

Vol. 1, No. 2  
Juin 2024

ISSN 2960-2858  
P-ISSN 3006-4414

# LES CAHIERS DU LARSOC

REVUE DES SCIENCES HUMAINES ET SOCIALES  
SUR LES SOCIÉTÉS ET LES CIVILISATIONS



Laboratoire d'Analyse et de Recherche  
sur les Sociétés et civilisations  
(**LARSOC**)

Département d'histoire  
Université Alassane Ouattara, Bouaké (Côte d'Ivoire)  
01 BP V 18 Bouaké 01  
[revuecahiersdelarsoc@gmail.com](mailto:revuecahiersdelarsoc@gmail.com)



**Les Cahiers du LARSOC**, *Revue des sciences humaines et sociales sur les sociétés et les civilisations*

**ISSN 2960-2858**

**P-ISSN 3006-4414**

[revuecahiersdelarsoc@gmail.com](mailto:revuecahiersdelarsoc@gmail.com)

<https://revuecahiersdu.larsoc.net/>

<https://aurehal.archives-ouvertes.fr/journal/read/id/610041>



*Périodique : semestriel*

**Vol. 1, No. 2, 2024**

## **COMITÉ ÉDITORIAL**

### **Directeur de publication**

**SANGARÉ Souleymane**

Histoire médiévale de l'Afrique occidentale

Département d'Histoire, Université Alassane Ouattara, Bouaké (Côte d'Ivoire)

### **Comité de rédaction**

#### **Rédacteur en Chef :**

**KOUAMENAN Djro Bilestone Roméo**

Histoire médiévale de l'Europe occidentale

Département d'Histoire, Université Alassane Ouattara, Bouaké (Côte d'Ivoire)

#### **Rédacteur en Chef adjoint :**

**TRAORÉ Siaka**

Histoire moderne et contemporaine

Département d'Histoire, Université Alassane Ouattara, Bouaké (Côte d'Ivoire)

#### **Secrétaire de la rédaction :**

**YAPI Fulgence Thierry**

Histoire de l'Antiquité

Département d'Histoire, Université Alassane Ouattara, Bouaké (Côte d'Ivoire)

#### **Secrétaire adjoint de la rédaction :**

**YÉO Mitanhatcha**

Archéologie

Département d'Histoire, Université Alassane Ouattara, Bouaké (Côte d'Ivoire)

#### **Membres du Secrétariat de la rédaction**

KOUAMENAN Djro Bilestone Roméo

TRAORÉ Siaka

GNAMIEN Kouamé Moïse

YAPI Fulgence Thierry

YÉO Mitanhatcha

OULAI Fabrice

FADIKA Massandjé

OUATTARA Issouf

#### **Commissaires aux comptes**

**YAO Élisabeth**

Histoire contemporaine

Département d'Histoire, Université Alassane Ouattara, Bouaké (Côte d'Ivoire)

**BROU N'Goran Alphonse**

Histoire contemporaine

Département d'Histoire, Université Alassane Ouattara, Bouaké (Côte d'Ivoire)

**Trésorière de la rédaction**

**KRÉ Henriette**

Histoire médiévale de l'Europe occidentale

Département d'Histoire, Université Alassane Ouattara, Bouaké (Côte d'Ivoire)

**Trésorier adjoint de la rédaction**

**YAO Koffi Léon**

Histoire contemporaine

Département d'Histoire, Université Alassane Ouattara, Bouaké (Côte d'Ivoire)

**Web Master**

KOUAKOU Kouadio Sanguen

Assistant, Ingénieur en informatique, Université Alassane Ouattara, Bouaké (Côte d'Ivoire)

**COMITÉ SCIENTIFIQUE**

**ADDO Mahamane Addo**

Professeur Titulaire, Université Abdou MOUMOUNI, Niamey (Niger)

**ALLOU René Kouamé**

Professeur Titulaire, Université Félix Houphouët Boigny, Abidjan (Côte d'Ivoire)

**ARCHER Maurice**

Maître de Conférences, École Normale Supérieure (ENS), Abidjan (Côte d'Ivoire)

**ASSANVO Mian K. N. Mathieu**

Maître de Conférences, Université Félix Houphouët Boigny, Abidjan (Côte d'Ivoire)

**BA Idrissa**

Professeur Titulaire, Université Cheikh Anta Diop, Sénégal

**BAMBA Assouman**

Professeur Titulaire, Université Alassane Ouattara, Bouaké (Côte d'Ivoire)

**BAMBA Mamadou**

Professeur Titulaire, Université Alassane Ouattara, Bouaké (Côte d'Ivoire)

**BINATE Issouf**

Maître de Conférences, Université Alassane Ouattara, Bouaké (Côte d'Ivoire)

**BORE El Hadji Ousmane**

Maître de Conférences, Université des Sciences sociales et de gestion, Bamako, (Mali)

**BROU Émile Koffi**

Professeur Titulaire, Université Alassane Ouattara, Bouaké (Côte d'Ivoire)

**COULIBALY Daouda**

Professeur Titulaire, Université Alassane Ouattara, Bouaké (Côte d'Ivoire)

**DIAKITÉ Moussa**

Professeur Titulaire, Université Alassane Ouattara, Bouaké (Côte d'Ivoire)

**DAKITE Samba**

Professeur Titulaire, Université Alassane Ouattara, Bouaké (Côte d'Ivoire)

**EICKELS Klaus van**

Professeur Titulaire, Université Otto-Friedrich de Bamberg, Allemagne

**ÉKANZA Simon Pierre**

Professeur Titulaire, Doyen honoraire

**GADO Alpha Boureïma**

Professeur Titulaire, Université de Tillabery, Niger

**KIÉNON-KABORÉ T. Hélène**

Professeur Titulaire, Université Félix Houphouët Boigny, Abidjan (Côte d'Ivoire)

**KONATÉ Doulaye**

Professeur Titulaire, Université de Bamako, Mali

**KONE Issiaka**

Professeur Titulaire, Université Alassane Ouattara, Bouaké (Côte d'Ivoire)

**KONIN Séverin**

Professeur Titulaire, Université Félix Houphouët Boigny, Abidjan (Côte d'Ivoire)

**KOUAKOU Edmond Pierre Yao**

Maître de Conférences, Université Alassane Ouattara, Bouaké (Côte d'Ivoire)

**KOUASSI Kouakou Siméon**

Professeur Titulaire, Université de San Pedro, San Pedro (Côte d'Ivoire)

**LATTE Egue Jean-Michel**

Professeur Titulaire, Université Alassane Ouattara, Bouaké (Côte d'Ivoire)

**MORITIÉ Camara**

Professeur Titulaire, Université Alassane Ouattara, Bouaké (Côte d'Ivoire)

**PARÉ Moussa**

Professeur Titulaire, Université Félix Houphouët Boigny, Abidjan (Côte d'Ivoire)

**SANGARÉ Souleymane**

Professeur Titulaire, Université Alassane Ouattara, Bouaké (Côte d'Ivoire)

**SARR Mahamadou Nissire**

Professeur Titulaire, Université Cheick Anta DIOP, Dakar (Sénégal)

**SEYNI Moumouni**

Directeur de Recherches, Université Abdou Moumouni, Niamey (Niger)

**SORO Donissongui**

Professeur Titulaire, Université Alassane Ouattara, Bouaké (Côte d'Ivoire)

**TROH Deho Roger**

Professeur Titulaire, Université Alassane Ouattara, Bouaké (Côte d'Ivoire)

## **COMITÉ DE LECTURE**

### **ADDO Mahamane Addo**

Professeur Titulaire, Université Abdou Moumouni, Niamey (Niger)

### **ALLOU René Kouamé**

Professeur Titulaire, Université Félix Houphouët Boigny, Abidjan (Côte d'Ivoire)

### **ASSANVO Mian K. N. Mathieu**

Maître de Conférences, Université Félix Houphouët Boigny, Abidjan (Côte d'Ivoire)

### **BA Idrissa**

Professeur Titulaire, Université Cheikh Anta Diop, Sénégal

**BINATE Issouf**, Maître de Conférences, Université Alassane Ouattara, Bouaké (Côte d'Ivoire)

### **BORE El Hadji Ousmane**

Maître de Conférences, Université des Sciences sociales et de gestion, Mali

### **BROU Émile Koffi**

Professeur Titulaire, Université Alassane Ouattara, Bouaké (Côte d'Ivoire)

### **COULIBALY Daouda Pondalla**

Maître-Assistant, Université Alassane Ouattara, Bouaké (Côte d'Ivoire)

### **DÉDÉ Jean-Charles**

Maître-Assistant, Université Alassane Ouattara, Bouaké (Côte d'Ivoire)

### **DIAKITE Moussa**

Professeur Titulaire, Université Alassane Ouattara, Bouaké (Côte d'Ivoire)

### **EICKELS Klaus van**

Professeur Titulaire, Université Otto-Friedrich de Bamberg, Allemagne

### **IBRAH Maman Moutari**

Maître-assistant, Université Djibo Hamani, Tahoua (Niger)

### **KIÉNON-KABORÉ T. Hélène**

Professeur Titulaire, Université Félix Houphouët Boigny, Abidjan (Côte d'Ivoire)

### **KONATE Mahamoudou**

Maître de Conférences, Université Alassane Ouattara, Bouaké (Côte d'Ivoire)

### **KONÉ Yacouba**

Maître-assistant, Université Jean Lorougnon Guédé, Daloa (Côte d'Ivoire)

### **KONIN Séverin**

Professeur Titulaire, Université Félix Houphouët Boigny, Abidjan (Côte d'Ivoire)

### **KOUASSI Kouakou Siméon**

Professeur Titulaire, Université de San Pedro, San Pedro (Côte d'Ivoire)

### **KOUAKOU Edmond Pierre Yao**

Maître de Conférences, Université Alassane Ouattara, Bouaké (Côte d'Ivoire)

### **KOUAKOU N'Dri Laurent**

Maître de Conférences, Université Alassane Ouattara, (Côte d'Ivoire)

**KALOU épse LODUGNON Hiriey Evelyne Liliane**

Maître-assistante, Université Félix Houphouët Boigny, Abidjan (Côte d'Ivoire)

**NAMOI Célestine**

Maître-Assistante, École Normale Supérieure (ENS), Abidjan, (Côte d'Ivoire)

**NOGBOU M'Domou Éric**

Maître de Conférences, Université Felix Houphouët Boigny, Abidjan (Côte d'Ivoire)

**PARÉ Moussa**

Professeur Titulaire, Université Félix Houphouët Boigny, Abidjan (Côte d'Ivoire)

**SANGARÉ Souleymane**

Professeur Titulaire, Université Alassane Ouattara, Bouaké (Côte d'Ivoire)

**SARR Mahamadou Nissire**

Professeur Titulaire, Université Cheick Anta DIOP, Dakar (Sénégal)

## **POLITIQUE ÉDITORIALE**

*Les cahiers du LARSOC* est une revue pluridisciplinaire qui publie des contributions originales (en français, en anglais, en espagnol et en allemand) à la recherche sur l'histoire et filières voisines des sciences humaines et des sciences sociales. Sont particulièrement bienvenues les contributions transcendant les limites entre les époques, espaces géographiques et domaines de recherches établis. La voie de distribution principale est la publication en ligne par article.

## **PRÉSENTATION DES MANUSCRITS**

Les contributions, en texte justifié, doivent être envoyées sous la forme d'un document Word, police Times New Roman, caractère 12, interligne 1,5 et en portrait, pour le corps du texte. Caractère 10 pour les notes de bas de page.

La rédaction refusera, les contributions de moins de 10 pages et celles de plus de 25 pages. Les marges des manuscrits doivent respecter les paramètres suivants : 2,5 cm haut, bas, et 2,5 cm droite, gauche.

La structure des articles se fait selon :

- Article théorique et fondamentale : Titre (15 mots maximum, taille 14, gras et centré), Prénom et NOM de l'auteur (taille 12, gras et centré), Institution d'attache et Adresse électronique (taille 11, centré), Résumé en Français (200 mots maximum, taille 10), Mots-clés (maximum 5, taille 10), Abstract, Key words, Introduction (Justification du thème, Problématique, Hypothèses/Objectifs scientifiques, Approche méthodologique), Développement articulé, Conclusion, Références Bibliographiques.

- Article résultant d'une recherche de terrain : Titre (15 mots maximum, taille 14, gras et centré), Prénom et NOM de l'auteur (taille 12, gras et centré), Institution d'attache et Adresse électronique (taille 11, centré), Résumé en Français (200 mots maximum, taille 10), Mots-clés (maximum 5, taille 10), Abstract, Key words. Introduction (Justification du thème, Revue, Problématique, Hypothèses/Objectifs scientifiques, Question de recherche), Méthodologie, Résultats et Discussion, Conclusion, Références bibliographiques.

Les articulations de l'article, à l'exception de l'introduction, de la conclusion, de la bibliographie, doivent être titrées et numérotées par des chiffres (exemples : 1. ; 1.1. ; 1.2 ; 2. ; 2.2. ; 2.2.1 ; 2.2.2. ; 3. ; etc.). Pas plus de 3 niveaux. Les tableaux, figures, graphiques, photographies en noir et blanc ou en couleur, seront présentés dans le texte à leur emplacement exact.

## **CITATION DES AUTEURS**

La revue se conforme aux normes éditoriales NORCAMES 2016.

Les références bibliographiques sont intégrées au texte comme suit : mettre entre parenthèses, l'initial (s) du Prénom ou des Prénoms + le Nom de l'auteur + année de publication suivie de deux points + la page à laquelle l'information a été prise. Ex : (S.-P. Ekanza, 2016 : 15).

**DANS LE TEXTE** : Les passages cités sont présentés en romain et entre guillemets. Lorsque la citation dépasse trois lignes, il faut aller à la ligne, pour présenter la citation (taille 11, interligne 1 ou simple) en romain et en retrait de 2 cm à gauche et à droite.

Les références de citation sont intégrées au texte citant, selon les cas, de la façon suivante :

- (l'initial (s) du Prénom ou des Prénoms + le Nom de l'auteur + année de publication suivie de deux points + la page à laquelle l'information a été prise) ;
- l'initial (s) du Prénom ou des Prénoms + le Nom de l'auteur (année de publication suivie de deux points + la page à laquelle l'information a été prise).

Exemples :

- En effet, le but poursuivi par M. Ascher (1998 : 223) est « d'élargir l'histoire des mathématiques de telle sorte qu'elle acquière une perspective multiculturelle et globale (...), d'accroître le domaine des mathématiques : alors qu'elle s'est pour l'essentiel occupée du groupe professionnel occidental que l'on appelle les mathématiciens (...) ».

- Pour dire plus amplement ce qu'est cette capacité de la société civile qui, dans son déploiement effectif, atteste qu'elle peut porter le développement et l'histoire, S. B. Diagne (1991 : 2) écrit :

Qu'on ne s'y trompe pas : de toute manière, les populations ont toujours su opposer à la philosophie de l'encadrement et à son volontarisme leurs propres stratégies de contournements. Celles-là, par exemple, sont lisibles dans le dynamisme, ou à tout le moins, dans la créativité dont sait preuve ce que l'on désigne sous le nom de secteur informel et à qui il faudra donner l'appellation positive d'économie populaire.

- Le philosophe ivoirien a raison, dans une certaine mesure, de lire, dans ce choc déstabilisateur, le processus du sous-développement. Ainsi qu'il le dit :

« le processus du sous-développement résultant de ce choc est vécu concrètement par les populations concernées comme une crise globale : crise socio-économique (exploitation brutale, chômage permanent, exode accéléré et douloureux), mais aussi crise socio-culturelle et de civilisation traduisant une impréparation sociohistorique et une inadaptation des cultures et des comportements humains aux formes de vie imposées par les technologies étrangères » (S. Diakité, 1985 : 105).

Les sources historiques, les références d'informations orales et les notes explicatives sont numérotées en série continue et présentées en bas de page en indiquant :

Pour la source orale : l'initial (s) du Prénom ou des Prénoms de l'auteur + Nom de l'auteur + lieu + date de l'entretien.

Pour un livre : l'initial (s) du Prénom ou des Prénoms de l'auteur + Nom de l'auteur + année de publication suivie de deux points + pages citées.

Pour un article : l'initial (s) du Prénom ou des Prénoms de l'auteur + Nom de l'auteur + année de publication suivie de deux points + pages citées.

Pour les sources d'archives : il faut mentionner en toutes lettres, à la première occurrence, le lieu de conservation des documents suivi de l'abréviation entre parenthèses, la série et l'année. C'est l'abréviation qui est utilisée dans les occurrences suivantes. Ex. : Abidjan, Archives nationales de Côte d'Ivoire (A.N.C.I.), 1EE28, 1899.

## **RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES (PRÉSENTÉES EN ORDRE ALPHABÉTIQUE)**

Dans la bibliographie, ne doivent figurer que les références des documents cités, à interligne 1,5 et justifiées, en respectant le protocole suivant :

Pour les sources orales : NOM Prénoms des informateurs + qualité et profession des informateurs + âges des informateurs ou leurs dates de naissance + date, heure et lieu de l'entretien + principaux thèmes abordés au cours des entretiens.

Par exemple : COULIBALY Gberna, *Dozoba* ou Vieux dozo, garant de L'initiation au *Dozoya* de Dagbakpli, 70 ans, 27 janvier 2016, de 16h20 à 17h, Korhogo, Rôle des Dozo dans la crise en Côte d'Ivoire de 2002 et 2011.

Pour les sources d'archives, mentionner en toutes lettres le lieu de conservation des documents, la série et l'année.

Ex. : Abidjan, Archives nationales de Côte d'Ivoire, 1EE28, 1899.

Pour les sources éditées : NOM Prénoms de l'auteur, année de publication, titre du volume (italique), lieu de publication, nom de la société d'édition. Attention à la différence entre l'éditeur, marqué (éd.), et le nom de la société d'édition.

Ex. 1 : FROISSART Jean, 1846, *Chronique de la traison et mort de Richart Deux roy Dengeleterre*, éd. et trad. Benjamin WILLIAMS, Londres, S & J Bentley.

Ex. 2 : STUBBS William (éd.), 1882, *Chronicles of the Reigns of Edward I and Edward II*, vol. I, Londres, Longman.

Ex. 3 : *Calendar of Letter-Books of the City of London. Letter-Book H*, Reginald R. SHARPE (éd.), 1907, Londres, John Edward Francis.

Une monographie : NOM Prénoms de l'auteur, année de publication, titre du volume (italique), lieu de publication, nom de la société d'édition.

Ex. : EKANZA Simon-Pierre, 2016, *L'historien dans la cité*, Paris, L'Harmattan.

Ouvrage collectif : NOM Prénoms du ou des auteurs, année de publication (dir), titre du volume (italique), lieu de publication, nom de la société d'édition.

Ex. : MARCHANDISSE Alain, KUPPER Jean-Louis (dir.), 2003, *À l'ombre du pouvoir. Les entourages princiers au Moyen Âge*, Liège, Droz.

Un article de revue : NOM Prénoms de l'auteur, année de publication, titre de l'article (entre guillemets), nom de la revue (italique), volume et/ou numéro, première et dernière pages de l'article.

Ex. : SANGARÉ Souleymane, 2007, « Une famille de serviteurs d'États au Soudan occidental aux XV<sup>e</sup> et XVI<sup>e</sup> siècles : les Naddi », *Revue ivoirienne d'histoire*, N° 11, p. 102-119.

Un article dans un ouvrage collectif : NOM Prénoms de l'auteur, année de publication, titre de l'article (entre guillemets), dans : prénoms et NOM du ou des directeurs de publication (dir.), titre du volume (italique), lieu d'édition, nom de l'éditeur, première et dernière pages de l'article.

Ex. : GUILLEMAIN Bernard, 2003, « Les entourages des cardinaux à Avignon », dans : Alain MARCHANDISSE, Jean-Louis KUPPER, (dir.), *À l'ombre du pouvoir. Les entourages princiers au Moyen Âge*, Liège, Droz, p. 7-11.

Un mémoire, une thèse, un rapport, document manuscrit, ... : NOM Prénoms de l'auteur, année de soutenance ou de production du document, Titre, type de document, mention de "non publié", Ville de production, Institution d'origine, nombre de pages.

Ex. : ANNAN Elisabeth, 1984, Les mouvements migratoires des populations Akan du Ghana en Côte d'Ivoire, des origines à nos jours, Thèse pour le Doctorat de troisième cycle, non publiée, Abidjan, Université nationale de Côte d'Ivoire, 326 p.

Document internet : de façon générale, la présentation des Ressources Internet se fera selon le modèle de base suivant : Auteur, année de mise en ligne « Titre de la ressource », [S'il y a lieu, ajouter la ressource plus large à laquelle le document cité est rattaché. Il s'agit de l'auteur ou du titre du site ou du document qui contient la ressource.], Adresse URL (date : jour/mois/année de la consultation par l'utilisateur).

Ex. : WARNER Kathryn, 2010, « The Trial and Execution of Thomas of Lancaster », Edward II, Welcome to the site which examines the events, issues and personalities of Edward II's reign, 1307-1327, <http://edwardthesecond.blogspot.de/2010/10/trial-and-execution-of-thomas-of.html> (17/6/2023).

#### **N.B :**

- L'auteur pourra se référer aux NORCAMES 2016 pour des cas plus spécifiques.
- Les caractères majuscules doivent être accentués. Exemple : État, À l'effet de ...
- Le non-respect des recommandations ci-dessus entraîne le rejet systématique du manuscrit soumis à évaluation des pairs.
- En vertu du Code d'Éthique et de Déontologie du CAMES, toute contribution est l'apanage de son auteur et non celle de *Les cahiers du LARSOC*. Les responsabilités pénales sont donc à l'actif du contributeur. Les articles sont, cependant, la propriété de la revue.

Rédaction en Chef  
Dr. KOUAMENAN Djro Bilestone Roméo  
*Département d'histoire, Université Alassane Ouattara*

## SOMMAIRE

<b>Okpobé Henriette KRÉ : Le rôle des reines et princesses asturo-léonaises dans la transmission du pouvoir (VIII<sup>e</sup>-XII<sup>e</sup> siècle) .....</b>	<b>12-25</b>
<b>André 1<sup>er</sup> Jumeau SEDOGO, Adama SANA : Droit traditionnel, valeurs morales et cohésion sociale dans le royaume de Wogdogo précolonial .....</b>	<b>26-47</b>
<b>Atchéma Bertine KOUADIO : Femme et pouvoir exécutif en Côte d'Ivoire de 1976 à 1999 : fondements juridiques et socioculturels .....</b>	<b>48-66</b>
<b>Mamadou DIARRASSOUBA : Réinsertion sociale des femmes malades de la fistule obstétricale dans le milieu rural de Boundiali au nord de la Côte d'Ivoire : quelle stratégie de communication ? .....</b>	<b>67-79</b>
<b>Marcel BAGARE : Usage des TIC et encadrement des mémoires à l'ENS au Burkina : cas des IEPENF .....</b>	<b>80-103</b>
<b>N'guessan Ange Flavie Elodie KAKOU, Gninlnan Hervé COULIBALY, Adja Ferdinand VANGA : Genre et accès au foncier autour du barrage de Solomougou dans le Poro ivoirien .....</b>	<b>104-115</b>
<b>Salama BELLA : Les entraves à une relance durable des activités maritimo-portuaires à San Pedro .....</b>	<b>116-132</b>
<b>Timothy Yaw MUNUFIE : Translation Quality Assessment: Looking into Types and Causes of French Translation Errors by Ghanaian Students .....</b>	<b>133-153</b>

# Usage des TIC et encadrement des mémoires à l'ENS au Burkina : cas des IEPENF

**Marcel BAGARE**

Enseignant-Chercheur en Sciences de l'Information et la Communication  
École Normale Supérieure (ENS), Ouagadougou  
[marcel.bagare@yahoo.fr](mailto:marcel.bagare@yahoo.fr)

---

## Résumé

Les nouvelles technologies ont pris, de nos jours, une place considérable dans la société, en général, et dans les systèmes éducatifs, en particulier. En effet, il devient rare de ne pas apercevoir un individu ou une organisation sans un outil faisant référence aux technologies de l'information et la communication, qui facilitent soit son activité soit son fonctionnement. Face à ce rapide développement, l'école doit réagir, étant donné que sa finalité principale est, pour les plus jeunes, l'apprentissage et, pour les autres, la formation. L'école se doit pour devoir de donner aux apprenants et aux formés les compétences et les capacités nécessaires pour réussir leur cursus. Ainsi, il est donc judicieux de se poser la question de savoir comment l'ENS qui est une institution de formation des formateurs fait usage des TIC dans la formation des stagiaires de l'institution. Si l'usage de TIC semble être une alternative en matière d'encadrement, il est fondamental de questionner les modes d'usage des TIC par IEPENF au cours de la période de l'étude. En effet selon plusieurs auteurs (Nault et Nault, 2001, cité Karsenti, 2003, p. 86), les stages représenteraient un contexte idéal pour expérimenter, développer et renforcer des compétences techno-pédagogiques, notamment parce que le développement de compétences professionnelles doit être ancré dans les milieux de pratique.

**Mots clés :** TIC – formation – éducation – encadrement – mémoire – pédagogie

## Abstract

These days, new technologies have taken on a considerable role in society in general, and in education systems in particular. Indeed, it is becoming rare not to see an individual or an organization without a tool referring to information and communication technologies that facilitates either its activity or its functioning. Faced with this rapid development, schools need to react, given that their main purpose is learning for the youngest and training for others. It is the school's duty to give its learners and trainees the skills and abilities they need to succeed in their studies. This is how the ENS, which is an institution for training trainers, i.e. the main players in the education system, uses ICT to help train trainees during their training. If the use of ICT seems to be an alternative in terms of supervision, it is fundamental to question the ways in which ICT was used by IEPENF during the study period. Indeed, according to several authors (Nault and Nault, 2001, cited Karsenti, 2003, p.86), internships represent an ideal context for experimenting with, developing and reinforcing techno-pedagogical skills, notably because the development of professional skills must be anchored in practice environments.

**Key words:** ICT – training - education - supervision - dissertation - pedagogy

## Introduction

« Au moment où les discours foisonnent quant à l'urgence d'introduire les TIC dans l'enseignement supérieur, très peu de travaux offrent aux praticiens et aux chercheurs une approche concrète et systémique de l'ensemble des dimensions d'un dispositif : le projet de formation et son sens pour chacun des acteurs, l'environnement humain et technologique, l'articulation du nouveau dispositif dans les curriculums existants, les investissements nécessaires et les conditions de pérennité de l'expérience. Très peu, enfin, permettent au lecteur de comprendre la dynamique d'un tel projet, telle qu'elle a été vécue aux niveaux individuel, institutionnel et de réseau ». (B. Chalié, D. Peraya, 2003 : 9)

L'utilisation des Technologies de l'Information et la communication dans l'enseignement/apprentissage peut être vue sous l'angle de trois paramètres : l'activité, l'action et l'opération. L'outil informatique permet de synthétiser un nombre important d'opérations (calculs, traitement de texte, recherche dans des bases de données, stockage d'informations, etc.) qui nécessitent, cependant, pour les utilisateurs un minimum de compétence. Ainsi, dans les mécanismes d'acquisition de savoir-faire, les initiateurs doivent au préalable disposer d'un minimum de concentration afin d'effectuer certains gestes qui, avec le mécanisme d'apprentissage et intériorisation, se font de façon instinctive et automatique, voir même inconsciemment et passent du statut d'activité à celui d'opération (C. Bullat-Koelliker, 2003). Grâce à cette intériorisation, l'utilisateur peut se concentrer sur des actions plus complexes, relevant plutôt de la réflexion, de l'analyse, de la compréhension, de la production qui font partie d'une activité globale qui serait l'apprentissage, l'acquisition de savoirs, savoir-faire, savoir-être multiples, au sein d'une communauté d'acteurs partageant le même objet.

Ainsi, avec ce modèle d'apprentissage évoqué, la participation de l'enseignant est fortement modifiée. Du rôle de transmetteur de connaissances, il devient facilitateur (dans l'approche cognitiviste) et guide ou provocateur (dans l'approche constructiviste). En abandonnant l'idée qu'il doit contrôler entièrement ce que les élèves apprennent et comment ils apprennent, en leur permettant de trouver leurs modes d'apprentissage, il leur fait prendre conscience de l'importance de leur décision. L'enseignant n'est plus l'acteur central du processus d'apprentissage, car la connaissance se trouve ainsi diversifiée dans l'ensemble des acteurs et dans toutes les ressources informationnelles disponibles par les TIC. Il devient alors une boussole, un conseiller qui oriente les apprenants à ausculter les différentes ressources d'apprentissage. Il les aide à définir leurs objectifs et leurs projets, ainsi qu'à utiliser des stratégies cognitives et métacognitives dans leur démarche, afin de relier leurs connaissances entre elles et tirer profit de leurs erreurs (J. Basque, J. Rocheleau, L. Winer, 1998).

Cette recherche est à inscrire dans les grandes mutations entreprises dans le cadre du secteur éducatif au Burkina Faso. À l'instar de la plupart des pays du monde, le Burkina Faso s'est engagé à atteindre les ODD des Nations Unies, dont l'échéance arrive à terme en 2030. À cet effet, le pays a défini dans le PNDES un certain nombre de secteurs prioritaires de développement dont l'éducation et la formation, avec la ferme volonté de réaliser la scolarisation primaire universelle en 2030. On note dans la mise en œuvre de ce vaste chantier politique l'adoption du décret N°2020 – 0245 /PRES/PM/PFPTPS/MINEFID portant statut particulier du métier, éducation, formation, promotion de l'emploi. L'application de ce décret de lois donne suite à l'organisation des concours professionnels spéciaux pour le recrutement des élèves inspecteurs de l'enseignement primaire et de l'éducation non formelle (IEPENF).

Depuis lors l'Ecole Normales Supérieure (ENS) accueille un nombre important d'élèves IEPENF, qui avoisine le millier par an. Si la formation des élèves IEPENF semble se dérouler sans difficulté majeure, nonobstant les insuffisances d'infrastructures académiques, le processus de l'encadrement de leur mémoire de fin de cycle est marqué par de nombreux problèmes. Si le taux des promotions entrantes des IEPENF est de plus en plus élevé, ces trois dernières années soient 913 pour la rentrée 2020 et 1000 pour l'année 2022, le nombre d'encadreurs par contre ne connaît pas d'augmentation, même s'il faut rappeler les efforts de recrutement d'enseignants pour le compte de cette institution. Le nombre de stagiaires IEPENF par enseignant en vue de leur encadrement dans la rédaction du mémoire de fin de cycle devient exorbitant. Ainsi, l'une difficulté majeure pour laquelle nous avons porté notre attention sur cette dynamique est l'éloignement des localités de rattachement des IEPENF où s'effectue le stage et la position de l'enseignant encadreur, appelé Directeur de mémoire (DM) généralement sédentarisée au siège de l'institution, notamment la ville Koudougou et celle de Ouagadougou par extension. Par conséquent, l'usage des technologies de l'Information et la Communication (TIC) devient une alternative à cette distance qui sépare les stagiaires IEPENF et le DM dans le processus de gestion des mémoires :

Le concept général de formation à distance regroupe, de façon large, un grand nombre de moyens d'enseignement, qui n'ont en commun que le fait que l'étudiant et l'enseignant sont physiquement distants l'un de l'autre. Par contre, l'évolution des moyens technologiques favorise le développement des formations dites « en ligne », c'est-à-dire celles qui utilisent Internet comme moyen de communication. Cette mutation des moyens d'enseignement donne d'ailleurs lieu à une remise en question de la notion même d'université, laquelle n'a plus nécessairement à être un lieu physique où sont rassemblés professeurs, étudiants et autres membres de la communauté (M. Munoz, 2009 : 45)

La formation en ligne n'est pas la simple conséquence de la transposition de la formation à distance dans les réseaux numériques. Elle relève davantage de la tradition de l'enseignement programmé que de celle de la formation à distance. Internet n'est pas apparu rapidement avec toutes les potentialités qu'on lui connaît aujourd'hui, et l'introduction des communications par internet dans les milieux éducatifs s'est faite très progressivement. Bien souvent, on ne voyait pas l'intérêt de ce nouveau moyen de communication sans rapport apparent avec les usages pédagogiques traditionnels (D. Traoré, 2008). Ainsi, l'usage des TIC pour accompagner les DM dans le cadre de la rédaction des mémoires permet de développer des compétences autres que celles habituellement proposées dans de la formation traditionnelle. Il faut entendre par TIC l'informatique, divers logiciels ainsi que l'internet. Les compétences acquises en utilisant les TIC peuvent être diverses, car l'usage que les stagiaires IEPENF en font peut-être très varié. D'où la nécessité d'explorer rigoureusement les grandes problématiques liées à son intégration ou à son usage par les différents acteurs, notamment les formateurs et leurs encadrés. La problématique qui accrédite notre réflexion s'articule autour de deux préoccupations dont les fondements sont les suivants : L'usage des TIC par les IEPENF a-t-il facilité le processus d'encadrement dans la rédaction des mémoires et dans quelles conditions ?

## **1. Proposition méthodologique et théorique**

Dans cette section seront évoqués le fondement théorique de cette étude et la démarche adoptée pour collecter et analyser les données.

### **1.1. Orientation théorique**

À l'instar de la promotion d'un modèle pédagogique qui opère un renversement du paradigme traditionnel, l'introduction de l'innovation dans le dispositif de formation implique de nouvelles exigences. Dans ce sens et au-delà de l'appel à de nouveaux moyens matériels, elle nécessite une transformation des rôles et des activités des différents acteurs corrélative d'une modification des rapports de pouvoir, des relations interindividuelles ainsi que des mentalités et des représentations qui les sous-tendent. Les termes « encadrement », « soutien » ou « support à l'apprentissage » sont souvent utilisés de manière équivalente dans la littérature. Quelques auteurs considèrent qu'il s'agit de tout type d'intervention auprès des apprenants pour leur permettre d'atteindre les objectifs de leur activité de formation et le développement de leur autonomie (A-J. Deschènes, 1991 ). Cependant, nous nous focalisons ici essentiellement sur les interventions humaines (J-J. Quintin, 2005). L'encadrement des IEPENF dans le cadre de la rédaction des mémoires se passe dans la majeure partie du temps à distance, avec un public

physiquement éloigné, et se caractérise par une formation de base diversifiée. Les activités proposées sont de deux types : des activités d'autoformation et des activités qui intègrent un travail individuel et collaboratif dont les caractéristiques ont été soulignées précédemment. Cela explique l'option d'un suivi individualisé basé sur des feedbacks personnalisés. Pour être efficace, cela exige en contrepartie un nombre réduit d'apprenants encadrés par un tuteur (B. De Lièvre, et al., 2002). Ainsi, cette réflexion peut s'inscrire dans la dynamique de la théorie de l'apprentissage expérientiel.

Considéré comme le père de la théorie de l'apprentissage expérientiel, J. Dewey (1938), par sa réflexion, contribue à promouvoir son leitmotiv « apprendre en faisant » (learning by doing). Une telle approche favorise l'interaction avec l'environnement de l'apprenant et s'inscrit dans la continuité des expériences passées. L'expérience est ainsi source d'apprentissage, dans la mesure où elle présente un caractère cumulatif et évolutif qui prend sens dans la vie de la personne. En somme, l'apprentissage expérientiel est un processus par lequel les connaissances sont produites à partir d'une transformation de l'expérience (D. A. Kolb, 1984).

Nous nous appuyons sur le modèle de synthèse de (C. Raby, 2004) pour décrire la situation actuelle de l'utilisation des TIC par des usagers en formation. Celui-ci est inspiré et établi à partir de l'analyse de trois modèles, traçant les étapes que traversent habituellement les apprenants lors de l'incorporation des TIC à leur formation. Le processus d'intégration des TIC, selon le modèle de Raby (2004), se divise en quatre stades, à savoir le stade de la « sensibilisation », de l'« utilisation personnelle », de l'« utilisation professionnelle », et de l'« utilisation pédagogique ».

Le stade de « sensibilisation » est le stade où le formateur n'entre pas directement en contact avec les technologies, mais il rencontre dans son environnement des personnes qui les utilisent. Le stade de l'« utilisation personnelle » est composé de trois étapes. Tout d'abord, la motivation ; ensuite la familiarisation où l'enseignant apprend à maîtriser les rudiments techniques ; enfin l'« exploration-appropriation ». Cette dernière étape consiste en la recherche documentaire et en la communication selon des intérêts et besoins personnels. Le stade de l'« utilisation professionnelle » est constitué de deux étapes : la motivation et l'appropriation-exploration. À ce stade, le formateur recherche de l'information, communique, échange et produit des ressources et outils pédagogiques, mais dans un objectif professionnel. Le stade de l'« utilisation pédagogique » se divise en cinq étapes. L'utilisation des technologies par le formateur à ce stade à des fins éducatives, et elle est liée directement à l'apprentissage, à

l'apprenant et à l'enseignant. Donc, à ce stade, le stagiaire utilise lui aussi les technologies. La familiarisation, l'exploration, l'infusion et l'appropriation constituent les quatre étapes de ce stade.

À travers ces différentes étapes, la tâche du stagiaire évolue et se modifie. À l'étape de la familiarisation, le formateur engage ses apprenants (stagiaires) dans l'utilisation des TIC comme récompense ou occupation. Cette activité rapporte au stagiaire le plaisir et un apprentissage limité et minimal. Ensuite, dans l'exploration, il vise l'acquisition, la compréhension et l'application des connaissances par les apprenants. Après, à l'étape de l'infusion, les activités développées par le formateur permettent de développer des compétences disciplinaires chez les apprenants. Il leur propose des activités de transmission et de construction de connaissances. Les élèves sont plus impliqués et utilisent ponctuellement les TIC. Enfin, dans l'appropriation, l'utilisation des TIC par les stagiaires est fréquente et régulière. Le formateur propose à la fois des activités de transmission et de construction de connaissances orientées vers la poursuite d'un but, ce qui développe chez les stagiaires des compétences disciplinaires et transversales.

## **1.2. Méthodologie de recherche**

L'objectif de notre recherche est de comprendre comment les TIC ont joué un rôle de facilitateur dans le cadre des rédactions de mémoire de fin cycle des IEPENF. Dans la même occasion, cette recherche permettra de décrire les conditions de l'encadrement des IEPENF par les DM par le biais de l'intégration des TIC dans les pratiques professionnelles des enseignants, et comment la formation continue influence ce phénomène. Pour répondre à cette préoccupation, le choix d'une méthode mixte (quantitative/qualitatif) était nécessaire au moyen d'un questionnaire et d'un guide d'entretien et d'observation relativement conforme aux techniques requises par la démarche socio-anthropologique, dont nous faisons usage dans cette recherche.

Ici, le terrain joue dans ce sens un rôle primordial. Parce qu'il permet l'immersion. Le terrain n'est donc pas une simple instance de vérification comme cela apparaît dans les recherches formelles ; il est la sève même de la recherche. Elle ne peut être utile que lorsqu'elle est investie dans une problématique où se réalise l'articulation entre les observations, les intuitions, les informations et les systèmes explicatifs disponibles (F. Adel, 2019). C'est dans cette logique que nous convoquons les travaux de M. Bru, P. Pastré et I. Vinatier (2007), qui envisagent le rapport au savoir comme un possible « organisateur de la pratique enseignante ».

Ainsi, l'approche socio-anthropologique du rapport au savoir, en ce qu'elle renvoie à la mobilisation des sujets dans les activités mettant en jeu des savoirs, constitue (parmi bien d'autres) un possible candidat à cette fonction de déterminant de l'action pédagogique.

Les outils que nous mobilisons dans le cadre de cette recherche viseront un échantillon composite constitué d'IEPENF choisis selon plusieurs critères, et aussi une cohorte d'enseignants désignés comme encadreurs (DM). Au nombre des critères, on peut évoquer le lieu où s'effectue le stage (Koudougou entre autres villes), la possession par le stagiaire et le DM d'un outil TIC, etc. Aussi, la période durant laquelle s'effectue l'étude est celle définie par l'Ecole Normale Supérieure (ENS), notamment les mois de juin à octobre 2023. Notre échantillon totalise 223 personnes, dont 194 Stagiaires et 29 encadreurs (DM).

## **2. Socio anthropologie des acteurs de l'étude en rapport avec les TIC**

En matière d'usages des TIC par les stagiaires en formation, certains travaux en sociologie, en sciences de l'éducation ou en sciences de l'information s'orientent vers la question des compétences informatiques, de la culture numérique et des pratiques documentaires. Deux conceptions se rapprocheraient l'une de l'autre :

- d'une part, cette catégorie perçue comme homogène dans son rapport aux TIC développerait des savoirs informels et des « compétences tacites » principalement acquis en dehors de l'école ;
- d'autre part, elle domine le discours sur leurs « insuffisances » que l'institution scolaire devrait combler – qui ne leur permettraient pas d'avoir une « utilisation raisonnée » des TIC (C. Fluckiger, 2008).

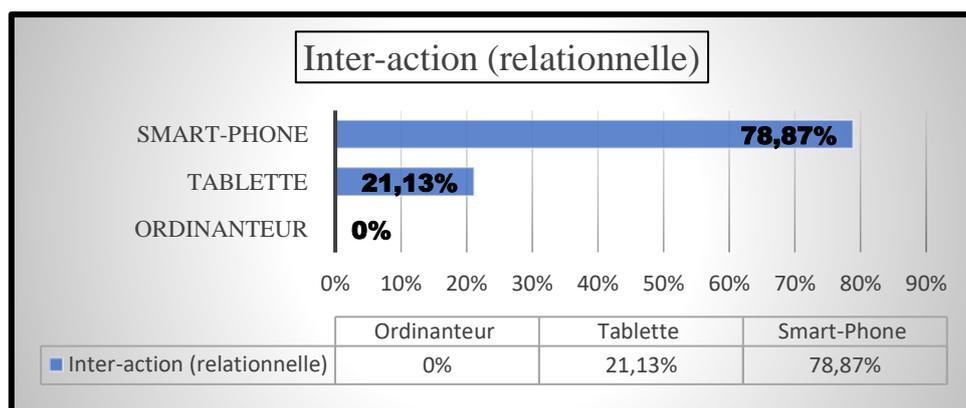
Bien que cette « génération Internet » semble maîtriser les outils informationnels et communicationnels, cette facilité apparente masque un déficit de compréhension et de conceptualisation des mécanismes informatiques en jeu. En outre, loin d'être une catégorie homogène, les stagiaires ont des manières de faire qui varient en fonction des contextes sociaux d'usages : que ce soit au niveau de la densité du réseau de relations qui exige plus ou moins des compétences techniques pour jongler avec plusieurs interlocuteurs via l'outil numérique, au niveau des cadres sociaux qui distinguent les usages familiers dans un environnement quotidien et les usages contraints dans un espace institutionnel. Le tableau ci-dessous fait la synthèse des usages des numériques relevant des TIC avec lesquels des stagiaires IEPENF ont été le plus en contact durant la période de l'étude. Au cours des investigations, trois types d'outils numériques ont été recensés, à savoir l'ordinateur, la tablette numérique et le téléphone (smart phone). Les

usages des outils numériques varient en fonction des stagiaires IEPENF. Nous identifions trois types d'usages. Ces outils ont servi à alimenter les interactions (le relationnel), ensuite la recherche documentaire pour les mémoires et enfin comme support rédactionnel.

## 2.1- les TIC comme outil interactionnel

Les outils numériques génèrent et dynamisent au sein des groupes un niveau important de collaboration entre les membres, d'où le concept d'inter-action. Ainsi, la démarche de la sociologie pragmatique sur la place centrale du contexte pour réaliser une activité socio professionnelle à l'aide d'un dispositif sociotechnique, c'est-à-dire d'un système mêlant la dimension sociale et la dimension technologique dans la mesure où elles sont en interaction constante. Le questionnement est ici porté sur le contexte d'action individuelle qui recouvre le rapport de l'acteur à l'outil numérique (TIC). Les acteurs agissent de surcroît en lien avec le méta processus interactionnel dans lequel ils se situent et qui influence l'action qu'ils doivent mettre en œuvre. Il nous faut donc prendre en compte un niveau encore plus fin de la communication intra-groupe qui est celui de l'interaction. Dans cette visée, la coopération devient une modalité d'action essentielle à l'interaction *Personne-Machine-Personne*, dans la mesure où les tâches professionnelles sont menées par des équipes dont l'activité paraît conditionnée selon la manière dont l'information est communiquée. Cette dynamique permet d'appréhender l'usage des TIC en matière d'inter action entre les IEPENF et leurs encadreurs. Voir graphique n°1

**Graphique n°1** : Usage des TIC en matière d'inter action par les IEMPENF



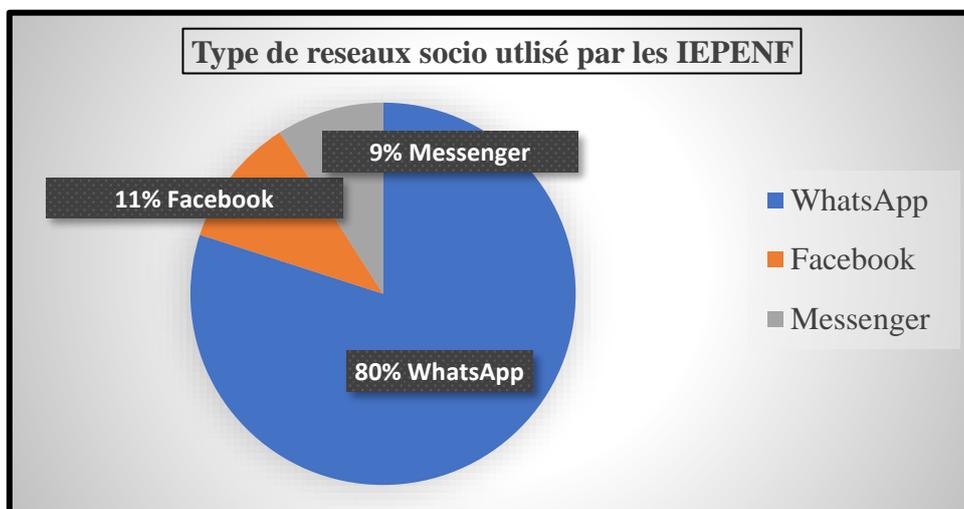
**Sources** : Données de l'étude (Usage des TIC par les IEPENF juin à septembre 2023)

L'analyse du tableau n°1 rapporte que les outils comme les smart phones et les tablettes qui possèdent des applications adaptées comme les réseaux socio numériques ont facilité les interactions au sein des groupes. C'est à Internet et aux technologies qui en découlent que nous devons le développement et la généralisation de ce que l'on appelle aujourd'hui les médias

sociaux. L'emprise des médias sociaux s'étend de jour en jour, au rythme des personnes de plus en plus nombreuses à rejoindre les communautés en ligne. Ces plateformes de services, permettent d'interagir en simultané (en temps réel, comme lorsque vous échangez des messages avec des interlocuteurs) ou en différé (où tous les participants ne sont pas obligés de répondre immédiatement, comme lorsque vous envoyez un e-mail à un interlocuteur et que vous recevez sa réponse le lendemain), de partager du contenu, des images, des vidéos, des applications, des groupes, etc.

En vous présentant la définition des médias sociaux, nous avons reconnu qu'il s'agissait d'un concept complexe. Il est difficile de définir précisément l'univers des médias sociaux, en raison de l'évolution permanente des services et des comportements liés à cet environnement numérique qui ne cesse de muter à un rythme effréné. Il existe tout simplement trop de choses à faire en ligne et trop de réseaux sociaux auxquels toute une panoplie d'appareils nous permet d'accéder instantanément et de plus en plus facilement. Parmi les réseaux sociaux utilisés par les stagiaires IEPENF au cours de la recherche dans le cadre de la facilitation des interactions entre IEPENF et leurs encadreurs, trois retiennent notre attention. Voir graphique n°2

**Graphique n°2** : Le type de préférence des réseaux sociaux numériques par les IEPENF



**Sources** : Données de l'étude (Usage des TIC par les IEPENF juin à septembre 2023)

De manière plus générale, on peut aussi voir les médias sociaux comme un choix de vie sociale utilisé dans le cadre de la formation professionnelle par les IEPENF. Pour résumer, on peut parler de culture de la participation : la capacité à interagir en toute liberté avec d'autres personnes ; de libre accès à des environnements qui permettent aux internautes de partager du contenu (du simple commentaire aux avis utilisateur, en passant par les évaluations, les photos, les documents, audios, etc.), sans oublier la possibilité d'enrichir le contenu d'autres utilisateurs en ajoutant son point de vue. En somme, l'utilisation des TIC à travers les réseaux sociaux

(WhatsApp, Facebook, Messenger) dans le mécanisme d'apprentissage apparaît comme une expérience profondément sociale, au moins à un double niveau. D'une part, il requiert de multiples situations d'interactions, d'échanges, de rencontres et de confrontations interpersonnelles à travers lesquelles il s'effectue : c'est ce qu'on pourrait appeler la dimension microsociale de l'apprentissage. D'autre part, il s'insère toujours dans un cadre social plus large (institutionnel, culturel), porteur de valeurs, de règles et de normes qui l'affectent directement ; c'est ce qu'on pourrait appeler la dimension macro sociale de l'apprentissage (T. Tuten, M. Solomon et A. M. Kaplan, 2019).

En abordant la dimension sociale de l'apprentissage, nous venons d'évoquer la notion d'interaction. De fait, parler de la dimension sociale de l'apprentissage revient à traiter de la dimension de l'interaction, ou de l'interaction sociale ; cette dimension traverse véritablement toutes les situations d'apprentissage. D'une manière générale, apprendre, c'est interagir, c'est-à-dire expérimenter et développer des interactions multiples avec un environnement avant tout social. Comme le postule le point de vue constructiviste, les connaissances se construisent et se transforment au travers de l'interaction continue du sujet avec son environnement (P. Charlier, 1999 : 71). On peut aussi rattacher cette vision aux propos d'un enquêteur IEPENF de l'étude qui affirmait :

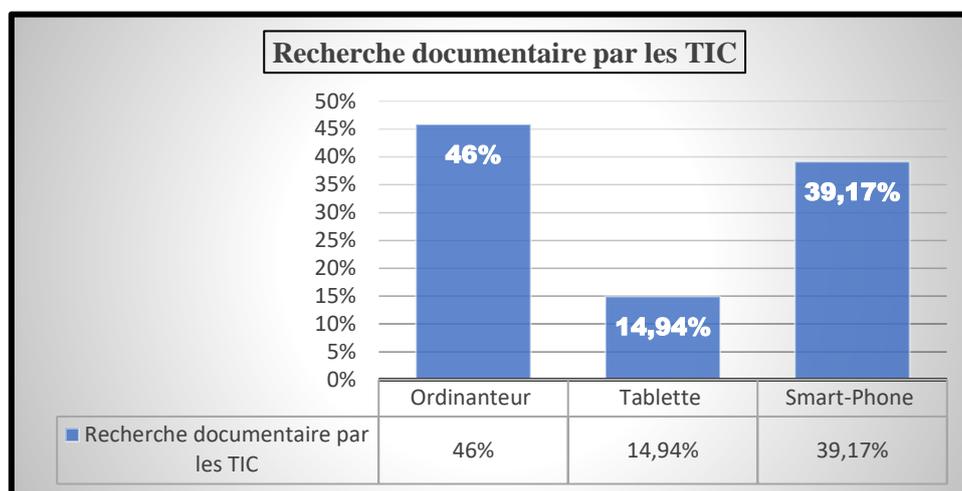
« Le téléphone smartphone nous a permis d'interagir avec notre DM durant tout le temps de notre stage, car il faut bien le rappeler, les orientations du DM ont été très utiles. L'application WhatsApp et ses fonctionnalités ont été d'un apport substantiel. Nos préoccupations nous les enregistrons et les transférons au DM, qui lui aussi prenait le soin de nous renvoyer des messages vocaux comme si nous étions en présentiel. Outre les DM avec qui nous échangeons fréquemment, ce canal WhatsApp nous permettait d'interagir nos collègues IEPENF du même groupe ou les autres afin de résoudre certaines préoccupations en lien avec le mémoire (...) » (Extrait d'entretien avec O.M. du 12 juillet 2022, Stagiaire IEPENF de la localité de ORODARA).

## **2.2- Les TIC comme base de recherche documentaire**

La recherche documentaire informatisée est une des compétences transversales que doit nécessairement acquérir l'apprenant. À la fin de son cycle « l'élève doit, par son travail personnel ou en groupe, être capable de rechercher une information [et] il doit être capable d'utiliser l'ordinateur pour une recherche simple de documentation » (J. Dinet, J-J. Rouet et J-M. Passerault 1998). Aujourd'hui, l'outil informatique modifie certaines pratiques pédagogiques, particulièrement les pratiques liées à la recherche documentaire. En effet, les notions de « centre documentaire » et de « fonds documentaire » sont dépassées puisqu'il est désormais possible de consulter des bases de données très éloignées physiquement. De plus, la

recherche documentaire est souvent associée à la recherche en plein texte, grâce à l'outil Internet. Dans le cadre de cette recherche, nos investigations ont permis d'apprécier le niveau des usagers de l'étude notamment les stagiaires IEPENF dans leur recherche documentaire par le biais des TIC. Le graphique n°3 nous en donne un aperçu général.

**Graphique n°3 :** Le niveau d'utilisation des outils TIC par IEPENF dans la recherche documentaire



**Sources :** Données de l'étude (Usage des TIC par les IEPENF juin à septembre 2023)

Il est nécessaire de distinguer recherche d'informations et recherche documentaire. La recherche d'informations correspond à un ensemble d'« actions, méthodes et procédures ayant pour objet d'extraire d'un ensemble de documents les informations voulues », alors que la recherche documentaire correspond à l'ensemble d'« action, méthodes et procédures ayant pour objet de retrouver dans des fonds documentaires les références des documents pertinents. En d'autres termes, effectuer une recherche documentaire équivaut à identifier et à accéder à des ressources informationnelles qui ont déjà été traitées et éditées (R. Bibeau, 1998). La situation des stagiaires IEPENF, en effectuant les stages en dehors de leur cadre de formation ont bien eu recours aux sources numériques pour référencer leurs mémoires. En l'absence de sources d'information notamment la bibliothèque, les stagiaires ont eu recours à des bibliothèques numériques et d'autres sources concordantes sur les moteurs de recherche disponible sur internet comme Google, Yahoo etc.

Selon les données du graphique n°3, les ordinateurs ont été la première source d'information suivi des smartphones et enfin les tablettes numériques. On note respectivement les taux d'utilisation 46%, 39,17% et 14,94%. La diffusion rapide des nouvelles technologies de l'information et de la communication (TIC) dans les milieux éducatifs a contribué à mettre en évidence l'importance de la recherche documentaire dans bon nombre d'activités des Stagiaires IEPENF de l'ENS. Ces technologies offrent toute une palette d'outils permettant

l'accès à des sources documentaires variées, indépendamment de l'implantation physique de ces sources. Cependant la présence de nouveaux outils ne garantit pas que les TIC constituent de bons outils pédagogiques. Encore faut-il que ces outils soient compatibles avec la façon dont les élèves perçoivent et exécutent les tâches de recherche d'information. Pour attester cette compatibilité, il faut tout d'abord cerner avec précision les mécanismes psychologiques qui sous-tendent ce type d'activité. Les propos de l'enquêté attestent cet état de fait :

« Il ne suffit d'avoir accès à un ordinateur connecté pour les informations que vous cherchez vous tombent sous la main, on avait cru à une telle facilité au départ, mais il s'est avéré qu'il fallait posséder une connaissance en la matière, et il faut bien l'avouer ça n'a pas été facile car il a fallu demander de l'aide à gauche et droite pour réussir cette prouesse , nous y sommes arrivé tant bien que mal à collecter les données sur le net (...) » (Extrait d'entretien du 18 août 2022 avec O. I., Stagiaire IEPENF à Oundé).

### **2.3-Analyse de niveau de connaissances des TIC par les stagiaires IEPENF**

Le graphique ci-contre montre que les stagiaires IEPENF ont des niveaux de connaissances variés des outils numériques dont ils se sont servis au cours de leur période de stage. Cette variété d'appréhension des TIC par les usagers de l'étude est le reflet que le numérique est entré progressivement et de manière très contrastée dans le quotidien de l'apprentissage / enseignement dans les institutions scolaires de formation suivant les régions du monde ; ceci en raison de l'accès plus ou moins facile à Internet, aux technologies ou tout simplement à l'électricité, ou encore en fonction des moyens financiers disponibles pour les investissements ou la maintenance des équipements. Aujourd'hui, avec l'arrivée sur les marchés africains des outils numériques de seconde main (appelé France au revoir) :

L'accès aux TIC a été identifié comme un indicateur du développement économique et social d'un pays. La différence en matière d'accès entre les pays en développement et les pays développés est communément désignée sous le vocable de « *fossé numérique* ». L'Afrique a subi une transformation rapide en matière de TIC ces dernières années, en tentant de combler ce fossé par l'importation d'ordinateurs personnels, de téléphones mobiles et de téléviseurs usagés ou d'occasion des pays développés. (SCB, 2012 : 67)

Aussi de nombreuses applications ou site d'autoapprentissage, utilisables sur ordinateurs et tablettes, on a enregistré des changements soudains, des sauts technologiques, où l'on passe d'une absence totale de numérique à des équipements de pointe. Par ailleurs, le numérique s'installe en force dans le domaine de l'autoapprentissage. Les résultats que nous rapporte le tableau n°4 montre les stagiaires IEPENF ont une connaissance plus élevée des téléphones smartphones que les ordinateurs et les tablettes. On enregistre respectivement les niveaux

suivants 63% de maîtrises des smartphones, 26% pour les ordinateurs et 11% pour les tablettes.

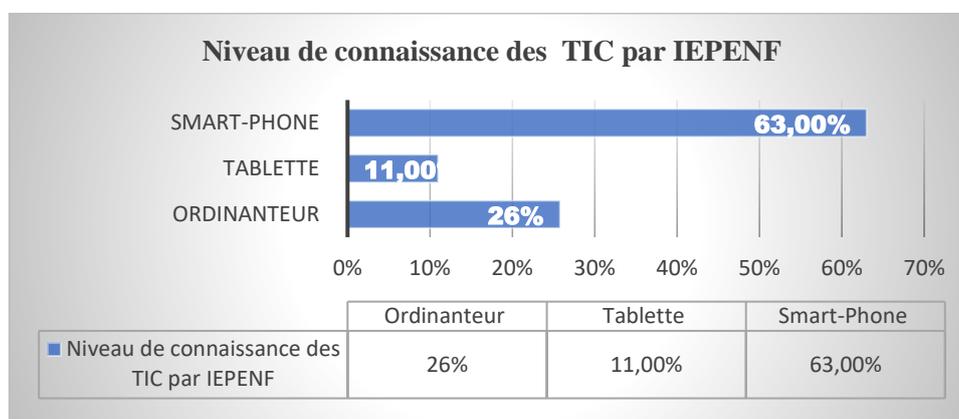
Si les stagiaires évoquent qu’au cours de la formation :

« Il y a dans le programme un module d’initiation en informatique, cependant il faut remarquer qu’il n’existe aucune infrastructure adéquate en la matière, les stagiaires s’initient avec leurs outils numériques notamment leurs propres ordinateurs. Ceux qui n’en possèdent font avec, c’est-à-dire qu’ils subissent la formation en théorie (...) » (Extrait d’entretien du 27 juillet 2022 avec T. B, stagiaire IEPENF de Gaoua).

Si l’initiation au cours de la formation ne concerne que l’ordinateur, le taux faible de connaissance de cet outil s’explique par le fait d’absence de matériels pédagogiques. C’est pourquoi, on ne peut pas parler au sens propre de pédagogie du numérique ; les outils numériques s’intègrent davantage à des pratiques pédagogiques déjà anciennes, mais dont ils facilitent grandement la mise en place : pédagogie différenciée, pédagogie de projet, autonomie de l’apprenant, approche actionnelle, etc. Les ressources numériques ont presque toutes vocation à être utilisées en complément des supports traditionnels (méthode papier, etc.) et non à les remplacer.

Par contre, le fort niveau de maîtrise des smartphones par les stagiaires IEPENF au cours de leur stage est relatif à un contexte général en rapport le fort taux d’usagers des entreprises des téléphonies mobiles en Afrique et particulièrement au Burkina Faso. Selon les résultats du Recensement général de la population et de l’habitat de 2019, 86,1 % des ménages possèdent au moins un téléphone cellulaire. Le taux de pénétration internet a atteint 50,8 % et la couverture du territoire en 3G et 4G était respectivement de 50,4 % et 33,1 % en 2020 (Annuaire statistique des TIC, des télécommunications et des postes). Ces taux globaux cachent cependant d’importantes disparités entre les zones urbaines et rurales, où la pénétration des TIC est d’autant plus faible (ETC, 2022).

**Graphique n°4** : Niveau de connaissance des TIC par les Stagiaires IEPENF



**Sources** : Données de l’étude (Usage des TIC par les IEPENF juin à septembre 2023)

Cependant, d'autres observateurs stratégiques notent qu'au Burkina Faso, c'est plus de 21 millions d'habitants avec un taux d'urbanisation de 30,9% contre une moyenne mondiale de 56,4%. Le Burkina compte 21,52 millions de connexions mobiles. Cela donne 101,5% de taux de pénétration mobile. Les connexions mobiles désignent l'ensemble des cartes SIM (couramment appelées puces) actives, donc les numéros de téléphone. On note qu'il y a plus de connexions mobiles que d'habitants, mais ceci est normal. Un utilisateur peut avoir plusieurs SIM du même réseau et plus cartes SIM de chacun de trois opérateurs. Cependant, il existe encore des personnes en âge d'acquérir une carte SIM qui n'en ont pas (B. Zorom 2021).

### **3. Gestion des mémoires des IEPENF et Usage des TIC : quelles perceptions des acteurs ?**

L'apprentissage collaboratif est un apprentissage où l'utilisateur apprend grâce aux interactions avec les pairs (T. Karsenti, D. Peraya et J. Viens, 2003). Selon ces auteurs, on apprend plus en collaborant avec ses pairs qu'en travaillant de manière isolée. En se formant de façon collaborative, les apprenants peuvent partager des travaux, des informations, des expériences vécues et en discuter avec d'autres. D'autres études sur des apprentissages collaboratifs soutenus par des moyens électroniques de communication ont confirmé les avantages incontestables de ce contexte d'apprentissage (A. Akkari et S. Heer, 2006) ont relevé que la construction sociale de la connaissance était favorisée par les technologies. Pour F. Henri et K. Lundgren-Cayrol (2001), l'apprentissage collaboratif n'est pas une théorie d'apprentissage, mais une approche procédurale en vue de la construction progressive de connaissances. La définition donnée par ses précurseurs se fonde sur le paradigme constructiviste, sur les théories d'apprentissage relevant du courant cognitiviste, sur les principes andragogiques et sur la comparaison qu'elles ont établie entre méthode coopérative et collaborative. Pour les auteurs :

L'apprentissage collaboratif est une démarche active par laquelle l'apprenant travaille à la construction de ses connaissances. Le formateur y joue le rôle de facilitateur des apprentissages alors que le groupe y participe comme source d'information, comme agent de motivation, comme moyen d'entraide et de soutien mutuel et comme lieu privilégié d'interaction pour la construction collective des connaissances. La démarche collaborative reconnaît le caractère individuel et réflexif de l'apprentissage de même son ancrage social en le rattachant aux interactions de groupe. En fait, la démarche collaborative couple deux démarches : celle de l'apprenant et celle du groupe. (H. Lundgren-Cayrol, 2001 : 60)

L'analyse de la démarche évoquée par les auteurs est conforme à celle que les IEPENF ont entretenue avec leur encadreur durant le temps réservé à leur stage pratique. Si les rencontres avec les DM sont supposées être faites présentielles, les impératifs du stage dû aux éloignements les

y obligent à entretenir une relation collaborative à distance par le biais des TIC. Une telle approche n'est pas sans conséquence aussi bien pour le Directeur de Mémoire (DM) que pour le Stagiaire IEPENF. Afin de mieux comprendre les mécanismes à l'œuvre dans les usages des TIC par les acteurs (stagiaires IEPENF en leurs encadreurs DM), plusieurs chercheurs ont établi des modèles théoriques d'intégration de ces TIC à la formation (enseignement). Le modèle TAM (technology acceptance model) de F. D. Davis (1989) apporte à cette question quelques éléments de réponse. D'après ce modèle, la perception de l'utilité et la perception de la facilité d'utilisation des TIC exercent un effet sur l'attitude et l'intention des usagers d'utiliser les TIC et donc par ce biais sur son usage des TIC. À la lecture de ces travaux, il paraît important de se pencher davantage sur la perception des TIC par les Directeurs de Mémoires et stagiaires IEPENF.

### 3.1- Analyse des perceptions des stagiaires IEPENF sur l'usage des TIC

La perception des TIC par les stagiaires IEPENF a été interrogée au travers de plusieurs dimensions. Trois items du questionnaire nous ont permis d'examiner si ceux-ci considéraient que les TIC pouvaient avoir un effet sur leur formation, notamment la rédaction de leur mémoire de fin cycle :

**Tableau n°1** : Niveau de perception sur l'usage des TIC par les IEPENF

	Satisfait	Pas satisfait	Plus ou moins satisfait
L'emploi de TIC favorise l'encadrement des mémoires	45%	24%	31 %
L'emploi de TIC facilite-t-il la collaboration avec le DM	78 %	11%	21%
L'emploi des TIC contribue t il a la réussite de la soutenance	83	5%	12%
<b>TOTAL</b>	<b>68%</b>	<b>13,33%</b>	<b>21,33%</b>

**Sources** : Données de l'étude (Usage des TIC par les IEPENF juin à septembre 2023)

Les résultats du tableau n°1 nous révèlent trois niveaux d'appréhension des stagiaires sur l'usage des TIC par les IEPENF. Les niveaux sont appréciés différemment par les IEPENF. On a recensé 68% qui s'estiment "Satisfaits " de l'apport des TIC dans le cadre de l'encadrement des mémoires. L'usage des TIC par les stagiaires IEPENF au cours de la période a suscité et favorisé une familiarisation aux différentes ressources numériques. Les ressources numériques dans le cadre de l'étude (encadrement des IEPENF par le biais des TIC) correspondent à l'ensemble des services en ligne, des logiciels de gestion, d'édition et de communication (portails, logiciels outils, plates-formes de formation, moteurs de recherche,

applications éducatives) ainsi qu'aux données (statistiques, géographiques, sociologiques, démographiques, etc.), aux informations (articles de journaux, émissions de télévision, séquences audio, etc.) et aux œuvres numérisées (documents de références générales, œuvres littéraires, artistiques ou éducatives, etc.) utiles à l'encadreur ou à l'apprenant dans le cadre d'une activité d'enseignement, de formation ou d'apprentissage utilisant les TIC, activité ou projet pouvant être présenté dans le cadre d'un scénario pédagogique (R. Bibeau, 2005). Les propos du stagiaire IEPENF confirment cette vision de l'auteur :

« Notre période de stage a été une formation 'bis'. En dehors de la formation classique que nous avons eu sur les bancs de l'ENS, nous avons eu à nous familiariser avec les outils numériques notamment l'ordinateur mais aussi et surtout le smartphone. Avec l'ordinateur nous avons utilisé des logiciels de traitement de données et surtout la connaissance du Micro Office avec le Excel pour générer des tableaux et des graphiques. Avant la formation, je n'avais aucune connaissance en la matière. Le smartphone a facilité les échanges avec le DM en cas de blocages sur des éléments du protocole cadre théorique et méthodologique (...) » (Extrait d'entretien du 17 juillet 2022 avec T. T, stagiaire IEPENF de Ziniaré).

À côté des stagiaires IEPENF qui expriment leur satisfaction face à l'usage TIC dans le cadre des stages et rédaction des mémoires, il y a une catégorie qui émettent une opinion contraire à la première, '*Pas Satisfait*'. Ils représentent 13,33% de l'ensemble des stagiaires des enquêtés. Certains stagiaires IEPENF au cours des entretiens ne cachent pas leur peur d'être envahis par les TIC et insistent sur leur volonté d'être indépendants de ces outils. Leurs réticences vis-à-vis des TIC, notamment le smartphone, s'expliquent par le refus et la peur d'être soumis au diktat de la technique, d'où les déclarations suivantes :

« Nous sommes assez dépendants de l'outil smartphone, et cela est un problème pour lequel j'essaie d'être dépendants même si les impératifs de la formation et le stage nous y obligent, aussi le problème est que la zone où j'ai effectué est moins pourvue en réseau téléphonique qui est assez difficile. Les connexions internet ne passent pas. Il faut souvent se placer dans la localité voisine pour en bénéficier, ce qui n'a pas été aussi lors rencontres à distance avec le DM (...) ». Extrait d'entretien de R.Y le 28 Aout 2022, stagiaire IEPENF de Gourcy

D'autres enquêtés nous ont raconté, par exemple, qu'ils utilisaient très peu de moyens de communication par souci d'avoir « un minimum de liberté ». Ils refusent ainsi, comme d'autres enquêtés, d'être enchaîné par « les fils invisibles de la communication » (D. Wolton, 2000). Les TIC sont perçues par nos interlocuteurs comme « omniprésentes », « accablantes ». Certains trouvent qu'on est en train de perdre le contrôle de ces engins. Ils considèrent les nouvelles technologies comme des moyens qui dépossèdent l'homme de sa liberté à agir et l'asservit à son propre mode de fonctionnement. Nos interlocuteurs veulent échapper à la

puissance aliénatrice de la technologie, qui prive l'homme d'une dimension essentielle de la liberté humaine, la possibilité même de choisir (A. Gras, 2003). Pour eux, les TIC dicteraient une temporalité et une spatialité spécifiques, auxquelles les individus seraient obligés de s'adapter.

Dans la dernière version de l'opinion soulevée par les stagiaires sur l'usage des TIC, il y a ceux qui sont '*Plus ou moins satisfaits*'. Ils cumulent 21,33% de l'opinion des enquêtés de l'étude. Pour cette catégorie d'opinions, nous nous permettons d'examiner le rapport à l'outil numérique et la relation avec l'Internet. Puisque Internet est lié à l'ordinateur, ceux qui sont habitués de cette technologie peuvent se sentir plus disposés à utiliser le réseau que les personnes non familiarisées au monde de l'informatique. Nous avons ainsi questionné nos interlocuteurs sur leur rapport avec cet outil. Les réponses étaient hétérogènes mais nous ont toutes confirmé le fait que les perceptions et les expériences négatives de nos interlocuteurs avec l'ordinateur, ou encore l'absence complète d'expérience avec cet outil déterminent fortement le refus de l'usage d'Internet. Parmi les sujets rencontrés, certains utilisent l'ordinateur ou ont eu l'occasion de l'utiliser, par obligation, notamment dans le cadre de leur travail. Ces personnes se sont montrées très critiques envers l'ordinateur. En effet, cet outil est souvent décrit par nos interlocuteurs comme une technologie « exaspérante », « assez compliquée » et « très fragile ».

Malgré ce pessimisme et cette inquiétude concernant Internet, certains enquêtés ont une vision plus optimiste et sont certains que rien ne remplacera ce média. Internet est devenu, depuis quelques années, un nouveau support d'information utilisé par plusieurs personnes pour faire des recherches, pour lire des informations, des articles, voire des livres en texte intégral.

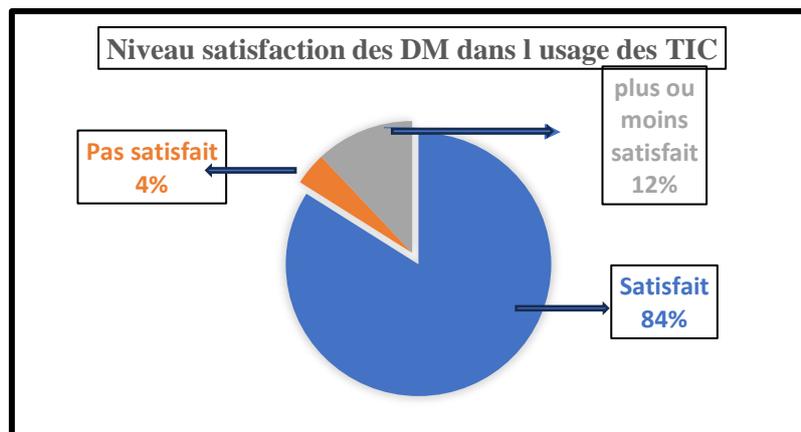
### **3.2- Usage des TIC dans la gestion des mémoires, une preuve d'adaptation pédagogique**

Pour comprendre l'opinion de cette catégorie d'acteur de l'étude, il faut s'en remettre aux attributs de de leur fonction, c'est enseigner dont l'une dynamique est la communication pédagogique. Avec l'évolution de la société en générale et systèmes éducatifs en particulier, l'usage des TIC devient incontournable. On parle à cet effet d'enseignement virtuelle ou à distance. Ce type permet comme dans le mode traditionnel d'enseignement ou de formation de générer un climat de collaboration entre formateur et les apprenants par le biais des TIC. Ainsi, la collaboration est faite d'interaction et de dialogue. La communication y est au cœur de cette dynamique. De cela découle l'importance à donner à l'espace de communication dans les environnements d'apprentissage. « C'est un endroit où les apprenants se rencontrent, c'est le

lieu où ils se parlent. C'est là où le groupe se forme, où sa dynamique se cristallise. C'est l'espace qui permet au groupe d'exister et de vivre ». (H. Lundgren-Cayrol, 2001 : 59).

L'espace de communication comprend des outils synchrones et asynchrones. Les outils de communication synchrones et asynchrones sont mieux adaptés pour communiquer, collaborer et apprendre. Nous penchons ici sur les avantages et désavantages de ces outils. Les outils de communication synchrone permettent à des personnes éloignées de communiquer en temps réels. Dégagées de la contrainte spatiale, ces dernières doivent se plier à un horaire convenu pour se rencontrer. Ces systèmes sont conçus pour une communication immédiate. Ils sont très appréciés des groupes pour apprendre à se connaître et à d'apprendre. Ces rencontres virtuelles sont de courte durée et se prêtent bien aux échanges qui doivent mener à un résultat immédiat (H. Lundgren-Cayrol, 2001 : 63). Cette position est largement partagée par la majorité des DM et confirme les résultats du graphique n°5 ci-dessous. Ils estiment dans la majorité des cas être satisfait soit 84% des opinions réaccueillies.

**Graphique n°5 :** Répartition du niveau de satisfaction des DM face à l'usage des TIC dans la gestion des mémoires des IEPENF



**Sources :** Données de l'étude (Usage des TIC par les IEPENF juin à septembre 2023)

Par outil de communication synchrone, on entend ici la vidéoconférence, et les nombreux logiciels et applications d'échanges maintenant disponibles sur le Web, le partage de document, etc. O. K, un Directeur de Mémoire, affirmait lors de l'entretien que nous avons effectué :

« Nous avons de la chance de vivre cette société beaucoup transformée par les TIC. Notamment les nombreuses opportunités que nous offrent les smartphones en termes de communication. Effectivement, nos rencontres sont facilitées par les TIC en ce sens que stagiaires depuis leurs localités éloignées peuvent nous faire part de leur difficulté en ce qui concerne leur mémoire. On reçoit des appels vocaux, des documents et même souvent des appels vidéo qui viennent rappeler le contexte des rencontres physique (en présentiel) (...) » (Extrait d'entretien du 2 août 2022 à Koudougou).

Par ailleurs, la communication asynchrone libère des contraintes de temps et d'espace. Les usagers selon leur disponibilité se joignent au groupe pour échanger, discuter, converser. La durée de ces rencontres virtuelles peut s'étendre sur une longue durée. Les usagers disposent d'assez de temps pour laisser mûrir les idées. Le travail auprès des groupes d'apprenant à distance a permis d'observer que les échanges asynchrones sont souvent nettement plus réfléchis, mieux structurés et plus profonds que les échanges synchrones (H. Lundgren-Cayrol, 2001 : 64). Car avant d'émettre leur préoccupation, les apprenants peuvent relire, analyser et mieux comprendre les contributions des autres. Les messages sont stockés, ils peuvent être consultés à tout moment. Pour le groupe, l'analyse de cette trace se révèle un excellent moyen de faire un retour sur son fonctionnement et d'en tirer des pistes pour mieux collaborer. Les outils de communication asynchrone les plus utilisés sont la messagerie électronique WhatsApp, Facebook, les messages électroniques (email), etc. Chacun de ces outils remplit une fonction différente.

Si la majorité des enseignants DM enquêtés sont satisfaits de l'usage de TIC dans l'encadrement des mémoires des stagiaires, il y a aussi une opinion dissonante qui n'approuve pas l'usage des TIC. Ils représentent 4% et ceux qui sont mitigés dans l'application des TIC soit 12%. Cette catégorie d'acteurs trouve leur argumentation dans le fait que les interactions entretenues sur les TIC entre les apprenants et formateurs, bien que plus nombreuses, ne conduisent pas nécessairement à la construction de connaissances. Elles servent surtout à compléter ou à confirmer une information déjà connue de l'apprenant, et beaucoup plus rarement à engager une discussion riche ou un débat approfondi. Tout indique que les apprenants, plutôt que de construire activement leurs connaissances, attendent du tuteur que celui-ci leur indique ce qu'ils doivent savoir :

« Les interactions à travers les TIC bien qu'importantes ne sont suffisantes à tout égard. Il y a des stagiaires qui attendent tout du DM, comme si c'était au DM de rédiger à leur place le mémoire. On observe souvent le manque d'autonomie chez les stagiaires, quand ils évoquent une préoccupation tant que vous ne réagissez pas à leurs messages ou appels par smartphone ou par mail, ils progressent moins (...) » (Extrait d'entretien du 3 juillet 2022 avec P.M, Directeur de mémoire, à Ouagadougou).

Les conclusions d'un ensemble de recherches (Karsenti et al, 2002) semblent indiquer que le succès de la formation aux usages pédagogiques des technologies éducatives serait lié à un ensemble de facteurs qui dépassent largement des facteurs classiques. Selon J. Viens, A. Breuleux et al (2001), les pratiques pédagogiques dominantes en contexte scolaire sont aussi un frein majeur à l'intégration pédagogique des TIC. Ainsi, même si le courant pédagogique

constructiviste semble à nouveau se renforcer sous la forme des pédagogies actives, ce sont des interventions éducatives de type behavioriste qu'on retrouve le plus souvent dans les écoles (T. Karsenti, 2002).

## **Conclusion**

Notre projet de recherche portant sur les usages des TIC dans la cadre de la formation professionnelle, notamment dans le domaine éducatif mettant en rapport les enseignants et les apprenants, nous ont conduit à focaliser notre attention sur les mécanismes d'intégration, d'adaptation et la perception des TIC par les usagers. À l'issue des enquêtes par questionnaire, entretiens et observations menées auprès de l'ensemble d'une communauté des IEPENF et de leurs encadreurs, nous avons abouti à plusieurs résultats. Les caractéristiques perçues des ressources numériques (TIC) s'avèrent des facteurs déterminants dans le rapport des enquêtés à ces dispositifs. Les discours recueillis montrent que les TIC (Internet, l'ordinateur, le téléphone portable, les appareils numériques, etc.) sont perçues comme compatibles et nécessaires avec le mode de vie professionnelle. Ceci, d'autant plus qu'ils sont amenés à travailler à distance avec leurs encadreurs dans la rédaction de leurs mémoires de fin cycle à l'ENS.

D'autres résultats conduisent dans la même dynamique à ne pas exclure la complexité, et les risques perçus de la technique sont aussi des éléments qui ont été mis en avant dans les propos de nos interlocuteurs : risque fonctionnel (fragilité, obsolescence, incertitude de performance) ; risques physique et psychologique (crainte d'être aliéné et appréhension d'être dominé par la technologie, conséquences d'ordre physique des inconvénients perçus). Ces risques décelés déterminent les faibles possibilités d'essai et de transfert des technologies numériques dans le cadre de rédaction des mémoires des stagiaires IEPENF.

En sommes, les TIC apportent des changements importants au niveau de la formation professionnelle des IEPENF et constituent un enjeu important pour l'école, car elles apportent des techniques modernes procurant à la fois des supports diversifiés à la formation/encadrement tant du côté des stagiaires IEPENF que des enseignants (Directeurs de mémoires) et modifient la relation aux savoirs. Tous ces résultats nous ont conduit à cerner certains facteurs explicatifs de la perception des TIC, parmi lesquels figure, en première place, le matériel numérique nécessaire à la formation. Celui-ci joue de façon positive aussi bien sur la perception de l'efficacité des TIC que sur le score de perception de difficultés dans l'usage des TIC. Néanmoins, les résultats présentés ici fournissent certaines pistes de compréhension quant aux

mécanismes qui influent sur la perception des TIC par les enseignants (DM). Ils conduisent également à s'interroger sur les usages des TIC et les objectifs pédagogiques assignés à ces usages.

## Références bibliographiques

### 1. Sources orales

N° d'ordre	Nom et Prénoms de l'informateur	Profession	Thèmes abordés	Date de lieu de l'entretien
1	PAFADNAM Maurice 52 ans	Enseignant	TIC et encadrement pédagogique ; Un outil de facilitation ?	3 juillet 2022 à Ouagadougou de 9h à 11h 15mn
2	OUEDRAOGO Mahamoudou 48 ans	Elève stagiaire IEPENF	Usage des TIC (smartphone et facilitation de l'encadrement pédagogique.	12 Juillet 2022 à Orodara de 15h à 16h 45mn
3	TOUGMA Thomas 50 ans	Elève stagiaire IEPENF	Niveau d'initiation et formation aux TIC dans les programmes enseignés	17 juillet 2022 à Ziniaré de 16h à 17h à 18h46mn
4	TROARE Boukary 44 ans	Elève stagiaire IEPENF	Niveau d'initiation et formation aux TIC dans les programmes enseignés	27 juillet 2022 à Gaoua de 8h à 10h
5	OUANGRAWA Karim 56 ans	Enseignant	TIC et encadrement pédagogique ; Un outil de facilitation ?	2 Aout 2022 à Koudougou de 12h 30mn à 14h12mn
6	OUALI Isidore 47 ans	Elève stagiaire IEPENF	Limites des usages de TIC par les stagiaires (maîtrise de l'outil informatique)	18 Aout 2022 à Oundé de 10h à 11h 25mn
7	RABO Issoufou 49 ans	Elève stagiaire IEPENF	Limites des usages de TIC par les stagiaires (maîtrise de l'outil informatique)	28 aout 2022 à Gourcy de 13h à 14h 50mn

### 2. Bibliographie

ADEL Faouzi, 2019, « L'approche socio-anthropologique.», *cahiers.crasc*, <https://cahiers.crasc.dz//pdfs/socioanthropo-4-adel.pdf> (9/11/ 2023).

- AKKARI Abdeljalil, et HEER Stéphanie, 2006, «Intégration des TIC par les enseignants : premier résultat d'une enquête Suisse. », *Revue International des technologies en pédagogie universitaire*, <http://www.profetic.org/revue/IMG/pdf/akkarHeer.pdf> (12/11/2023).
- BASQUE Josianne, JOHANNE Rocheleau, WINER Laura, 1999, *comment informatiser l'école : Une approche pédagogique pour l'école informatisée*, Québec, ÉICEM.
- BIBEAU Robert, 1998, « Quand Dewey "surfe" sur le Web », *La bibliothèque scolaire à l'heure d'Internet*, URL : [www.pomme/qc.ca/rb/dewey.html](http://www.pomme/qc.ca/rb/dewey.html) (14/11/2023).
- BIBEAU Robert, 2005, « Répertoire des répertoires de scénarios pédagogiques et d'activités d'apprentissage avec les TIC», *Association EPI*, <http://www.epi.asso.fr/revue/articles/a0511a.ht> (14/11/2023).
- BRU Marc, PASTRE Pierre, VINATIER Isabelle, 2007, « Les organisateurs de la pratique enseignante perspective croisées.» *Recherche et formation*, n°56, p.5-14.
- BULLAT-KOELLIKER Catherine, 2003, *Mémoire de Diplôme d'Etude Supérieure Spécialisée / Les apports des TIC à l'apprentissage : ce qu'en pensent les enseignants qui utilisent les ateliers d'informatique avec leurs élèves*, Genève, Université de Genève (Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education ).
- CHALIER Bernadette, PERAYA Daniel, 2003, *Technologies et innovation en pédagogie*, Bruxelles, Ed. De Boeck.
- CHARLIER Philippe, 1999, « Interactivité et interaction dans une modélisation de l'apprentissage .» *Revue des sciences de l'éducation*, p. 61- 85.
- DAVIS Fred D, 1989, « Perceived usefulness, perceived ease of use, and user acceptance of information technology, *MIS Quarterly*, p.319-340.
- DE LIEVRE Bruno, DEPOVER Christian, QUINTIN Jean-Jacques, DECAMPS Sandrine, 2002, *Les technologies peuvent-elles être la source de pédagogies plus actives?* Communication présentée au colloque de l'Association internationale de pédagogie universitaire , Louvain-La-Neuve, AIPU.
- DESCHENES André-Jacques, 1991, « Autonomie et enseignement à distance.» *Revue canadienne pour l'étude de l'éducation des adultes*, p. 32-54.
- DEWEY John, 1938, *Expérience et éducation*, Paris, Armand Colin.
- DINET Jérôme, ROUET Jean-François, PASSERAULT Jean-Michel, 1998, « Les nouveaux outils de recherche Documentaires sont ils compatibles avec les stratégies cognitives des élèves ? » *Quatrième colloque hypermédiats et apprentissages*, p. 149-162.

- ETC (EmergencyTélécommunication Cluster), 2022, *Burkina Faso Évaluation des besoins des communautés en TIC*, Rapport sur l'utilisation du téléphone mobile, Ouagadougou, ICT Needs Assessment.
- GRAS Alain, 2003, *Fragilité de la puissance : se libérer de l'emprise technologique*, Paris, Fayard.
- HENRI France, LUNDGREN-CAYROL Karin, 2001, *Apprentissage collaboratif à distance. Pour comprendre et concevoir les environnements d'apprentissage virtuel*, Québec, Presse de l'Université de Québec.
- KARSENTI Thierry, PERAYA Daniel, VIENS Jacques, 2003, « Conclusion Bilan et perspectives de la recherche sur la formation des maîtres à l'intégration pédagogique des TIC », *Revue des Sciences de l'Education*, p. 459-470.
- KOLB David A, 1984, *Experiential Learning: Experience as the source of learning and Development*, Englewood Cliffs, NJ : Prentice-Hall.
- MUNOZ Milenka, 2009, « Avis sur la formation à distance, » *Rapport de recherche pour la FEUQ (Fédération étudiante universitaire du Québec)*, [http://www.sofad.qc.ca/pdf/diner\\_conference\\_2009.pdf](http://www.sofad.qc.ca/pdf/diner_conference_2009.pdf). (17/11/2023)
- QUINTIN Jean-Jacques, 2005, *Effet des modalités de tutorat et de scénarisation dans un dispositif de formation à distance*. Travail de fin d'études approfondies en sciences de l'éducation, Mons-Hainaut, Université de Mons-Hainaut.
- RABY Carole, 2004, *Analyse du cheminement qui a mené des enseignants du primaire à développer une utilisation exemplaire des technologies de l'information et de la communication (TIC) en classe*, Thèse de doctorat, Québec, Université du Québec à Montréal.
- SCB, 2012, *DEee en Afrique : Etat des lieux Résultats du ProgRamme e-waste afRica de la convention de Bâle*, Rapport d'activité sur Renforcement des capacités locales , Bâle , UE.
- TRAORE Djénéba, 2008, « Quel avenir pour l'usage pédagogique des TIC en Afrique subsaharienne ? Cas de cinq pays membres du ROCARE », *Researchgate*, [https://www.researchgate.net/publication/334441119\\_Quel\\_avenir\\_pour\\_l%27usage\\_pedagogique\\_des\\_TIC\\_en\\_Afrique\\_subaharienne\\_Cas\\_de\\_cinq\\_pays\\_membres\\_du\\_ROCARE](https://www.researchgate.net/publication/334441119_Quel_avenir_pour_l%27usage_pedagogique_des_TIC_en_Afrique_subaharienne_Cas_de_cinq_pays_membres_du_ROCARE), (21/11/2023)
- TUTEN Tracy, SOLOMON Michael, KAPLAN Andreas M, 2019, « L'environnement des médias sociaux », *Marketing des médias sociaux*, p. 3-14.
- WOLTON Dominique, 2000, *Internet et après ? Une théorie critique des nouveaux médias*, Paris, Flammarion.

ZOROM Boukary, 2021, « Burkina Faso DIGITAL REPORT 2021 : Statistiques sur l'utilisation des usagers d'internet et les medias sociaux », *Le Kiosque Digital du Burkina*. 2021. <https://lekiosquedigitalduburkina.com/2021/03/14/burkina-faso-digital-report-2021-statistiques-sur-lutilisation-dinternet-et-les-medias-sociaux/> (15/11/2023).