

Print ISSN: 2617-4766

E-ISSN: 2617-4774

Đamá Nínau

REVUE INTERDISCIPLINAIRE
LETTRES, ARTS ET SCIENCES HUMAINES



Revue trimestrielle - N° 23, SEPTEMBRE 2026

REVUE TRIMESTRIELLE - N° 23 Đamá Nínau | REVUE INTERDISCIPLINAIRE LETTRES, ARTS ET SCIENCES

Mise en page et Impression

IMPRIMERIE ST LOUIS

53, Rue N'ZARA Doulassamé Face Première Eglise Baptiste du TOGO

BP: 61536 / Tel Bureau: (228) 22 22 10 45 / Mobile : (228) 90 12 37 30

E-mail: imprimerie.stlouis@yahoo.fr



SJIFactor - Scientific Journal Impact Factor

E-mail : evaluation@sjifactor.com

Website : <http://sjifactor.com/>

SJIF 2026 = 7.918 (Scientific Journal Impact Factor Value for 2026).

SJIF Impact Factor Evaluation [SJIF 2026 = 7.918]

"Dama Ninao" est une revue scientifique interdisciplinaire qui accepte et publie tous les articles relevant des Lettres, Arts et Sciences Humaines. A cet effet, elle s'intéresse aux études et théories littéraires, linguistiques, sociologiques, philosophiques, anthropologiques et historico-géographiques. La Revue "Dama Ninao", entendu "L'Entente" en langue kabyè du Nord Togo, est créée dans l'intention de matérialiser la mondialisation ou la globalisation qui s'opère avec l'esprit d'équipe et d'échanges et la désuétude du monde autarcique. Le monde scientifique universitaire ne peut échapper à cet esprit d'équipe qui fonde un creuset où « le fer aiguisé le fer », les échanges se croisent, puis s'entremêlent pour aboutir à une reconstruction des connaissances scientifiques individuelles dans la collectivité.

La Revue Dama Ninao nous renvoie à la Civilisation de l'Universel du poète sénégalais Léopold Sédar Senghor, qui prône la porosité des âmes avec l'acceptation de l'autre, de ce qu'il dispose d'utile pour mon avancement : sa civilisation, sa culture, sa langue ... Elle se fonde notamment sur la philosophie de Paul Ricœur qui préconise la perception de Soi-même comme un autre. Considérer soi-même comme un autre aux yeux de l'autre, nous amènerait à faire taire nos distensions et ressentiments afin de redimensionner notre espace, reconstruire notre histoire et notre société.

La Revue Dama Ninao s'est inspirée de la nature. Des insectes en miniature nous produisent de bels chefs-d'œuvre architecturaux, conjuguent leur génie créateur et leur force dans la patience et dans la tolérance. Ils créent des œuvres monumentales qui dépassent l'entendement humain, les termitières. A cet effet, la nature semble nous parler, nous guider, nous instruire dans le silence. Seules ces créations nous interpellent sans autant faire de nous des disciples. Comme la termitière qui, pour la plupart du temps, est une composante de maillons surgissant de la même matière, la Revue Dama Ninao se veut une termitière scientifique dont les enseignants-chercheurs en sont les maillons.

Au confluent de diverses sciences, la Revue Dama Ninao se propose de promouvoir la recherche scientifique et universitaire en impulsant le dialogue interdisciplinaire, le dialogue entre divers champs disciplinaires et divers contributeurs du monde universitaire.

Professeur Koutchoukalo TCHASSIM

Université de Lomé

ADMINISTRATION DE LA REVUE

Directeur de publication et rédacteur en chef :

Professeur TCHASSIM Koutchoukalo, Université de Lomé

Directeur de rédaction :

Professeur Arthur MUKENGUE, Université de Rhodes (Afrique du sud)

Comité Scientifique

Professeur Yaovi AKAKPO, Université de Lomé (Togo), Professeur Kodjona KADANGA, Université de Lomé (Togo), Professeur Xavier GARNIER, Université Paris 3 (France), Professeur Norbert VIGNONDE, Université de Bordeaux (France), Professeur Adama COULIBALY, Université Félix Houphouët-Boigny (Côte d'Ivoire), Professeur Okri Pascal TOSSOU, Université d'Abomey-Calavi (Bénin), Professeur Mamadou KANDJI, Université Cheikh Anta Diop (Sénégal), Professeur Komla Messan NUBUKPO, Université de Lomé (Togo), Professeur Amadou LY, Université Cheikh Anta Diop (Sénégal), Professeur Kazaro TASSOU, Université de Lomé (Togo), Professeur Dotsè YIGBE, Université de Lomé (Togo), Professeur Kodjo AFAGLA, Université de Lomé (Togo), Professeur Alain-Joseph SISSAO, Institut des Sciences des Sociétés (Burkina Faso), Professeur Komla Essowè ESSIZEWA, Université de Lomé (Togo), Professeur Gneba KOKORA, Université Félix Houphouët-Boigny (Côte d'Ivoire), Professeur Louis OBOU, Université Félix Houphouët-Boigny (Côte d'Ivoire), Professeur Ataféi PEWISSI, Université de Lomé (Togo), Professeur Vicente Enrique Montes Nogales, Universidad de Oviedo (Espagne), Professeur Mamadou FAYE, Université Cheikh Anta Diop (Sénégal), Professeur Akila AHOULI, Université de Lomé.

Comité de lecture

Professeur Koutchoukalo TCHASSIM, Université de Lomé, Professeur Gbati NAPO, Université de Lomé, Professeur Didier AMELA, Université de Lomé, Professeur Komi KOUVON, Université de Lomé, Dr Komi BEGEDOU, Université de Lomé, Dr Koffi Dodzi NOUVLO, Dr Kpatimbi TYR, Université de Lomé, Dr Madis KROUMA, Université de Lomé, Professeur Arthur MUKENGUE, Université de Rhodes (Afrique du Sud), Professeur Xolali MOUMOUNI-AGBOKE, Université de Lomé, Dr Anoumou AMEKUDJI (MC), Université de Lomé, Professeur Raphaël YEBOU, Université d'Abomey-Calavi (Bénin), Professeur Essodina Kokou PERE-KEZIMA, Université de Lomé, Professeur Follygan HETCHELI, Université de Lomé, Dr Ernest BASSANE (MC), Université Norbert Zongo de Koudougou (Burkina Faso), Professeur Komi Xolali AVEGNON, Ecole Normale Supérieure d'Atakpamé, Dr Ulrich-Ariel YEKE, Université Omar Bongo (Gabon), Dr Kokou AWOKOU (MC), Université de Lomé, Dr Gnabana PIDABI (MC), Ecole Normale Supérieure d'Atakpamé (Togo), Dr Bilakani TONYEME (MC), Dr Banabia LONGA, Université de Lomé, Dr Bantchin NAPAKOU (MC), Université de Lomé, Candide Achille Ayayi KOUAWO (MC) Université de Lomé, Dr Kossi Wonouvo GNAGNON, Université de Lomé, Dr Lodegaena Bassantea KPASSAGOU, Université de Lomé, Dr Weinpanga A. ANDOU (MC), Université de Lomé, Dr Napo GNANE (MC), Université de Lomé, Professeur Cal Komla AVONO, Université de Lomé, Dr Mohsen ZAMANI, Université de Tehran (Iran).

Revue Dama Ninao Print-ISSN 2617-4766 E-ISSN 2617-4774

E-mail : revuedamaninao@gmail.com; infos@revuedamaninao.net

Revue Dama

Comité de rédaction

Professeur Koutchoukalo TCHASSIM, Dr Wonouvo GNAGNON, Dr DOUHADJI Kossi, Dr Mohsen ZAMANI, Université de Tehran.

Secrétariat : HOGNON Komi Mosé

Contact : revuedamaninao@gmail.com

Site Internet de la Revue Dama Ninao : <https://revuedamaninao.net/>

LIGNE EDITORIALE DE LA REVUE DAMA NINAO

Dama Ninao est une revue scientifique internationale. Dans cette perspective, les textes que nous acceptons en français ou anglais sont sélectionnés par le comité scientifique et de lecture en raison de leur originalité, des intérêts qu'ils présentent aux plans africain et international et de leur rigueur scientifique. Les articles que notre revue publie doivent respecter les normes éditoriales suivantes :

La taille des articles

Volume : 10 à 15 pages ; interligne 1.5, police 12 pour le corps du texte et les courtes citations ; police 11 pour les longues citations, Times New Roman, les références des citations doivent être incorporées dans le texte. Exemple : Guy Rocher (1968, p. 29), pas de référence en foot-notes à l'exception de quelques commentaires.

Ordre logique du texte

- Un **TITRE** en caractère d'imprimerie et en gras. Le titre ne doit pas être trop long ;
- **Nom et prénom(s)** du contributeur ou des contributeurs, **nom de l'institution** d'appartenance, **adresse mail**
- Un **Résumé (Abstract)** de 8 lignes en français et anglais, en interligne simple, suivi de 6 **Mots clés (Key words)**
- Une **Introduction** : elle doit avoir une problématique, une méthode et une structure.
- Un **Développement** : les articulations du développement du texte doivent-être titrées comme suit :

1-Pour le **Titre** de la première section

1-1-Pour le **Titre** de la première sous-section

1-2- Pour le **Titre** de la deuxième sous-section

2- Pour le **Titre** de la deuxième section

2-1-Pour le **Titre** de la première sous-section

2-2- Pour le **Titre** de la deuxième sous-section

3- Pour le **Titre** de la troisième section (si l'auteur de l'article le souhaite)

-Une **Conclusion** : elle doit être courte, précise et concise en mettant en relief l'authenticité des résultats de la recherche.

- **Références bibliographiques** (Mentionner uniquement les auteurs cités)

Les divers éléments d'une référence bibliographique sont présentés comme suit : NOM et Prénom (s) de l'auteur, Année de publication, Zone titre, Lieu de publication, Zone Editeur. Exemples :

- AMIN Samir, 1996, *Les défis de la mondialisation*, Paris, L'Harmattan.
- BERGER Gaston, 1967, *L'homme moderne et son éducation*, Paris, PUF.
- DIAGNE Souleymane Bachir, 2003, « Islam et philosophie. Leçons d'une rencontre », *Diogène*, 202, p. 145-151. (Pour les articles).

Typographie française

- La Revue Dama Ninao s'interdit tout soulignement et toute mise de quelque caractère que ce soit en gras.
- Les auteurs doivent respecter la typographie française concernant la ponctuation, l'écriture des noms, les abréviations...

Tableaux, schémas et illustrations

En cas d'utilisation des tableaux, ceux-ci doivent être numérotés en chiffre romains selon l'ordre de leur apparition dans le texte. Ils doivent comporter un titre précis et une source. Les schémas et illustrations doivent être numérotés en chiffres arabes selon l'ordre de leur apparition dans le texte.

Soumission des manuscrits

Tous les manuscrits doivent être soumis uniquement par voie électronique à l'adresse suivante : revuedamaninao@gmail.com/infos@revuedamaninao.net. Tous les échanges entre le secrétariat de la revue et l'auteur se feront uniquement par internet, il importe donc de fournir un mail actif que l'auteur consulte très régulièrement et d'envoyer toutes les informations relatives au processus de publication des articles uniquement par mail. Les frais d'instruction de l'article sont de **20000f** payables immédiatement au moment de l'envoi de l'article. À l'issue de l'instruction, si l'article est retenu, l'auteur paie les frais d'insertion qui s'élèvent à **30.000f**. Les frais d'instruction et d'insertion s'élèvent donc à **50.000f** payables par transfert, frais de

transfert y compris. Le paiement des frais d’insertion donne droit à un tiré à part. Si un auteur achète un exemplaire, les frais d’envoi sont à sa charge. Les frais de gravure des clichés, des schémas et l’expédition des tirés à part (pour ceux qui voudraient les avoir par la poste) sont à la charge des auteurs. La Revue Dama Ninao paraît trimestriellement. Toute soumission doit parvenir au secrétariat de la rédaction un mois voire deux semaines (délai de rigueur) avant la publication du numéro dans lequel l’article pourra être inséré. Pour toute information, envoyez un mail à : revuedamaninao@gmail.com/infos@revuedamaninao.net ou visitez le site de la revue : www.revuedamaninao.net.

Evaluation par les pairs

Les instructeurs à qui la revue affecte les articles de leur spécialité, doivent les lire avec rigueur, rejeter tout article dont le contenu est en inadéquation avec le titre et/ou dont le raisonnement n’offre pas une qualité scientifique, faire des propositions pour l’amélioration dudit article, renvoyer l’auteur de l’article à la ligne éditoriale de la revue au cas où elle n’est pas respectée. Ils se doivent notamment de vérifier, par le biais d’internet, si le même article n’est pas déjà publié dans une revue en ligne.

Objectifs et portée

La revue Dama Ninao, de par son nom qui signifie « entente », a pour objectifs :

- de matérialiser le monde universitaire qui est un creuset où « le fer aiguise le fer », les échanges se croisent, puis s’entremêlent pour aboutir à une reconstruction des connaissances scientifiques individuelles dans la collectivité ;
- de promouvoir la recherche scientifique et universitaire en impulsant le dialogue interdisciplinaire, le dialogue entre divers champs disciplinaires et divers contributeurs du monde universitaire.

La revue Dama Ninao a une portée scientifique et sociale. A cet effet, elle publie tous les articles relevant des Lettres, Arts et Sciences Humaines et s’intéresse aux études et théories littéraires, linguistiques, sociologiques, philosophiques, anthropologiques et historico-géographiques sur appel à contribution thématique (colloque) ou varia. Elle est un espace de rencontre, de construction et de reconstruction des réseaux relationnels et scientifiques.

Professeur Koutchoukalo TCHASSIM

Université de Lomé

SOMMAIRE

1. **L'ARABE TCHADIEN : UN PATRIMOINE LINGUISTIQUE COMMUN
POUR LES TCHADIENS----- 16**
DADI CHIDI Abderaman, Université de Sahara de Faya (Tchad)
2. **FACTEURS ASSOCIÉS À L'ABANDON SCOLAIRE DES ÉLÈVES DU
SECONDAIRE 1 DANS LA COMMUNE DE ZIO 1 AU TOGO ----- 33**
AKLAMANU Kokutsè Essé, Université de Lomé (Togo)
BAGAN Dègnon, Université de Lomé(Togo)
3. **LES INTERDÉPENDANCES PROFESSIONNELLES ET LA
COORDINATION SOCIALE DANS UN PORT DE PÊCHE ARTISANALE :
ANALYSE SOCIOLOGIQUE DU PORT DE PÊCHE DE COTONOU (BÉNIN)
----- 50**
AKPABIE Adoté Akué, Université de Lomé (Togo)
4. **TENURE FONCIÈRE COUTUMIÈRE ET ACCÈS DES MIGRANTS À LA
TERRE EN CÔTE D'IVOIRE : ÉTUDE COMPARATIVE À TABOU,
KATIOLA ET BOUAKÉ ----- 73**
KOUACOU Anzian, Université Peleforo GON COULIBALY (Côte d'Ivoire)
5. **LES DROITS DE LA FEMME ET LE POLITIQUEMENT CORRECT : LES
AMBIVALENCES D'UNE POLITIQUE DU GENRE ----- 89**
BAHIN Lessbet Arnold, Université Alassane Ouattara (Côte d'Ivoire)
6. **GESTION DES DÉCHETS MÉDICAUX ET DÉGRADATION DE
L'ENVIRONNEMENT DANS LES CENTRES DE SANTÉ PUBLICS
URBAINS À YAMOOUSSOUKRO (CENTRE DE LA CÔTE D'IVOIRE) ---- 105**
AYEMOU Anvo Pierre, Université Alassane Ouattara Bouaké (Côte d'Ivoire)
7. **ANALYSE DES COUTS DE PRODUCTION DES SOINS PAR LES CENTRE
SANTE DE REFERENCE : (LE CENTRE SANTE DE REFERENCE DE
KALABANCORO BAMAKO, MALI) ----- 127**
BERTHE Lassina, Université Yambo Ouologuem Bamako, Mali
CAMARA Oumar, Université Alassane Ouattara (Côte d'Ivoire)
TRAORE Lamine, Faculté des Sciences Economistes et de Gestion (Mali)

8. LA VIRTÙ CONTRE LA VERTU : QUAND MACHIAVEL INTERROGE LA JUSTICE SOCIALE COMME FONDEMENT DE LA BONNE GOUVERNANCE.----- 145
BOTTY Bi Naga Landry, Université Alassane Ouattara (Côte d'Ivoire)
9. CATÉGORISATION SOCIALE ET CONSTRUCTION NATIONALE DANS LE DISCOURS POLITIQUE DE CISSÉ BACONGO ----- 158
PRAO Bini Kouamé, Université Alassane Ouattara (Côte d'Ivoire),
KONAN Yao Gatien, Université Alassane Ouattara (Côte d'Ivoire)
COULIBALY Lidwine Aminata, Université Alassane Ouattara (Côte d'Ivoire)
10. RESPONSABILITE SOCIETALE DES ENTREPRISES PRIVEES ET IDENTIFICATION ORGANISATIONNELLE DES SALAIRES : LE CAS DE LA ZONE INDUSTRIELLE DE YOPOUGON A ABIDJAN ----- 177
AKA Blainson Alain, Université Félix Houphouët-Boigny (Côte d'Ivoire)
11. INCIDENCES DE LA GESTION DE LA FORET CLASSÉE DE TIENFALA SUR L'ENVIRONNEMENT AU MALI----- 195
BOCOUM Moussa Fadiala, Institut de Pédagogie Universitaire (Mali)
12. TYPOLOGIE DES ENGINS ET DES TECHNIQUES DE PÊCHE DANS LA RÉGION DE LA NAWA (CÔTE D'IVOIRE)----- 214
YAPO CHILÉ NADÈGE ÉPSE KOUAKO, Université de San Pedro (San Pedro-Côte d'Ivoire)
13. LA FALACIA DEL ANALISIS TEMATICO: CUANDO EL TEXTO SE VUELVE EXCUSA----- 236
SEKA Christophe Emmanuel, Université Alassane Ouattara (Côte d'Ivoire)
14. TOPONYMIE DE LA VILLE DE KORHOGO : ENTRE COGNITION, IMAGINAIRE LINGUISTIQUE, DISCOURS RAPPORTÉ ET RÉALITÉ SOCIOHISTORIQUE ----- 260
DIABY Aïssata, Université Félix Houphouët-Boigny (Côte d'Ivoire)
15. STRATÉGIES CATHARTIQUES À TRAVERS LES PRESTATIONS DES MUTUELLES ET GROUPES D'ASSISTANCE EN SITUATION DE DEUIL À BRAZZAVILLE----- 271
DIAFOUKA Bitsoua Fanely Flore Sandrine Épse Loussakoumounou, Université Marien Ngouabi (Congo)

16. LES FAAFOUË – GOSSAN DE GBÊKÊKRO À KOUASSIBLEKRO, 1865-1900 ----- 291
Dr DJANGO Kouassi Roger, Université Alassane Ouattara (Côte d'Ivoire)
Dr KOFFI Kouassi Serge, Université Jean Lorougnon Guédé (Côte d'Ivoire)
17. L'ÉCRITURE INCLUSIVE COMME VECTEUR DE DÉCONSTRUCTION MORPHOSYNTAXIQUE DU FRANÇAIS : ENJEUX STRUCTURELS, SOCIOLINGUISTIQUES ET POSTURES NORMATIVES ----- 309
DOSSO Tiémoko, Université Félix-Houphouët-Boigny (Côte d'Ivoire)
DIABY Aïssata, Université Félix Houphouët-Boigny (Côte d'Ivoire)
KRAMO Kouadio Emile, Institut Pédagogique National de l'enseignement technique et Professionnel (Côte d'Ivoire)
18. LA MARE DE DJIKADAN À KOUNADOU-MARÉNA : UN PATRIMOINE COMMUNAUTAIRE ET CULTUREL MENACÉ PAR LES PRÉDATEURS DE L'ENVIRONNEMENT EN GUINÉE ----- 327
Dr BAMBA Fatoumata, Université Julius Nyerere de Kankan (Guinée)
19. L'ONOMASTIQUE DANS LE FILS DE-LA-FEMME-MÂLE : BLA YASSOUA ET AWLIMBA TANKAN, FONDEMENTS D'UN PACTE NARRATIF. ----- 347
Dr KOFFI Céline Omo épouse AHO, Université Alassane Ouattara (Côte d'Ivoire)
Dr/MC SANOGO Amidou, Université Félix Houphouët-Boigny (Côte d'Ivoire)
20. L'APPORT DE LA TRADITION ÉGYPTIENNE DANS LA CONCEPTION DE L'ÉDUCATION PLATONICIENNE : UN REJET DE LA MODERNITÉ ? ----- 367
BROU Nanou Pierre, Université Alassane Ouattara (Côte d'Ivoire)
21. THE REALISTIC DEPICTION OF WAR IN *THE RED BADGE OF COURAGE* BY STEPHEN CRANE, *ALL QUIET ON THE WESTERN FRONT* BY ERICH MARIA REMARQUE AND *A RUMOR OF WAR* BY PHILIP CAPUTO ----- 386
Dr. MBODJI Papa Ibrahima, Université Gaston Berger de Saint-Louis (Sénégal)

22. LE TISSAGE BAULÉ, UN SAVOIR-FAIRE ANCESTRAL ENTRE
TRADITION ET MODERNITÉ ----- 406
YAO Élisabeth, Université Alassane Ouattara (Côte d'Ivoire)
DJAMALA Kouadio Alexandre, Université Alassane Ouattara (Côte d'Ivoire)
23. LE FONCTIONNEMENT STYLÉMATIQUE DANS *L'ÉTAT Z'HÉROS OU
LA GUERRE DES GAOUS* DE MAURICE BANDAMAN : ÉVALUATION
STYLISTIQUE D'UNE TRANSGÉNÉRICITÉ ROMANESQUE ----- 429
SILUÉ Gomongo Nargawélé, Université Alassane Ouattara (Côte d'Ivoire)
ADOU Essi Victoire Anaëlle, Université Alassane Ouattara (Côte d'Ivoire)
24. L'INFLUENCE DES POLITIQUES DE QUALITE DE VIE ET CONDITIONS
DE TRAVAIL SUR LA SATISFACTION : CAS DE MACHINE BRIQUE
(TOGO)----- 448
GBANDEY Sadjì N'Gbansohfi, Université de Lomé (Togo)
SOSOE Kodjo, Université de Lomé (Togo)
25. LA GREVE AU LYCEE MODERNE D'ODIENNE EN 1984 : REVELATEUR
DE TENSIONS SOCIALES DANS UNE COTE D'IVOIRE EN CRISE ----- 466
GUEU Paul, enseignant-chercheur, Université Alassane Ouattara (Côte
d'Ivoire)
TRAORÉ Siaka, Université Alassane Ouattara (Côte d'Ivoire)
26. ÉCOCRITIQUE ET ONOMASTIQUE : LES NOMS DES MANDÉS DU
NORD ET RELATIONS CULTURELLES À LA NATURE ----- 488
KROUWA Jean de Dieu, Université Alassane Ouattara (Côte d'Ivoire)
YAO Kounandy Joseph, Université Alassane Ouattara (Côte d'Ivoire)
27. LE DISPOSITIF HYBRIDE À L'UNIVERSITÉ DE LOMÉ : PROCESSUS
D'INTÉGRATION TECHNOPÉDAGOGIQUE ET TRANSFORMATION DES
PRATIQUES PÉDAGOGIQUES ----- 503
KABRAITCHUKA Ditorga Essotolom, Université de Lomé (Togo)
KOUAWO Candide Achille Ayayi, Université de Lomé (Togo)
28. DE LA CHANSON POPULAIRE SENEGALAISE : STRATEGIES CONTRE-
DISCURSIVES FEMINISTES.----- 522
KANE Nafissatou, Université Gaston Berger de St-Louis (Sénégal)
SY Kalidou Seydou, Université Gaston Berger de St-Louis (Sénégal)

- 29. DETERMINANTS LIES AUX PRATIQUES D’ALIMENTATION DES ENFANTS DANS LE CERCLE DE YOROSSO (REGION DE SIKASSO, AU MALI)----- 545**
BERTHE Kassoum,ED DESSLA (Mali)
KEITA Amara, Université de Labé (Guinée)
Docteur BERTHE Lassina, Université Yambo Ouologuem de Bamako (Mali)
- 30. POUVOIR, VIOLENCE ET COHÉSION SOCIALE EN AFRIQUE CONTEMPORAINE : QUELLE ARTICULATION AU REGARD DE LA PENSÉE MACHIAVÉLIENNE ?----- 561**
KOFFI Brou Dieudonné, Institut National Supérieur des Arts et de l’Action Culturelle (INSAAC) (Côte d’Ivoire)
DADI CHIDI Abderaman, Université de Sahara de Faya (Tchad)
- 31. SUJET : CHEIKH ANTA DIOP ET LA RECONVERSION DU REGARD EN AFRIQUE ----- 579**
KONÉ Moussa, Université Alassane Ouattara (Côte d’Ivoire)
SILUÉ Laragnon, Université Alassane Ouattara (Côte d’Ivoire)
- 32. LA GESTION DES DONNÉES ACADÉMIQUES DANS LES UNIVERSITÉS PUBLIQUES DU TOGO : DÉFIS ORGANISATIONNELS ET PERSPECTIVES POUR UN SYSTÈME D’INFORMATION INTÉGRÉ ---- 597**
KPADONOU Kossi Paulin, Université de Lomé (Togo)
Dr SONHAYE Kondi Napo, Université de Lomé (Togo)
- 33. FREINS AU DÉPISTAGE DU CANCER DU COL DE L’UTÉRUS EN CÔTE D’IVOIRE CHEZ LA JEUNE FEMME EN MILIEU UNIVERSITAIRE : CAS DES ÉTUDIANTES DE LICENCE 3 ET MASTER 1 DE L’INSAAC. ----- 625**
KOUAME Akissi Marie-Noëlle, Institut National Supérieur des Arts et de l’Action Culturelle (Côte d’Ivoire)
- 34. POÉSIE ET CINÉMA CHEZ J. PRÉVERT : SIMPLICITÉ, SINGULARITÉ ET PROCÉDÉS CINÉMATOGRAPHIQUES DANS L’ÉCRITURE POÉTIQUE ----- 642**
KOUAMÉ Kouadio Judicaël, Université Alassane Ouattara (Côte d’Ivoire)
KOUADIO N’Guessan Antoine, Université Alassane Ouattara (Côte d’Ivoire)

35. ESTANCAMIENTO Y DESMORONAMIENTO EN *HISTORIA DE UNA ESCALERA* DE ANTONIO BUERO VALLEJO ----- 661
KOUASSI Kouassi Mathieu, Université Alassane Ouattara (Côte d'Ivoire)
SIGNO Abenan Christine, Université Alassane Ouattara (Côte d'Ivoire)
N'GUESSAN Aya Martine, Université Alassane Ouattara (Côte d'Ivoire)
36. L'AUTONOMISATION DES FEMMES A L'EPREUVE DES RAPPORTS SOCIAUX DE SEXE DANS LES COMMUNAUTES CACAOYERES A GRAND ZATTRY (COTE D'IVOIRE) ----- 676
DIABY Maimouna, Université Jean Lorougnon Guédéde Daloa (Cote d'Ivoire)
BLA Ypodé Guéaybomin Emmanuel, Université Polytechnique de San Pedro (Cote d'Ivoire)
37. ART ET RÉVOLTE CHEZ ALBERT CAMUS : L'ART COMME REFUS ET CONSENTEMENT ----- 697
SILUÉ Laragnon, Université Alassane Ouattara (Cote d'Ivoire)
38. EXTRACURRICULAR ENGLISH CLUB PRACTICES AND ENGLISH FOR SPECIFIC PURPOSES LEARNING: AN EMPIRICAL STUDY AT THE UNIVERSITY OF PARAKOU ----- 709
HOUNNOU Azoua Mathias, University of Parakou (Bénin)
ADJOHA Bienvenu, University of Abomey-Calavi (Bénin)
YOKOSSI Daniel, University of Abomey-Calavi (Bénin)
KODJO SONOU Théophile Gbègninou, University of Abomey-Calavi (Bénin)
39. EXPÉRIENCE PSYCHOLOGIQUE ET SOCIALE D'UNE MÈRE CONFRONTÉE AUX HOSPITALISATIONS REPETÉES DE SON ENFANT ATTEINT DE DRÉPANOCYTOSE : ÉTUDE QUALITATIVE DE CAS. --- 724
MOUALOU NZIGOU Carelle Ariana épouse MAVIOKA, Université OMAR BONGO (Gabon)
40. LE CONTRAT SOCIAL CHEZ LOCKE : PRINCIPE NORMATIF D'UN ÉTAT DE DROIT ----- 744
N'GUESSAN Ikpé Guy-Serge Alain, Université Alassane Ouattara (Cote d'Ivoire)
KOUASSI N'goh Thomas, Université Alassane Ouattara (Cote d'Ivoire)

41. **DES SAO-KOTOKO AUX SAO-DESCENDANTS : LES POSSIBILITÉS
D'UNE OUVERTURE AUX AUTRES ----- 758**
GUEDALLA Oumar, Université de Maroua (Cameroun)
42. **VERS UN ENVIRONNEMENT FAVORABLE AU DÉVELOPPEMENT DE
LA PETITE ENFANCE EN RÉPUBLIQUE DE GUINÉE : PROPOSITIONS
ISSUES DES ACTEURS INSTITUTIONNELS ET DES ACTEURS
OPERATIONNELS.----- 773**
TOLNO Niouma, PhD, Université Général Lansana Conté (Guinée)
BARRY Oumar, Université Cheikh Anta Diop (Sénégal)
KAMANO Pascal, Institut Supérieur des Sciences de l'Éducation de Guinée,
ISSEG/Lambanyi (Guinée)
43. **RESILIENCIA MAYA FRENTE AL EMPEÑO INQUISITORIAL.
RELECTURA DE *MEMORIA DEL FUEGO*. *LOS NACIMIENTOS* DE
EDUARDO GALEANO ----- 790**
SAKOUM Bonzallé Hervé, Université Alassane Ouattara (Cote d'Ivoire)
44. **DENOTATION, CONNOTATION ET PRODUCTION DU SENS DANS THE
RIVER BETWEEN DE NGUGI WA THIONG'O: UNE ANALYSE
SEMIOTIQUE DES SIGNES CULTURELS ET RELIGIEUX ----- 804**
SANGARE Siaka, Université Félix Houphouët-Boigny d'Abidjan (Côte
d'Ivoire)
45. **AUTONOMISATION ÉCONOMIQUE DECLARÉE DES VENDEURS DE
FRIPERIE À BINGERVILLE (CÔTE D'IVOIRE) : PROFILS ET FACTEURS
ASSOCIÉS ----- 823**
SERI-YAPI Zohonon Sylvie Céline, Université Félix Houphouët-Boigny (Côte
d'Ivoire)
GUEU Gogbeu Gaston, Université Félix Houphouët-Boigny (Côte d'Ivoire)
46. **CARTOGRAPHIE DE LA DISTRIBUTION SPATIALE DES RISQUES
NATURELS ET DES MÉNAGES AFFECTÉS DANS LES CENTRES
URBAINS DE KORHOGO, SINÉMATIALI ET M'BENGUÉ (NORD DE LA
CÔTE D'IVOIRE) ----- 843**
SORO Seydou Kadodjomon, Université Péléforo GON COULIBALY (Côte
d'Ivoire)
TRAORE N'Gambêh Lanzéni, Université Péléforo GON COULIBALY (Côte
d'Ivoire)

47. DE LA POLITIQUE À L'ACTION : COHÉRENCE STRATÉGIQUE ET DÉFIS D'OPÉRATIONNALISATION DE LA POLITIQUE DU NUMÉRIQUE ÉDUCATIF AU TOGO----- 863
SOULE Abdoul-Bassitou, Université de Lomé (Togo)
KOUAWO Candide Achille Ayayi, Université de Lomé (Togo)
48. RÉALISME ET IDÉOLOGIE DANS *L'APPEL DES ARÈNES* D'AMINATA SOW FALL : UNE ANALYSE SÉMIOLOGIQUE DES PERSONNAGES ET DES ESPACES ----- 883
ROUDÉ Taïgba Guillaume, Université Alassane Ouattara (Côte d'Ivoire) Côte d'Ivoire)
49. DE L'ÉMOTION À L'ACTION : L'ART COMME MOTEUR DU VÉCU HUMAIN ----- 900
THIAM Aboubekr, Université Numérique Cheikh Hamidou Kane (Sénégal)
DIATTA Abdou Simbandy, Musée des Civilisations Noires (Sénégal)
50. LES REPRESENTATIONS SOCIALES DU TOURISME ET DE SES METIERS DANS LE GRAND LOME ET LA REGION MARITIME AU TOGO ----- 920
TOKPA Komlan, IRES-RDEC (Togo)
NAPO Gbati, Université de Lomé (Togo)
51. ECRITURE DE *LE FILS-DE-LA-FEMME-MÂLE* DE MAURICE BANDAMAN : ENTRE LITTÉRATURE ORALE, ESTHÉTIQUES BAROQUE ET POSTMODERNE----- 944
TOTI Bawa, Université Alassane Ouattara (Côte d'Ivoire)
52. LE PROFESSEUR HUGUES MOUCKAGA : HERITAGE TRANSDISCIPLINAIRE DE L'ANTIQUITE ROMAINE A L'ANTIQUITE EGYPTIENNE A L'UNIVERSITE MARIEN NGOUABI ----- 963
YOKA ELONGO Vianney Jean Wolfgon, Université Marien Ngouabi (Cameroun)
MAKOKI Hugues Gildas, Université Marien Ngouabi (Cameroun)
YEKA-YEKA OKONDZA Guytal, Université Marien Ngouabi (Cameroun)

- 53. CULTURE RAP BURKINABÈ ET LA NÉGRITUDE : APPROCHE
COMPARÉE DE DEUX EXPRESSIONS POÉTIQUES DE L'IDENTITÉ
NOIRE ----- 981**
GARBA Wendmy Désiré, Université virtuelle du Burkina Faso
YAGO Gérard , Université virtuelle du Burkina Faso
- 54. LES ANTHROPONYMES BRON : UNE LITTÉRATURE
D'IDENTIFICATION ET DE VALORISATION DE LA NATURE ----- 1004**
FANNY Yacouba, Université Péléforo GON COULIBALY (Côte d'Ivoire)
- 55. DIFFICILE ACCÈS À LA PROPRIÉTÉ FONCIÈRE, MARGINALISATION
DANS LA CACAOCULTURE ET RÉSILIENCE FÉMININE DANS LE
DÉPARTEMENT DE BIANKOUMA (OUEST IVOIRIEN) ----- 1020**
YEO Nogodji Jean, Université Alassane OUATTARA (Côte d'Ivoire)
DRO Gué Dieudonné, Université Alassane OUATTARA (Côte d'Ivoire)
SOUMAHORO Manlé, Université Alassane OUATTARA (Côte d'Ivoire)
- 56. MUTATION DE LA MAIN-D'ŒUVRE AGRICOLE NON MARCHANDE EN
MAIN-D'ŒUVRE AGRICOLE MARCHANDE, UN ENJEU SOCIO-
ECONOMIQUE POUR LES PAYSANS DE LA SOUS-PRÉFECTURE DE
TAFIRÉ (CENTRE-NORD DE LA CÔTE D'IVOIRE).----- 1041**
YEO Watagaman Paul, Université Alassane OUATTARA (Côte d'Ivoire)
- 57. GOUVERNANCE DES SOCIÉTÉS COOPÉRATIVES CACAOYÈRES DE
BARRY – CALLEBAUT DANS LE ZONE DE SINFRA (CENTRE OUEST DE
LA COTE D'IVOIRE)----- 1060**
ZOMBO Jean Philippe, Université Alassane Ouattara (Côte d'Ivoire)
ASSEMIAN Bossoma Ange Chrystelle, Université Félix Houphouët Boigny
(Côte d'Ivoire)
- 58. ÉDUCATION THÉÂTRALE DANS LES LYCEES ET COLLEGES ET
CHANGEMENT D'APPROCHES ÉDUCATIVES POUR UNE ÉLITE
IVOIRIENNE RESPONSABLE----- 1075**
MABA Tagbo Victor, Institut National Supérieur des Arts et de l'Action
Culturelle (Côte d'Ivoire)

LE DISPOSITIF HYBRIDE À L'UNIVERSITÉ DE LOMÉ : PROCESSUS D'INTÉGRATION TECHNOPÉDAGOGIQUE ET TRANSFORMATION DES PRATIQUES PÉDAGOGIQUES

KABRAITCHUKA Ditorga Essotolom,
Institut National des Sciences de l'Éducation (INSE),
Université de Lomé
90840664, kdmyriam@gmail.com
&
KOUAWO Candide Achille Ayayi,
INSE
kouawo@clapnoir.org

Résumé : L'étude interroge dans quelle mesure le dispositif hybride de formation mis en place à l'Université de Lomé (UL) favorise-t-il l'intégration pédagogique du numérique en vue d'une transformation des pratiques pédagogiques chez les acteurs. La référence théorique de l'étude est le modèle Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK). La recherche mobilise une démarche de recherche descriptive quantitative au moyen d'un questionnaire soumis à 107 enseignants et 5 871 étudiants inscrits en Licence. Les résultats démontrent que les enseignants et étudiants ne disposent pas de technocompétences pour une utilisation efficiente de la plateforme et le dispositif hybride mis en place n'a pas véritablement engendré une transformation des pratiques pédagogiques chez les acteurs.

Mots-clés : dispositif hybride, intégration numérique, TPACK, pratiques pédagogiques, Université de Lomé.

Abstract: This study examines the extent to which the hybrid training system implemented at the University of Lomé (UL) fosters the pedagogical integration of digital technology with the aim of transforming the pedagogical practices of the stakeholders involved. The study is grounded in the Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK) framework. It employs a quantitative descriptive research approach, utilizing a questionnaire administered to 107 teachers and 5 871 undergraduate students. The results indicate that neither the teachers nor the students possess the technical skills required for efficient use of the platform, and the implemented hybrid system has not truly brought about a transformation in the stakeholders' pedagogical practices.

Keywords: Hybrid system, Digital Integration, TPACK, Pedagogical practices, University of Lomé.

Introduction

La révolution numérique modifie de plus en plus l'enseignement universitaire par la mise à disposition de ressources numériques et un changement de modalités d'enseignement-apprentissage. Cependant, l'usage du numérique ne conduit pas systématiquement à une transformation des pratiques pédagogiques chez les acteurs ; il dépend des compétences des enseignants, de leurs conceptions pédagogiques, des caractéristiques des disciplines enseignées et des conditions institutionnelles de la mise en œuvre (S. M. Anacona et O. F. Boude, 2026). Il ne s'agit plus d'utiliser les technologies en classe, mais de les mobiliser véritablement dans les processus d'enseignement et d'apprentissage, ce qui permet de distinguer adoption, usage, intégration pédagogique et transformation des pratiques pédagogiques.

Cette question est d'une importance particulière pour les systèmes d'enseignement supérieur africains confrontés à la massification des effectifs, aux infrastructures déficitaires, aux inégalités d'accès aux ressources numériques et aux besoins de formation des acteurs (S. Amponsah et T. A. Bekele, 2023 ; Y. Ke et R. Dlamini, 2024). La pandémie de la Covid-19 survenue en 2020 ayant entraîné la fermeture des établissements scolaires a contraint la plupart des universités à utiliser l'hybridité afin d'assurer la continuité des activités pédagogiques (M. J. V. Ledo *et al.*, 2021). Si dans certains établissements cette intégration s'inscrivait dans des réformes déjà engagées depuis quelques années comme à l'Université de Lomé, dans la plupart elle fut opérée dans l'urgence (E. T. Woldegiorgis, 2026).

Dans une étude menée en Afrique du Sud sur la mise en œuvre du blended learning dans l'enseignement supérieur, D. A. Sanders et S. Mukhari (2024) ont mis en évidence l'importance de mettre en place des mesures d'accompagnement à l'endroit des enseignants qui doivent maîtriser les outils numériques et disposer de stratégies pédagogiques adaptées à son intégration efficace.

Plus récemment, une étude comparative menée par Z. R. Ahouman *et al.* en 2026 sur l'impact des modèles pédagogiques et des infrastructures sur les performances des étudiants de l'Université Virtuelle de Côte d'Ivoire et de l'Institut des Sciences et Techniques de la Communication Polytechnique révèle que l'intégration des technologies numériques dans l'enseignement transforme les pratiques pédagogiques lorsque leurs usages sont accompagnés d'une innovation pédagogique structurée et planifiée.

Dans le contexte togolais, D. Bassagou (2019) démontre que bien que l'hybridation des enseignements dans les universités de Lomé et Kara apparaisse comme une réponse aux défis de massification des effectifs, celle-ci ne peut être efficace sans la prise en compte des contraintes matérielles et socioéconomiques liées à l'accès aux technologies et d'une scénarisation rigoureuse capable de soutenir la motivation et l'autonomie des étudiants dès le début du parcours.

Toutefois, il convient de distinguer hybridation, enseignement hybride et dispositif hybride. L'hybridation est un processus de recomposition et de transformation de l'enseignement-apprentissage lié aux modalités d'organisation des phases présentielles et distancielles et du rôle des acteurs dans ce dispositif de formation (D. Peraya *et al.*, 2014). L'enseignement hybride est la modalité pédagogique selon laquelle l'enseignement est organisé au sein de cette hybridation (B. Charlier *et al.*, 2006 ; D. Peraya *et al.*, 2014). Le dispositif hybride, quant à lui, renvoie à un système organisé qui articule des activités d'enseignement en présence et à distance, des acteurs et des ressources dans un environnement technopédagogique, selon des choix pédagogiques, organisationnels et technologiques déterminés. La littérature relève à ce sujet que ces dispositifs hybrides sont caractérisés par cinq dimensions à savoir l'articulation des phases présentielles et distancielles, l'accompagnement humain, les formes de médiatisation, de médiation et le degré d'ouverture du dispositif (N. Deschryver *et al.*, 2011). Dans le cadre de la présente recherche, le dispositif hybride est le concept central et renvoie

donc à un ensemble organisé d'enseignements en ligne et en présence, d'acteurs, d'activités pédagogiques, de ressources et d'environnement technopédagogique.

Il faut dire qu'au Togo, la réflexion sur l'intégration des technologies en éducation et l'hybridation des enseignements remonte à plus de quatre décennies. En effet, des programmes d'enseignement à distance pour la formation des enseignants ont été mis en place dès les années 1980 grâce à des cours par correspondance, des émissions radiophoniques et des supports imprimés. Avec l'avènement du numérique, cette dynamique s'est progressivement transformée en des dispositifs de formation partiellement à distance, la mise en place de projets d'équipements numériques et le renforcement des compétences des formateurs (K. Awokou, 2021).

C'est dans ce cadre que l'Université de Lomé (UL), première université publique du pays, s'est engagée depuis 2015 dans une transition numérique marquée par la modernisation de la gouvernance universitaire et la digitalisation de ses activités pédagogiques et académiques par la mise en place d'un environnement numérique de travail. L'hybridation des enseignements n'est pas une réponse liée à la crise de la Covid-19 mais résulte plutôt de longues expériences pédagogiques et d'une transition numérique dont la pandémie n'a fait que constituer un catalyseur. Au regard des divers défis auxquels elles faisaient face (massification des effectifs, manque d'équipements, d'infrastructures et de personnel enseignant), les autorités universitaires ont décidé en 2021 de la mise en place d'un dispositif hybride de formation combinant des phases d'enseignement présentielles et distancielles via la plateforme @Learn fondée sur Moodle.

Le cadre théorique de cette étude repose sur le modèle Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK) développé par P. Mishra et M. Koehler (2006). Intégrer efficacement le numérique dans l'enseignement revient à articuler trois domaines de connaissances interdépendants que sont les connaissances technologiques (TK), pédagogiques (PK) et disciplinaires (CK). Ce modèle sert de cadre d'analyse du niveau d'intégration technopédagogique des acteurs.

Plusieurs recherches adoptent le TPACK comme modèle d'analyse des pratiques pédagogiques dans l'usage du numérique. Ainsi, A. Y. Wang (2022) mobilise le même modèle pour mesurer le niveau d'intégration du numérique dans l'enseignement à base d'un questionnaire à échelle de Likert. Quant à K. C. Li *et al.* (2023), ils évaluent les pratiques d'enseignement et d'apprentissage en hybride en opérationnalisant les questions en items mesurés grâce à une échelle de Likert. Ces études révèlent l'intérêt de l'usage des échelles de Likert pour mesurer et traduire des dimensions clés de l'enseignement hybride en variables observables et quantifiables.

L'objectif général de notre étude est de déterminer dans quelle mesure le dispositif hybride de l'Université de Lomé favorise l'intégration du numérique en vue d'une transformation des pratiques pédagogiques. De façon spécifique, il s'est agi d'examiner si l'intégration pédagogique du numérique s'accompagne-t-elle ou non d'une transformation de la dimension pédagogique et d'identifier les facteurs qui favorisent ou entravent cette intégration.

1. Méthodologie de la recherche

1.1. Type et cadre d'étude

La recherche est de type quantitative et descriptive et s'est déroulée du 27 mai au 14 juin 2026 sur le campus universitaire de Lomé au Togo. Elle vise à recueillir des données sur les enseignants-chercheurs et étudiants, afin de décrire comment le dispositif hybride de l'Université de Lomé favorise-t-elle ou non une transformation des pratiques pédagogiques.

1.2. Population d'étude

Notre population d'étude est constituée des enseignants-chercheurs intervenant dans le grade licence et des étudiants inscrits au titre de l'année académique 2025-2026, laquelle inscription leur donne accès à la plateforme @Learn. La population référencée comprend au total 557 enseignants-chercheurs et 66 224 étudiants. Une pré-enquête a été réalisée en amont de cette recherche afin de répertorier les établissements les plus pertinents au regard de notre objet d'étude. Elle

a montré que les effectifs relativement réduits des étudiants dans les écoles et instituts amènent ces établissements à adopter uniquement le présentiel. Cette observation nous a orientés vers les facultés qui elles offrent la modalité hybride. Ainsi, nous avons enquêté dans cinq facultés, notamment la Faculté Des Sciences Économiques et de Gestion (FASEG), la Faculté Des Sciences (FDS), la Faculté des Lettres, Langues et Arts (FLLA), la Faculté des Sciences de la Santé (FSS) et la Faculté des Sciences Humaines et de la Société (FSHS).

1.3. Technique d'échantillonnage et échantillon

Nous avons opté pour un échantillonnage non probabiliste à participation volontaire. Lors de la pré-enquête menée dans les établissements, les listes des enseignants-chercheurs intervenant dans le grade licence et ayant une expérience de la plateforme @Learn ont été obtenues dans les départements. Sur cette base, ceux répondant aux critères d'éligibilité ont été invités à participer à l'enquête qui reposait sur le consentement libre. À l'issue de la période de collecte, 107 questionnaires enseignants exploitables ont été retenus pour l'analyse.

S'agissant des étudiants, l'étude a ciblé ceux inscrits dans le grade Licence à l'Université de Lomé au cours de l'année universitaire 2025-2026, estimés à 66 224. Compte tenu de l'importance de cette population et de la diversité des établissements concernés, un échantillonnage non probabiliste à participation volontaire a été retenu. La pré-enquête menée dans les établissements nous ont permis d'apprendre que, sous la responsabilité des délégués de départements, tous les étudiants inscrits et disposant d'un smartphone étaient systématiquement intégrés dans des canaux de diffusion Whatsapp. Un questionnaire Google Forms leur a donc été administré en ligne, grâce au lien du questionnaire qui a été relayé dans les différents groupes WhatsApp, avec l'appui des délégués étudiants. La participation reposait sur le libre consentement des étudiants et les garanties d'anonymat et de confidentialité leur ont été communiquées. À l'issue de la période de collecte, 5 871 questionnaires étudiants ont été recueillis et retenus pour l'analyse quantitative. Cet effectif constitue ainsi l'échantillon des étudiants effectivement enquêtés. Compte tenu du caractère non probabiliste de la

procédure de recrutement, les résultats sont interprétés comme décrivant les perceptions des étudiants ayant participé à l'enquête et non comme une estimation statistiquement représentative de l'ensemble des étudiants inscrits à l'Université de Lomé.

1.4. Collecte des données

Les données ont été recueillies à partir d'un questionnaire structuré comportant des items permettant de recueillir des informations sur le niveau de transformation pédagogique des acteurs, leurs perceptions sur le dispositif hybride ainsi que les obstacles liés à l'hybridation à l'UL. La modalité d'administration du questionnaire a été adaptée à chaque catégorie de participants. Le questionnaire a été auto-administré chez les enseignants. Quant à celui des étudiants, il a été administré en ligne via Google Form grâce à un lien diffusé sur les canaux WhatsApp des étudiants, avec l'appui des délégués de ces différents établissements. Les réponses ont été recueillies sur une échelle de Likert à quatre niveaux permettant de montrer le niveau d'accord ou de désaccord des participants. Le consentement et l'anonymat de tous les participants ont été garantis.

1.5. Traitement et analyse des données

Nos données quantitatives ont été analysées par les statistiques descriptives grâce au logiciel SPSS. Afin de disposer d'un indicateur synthétique du niveau de transformation pédagogique chez les acteurs, nous avons construit un score composite à partir de sept items mesurant différentes manifestations de cette transformation qui sont : le dispositif hybride a modifié ma manière d'enseigner ; le dispositif hybride favorise davantage l'implication des étudiants ; le dispositif hybride améliore les interactions pédagogiques avec les étudiants ; l'enseignement hybride facilite la diversification des méthodes pédagogiques ; le dispositif hybride favorise un meilleur suivi des apprentissages ; le dispositif hybride améliore la qualité de l'enseignement ; le dispositif hybride encourage l'innovation pédagogique. Ce score est obtenu par la moyenne individuelle des scores des sept items précédemment cités ; leur regroupement a été vérifié au moyen de leur cohérence par le coefficient

alfa de Cronbach (α) dont le seuil conventionnel est de 0,70 (J. C. Nunnally et I. H. Bernstein, 1994). Le coefficient α est de 0,86, indiquant donc une fiabilité élevée. En ce qui concerne l'interprétation de la variable de synthèse, nous avons formulé un seuil médian théorique documenté par R. Likert (1932) qui permet d'apprécier la tendance positive ou négative de la variable. La moyenne théorique de notre échelle est calculée par la moitié de la somme des deux extrêmes de notre échelle de Likert ($\frac{1+4}{2}$). 2,50 constitue donc notre seuil théorique médian d'appréciation et ne doit pas être considéré comme un seuil de significativité statistique. Lorsque le score est en deçà de cette valeur, l'on peut affirmer que la tendance est négative.

2. Résultats de la recherche

Les résultats de la recherche sont présentés par catégories d'acteurs interrogés.

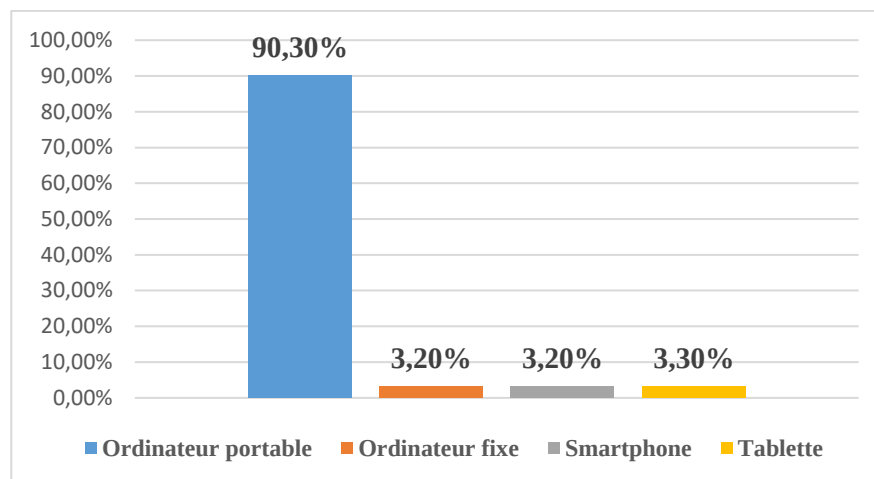
2.1. Présentation et analyse des résultats des enseignants

Les enseignants enquêtés sont issus de cinq facultés à savoir la FSHS qui a le plus grand nombre d'enseignants interrogés, suivie de la FASEG, de la FDS, de la FLLA et la FSS. La majorité (65,42 %) ont une expérience professionnelle minimale de 5 ans ; 34,58 % d'entre eux ont 11 ans minimum d'expérience professionnelle et possèdent des expériences pédagogiques de l'avant hybridité à l'UL. 96,8 % d'entre eux déclarent avoir reçu des formations sur le numérique éducatif.

Tableau N°I : Répartition des enseignants-chercheurs par établissements

Établissements	Effectifs	Pourcentage (%)
FASEG	12	11,21
FDS	22	20,56
FLLA	25	23,36
FSHS	35	32,71
FSS	13	12,14
Total	107	100

Source : enquête de terrain, juin 2026

**Figure N°1** : Répartition des outils de connexion utilisés par les enseignants

Les équipements utilisés pour la connexion sont l'ordinateur portable (90,3 %) et le smartphone (3,20 %). Ces premiers résultats révèlent que l'intégration du numérique ne dépend pas uniquement de la disponibilité des outils mais aussi de trois conditions préalables que sont les moyens à disposition, l'expérience professionnelle et la formation au numérique.

L'analyse statistique de la variable composite construite met en évidence un effet plancher illustré par 87 % des enseignants qui sont en dessous du seuil théorique

défini. Les résultats révèlent également une moyenne globale de 2,40/4 avec un mode qui culmine à 2,29/4. Ce score est en deçà de la moyenne théorique de 2,50, ce qui indique que la majorité des enseignants ne perçoivent pas encore avoir subi de transformation pédagogique : ils maîtrisent partiellement l'outil Moodle sans avoir opéré de réelle reconfiguration de leurs pratiques d'enseignement. Le dispositif hybride de l'UL relève davantage, à ce stade, d'une transposition technologique que d'une innovation pédagogique. Ces résultats permettent de distinguer le simple usage de la technologie de son transfert technopédagogique ; d'après les déclarations des enseignants, la présence de Moodle ne transforme pas les méthodes d'enseignement.

Par ailleurs, nous remarquons un paradoxe. Les données de segmentation révèlent un écart entre le nombre d'enseignants formés au numérique (96,8 %) et les enseignants qui utilisent Moodle (83,33 %). En théorie, le taux d'enseignants formés devrait corrélérer avec ceux manipulant la plateforme. Cet écart pourrait s'expliquer par le fait que les enseignants reçoivent uniquement des formations centrées sur l'utilisation de Moodle au lieu de réelles compétences technopédagogiques.

Cependant, il convient de considérer cette explication comme une hypothèse interprétative car les résultats ne permettent pas de vérifier les contenus des formations reçus par les enseignants. Cet écart entre formation déclarée et usage effectif révèle une déconnexion entre alphabétisation numérique et pratique pédagogique réelle. La plateforme Moodle à l'UL est donc maîtrisée dans sa dimension instrumentale mais ne provoque pas de transformation véritable des méthodes d'enseignement. Ce résultat indique un double décalage : la formation sur Moodle n'induit pas systématiquement son usage, de même que la maîtrise technique de la plateforme ne transforme pas la pédagogie. Maîtriser l'outil n'est donc pas suffisant pour faire évoluer les pratiques pédagogiques.

63,3 % des enseignants ont affirmé qu'il y a une baisse de l'implication et des interactions des étudiants lors des séances de cours à distance, constat perçu par 51,2 % d'entre eux qui déclarent que les interactions en ligne sont marginales et accentuent le sentiment d'isolement chez l'étudiant.

En outre, 61,3 % d'entre eux perçoivent la qualité de l'enseignement hybride comme mauvaise, ce qui traduit une perception globale du dispositif plutôt qu'une appréciation de la qualité pédagogique.

De manière plus significative, l'idée selon laquelle Moodle améliore la compréhension des cours ne recueille que 39,6 % d'opinions favorables (moyenne à 2,22/4). L'absence du système de tutorat ne permet pas aux étudiants de recevoir un accompagnement individualisé, de proximité ni de suivre leur propre progression, confinant ainsi leur expérience à une réception passive des savoirs. Ces constats nous indiquent que l'usage de Moodle de l'UL se limite à un simple dépôt de documents au détriment des fonctions de suivi et d'accompagnement.

En outre, plus de la moitié des enseignants soit 69,9 %, affirment que l'hybridation ne permet pas d'assurer le suivi des apprentissages. Toutefois, certains enseignants (54,4 %) perçoivent l'hybridité comme une opportunité pour diversifier leurs pratiques pédagogiques et 63,5 % considèrent que l'hybridité encourage l'innovation pédagogique. Plus de la moitié des acteurs, soit 90 %, sont favorables à des renforcements de capacités sur l'usage du Moodle, ce qui démontre d'une volonté à acquérir des compétences.

Globalement, les enseignants semblent ne pas être satisfaits du modèle d'enseignement hybride tel qu'implémenté à l'UL, et ce pour plusieurs raisons. La progression des enseignements lors des séances à distance est entravée par l'absence ou la faible présence des étudiants en ligne, situation qui les obligent à reprendre les mêmes séances en présentiel au lieu d'évoluer dans le cours. Au final, plusieurs déclarent ne pas disposer de suffisamment de temps pour finir leurs cours. De ce point de vue, nous pouvons affirmer que les enseignements à l'UL ne sont pas véritablement organisés au sein du dispositif hybride. À ce stade, le dispositif mis en place ressemble à une simple superposition de séances de cours en présence et à distance qu'à un réel dispositif organisé et articulé dans une progression temporelle cohérente et rigoureuse. Cette situation révèle une transition numérique incomplète

basée sur une faible intégration du numérique dans les usages que d'une transformation pédagogique véritable.

2.2. Présentation et analyse des résultats des étudiants

Le questionnaire au format Google Form a été rempli par 5 871 étudiants inscrits en parcours licence, dont 38,5 % sont des filles contre 61,5 % de garçons.

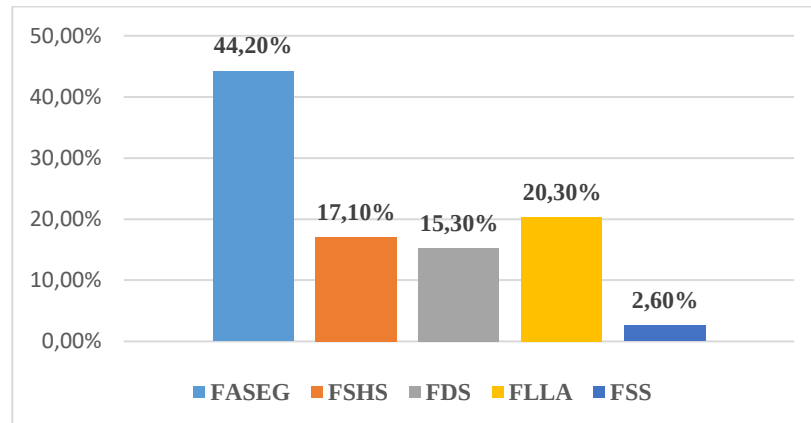


Figure N°2 : Répartition des étudiants par faculté

Les étudiants ayant renseigné le questionnaire en ligne proviennent de cinq (05) facultés que sont la FSHS, FDS, FLLA, la FSS et la FASEG qui a le plus grand nombre d'étudiants interrogés (44,20 %). Très peu d'étudiants, soit 16,2 %, affirment avoir reçu une formation sur l'utilisation de la plateforme Moodle. Concernant les équipements de connexion, 82,5 % d'entre eux affirment utiliser les smartphones pour se connecter à Moodle et le principal mode d'accès à internet est les données mobiles (74,8 %). La plupart des étudiants (82,6 %) affirment se connecter rarement à la plateforme. D'un autre côté, près de 75,8 % d'entre eux affirment avoir une appropriation limitée de la plateforme (manque de maîtrise des fonctionnalités, difficultés d'accès et manque de compétences techniques).

L'absence de transformation pédagogique déclarée par les enseignants se confirme à travers les résultats des étudiants. L'indice composite synthétique est inférieur à 2,50 chez 89,2 % d'entre eux. La moyenne globale enregistrée est de 2,24/4 (avec un mode qui s'établit à 2,14/4). Ces résultats suggèrent qu'ils perçoivent

une transformation limitée de leurs pratiques d'apprentissage. Moins de la moitié d'entre eux (47,4 %) estiment que le dispositif améliore leur organisation personnelle (moyenne à 2,44/4), contre 76,6 % qui estiment que l'enseignement hybride baisse leur motivation à apprendre, ce qui dénote d'un manque d'organisation pédagogique de la part des enseignants. 56,7 % des étudiants déclarent que l'enseignement hybride ne développe pas leur autonomie (moyenne à 2,35/4). Plus préoccupant encore, l'idée selon laquelle Moodle améliore la compréhension des cours ne recueille que 39,6 % d'opinions favorables (moyenne à 2,22/4).

Le sentiment de baisse des interactions déploré par les enseignants est quant à lui corroboré de manière spectaculaire par les données étudiantes : l'item mesurant la promotion des interactions avec les étudiants s'effondre à une moyenne de 2,02/4, enregistrant le taux d'accord le plus faible de leur questionnaire (30 %), ce qui interroge sur l'intégration du numérique dans les relations pédagogiques. La majorité, soit 89 %, déclarent avoir un déficit dans la maîtrise des outils technologiques et de la plateforme Moodle. Ce faible niveau d'interaction signale une intégration technopédagogique limitée.

Le désengagement étudiant en ligne reflété par une faible fréquence d'utilisation de Moodle par les étudiants (50,9 % l'utilise rarement), traduit l'absence de reconfiguration des interactions pédagogiques.

Les contraintes relevées par 80 % des acteurs induisent une perception négative de l'enseignement et de l'apprentissage en hybride. Néanmoins, les acteurs reconnaissent le potentiel transformateur de l'hybridation dans les pratiques pédagogiques, mais expriment leur vulnérabilité technique dans l'usage du numérique éducatif. Ce résultat est décisif car il révèle l'aspiration à une transformation épistémique mais qui bute sur des obstacles structurels (infrastructures, équipements, formation des acteurs, effectifs pléthoriques). Ces résultats permettent de conclure que l'UL se trouve dans un état de transition instrumentale : l'infrastructure est posée, mais l'architecture technopédagogique reste à construire.

3. Discussion

La discussion de l'étude est organisée autour de deux axes complémentaires à savoir : de l'équipement numérique à l'intégration technopédagogique et une hybridation encore principalement instrumentale.

3.1. De l'équipement numérique à l'intégration technopédagogique

La mise en place du dispositif hybride ne suffit pas, à elle seule, à produire une transformation des pratiques pédagogiques. Le dispositif est perçu par les acteurs comme une extension du présentiel plutôt qu'une articulation progressive des phases présentielles et distancielles. Ce constat rejoint les travaux de A. Bautrit (2018) au Cameroun qui montrent que l'échec du distanciel transforme les cours en présentiel en séances de rattrapage plutôt qu'en un espace pédagogique autonome. La difficulté de réaliser véritablement les cours à distance crée, au sens de C. Depover et A. Strebelle (2012), un allongement paradoxal du temps global d'enseignement. Ces résultats rejoignent ceux de I. Maïdakouale (2023 ; 2024) qui démontrent que l'enseignement avec les outils technologiques dans le supérieur en Afrique est limité par le manque de moyens matériels. Lorsque les usagers n'arrivent pas à s'adapter comme dans le cas de l'UL, la plateforme devient juste un espace d'archivage numérique au détriment de l'espace collaboratif d'apprentissage qu'il est censé être, constat qui rejoint ceux de R. Bhalalusesa *et al.* (2013) qui montrent que sans soutien matériel, l'outil technologique est utilisé de façon minimaliste. En hybridation, le maintien de l'interaction à distance nécessite un feedback régulier, mais lorsque les conditions matérielles et de connectivité sont un frein, l'enseignant trouve son effort de médiatisation infructueux. Il s'installe alors ce que la littérature appelle l'hybridation passive : la plateforme devient ainsi un simple espace de dépôt de documents sans interactions (C. Depover *et al.*, 2007). Ce phénomène rejoint les observations de S. Paivandi et N. Younès (2019) qui déclarent que l'accompagnement à distance des enseignants est fonction des sollicitations étudiantes en ligne.

3.2. Une hybridation encore principalement instrumentale

Cette recherche met en évidence des limites du dispositif hybride déployé à l'UL. D'abord l'on note un ralentissement de la progression pédagogique. En effet, les enseignants, conscients de l'inefficacité pédagogique à distance répètent en présentiel les contenus qui devraient passer à distance. En réalité, le modèle actuel de l'UL superpose deux modes d'enseignement au lieu de les articuler de façon efficace. Ce constat rejoint les observations faites par T. Makhanya (2024) en Afrique du Sud dont les travaux révèlent que l'échec du distanciel dans les universités est engendré par les ressources limitées qui transforment les séances de présentiel en rattrapage, ce qui génère un retard dans la progression des enseignements. L'UL manque d'un véritable système d'ingénierie pédagogique afin d'articuler efficacement présentiel et distanciel. Ces deux constats positionnent le dispositif hybride de l'UL principalement au niveau technologique du TPACK plutôt qu'à un niveau d'intégration technopédagogique. Ces résultats confirment, comme d'autres travaux menés en Afrique dans des contextes comparables, que l'adoption d'un dispositif numérique ne produit pas mécaniquement une transformation des pratiques d'enseignement-apprentissage. Ils nuancent cependant l'idée, parfois implicite dans la littérature, qu'un déficit de compétences technologiques expliquerait à lui seul cette limite : à l'UL, les enseignants se déclarent majoritairement formés, ce qui déplace le problème de l'accès à la formation vers l'adéquation pédagogique.

Conclusion

L'introduction du numérique éducatif en milieu universitaire met en évidence plusieurs facteurs qui influencent sa mise en œuvre. La présente étude sur la transformation numérique à l'UL montre une volonté institutionnelle de faire face aux contraintes infrastructurelles et humaines grâce au numérique éducatif. Toutefois, des obstacles de divers ordres freinent son efficacité tels que le manque d'équipements et d'infrastructures adaptés, le coût de la connectivité et le déficit de compétences technopédagogiques des acteurs. Entre la numérisation institutionnelle mise en œuvre

à l'Université de Lomé et la transformation effective des pratiques pédagogiques existe un palier technopédagogique intermédiaire qui n'est pas encore franchi par les acteurs. C'est la principale contribution de cette étude.

En effet, les contraintes liées aux équipements et à l'accessibilité conditionnent les compétences numériques de base qui elles conditionnent les compétences technopédagogiques qui conditionnent à leur tour la scénarisation de l'hybridation, la qualité des interactions et de l'accompagnement, dernier maillon avant toute transformation effective des pratiques pédagogiques. Au-delà de la formation individuelle des enseignants et des étudiants aux technologies numériques, il faut une réelle gouvernance de l'hybridation, une politique institutionnelle claire qui articule les moyens (connectivité, équipements), les compétences (formation technopédagogique, littératie numérique étudiante) et l'organisation pédagogique nécessaire (scénarisation, tutorat). C'est à cette condition que la transformation des pratiques pédagogiques pourrait être franchie.

Quel dispositif hybride concevoir à l'UL pour assurer une transformation pérenne des pratiques pédagogiques chez les acteurs ? L'enjeu semble résider dans l'articulation entre les dimensions technologique et technopédagogique, mais non suffisante à elle seule pour garantir une hybridation réussie : il faut également une gouvernance institutionnelle qui coordonne à la fois formation des acteurs, accompagnement pédagogique et système de tutorat.

Plusieurs limites à notre étude méritent d'être signalées. Notre échantillon est uniquement constitué des enseignants et étudiants provenant des facultés de l'UL ; les résultats ne peuvent donc être considérés comme statistiquement représentatifs de l'ensemble de la communauté universitaire. Ensuite, les compétences et pratiques rapportées reposent essentiellement sur l'auto-déclaration des répondants, ce qui expose l'étude à un biais de désirabilité qui ne permet pas de vérifier directement les usages effectifs réalisés dans les espaces Moodle. En plus, le caractère transversal de l'enquête constitue une autre limite qui ne permet pas d'observer l'évolution des pratiques dans le temps, alors que l'appropriation d'un dispositif hybride est

susceptible d'évoluer au fil des semestres et des cohortes. Enfin, l'étude ne s'appuie pas sur une observation directe des usages et interactions sur la plateforme @Elearn, ce qui aurait permis de confirmer les déclarations des répondants des traces laissées sur la plateforme.

Références bibliographiques

AHOUMAN Zahoua Roland, YOBOUE Kouamé William & BOGUI Jean Jacques, 2026, « From ICT integration to digital transformation: Perceptions and pedagogical innovations in Ivorian higher education Comparative study of UVCI and ISTC », *Frontiers in Education*, 11, p. 1-17 <https://doi.org/10.3389/feduc.2026.1749295>

AMPONSAH Samuel & BEKELE Teklu Abate, 2023, « Technology integration in higher education in Africa: Philosophical, theoretical and policy-practice perspectives », *British Journal of Educational Technology*, 54(6), p. 1437-1440. <https://doi.org/10.1111/bjet.13368>

ANACONA Sterling Maria del Carmen & BOUDE Oscar Figueredo, 2026, « Determinants of ICT integration in university teaching practices: A systematic review », *Frontiers in Education*, 11, Article 1800315, p. 1-14. <https://doi.org/10.3389/feduc.2026.1800315>

AWOKOU Kokou, 2021, « La formation des enseignants dans un contexte de dynamique des technologies de l'information et de la communication, le cas du Togo : quelques réflexions », *frantice.net*, n° 19.3, p. 25-33. <https://www.frantice.net/index.php?id=1727>

BASSAGOU Dikagma, 2019, *EXOLINE : Dispositif instrumenté pour analyser les interactions en apprentissage collaboratif en ligne*. Thèse de doctorat en Informatique et applications, Université de Lille / Université de Kara.

BAUTRIT Alain, 2018, « Le tutorat universitaire à distance : examen d'une méthode basée sur la communication médiatisée par les TIC », *Revue Française de Pédagogie*, 202(2018), p. 117-138. <https://doi.org/10.4000/rfp.7562>

BHALALUSESA Rowland, LUKANGA Denis & MTEBE Joel Silas, 2013, « Challenges of integrating ICT in teaching and learning in Tanzanian secondary schools », *International Journal of Education and Development using ICT*, 9(3), p. 80-94. <http://ijedict.dec.uwi.edu/viewarticle.php?id=1687>

CHARLIER Bernadette, DESCHRYVER Nathalie & PERAYA Daniel, 2006, « Apprendre en présence et à distance: Une définition des dispositifs hybrides », *Distances et savoirs*, 4(4), p. 469-496. <https://doi.org/10.3166/ds.4.469-496>

DEPOVER Christian, KARSENTI Thierry & KOMIS Vassilis, 2007, *Enseigner avec les technologies: favoriser les apprentissages, développer des compétences*. Québec, Presses de l'Université du Québec.

DEPOVER Christian & STREBELLE Albert, 2012, « Aléas des réformes curriculaires : les chemins difficiles par lesquels s'élaborent les changements en éducation », Dans Patrick CHARLAND, Claude DAVIAU, Athanase SIMBAGOYE & Stéphane CYR (Dirs.), *Écoles en mouvement et réformes : enjeux, défis et perspectives*, p. 41-51. Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur.

LEDO Maria Josefina Vidal, LONGORIA Gonzalez Barciela Maria de la Caridad & VERA Armenteros Ileana, 2021, « The impact of COVID-19 on Higher Education », *Higher Medical Education*, 35(1), p. 1-15. https://creativecommons.org/licenses/by-n/4.0/did.es_ES

LI Kam Cheong, WONG Billy T. M., KWAN Reggie, CHAN Hon Tung, WU Manfred M. F. & Cheung Simon K. S. (2023). Evaluation of hybrid learning and teaching practices: The perspective of academics. *Sustainability* 2023, 15(8), 6780. <https://doi.org/10.3390/su15086780>

Likert Rensis, 1932, « A technique for the measurement of attitudes », *Archives of Psychology*, 22(140), p. 1-55.

MAKHANYA Thembelihle, 2024, « The higher education access experiences of African disadvantaged students: A call for anti-colonial discourse », *South African Journal of Higher Education*, 35(3), p. 145-162. <https://doi.org/10.20853/38-3-5751>

Maïdakouale Ibrahim, 2023, *Numérique et Développement en Afrique: les Nouvelles Technologies, entre promesses et réalités de terrain*. Paris, L'Harmattan.

MAÏDAKOUALE Ibrahim, 2024, « Le recours au numérique dans les universités africaines : représentations et réalités », *tic&société*, 17(1-2), p. 317–353.

<https://doi.org/10.4000/11r9i>

MISHRA Punya & KOEHLER Matthew J, 2006, « Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge », *Teachers College Record*, 108(6), p. 1017-1054. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2006.00684.x>

Nunnally Jum C. & BERNSTEIN Ira H, 1994, *Psychometric theory* (3rd ed.). New-York, McGraw-Hill.

PAIVANDI Saeed & YOUNÈS Nathalie, 2019, *À l'épreuve d'enseigner à l'Université: Enquête en France*. Lausanne, Peter Lang.

PERAYA Daniel, CHARLIER Bernadette & DESCHRYVER Nathalie, 2014, « Une première approche de l'hybridation: Ses définitions, ses composantes et l'influence du contexte », *Éducation & Formation(e-301)*, p. 15–34. Récupéré à

<http://revueeducationformation.be/include/download.php?idRevue=19&idRes=183>

SANDERS Debbie A. & MUKHARI Shirley S., 2023, « The perceptions of lecturers about blended learning at a particular higher institution in South Africa », *Education and Information Technologies*, 29, p. 11517-11532 (2024).

<https://doi.org/10.1007/s10639-023-12302-6>

Yu Ke & Dlamini Reuben, 2024, *Higher education ICT integration in Africa: Readiness, implementation and trajectory*. Routledge Library Editions.

<https://doi.org/10.4324/9781003394877>

WANG Amber Yayin, 2022, « Understanding levels of technology integration: A TPACK scale for EFL teachers to promote 21st-century learning », *Education and Information Technologies*, 27, [9935-9952](#)

WOLDEGIORGIS Emmett Tadesse, 2026, « Challenges of integrating technology in East African higher education systems in the post-pandemic era: emerging academic cultures », *Technology, Pedagogy and Education*, 35(2), p. 361-379.

<https://doi.org/10.1080/1475939X.2025.2520589>