

Quelle place pour les TIC en formation initiale d'enseignants de français ? Le cas de l'Afrique

Thierry Karsenti et Simon Collin

Volume 7, numéro 3, 2010

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1003562ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1003562ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

CRÉPUQ

ISSN

1708-7570 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Résumé de l'article

Cet article présente les résultats d'une étude menée dans le cadre de l'Initiative francophone pour la formation à distance des maîtres (IFADEM). Ce projet, copiloté par l'Organisation internationale de la Francophonie (OIF) et l'Agence universitaire de la Francophonie (AUF), a pour objectif le développement d'un **dispositif hybride** qui associe formation traditionnelle, utilisation des technologies de l'information et de la communication (TIC) et méthodes de formation à distance pour l'enseignement du français. La première expérimentation a pris place dans quatre pays, dont trois d'Afrique : le Burundi, le Bénin et Madagascar. Dans le prolongement du projet IFADEM, cette étude a pour but de dresser un portrait de la place des TIC dans la formation initiale des enseignants de français en Afrique. Nous en concluons que l'intégration des TIC dans la formation initiale des enseignants de français est en cours, ce qui nous amène à recommander des pistes pour une utilisation pertinente des TIC.

Citer cet article

Karsenti, T. & Collin, S. (2010). Quelle place pour les TIC en formation initiale d'enseignants de français ? Le cas de l'Afrique. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire / International Journal of Technologies in Higher Education*, 7(3), 32–47. <https://doi.org/10.7202/1003562ar>

Tous droits réservés © CRÉPUQ, 2011



Ce document est protégé par la loi sur le droit d'auteur. L'utilisation des services d'Érudit (y compris la reproduction) est assujettie à sa politique d'utilisation que vous pouvez consulter en ligne.

<https://apropos.erudit.org/fr/usagers/politique-dutilisation/>

Quelle place pour les TIC en formation initiale d'enseignants de français? Le cas de l'Afrique

Thierry **Karsenti**
Université de Montréal
thierry.karsenti@umontreal.ca

Simon **Collin**
Université du Québec à Montréal
collin.simon@uqam.ca

Recherche scientifique avec données empiriques

Résumé

Cet article présente les résultats d'une étude menée dans le cadre de l'Initiative francophone pour la formation à distance des maîtres (IFADEM). Ce projet, copiloté par l'Organisation internationale de la Francophonie (OIF) et l'Agence universitaire de la Francophonie (AUF), a pour objectif le développement d'un **dispositif hybride** qui associe formation traditionnelle, utilisation des technologies de l'information et de la communication (TIC) et méthodes de formation à distance pour l'enseignement du français. La première expérimentation a pris place dans quatre pays, dont trois d'Afrique : le Burundi, le Bénin et Madagascar. Dans le prolongement du projet IFADEM, cette étude a pour but de dresser un portrait de la place des TIC dans la formation initiale des enseignants de français en Afrique. Nous concluons que l'intégration des TIC dans la formation initiale des enseignants de français est en cours, ce qui nous amène à recommander des pistes pour une utilisation pertinente des TIC.

Mots-clés

Formation des maîtres, formation à distance, technologies de l'information et de la communication, Afrique

Abstract

This article presents the results of a study conducted under *l'Initiative francophone pour la formation à distance des maîtres* (IFADEM) (the Francophone initiative for distance training of teachers). The objective of this project, a joint collaboration between the International Organisation for Francophonie (OIF) and the Agency of French-speaking Universities (AUF), is to develop a hybrid program that combines traditional education, information and communication technologies (ICT), and distance education methods to teach French. The first experiment was run in four countries, three of them African: Burundi, Benin, and Madagascar. Building on the IFADEM project, this study aims to draw a portrait of the role of ICT in African initial training programs for French teachers. We conclude that ICT are currently being incorporated into initial training programs for French teachers, and we recommend some effective potential uses of ICT.

Keywords

Teacher training, distance education, information and communication technology, Africa

Introduction

L'étude que nous présentons s'inscrit dans le cadre de l'Initiative francophone pour la formation à distance des maîtres (IFADEM : <http://www.ifadem.org/>), copilotée par l'Organisation internationale de la Francophonie (OIF) et l'Agence universitaire de la Francophonie (AUF). Ce projet expérimental a pour but de développer un **dispositif hybride de formation des maîtres** qui bonifie la formation traditionnelle par l'utilisation des technologies de l'information et de la communication (TIC). Partant, il convient de se demander dans quelle mesure les formations initiales d'enseignants en Afrique ont les moyens d'intégrer les TIC dans leurs programmes de formation. Ce questionnement est à l'origine de la présente étude dont l'objectif est de dresser un portrait de la place des TIC dans la formation initiale des enseignants de français en Afrique. Dans cette perspective, un questionnaire en ligne a été diffusé auprès des responsables des programmes de formation initiale d'enseignants du fondamental¹ en Afrique (N = 84). Avant de présenter la méthodologie et les résultats empiriques obtenus, il nous semble intéressant d'exposer le contexte de notre recherche en mentionnant le potentiel et les défis liés à l'intégration pédagogique des TIC en Afrique.

Les TIC : le salut de l'éducation en Afrique?

L'intégration des TIC en formation initiale d'enseignants est généralement pressentie comme une nécessité autant pour les futurs enseignants que pour les formateurs. En effet, l'utilisation des TIC par l'apprentissage en ligne (*elearning*) constitue une

1 L'enseignement fondamental englobe plus ou moins l'enseignement préscolaire, primaire et secondaire. Cet enseignement couvre toutes les disciplines scolaires, dont le français, de sorte que le portrait de l'intégration des TIC pour la formation à l'enseignement du français vaut également pour les autres disciplines de l'enseignement fondamental.

réponse à la carence d'enseignants disponibles en présentiel et permet d'élargir l'accès à l'enseignement supérieur, notamment dans un contexte où la plupart des universités africaines sont confrontées aux limites de la formation présentielle en raison du surpeuplement des amphithéâtres et des salles de cours. Les formations à distance deviennent donc de plus en plus populaires, particulièrement dans les milieux universitaires et auprès des clientèles adultes en formation continue. Elles favoriseraient ainsi l'accompagnement de l'apprenant en dehors des horaires traditionnels de classe, ce qui permet d'envisager différemment la façon de concevoir les unités de temps, de lieu et d'action de l'apprentissage.

Les TIC recèleraient donc un fort potentiel pour l'éducation en Afrique, lequel semble davantage rhétorique et politique que fondé sur des progrès réels et observables. En effet, au-delà des prises de partie technophobes ou technophiles (Sfez, 2002), force est de reconnaître que les discours actuels sur l'intégration des TIC en contexte éducatif africain semblent beaucoup plus idéologiques qu'empiriques. On y retrouve notamment de manière ambiante l'idée que les TIC constituent un levier inconditionnel et automatique de développement, ce que Tiemtoré (2007) appelle le « mythe de la technique » (p. 9).

Défis à l'intégration des TIC en éducation

La littérature du domaine indique que l'intégration pédagogique des TIC en formation initiale d'enseignants, et plus largement dans les systèmes éducatifs africains, est confrontée à trois types de défis qu'elle ne semble pas avoir été en mesure de relever jusqu'ici :

- Le manque d'équipement informatique (Bakhoun, 2002 ; Oladele, 2001 ; Selinger, 2001 ; Tunca, 2002), qui comprend notamment le manque d'outils, la logistique inopérante, l'insuffisance ou le défaut d'infrastructures technologiques (pénurie de lignes

téléphoniques, disparité et inadéquation du réseau de télécommunication; fluctuation des tensions électriques; pannes récurrentes d'électricité; etc.). Ces défis matériels résultent directement de défis financiers plus larges, tels que le manque de financement □ dans une perspective durable □ des politiques d'intégration des TIC (Karsenti et Larose, 2005).

- Les modalités d'organisation scolaires peu propices. Nous pensons particulièrement au ratio élèves/classe et, dans son prolongement direct, au ratio élèves/ordinateur, qui ne permettent pas une utilisation méthodique des TIC à des fins pédagogiques. Par exemple, on avance le chiffre de 139 élèves pour 1 ordinateur dans le cadre du projet WorLD (2000). Dans la même optique, l'UNESCO révélait que le taux de pénétration d'Internet serait seulement de l'ordre de 1,5 % pour l'Afrique avec des différences très importantes selon les régions. Ces conditions de travail sont donc insuffisantes pour familiariser les élèves et les (futurs) enseignants à l'usage des TIC.
- Le manque de formation et de compétence technopédagogique : une récente étude financée par le CRDI (Karsenti *et al.*, 2005) démontre que les expériences d'intégration des TIC menées par les enseignants lorsqu'ils participent à des projets s'éteignent dès lors que les projets se terminent, à de rares exceptions près. Nous touchons ici à un troisième défi de l'intégration pédagogique des TIC : la compétence technopédagogique des enseignants et, dans son prolongement direct, leur formation aux TIC. Parmi les questions dont on devrait se préoccuper en dehors de l'épineux problème d'infrastructure et d'organisation scolaire pour l'intégration pédagogique des TIC, il y aurait donc celles des ressources humaines nécessaires à la mise en œuvre des applications de la technologie et celles de la conception des programmes d'enseignement (Murphy, Anzalon, Bosch et Moulton, 2002).

La figure 1 reprend les trois types de défis que nous avons relevés dans la littérature.

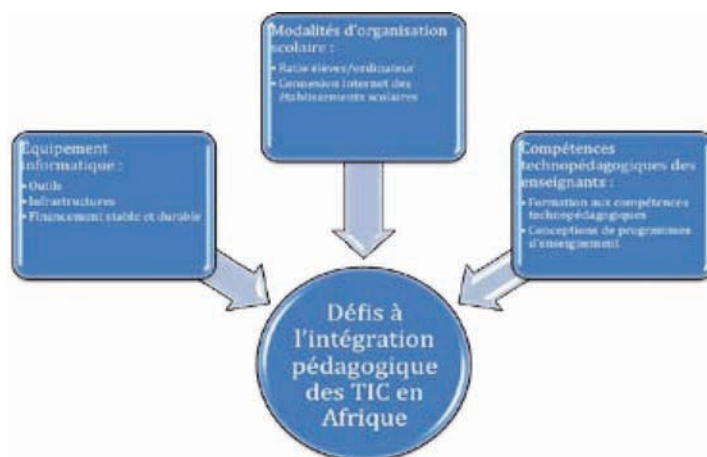


Figure 1. Types de défis à l'intégration pédagogique des TIC en contexte africain

Les TIC sembleraient donc susceptibles de pallier certains problèmes que connaissent la formation initiale des enseignants et l'enseignement à l'heure actuelle (c.-à-d. manque de personnel; surpopulation d'étudiants dans les formations en présentiel) sans que ce potentiel puisse s'actualiser étant donné les défis liés à l'équipement informatique, aux modalités d'organisation scolaire et à la formation aux compétences technopédagogiques. En vue de préciser la situation actuelle, cette étude a pour but de dresser un portrait de la place des TIC dans la formation initiale des enseignants de français en Afrique.

Méthodologie

Puisque notre objectif de recherche est de dresser un portrait de la place qu'occupent les TIC dans la formation initiale des enseignants de français en Afrique, nous avons ciblé les responsables (directeurs) des programmes de formation initiale des enseignants du fondamental en Afrique au moyen des réseaux du RIFEFF (Réseau international francophone des établissements de formation de formateurs). Sur les 119 directeurs d'établissements de formation des enseignants du fondamental d'Afrique subsaharienne que nous avons contactés, notre échantillon final se compose de 84 répondants

issus de 19 pays d'Afrique francophone. Le taux de participation est donc de 71 %, ce qui s'avère satisfaisant pour les enquêtes en ligne (voir à ce sujet Somekh et Lewin, 2005). Les questions qui leur étaient adressées concernaient leur expérience à l'égard des TIC, mais également celle du personnel formateur qu'ils dirigent et celle des étudiants de leurs établissements, ce qui constitue une méthode de recherche valide et éprouvée sur le plan méthodologique (voir Bogdan et Biklen, 1992).

Le questionnaire en ligne couvrait trois aspects de l'intégration des TIC dans la formation initiale d'enseignants du fondamental : la conception des participants à propos des TIC dans la formation initiale d'enseignants; l'équipement et les compétences technologiques qu'ils exploitent dans la formation initiale d'enseignants; enfin, la formation qu'ils ont reçue dans l'intégration des TIC en formation initiale d'enseignants. Ces trois aspects permettent de présenter un portrait multidimensionnel de la place des TIC dans la formation initiale des enseignants du fondamental en Afrique. Le questionnaire en ligne se composait de questions fermées, dont les réponses ont été analysées par des statistiques descriptives et inférentielles avec le logiciel SPSS 17.

Résultats

La présentation des résultats suit les trois aspects mentionnés ci-dessus. Nous aborderons donc successivement les questions de l'équipement, de la formation et de la conception des participants à l'égard des TIC dans la formation initiale des enseignants du fondamental, après quoi nous procéderons à une discussion des résultats obtenus. Nous commencerons toutefois par dresser un rapide portrait des formations initiales d'enseignants du fondamental en Afrique afin de contextualiser notre étude dans son milieu socioculturel d'origine.

Formation initiale à l'enseignement du français en Afrique

La durée des formations initiales d'enseignement du français semble disparate d'un programme de formation à l'autre. En effet, si 56,2 % des répondants rapportent une durée de formation de trois ans ou moins, ils sont 43,8 % à indiquer qu'elle dure quatre ans ou plus, dont 21,9 % à rapporter six ans ou plus (voir figure 2).

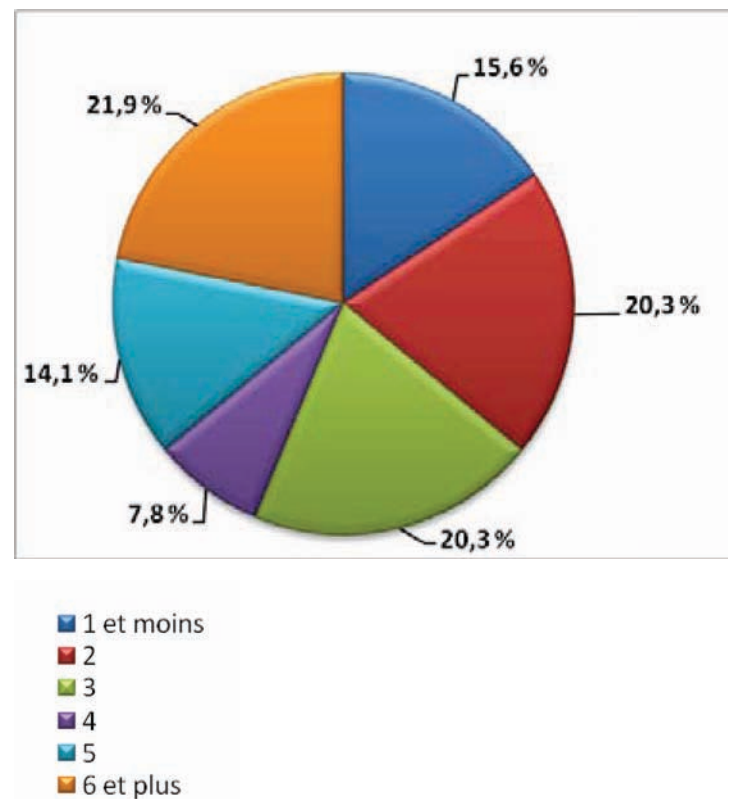


Figure 2. Durée de la formation initiale des enseignants du fondamental

En moyenne, les programmes de formation initiale dispensent 11 cours obligatoires qui portent majoritairement sur le contenu disciplinaire (81,2 %), puis sur les techniques d'enseignement. L'histoire et le fonctionnement des systèmes éducatifs nationaux ne sont pas enseignés dans un peu moins de la majorité des programmes (voir figure 3).

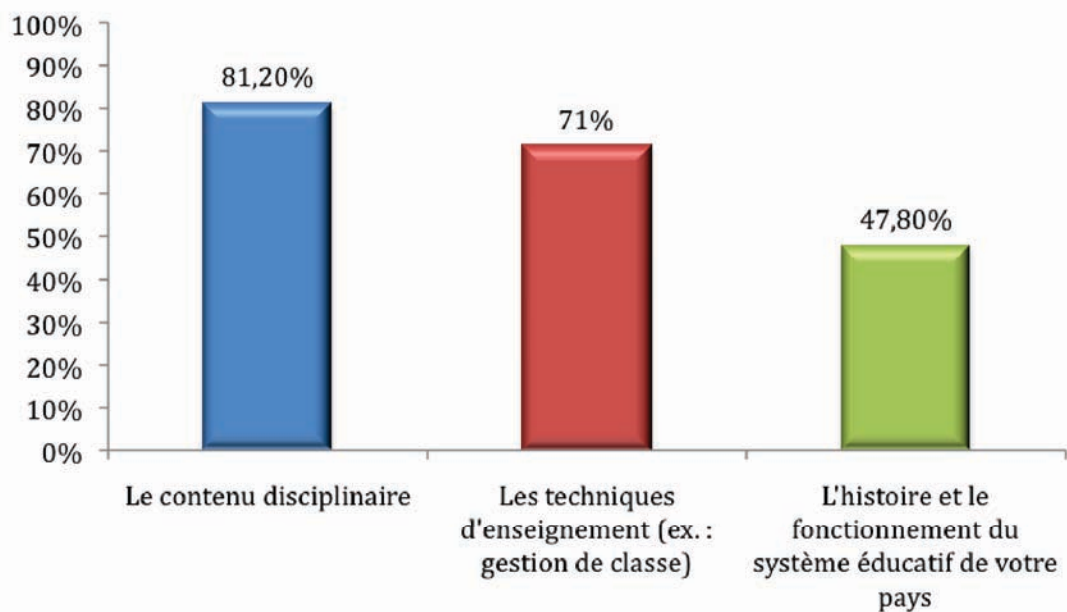


Figure 3. Contenu des cours enseignés en formation initiale d'enseignants du fondamental

Enfin, une grande majorité (78,1 %) des programmes de formation incluent une ou des périodes de stage d'enseignement, dont la durée la plus commune pour l'ensemble de la formation est de deux ou trois mois (40,4 %) contre 26,9 % pour moins de deux mois et 32,6 % pour plus de trois mois.

En ce qui concerne l'équipement didactique, les manuels de français (88 %), les documents sur la didactique du français (67 %) et les cahiers d'exercices de français (58 %) constituent l'essentiel des ressources dont disposent les programmes de formation initiale des enseignants du fondamental. Les ressources électroniques sont minoritaires, qu'il s'agisse de ressources multimédias telles que les CD et les DVD (35 %) ou de ressources en ligne (22 %) (voir figure 4).

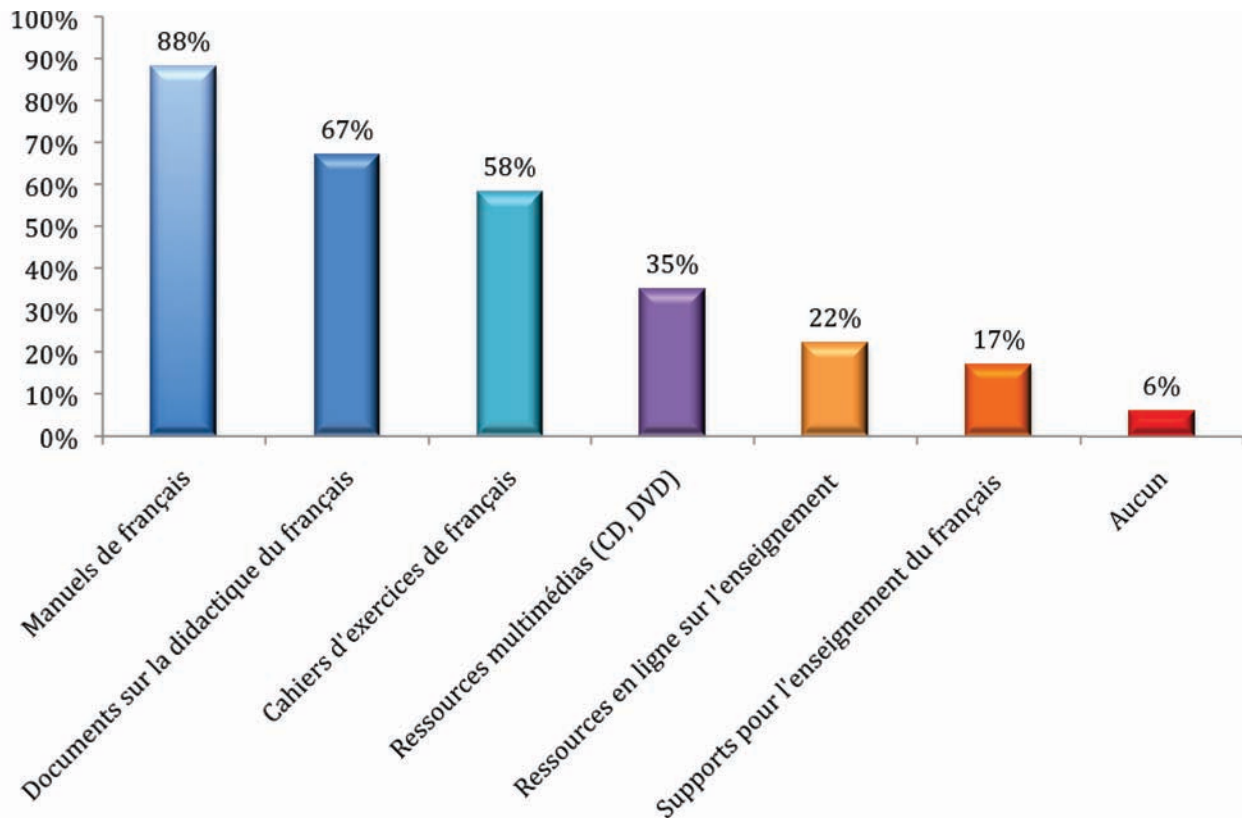


Figure 4. Ressources didactiques utilisées pour appuyer la formation des enseignants du fondamental en Afrique

Au vu de ces premiers résultats, il est possible d'avancer prudemment que les programmes de formation initiale d'enseignants du fondamental en Afrique semblent offrir plus ou moins les mêmes composantes que les programmes de formation occidentaux, mais à un degré inférieur en ce qui concerne le nombre de cours, la durée du stage et la variété des ressources.

Équipement informatique

Les répondants rapportent dans 75,4 % des cas disposer d'un ordinateur à domicile. Parmi ceux-là, 57,7 % ont également un accès à Internet. Sur le total des participants, cela signifie que moins de la moitié des répondants disposent d'une connexion Internet à domicile. Ces résultats sont toutefois plus

élevés sur le lieu de travail. En effet, 79,7 % des répondants ont accès à un ordinateur sur leur lieu de travail. Quant aux responsables de formation, 80 % de ceux qui ont un ordinateur sur leur lieu de travail sont connectés à Internet. En ce qui concerne le personnel formateur et les étudiants, ils seraient respectivement 81,3 % et 72,5 % à avoir accès à un ordinateur sur le lieu de formation, et 90 % et 82 % d'entre eux ont accès à Internet.

Toutefois, l'accès à l'équipement informatique peut s'avérer difficile. S'il ne semble pas poser de problème aux responsables et au personnel formateur (ils sont respectivement 76,2 % et 62,7 % à avoir un accès facile ou très facile), 60,9 % des étudiants disposent d'un accès moyennement facile, difficile ou très difficile aux ordinateurs présents dans l'établissement (voir figure 5).

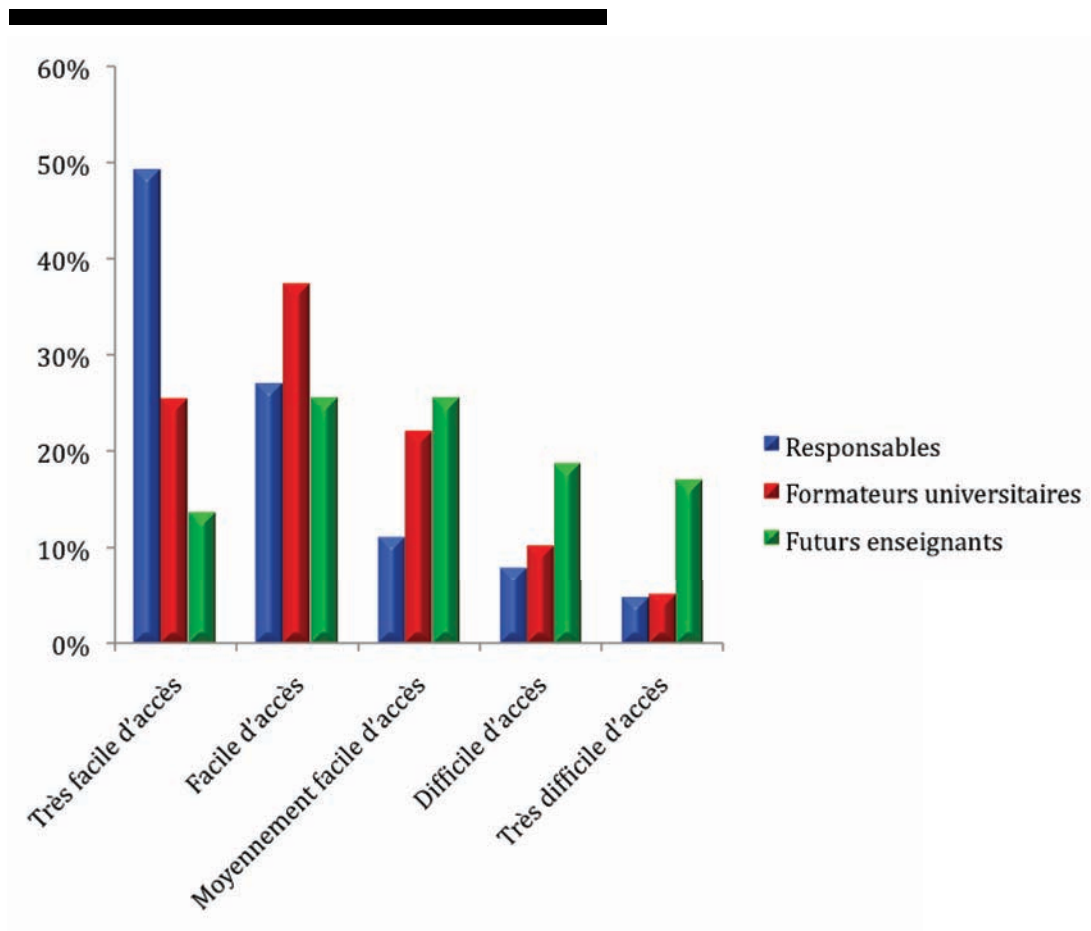


Figure 5. Facilité d'accès aux ordinateurs présents dans les établissements de formation initiale d'enseignants du fondamental

Ces résultats semblent indiquer que le niveau d'équipement informatique des établissements de formation initiale est positif. En revanche, l'accès aux ordinateurs semble moins propice à l'intégration des TIC dans les programmes de formation initiale à l'enseignement du français dans la mesure où les étudiants ne peuvent pas facilement accéder au matériel. Nous pouvons donc avancer que les programmes de formation initiale d'enseignants du fondamental semblent disposer des ressources technologiques essentielles à l'intégration des TIC, les freins à l'intégration étant plutôt d'ordre organisationnel (c.-à-d. accès à l'équipement informatique). Par ailleurs, notons que nous ne disposons pas d'information sur la qualité de l'équipement

informatique et sur le nombre d'ordinateurs par étudiant, deux facteurs qui peuvent constituer des freins éventuels à l'intégration des TIC.

En ce qui a trait aux outils, il est intéressant de remarquer que la technologie utilisée pour rechercher de l'information, communiquer ou réaliser des travaux académiques se limite à des applications de base telles que les moteurs ou annuaires de recherche (ex. Google) (73,9 % des responsables; 62,3 % du personnel formateur; 59,4 % des étudiants), les logiciels de traitement de texte (73,9 % des responsables; 63,8 % du personnel formateur; 56,5 % des étudiants), le courriel (69,6 % des responsables; 65,2 % du personnel formateur; 55,1 % des étu-

dants), les logiciels de présentation électronique (65,2 % des responsables; 59,4 % du personnel enseignant; 44,9 % des étudiants) et les chiffriers (60,9 % des responsables; 53,6 % du personnel formateur; 44,9 % des étudiants) (voir figure 6).

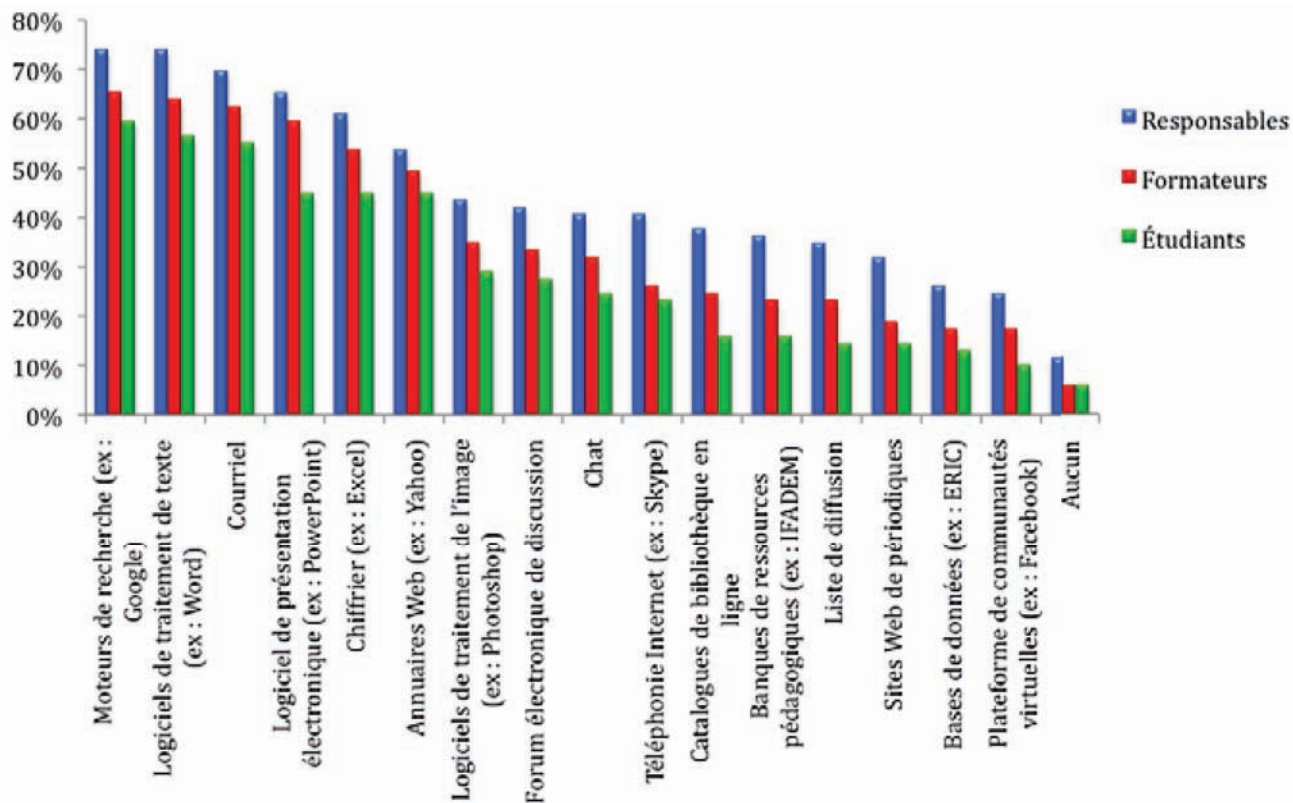


Figure 6. Principales applications utilisées pour appuyer la formation des enseignants du fondamental en Afrique

L'utilisation de ces applications basiques est jugée plus faible chez les étudiants que chez le personnel formateur et les responsables, ce qui est sans doute à mettre en lien avec le fait qu'ils accèdent moins facilement à l'équipement informatique de l'établissement, comme mentionné plus haut.

Pour finir de dresser le portrait de l'équipement informatique des établissements de formation représentés dans cette étude, précisons que 57,3 % des répondants rapportent rencontrer souvent ou toujours des problèmes de panne de courant, suivis de problèmes de panne du réseau Internet (50 %), d'absence d'une personne-ressource pour le sou-

tien technique (42,1 %) et de dysfonctionnement du matériel informatique (38,2 %) (voir figure 7). Notons que les deux principaux problèmes (panne de courant et panne du réseau Internet) ne sont pas directement du ressort de l'établissement de formation, ce qui rend leur résolution d'autant plus difficile.

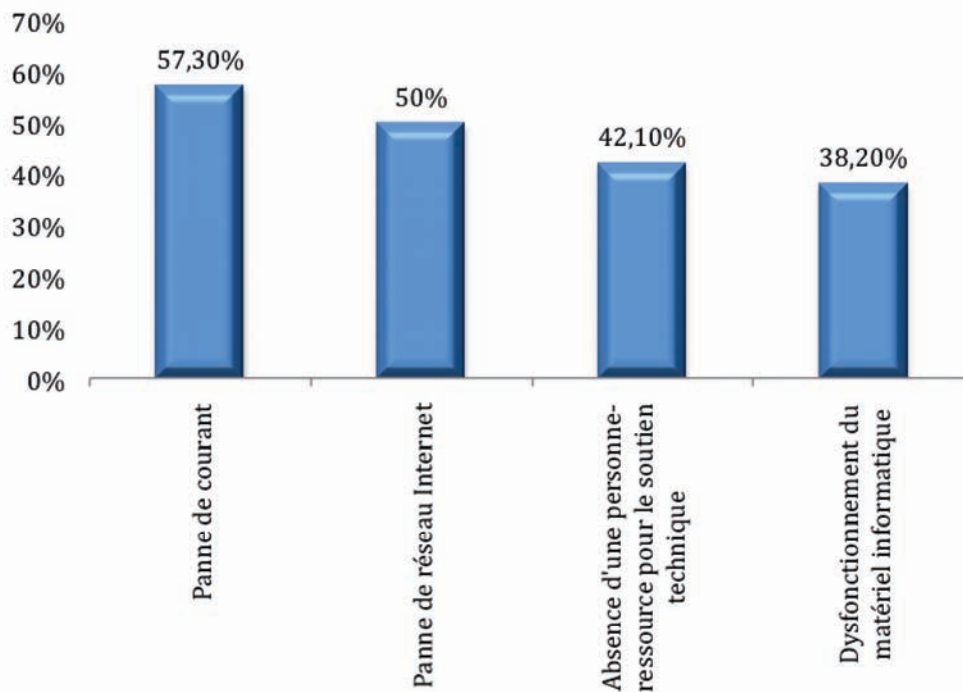


Figure 7. Principaux problèmes technologiques rencontrés par les responsables de la formation des enseignants du fondamental en Afrique

Formation aux TIC dans les programmes de formation initiale d'enseignants du fondamental

La formation aux TIC comprend deux types de formation : la formation des futurs enseignants à l'intégration des TIC dans leur pratique d'enseignement; la formation des responsables et du personnel formateur à l'utilisation des TIC dans les programmes de formation initiale d'enseignants.

Formation des futurs enseignants

Dans le premier cas, 42,1 % des programmes de formation représentés n'offrent aucun cours d'intégration pédagogique des TIC et 28,1 % en offrent un (voir figure 8).

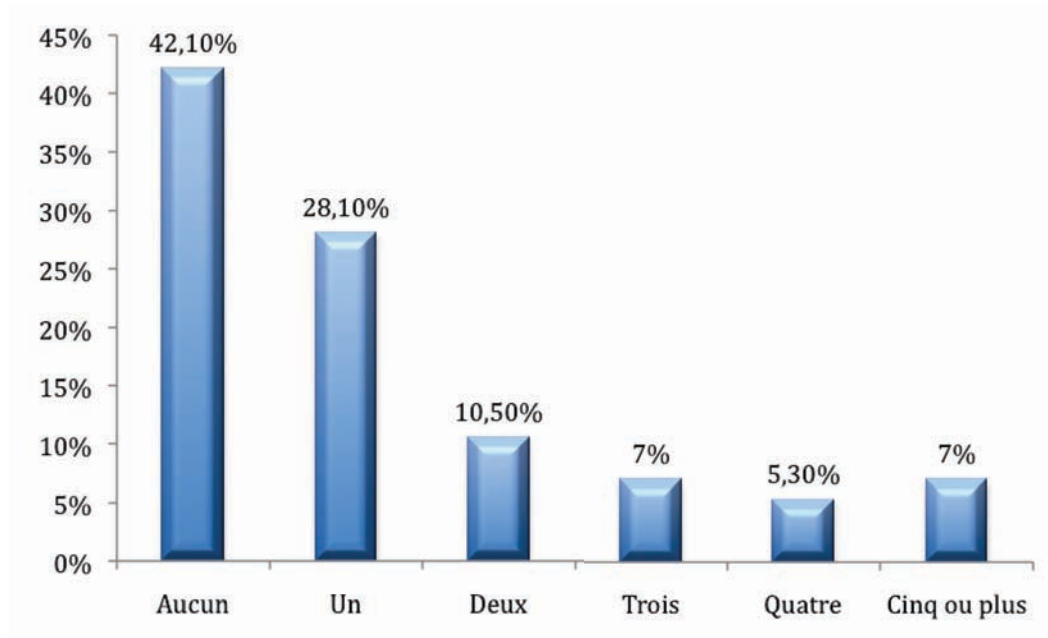


Figure 8. Nombre de cours sur l'intégration des TIC dans les programmes de formation des enseignants du fondamental en Afrique

Par ailleurs, pour 38,6 % des programmes de formation initiale proposant des cours d'intégration pédagogique des TIC, ces cours sont optionnels. Nous pouvons donc supposer qu'un peu moins de la moitié des futurs enseignants du fondamental n'ont pas eu de formation à l'intégration pédagogique des TIC au moment d'entrer en fonction.

Formation des formateurs universitaires

Le deuxième type de formation aux TIC (formation des responsables et du personnel formateur à l'utilisation des TIC dans les programmes de formation initiale) semble plus commun. En effet, 77,6 % des répondants rapportent avoir suivi une formation à l'utilisation des TIC, de même que 72,7 % du personnel formateur (voir figure 9).

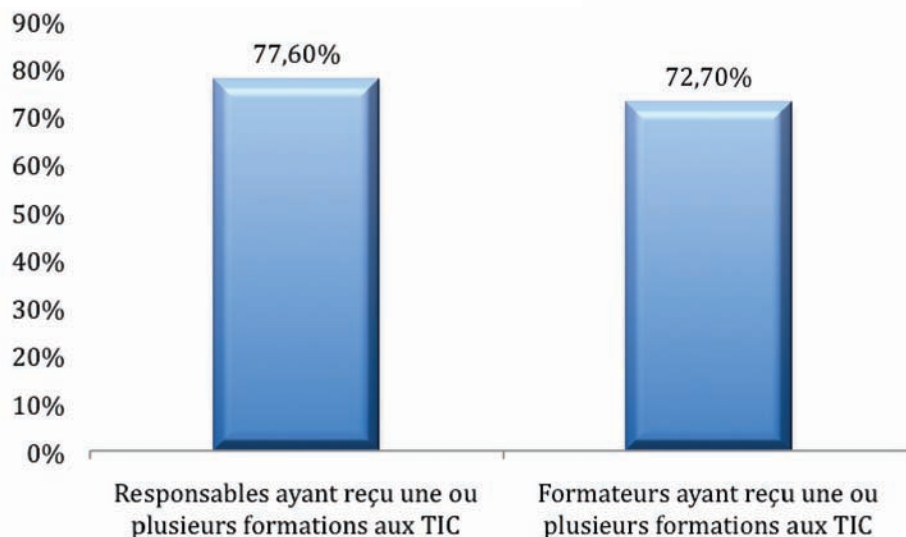


Figure 9. Formation aux TIC des directeurs d'établissement et du personnel formateur des établissements de formation des enseignants du fondamental en Afrique

Ces formations semblent faire l'objet d'un suivi sur une base volontaire puisqu'elles sont optionnelles pour 68,1 % des responsables et 82,2 % du personnel formateur, ce qui indiquerait une motivation des acteurs éducatifs à intégrer les TIC dans leurs programmes de formation. De plus, 64,3 % du personnel formateur utilisent les TIC en lien avec les cours qu'ils dispensent (ex. planification), ce qui peut être interprété là encore comme un attrait pour l'intégration des TIC dans les programmes de formation initiale. Ce résultat peut également expliquer pourquoi le personnel enseignant, en plus des responsables, utilise davantage l'ordinateur que les étudiants.

Conception de l'importance des TIC en formation initiale et en éducation

Après avoir fait état des résultats concernant l'équipement et l'utilisation des TIC puis la formation aux TIC, nous nous intéressons maintenant à la conception des TIC. Nous aborderons d'abord la conception des TIC pour la formation initiale des enseignants du fondamental, puis celle concernant les TIC pour l'éducation en général.

Conception des TIC pour la formation initiale des enseignants du fondamental

Les répondants pensent dans une proportion de 84,7 % que leurs programmes de formation initiale de futurs enseignants donnent une place importante ou très importante aux TIC (voir figure 10). Ce résultat peut toutefois surprendre puisque 70,2 % des programmes représentés offrent un ou aucun cours sur l'intégration pédagogique des TIC.

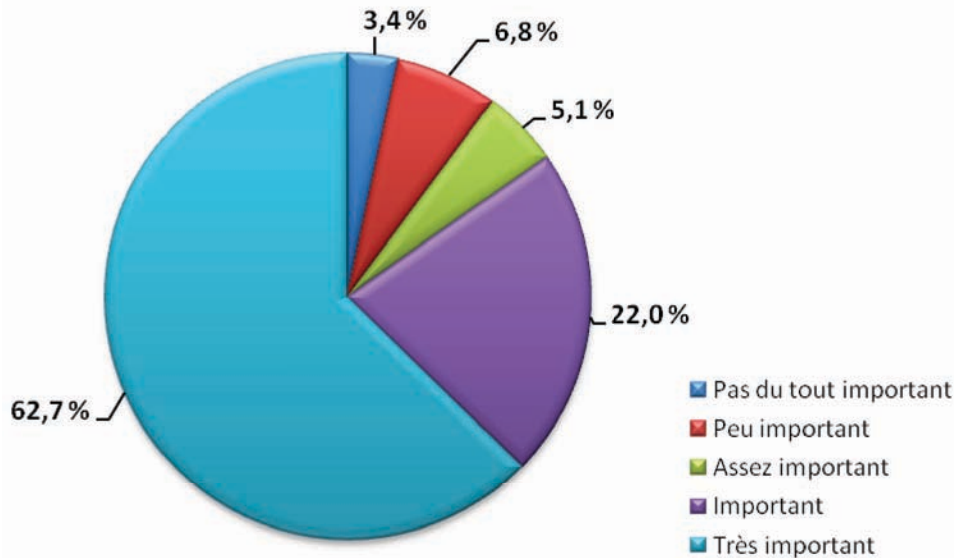


Figure 10. Place donnée aux TIC dans les programmes de formation initiale d'enseignants du fondamental

Dans la même perspective, ils sont 57,9 % à estimer que les futurs enseignants qu'ils sont en train de former accorderont une place importante aux TIC dans la gestion, la planification et l'enseignement du français lorsqu'ils seront en fonction. De même, 61 % des répondants estiment que le contexte d'enseignement actuel (équipement TIC des écoles; politiques ministérielles pour les TIC en éducation; formation initiale et continue aux TIC; etc.) est favorable à l'intégration pédagogique des TIC chez les enseignants de français dans les écoles primaires ou secondaires. Il s'agit donc d'une conception très positive des TIC en formation initiale d'enseignants du fondamental.

Conception des TIC pour l'éducation

La conception positive de l'utilisation des TIC en formation initiale d'enseignants du fondamental s'inscrit dans le prolongement d'une conception très favorable des TIC en éducation en général. En effet, les répondants estiment :

- que les élèves apprennent mieux lorsqu'ils utilisent un ordinateur (84,3 % des répondants);
- qu'ils peuvent utiliser l'information accessible sur Internet librement et sans contrainte pour leurs travaux (75,4 % des répondants);
- qu'ils corrigent leurs fautes de français eux-mêmes grâce aux outils de correction de traitement de texte (ex. Word) (71,4 % des répondants);
- qu'ils apprennent quand ils ont accès à l'information d'Internet (83,3 % des répondants);
- que l'ordinateur modifie en profondeur la façon d'enseigner et d'apprendre (96,2 % des répondants) (voir figure 11).

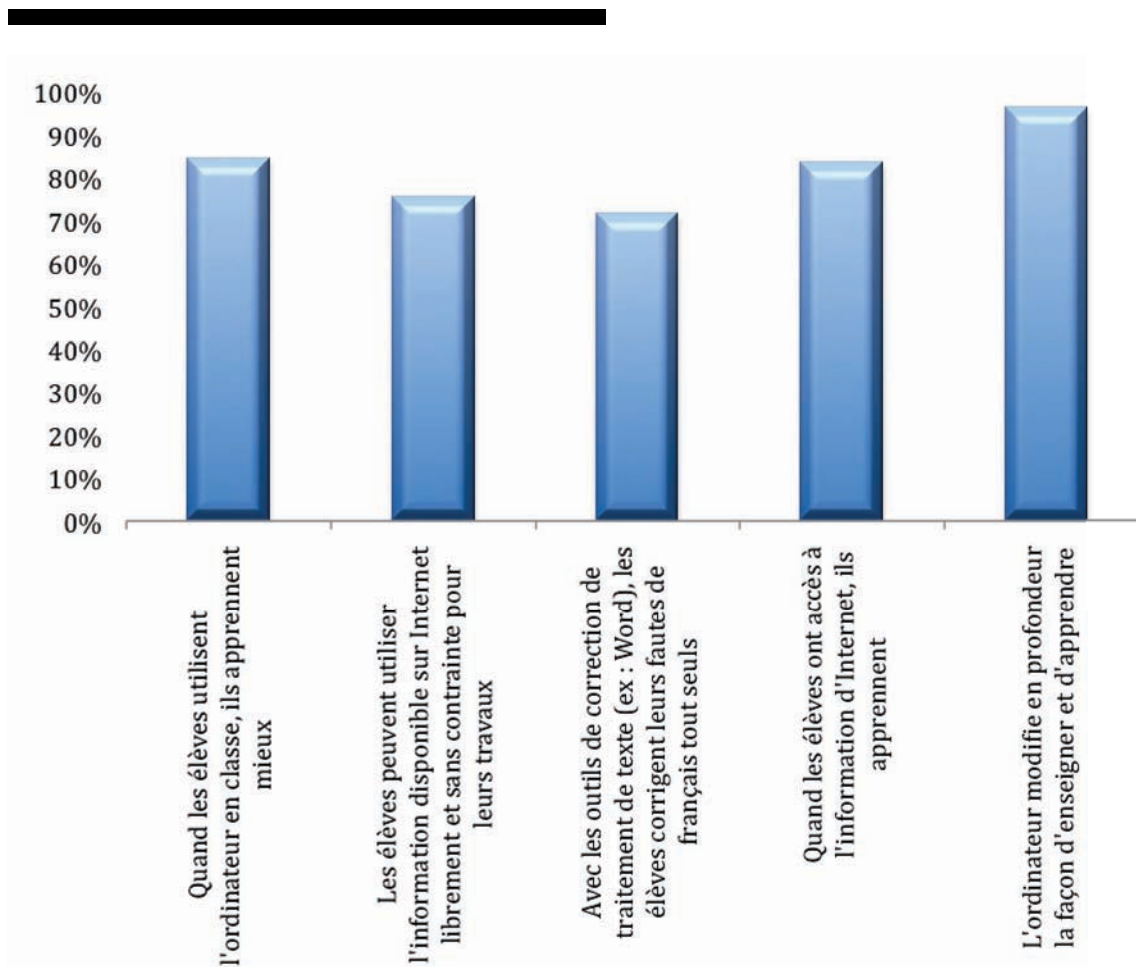


Figure 11. Perception de l'intérêt des TIC pour la formation initiale des enseignants du fondamental en Afrique

Cette conception, quoique très favorable aux TIC, semble relativement idéalisée dans la mesure où elle sous-estime certains enjeux technopédagogiques tels que le plagiat, les effets indésirables possibles des correcteurs automatiques sur l'apprentissage de l'orthographe, l'illusion technologique aux dépens de la pertinence pédagogique, etc. Nous sommes donc enclins à penser que les répondants ont une vision idéalisée des TIC en éducation, laquelle est peut-être due à un manque d'expérience concrète d'intégration pédagogique des TIC. Notons toutefois que les répondants semblent plus critiques vis-à-vis de la qualité des informations accessibles sur Internet. En effet, si 53,6 % des répondants estiment qu'il est vrai ou tout à fait vrai que les infor-

mations qui se trouvent sur Internet sont de bonne qualité, 41,1 % émettent un avis neutre.

Discussion

Pour rappel, le but de cette étude était de dresser un portrait de la place des TIC dans la formation initiale des enseignants de français en Afrique. Pour ce faire, nous avons élaboré un questionnaire couvrant différents aspects de la formation à l'enseignement du français en lien avec les TIC : l'équipement informatique accessible; la formation aux TIC; et la conception des TIC.

Nous avons toutefois commencé par dresser un portrait global des programmes de formation initiale d'enseignants du fondamental. Retenons

qu'ils semblent comprendre plus ou moins les mêmes modalités que les programmes de formation occidentaux, mais à un degré inférieur en ce qui concerne le nombre de cours, la durée du stage et la variété des ressources accessibles. Sur ce dernier point, rappelons que les ressources électroniques sont largement minoritaires.

En ce qui concerne l'équipement informatique, nous avons avancé que les programmes de formation initiale d'enseignants du fondamental paraissent disposer d'un ensemble de ressources technologiques (matériel informatique, applications) basique mais suffisant pour l'intégration des TIC, sans que l'on puisse toutefois se prononcer sur la qualité de l'équipement informatique et le nombre d'ordinateurs par usager. En revanche, les freins à l'intégration des TIC semblent davantage de nature organisationnelle (c.-à-d. accès à l'équipement informatique) et contextuelle (panne de courant; panne de réseau Internet). Concernant l'accès à l'équipement informatique, nous rejoignons le constat de Unwin (2005) selon lequel « *while usage in universities and higher educational institutions is generally higher than in schools, [...], it is still possible to visit many educational institutions where large computer laboratories lie empty for much of the time* » (p. 9), faute de disposer d'une gestion adaptée des laboratoires. Les freins contextuels, pour leur part, sont déjà bien recensés dans la littérature du domaine (voir Bakhoun, 2002; Oladele, 2001; Selinger, 2001; Tunca, 2002). Par ailleurs, qu'il s'agisse de l'équipement informatique ou de ses modalités d'accès, les étudiants sont apparemment moins bien servis que les responsables et le personnel formateur.

En ce qui a trait à la formation aux TIC, un peu moins de la moitié des programmes représentés dans cette étude offrent des cours d'intégration pédagogique des TIC aux futurs enseignants du fondamental et certains d'entre eux sont optionnels, ce qui nous amène à croire qu'environ la moitié des futurs enseignants du fondamental a reçu une formation (même brève) à l'intégration pédagogique des TIC avant son entrée en fonction. Pour l'autre

moitié des futurs enseignants se pose la question de savoir si des formations continues aux TIC leur sont proposées par la suite. Ce faible taux de formation initiale des enseignants du fondamental aux TIC nous paraît dommageable dans la mesure où tout projet d'intégration pédagogique des TIC « a pour point de départ non pas la technologie mais les enseignants » (Depover, 2005). Or la formation de ces derniers est trop souvent négligée comme facteur de réussite des projets d'implantation des TIC en éducation (Unwin, 2005). Par ailleurs se pose la question de savoir quel type de formation leur est dispensé. Une étude de Karsenti et Tchameni N'Gamo (2007) indique en effet que 80 % des usages des TIC répertoriés dans 40 écoles pionnières d'Afrique consistent à enseigner les TIC (50 % des cas) ou à amener les élèves à s'approprier les TIC (30 % des cas). Bien que la maîtrise basique des technologies par les enseignants et les apprenants soit essentielle (Unwin, 2005), elle n'est néanmoins pas suffisante pour garantir une intégration pédagogique des TIC à proprement parler. Nous abordons ici la question du contenu de la formation initiale des enseignants aux TIC, question à laquelle nous ne sommes toutefois pas en mesure de répondre, mais qu'il est important de garder en tête.

Les responsables et le personnel formateur semblent avoir une attitude volontaire à l'égard des TIC. Ils sont une large majorité à avoir suivi (volontairement pour la plupart) des formations aux TIC et à les intégrer en lien avec la formation initiale des futurs enseignants du fondamental (ex. planification). Dans la même lignée, la conception de l'importance des TIC s'avère très positive chez les répondants. Une grande majorité d'entre eux s'accordent à dire que les TIC occupent actuellement une place importante en formation initiale et que le contexte global est favorable à leur intégration pédagogique, ce qui peut surprendre étant donné les limites liées à l'équipement informatique et à la formation aux TIC. Cette conception positive des TIC se retrouve également dans le potentiel que les répondants attribuent aux TIC pour améliorer l'en-

seignement-apprentissage. Mis en relation avec le peu d'équipement informatique accessible pour les futurs enseignants de français, ces résultats peuvent être interprétés comme une volonté de combler un besoin d'autant plus fortement ressenti qu'il n'est quasiment pas pris en compte dans le milieu de formation. Parallèlement à cette première hypothèse, nous sommes enclins à croire que les répondants ont une vision idéalisée des TIC en éducation, laquelle est peut-être due à un manque d'expérience concrète d'intégration pédagogique des TIC. Nous rejoignons ici les résultats de l'étude empirique mixte de Tiemtoré (2007), menée auprès de futurs enseignants, de formateurs universitaires, de responsables et de politiciens du Burkina Faso. Cet auteur note que les TIC sont perçues par les acteurs éducatifs comme « une panacée, un véritable 'sauveur', un peu dans le sens religieux du terme, qui va apporter la solution aux nombreuses difficultés qu'ils rencontrent au quotidien » (p. 6).

Conclusion

Pour conclure, il nous semble que l'intégration des TIC dans la formation initiale des enseignants du fondamental en Afrique semble possible, ce qui transparait à travers un équipement informatique et une formation aux TIC limités mais suffisants pour soutenir cette tendance. Par ailleurs, la volonté des responsables et du personnel formateur de suivre des formations aux TIC et d'en faire usage dans les programmes de formation initiale est également de bon augure pour la suite. En revanche, nous sommes amenés à croire que cette tendance est encore relativement nouvelle, ce qui se traduit dans une vision idéalisée du potentiel des TIC pour l'éducation, que nous attribuons à un manque d'expérience d'intégration pédagogique concrète des TIC. Comme le rappelle Tiemtoré (2007) au regard de l'intégration durable des TIC en formation initiale d'enseignants, « le plus important semble être la manière dont chaque culture, chaque peuple, se réapproprie la technologie par rapport à son environnement politique, économique, social, mental et culturel » (p. 10). Aussi, l'utilisation des TIC ga-

nerait à s'inspirer de la réalité socioculturelle spécifique dans laquelle elle prend place plutôt que de discours politiques et idéologiques généraux mais souvent peu adaptés. Il s'agit donc de contextualiser les programmes d'implantation des TIC, ce qui nécessite au préalable une bonne connaissance des contextes africains. L'étude descriptive que nous présentons, en dressant un portrait de la situation des TIC en formation initiale d'enseignants de français, se place dans cette perspective. Il en ressort qu'en tenant compte du niveau de développement technologique, il nous semble plus pertinent, à l'heure actuelle, d'employer le potentiel des TIC pour soutenir la formation (initiale et continue) et le travail quotidien des enseignants africains plutôt que l'apprentissage de leurs élèves.

Références

- Bakhom, N. (2002, août). *Services à distance et services de proximité en milieu africain : quels défis pour le bibliothécaire en tant que vecteur de développement?* Communication présentée au 68^e congrès de l'IFLA, Glasgow, Écosse.
- Bogdan, R. et Biklen, S. K. (1992). *Qualitative research for education*, Boston, MA : Allyn and Bacon.
- Depover, C. (2005). Les TIC ont-elles leur place en milieu scolaire africain? *TICE et développement*, 9(1). Récupéré du site de la revue : <http://www.revue-tice.info/document.php?id=522>
- Karsenti, T., Tourek, K., Maïga, M. et Tchameni N'Gamo, S. (2005). *Les écoles pionnières TIC en Afrique : études de cas*. Rapport de recherche présenté au Centre de recherche pour le développement international (CRDI). Ottawa : Canada.
- Karsenti, T. et Larose, F. (2005). Intégration des TIC dans le travail enseignant. Quand la société change, la classe doit-elle suivre? Dans T. Karsenti et F. Larose (dir.), *L'intégration pédagogique des TIC dans le travail enseignant : recherches et pratiques* (p. 1-7). Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.

- Karsenti, T. et Tchaméni N'Gamo, S. (2007). Qualité de l'éducation en Afrique : le rôle potentiel des TIC. *Revue internationale de l'éducation*, 53, 665-686.
- Murphy, P., Anzalon, S., Bosch, A. et Moulton, J. (2002). *Améliorer les possibilités d'apprentissage en Afrique. L'enseignement à distance et les technologies de l'information et de la communication au service de l'apprentissage*. Banque mondiale, Région Afrique, Série Documents de travail.
- Oladele, B. A. (2001, août). *The imperatives of challenges for Africa in the knowledge age: Status and role of national information policy*. Communication présentée au 67^e congrès de l'IFLA, Boston, MA.
- Selinger, M. (2001). The Imfundo Project: ICT in teacher education in developing countries. Dans J. Price, D. A. Willis, N. Davis et J. Willis (dir.), *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference (SITE) 2001* (p. 3008-3013). Chesapeake, VA : Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).
- Sfez, L. (2002). *Technique et idéologie, un enjeu de pouvoir*. Paris, France : Seuil.
- Somekh, B. et Lewin, C. (2005). *Research methods in social sciences*. Londres, R.-U. : Sage.
- Tiemtoré, W. Z. (2007). Les TIC dans l'éducation en Afrique sub-saharienne : espoir fondé de développement ou émergence d'une nouvelle utopie. Cahier de recherche du centre d'intérêt scientifique M@rsouin (n° 6-2007). Récupéré le 23 juin 2010 du site du centre, section *Publications / Projets de recherche* : http://recherche.telecom-bretagne.eu/labo_communicant/projet/
- Tunca, B. (2002). Barriers in using technology. Dans P. Barker et S. Rebelsky (dir.), *Proceedings of World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications (EDMEDIA) 2002* (p. 1980-1982). Chesapeake, VA : Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).
- Unwin, T. (2005). Towards a framework for the use of ICT in teacher training in Africa. *Open Learning: The Journal of Open and Distance Education*, 20(2), 113-129. doi:10.1080/02680510500094124
- World Bank. (2000). *World links for development country reports: Brazil, Chile, Colombia, Ghana, Mauritania, Mozambique, Paraguay, Peru, Senegal, South Africa, Uganda and Zimbabwe 1999-2000*. Washington, DC : World Bank.