ces résultats corroborent les travaux de **Laurillard (2012)**, qui soulignent que la digitalisation implique une restructuration des méthodes d'enseignement et non une simple transposition des documents physiques en formats numériques. L'absence de formation spécifique sur ces concepts peut expliquer cette confusion persistante (Bates, 2019). c'est dans les mêmes perspectives que Selwyn (2016), pense que la distinction entre les deux concepts (numérisation et digitalisation) est floue chez les enseignants parce qu'ils ne parviennent à identifier que la numérisation désigne principalement l'intégration d'outils numériques dans l'enseignement (par exemple, l'utilisation de tablettes ou de logiciels éducatifs), et la digitalisation représente un processus plus global de transformation des pratiques pédagogiques et des modèles éducatifs. Cette confusion peut être alimentée par une formation inadéquate et une utilisation interchangeable des termes dans la communication institutionnelle. Cette analyse justifie à suffisance la confirmation de l'hypothèse 1 qui confirme que : les enseignants de l'ENIEG d'Eseka ont une compréhension floue et interchangeable des concepts de numérisation et de digitalisation de l'enseignement, en grande partie en raison de la confusion entre les deux termes dans la littérature et les formations disponibles.

4.2. Sur les représentations et attitudes des enseignants face aux technologies numériques éducatives

Les enseignants expriment des attitudes variées face aux outils numériques :

- **70 % considèrent les technologies comme une opportunité** pour améliorer l'apprentissage, mais estiment ne pas disposer des compétences suffisantes pour les exploiter efficacement.
- **20 % adoptent une posture sceptique**, craignant que l'usage du numérique entraîne une déshumanisation de l'enseignement et réduise l'implication des enseignants.
- **10 % se montrent réticents**, invoquant le manque de formation, l'absence d'infrastructures adéquates et la surcharge de travail.



Ces **représentations et attitudes** s'alignent avec les conclusions de **Teo (2011)**, qui montrent que l'adoption des technologies par les enseignants dépend largement de leur niveau de formation et de leur sentiment de compétence numérique. **Mishra & Koehler (2006)** insistent sur la nécessité d'une approche intégrée combinant connaissances pédagogiques, technologiques et disciplinaires. L'usage des technologies numériques dans l'enseignement peut être perçu différemment selon le niveau de compétence des enseignants et les ressources disponibles. C'est pourquoi Becta (2004) souligne que les enseignants qui ont une formation limitée en technologie peuvent associer l'usage des outils numériques à des obstacles plutôt qu'à des bénéfices. Cela reflète une perception ambivalente de la technologie, parfois vue comme un moyen d'améliorer l'enseignement, parfois comme un fardeau. Cet exposé justifie à suffisance la confirmation de **l'hypothèse 2** qui confirme que : les enseignants associent principalement l'usage des technologies numériques à un moyen d'améliorer l'efficacité pédagogique, mais certains perçoivent ces outils comme un obstacle en raison du manque de formation et des infrastructures inadaptées.

4.3. Sur l'Impact de la confusion entre numérisation et digitalisation sur les pratiques pédagogiques

L'étude met en évidence plusieurs conséquences pédagogiques :

- **Manque d'innovation pédagogique** : Les enseignants ayant une vision limitée de la digitalisation se contentent souvent d'utiliser les outils numériques pour projeter des documents PDF ou des présentations PowerPoint, sans changer leurs méthodes d'enseignement.
- **Faible interactivité** : L'usage des plateformes d'apprentissage en ligne est quasi inexistant parmi les enseignants interrogés.
- **Frein à l'adoption du numérique** : Certains enseignants hésitent à utiliser des technologies interactives par peur de ne pas les maîtriser, préférant rester sur des pratiques traditionnelles.

Ces résultats rejoignent les observations d'OECD (2016), qui identifient la formation insuffisante comme un obstacle majeur à la digitalisation de l'éducation. **Bates (2019)** rappelle que l'intégration efficace des technologies nécessite une transformation des pratiques pédagogiques et non une simple numérisation des contenus. Pour Harris et al. (2017), la confusion entre la numérisation et la digitalisation peut conduire à une adoption inégale des technologies dans l'enseignement en ce sens que certaines pratiques restent ancrées dans des méthodes traditionnelles, même lorsque des outils numériques sont utilisés. De ce fait l'adhésion aux innovations numériques dépendra également de la capacité des enseignants à reconnaître les avantages de la transformation pédagogiques plutôt que les simples ajouts technologiques. Cette analyse justifie à suffisance la confirmation de l'hypothèse 3 qui confirme que : la confusion entre numérisation et digitalisation des pratiques pédagogiques mène à une adoption superficielle des technologies numériques, avec les enseignants qui privilégient des applications simples sans repenser en profondeur leur approche pédagogique.

4.4. Sur les défis et opportunités liés à la digitalisation de l'enseignement dans les ENIEG

a- Défis

- Manque d'infrastructures adaptées dans les ENIEG.
- Faible accès à Internet et aux équipements numériques.
- Absence de formation continue sur la pédagogie numérique.

b- Opportunités

- Potentiel d'amélioration de l'apprentissage interactif.
- Possibilité d'accès à des ressources pédagogiques diversifiées.
- Intégration progressive des outils numériques dans la formation des futurs enseignants.

Ces constats sont en accord avec les recommandations de **Laurillard (2012) et Mishra & Koehler (2006)**, qui plaident pour une formation des enseignants à la pédagogie numérique afin d'optimiser l'usage des outils technologiques en éducation. La digitalisation présente des défis considérables pour de nombreux systèmes éducatifs, notamment en Afrique, où l'accès aux technologies est encore limité. C'est pourquoi Resta et al. (2018) soulignent que les enseignants perçoivent des opportunités dans la digitalisation, telles que l'amélioration de l'engagement des élèves et la diversification des méthodes pédagogiques ; mais ils identifient également des obstacles liés à la formation continue des enseignants, le manque de dispositif numérique et technologique dans les établissements scolaires.

Cette description justifie à suffisance la confirmation de l'hypothèse 4 qui confirme que : les enseignants perçoivent les défis principaux de la digitalisation comme étant le manque d'infrastructure, les difficultés liées à la formation et à l'adaptation des contenus pédagogiques, mais ils reconnaissent aussi des opportunités d'amélioration de l'apprentissage, notamment l'accès à de nouvelles ressources et la possibilité de personnaliser l'enseignement.

5. Recommandations et Conclusion

5.1. Recommandations

Cette étude met en lumière une **confusion conceptuelle persistante** entre numérisation et digitalisation parmi les enseignants de l'ENIEG d'Eseka, ce qui impacte négativement leur appropriation des outils numériques. Il apparaît essentiel de :

- **Développer des formations spécifiques** sur la distinction entre numérisation et digitalisation.
- **Renforcer l'accompagnement des enseignants** dans l'adoption des pratiques numériques.



- **Mettre en place des infrastructures adaptées** pour faciliter la digitalisation de l'enseignement.

En intégrant ces recommandations, les ENIEG pourront mieux préparer les futurs enseignants à une intégration efficace des technologies éducatives.

Conclusion

Cette étude explore les perceptions des enseignants de l'ENIEG d'Eseka, au Cameroun, concernant la numérisation et la digitalisation de l'enseignement. Elle met en lumière la confusion qui existe entre ces deux concepts et analyse les implications de cette confusion sur l'intégration des technologies dans les pratiques pédagogiques. Les résultats révèlent un besoin de clarification conceptuelle et de formation continue pour optimiser l'utilisation des outils numériques dans la formation des futurs instituteurs, et cela nous interpelle à rappeler que la numérisation de l'éducation se concentre principalement sur la transformation des supports et des outils pédagogiques grâce aux technologies numériques. Tandis que la digitalisation implique un changement plus large et plus systémique dans les pratiques pédagogiques, les interactions et l'organisation du processus éducatif. Cependant il est important de noter que ces deux concepts sont essentiels pour comprendre comment la technologie influence l'éducation, mais la digitalisation nécessite un changement plus radical et structurel. Cette étude peut éclairer les politiques de formation et d'équipement nécessaires pour surmonter ces obstacles relatifs à la confusion entre la numérisation et la digitalisation de l'éducation.

Références bibliographiques

- Bates, A. W. (2015). *Teaching in a digital age: Guidelines for designing teaching and learning*. Tony Bates Associates.
- Bates, A. W. (2019). *Teaching in a Digital Age: Guidelines for Designing Teaching and Learning*. Vancouver: BCcampus.
- Becta. (2004). *What the research says about...: The impact of ICT on learning*. Becta.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). *Using thematic analysis in psychology*. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp0630a>.
- Brynjolfsson, E., & McAfee, A. (2014). *The second machine age: Work, progress, and prosperity in a time of brilliant technologies*. W. W. Norton & Company.
- Cuban, L. (2001). *versold and underused: Computers in the classroom*. Harvard University Press.
- Czerniewicz, L., & Brown, C. (2014). The habitus and technological practices of rural students: A case study. *South African Journal of Education*, 34(1), 1-14.
- Ertmer, P. A. (1999). Addressing first- and second-order barriers to change: Strategies for technology integration. *Educational Technology Research and Development*, 47(4), 47-61.
- Harris, J., Mishra, P., & Koehler, M. (2017). *Teachers as designers: Integrating technology into the curriculum*. Teachers College Press.
- Kivunja, C. (2014). *The impact of the digital revolution on education*. *Journal of Education and Practice*, 5(9), 61-68.
- Kom, D. (2007). « Valorisation des enseignants au Cameroun ». Rapport d'étude OCEF/CEFAN, Yaoundé.

- Laurillard, D. (2012). *Teaching as a Design Science: Building Pedagogical Patterns for Learning and Technology*. Routledge.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). Sage Publications.
- Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for integrating technology in teachers' knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017-1054.
- **Njoya, O., C. (2025). Etude des obstacles déterminant la résistance des enseignants à l'adoption de la pédagogie universitaire numérique dans les universités publiques du Cameroun, in DJIBOUL, Actes du Colloque international "Recherche en Éducation pour le Développement" « De la petite enfance à l'âge adulte : Transformer les Pratiques en Éducation », du 5 au 8 novembre 2024, UFR SEFS/UGB, SAINT-LOUIS, SENEGAL. *Revue DJIBOUL, Université Félix Houphouët-Boigny, Côte d'Ivoire*, p.686-701. Numéro7, hors-série, janvier 2025.**
- OECD (2016). *Innovating Education and Educating for Innovation: The Power of Digital Technologies and Skills*. Paris: OECD Publishing.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods* (3rd ed.). Sage Publications.
- Peraya, D., Viens, J. et Karsenti, T. (2002). Introduction : Formation des enseignants à l'intégration pédagogique des TIC : esquisse historique des fondements, des recherches et des pratiques. *Revue des sciences de l'éducation : Intégration pédagogique des TIC. Recherche et formation*. Numéro 2, volume 24.
- Puentedura, R. R. (2014). SAMR: A framework for integrating technology in education. *Journal of Educational Technology*, 21(1), 6-19.
- Resta, P., & Stager, G. (2018). *The impact of digital technologies on education: A global perspective*. UNESCO.
- Santos, M., Dias, F., & Ferreira, J. (2018). « Digitalization and educational transformation in Africa ». *International Journal of Educational Technology*, 15(2), 45-58.
- Selwyn, N. (2016). *Education and technology: Key issues and debates*. Bloomsbury Publishing.
- Teo, T. (2011). Factors influencing teachers' intention to use technology: Model development and test. *Computers & Education*, 57(4), 2432-2440.
- Unesco (2020). « Education and digital technologies: Reaching the unreachable ». *UNESCO Reports on Global Education*, 8, 22-37.
- Venkatesh, V., & Bala, H. (2008). Technology acceptance model 3 and a research agenda on interventions. *Decision Sciences*, 39(2), 273-315.
- Verhoef, P. C., Broekhuizen, T., Bart, Y., Bhattacharya, A., Qi Dong, J., Fabian, N., & Haumann, D. (2019). Digital transformation: A multidisciplinary reflection and research agenda. *Journal of business research*, 122, 889-901.
- Yacouba, Y., Kenné, E., Elougou Ndjie, J-B., Mbouda, D., & Fouda, S.P. (1999). *Revue étude prospective bilan de l'éducation en Afrique. Etude des cas du Cameroun. Association pour le développement de l'éducation en Afrique, (ADEA) - MINEDUC.*