

Rapport scientifique d'étape en juin 2014 du projet SUPERE

Georges-Louis Baron, Stéphanie Netto, François Villemonteix, Emmanuelle Voulgre, Marcelline Djeumeni Tchamabe

▶ **To cite this version:**

Georges-Louis Baron, Stéphanie Netto, François Villemonteix, Emmanuelle Voulgre, Marcelline Djeumeni Tchamabe. Rapport scientifique d'étape en juin 2014 du projet SUPERE. [Rapport de recherche] Université Paris Descartes, Laboratoire EDA (EA 4071). 2014. edutice-01107625

HAL Id: edutice-01107625
https://edutice.hal.science/edutice-01107625

Submitted on 21 Jan 2015

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License

Rapport scientifique d'étape en juin 2014 du projet SUPERE[1]

Georges-Louis BARON[2] Stéphanie NETTO[3]

Marcelline TCHAMABÉ[4] François VILLEMONTEIX[5]

Emmanuelle VOULGRE[2]

Avec des contributions de Concilie MBWAYIBA et Claver NIJIMBERE

12/07/2014

1. Supervision Pédagogique & Ressources Electroniques. Recherche Coopérative Francophone (SUPERE-RCF.
2. Université Paris Descartes, EDA
3. Université de Poitiers, TECHNE
4. Ecole normale supérieure de Yaoundé
5. Université Cergy - Pontoise, EMA

Résumé

Le présent rapport a pour objectif de faire le point sur le travail accompli au 30 juin 2014 dans le cadre du projet SUPERE-RCF, qui se terminera en septembre 2015. Il rappelle d'abord le contexte de la recherche, puis présente les principaux résultats obtenus en juillet 2014. Enfin, il propose des perspectives d'actions pour les mois à venir.

Sommaire

1 Contexte de la recherche **3**
1.1 Rappel de la problématique et de la méthodologie 3
1.2 Synthèse sur le déroulement du projet 4

2 Principaux résultats obtenus au 30 juin 2014 **6**
2.1 France : les inspecteurs de l'éducation nationale 1er degré et la formation continue 6
2.1.1 Éléments de contexte 7
2.1.2 Quelques tendances du discours des IEN 1er degré 12
2.2 Afrique sub-saharienne 18
2.2.1 Mission France au Burundi 18
2.2.2 Mission France au Cameroun 21

3 Discussion des résultats **27**
3.1 Résultats liés à la France 27
3.2 Résultats liés à l'Afrique subsaharienne 28
3.2.1 Résultats propres au Cameroun 28
3.2.2 Différences public-privé 29
3.2.3 Le difficile passage de la prescription à la formation pour les inspecteurs 29
3.2.4 Des contradictions liées aux technologies de l'information 30
3.2.5 La question des ressources et de leur validation 30

4 Perspectives **31**
4.1 Suite à donner pour des recherches de terrain 31
4.2 Diffusion des résultats obtenus 32

5 Références **33**
5.1 Publications d'appui 33
5.2 Productions scientifiques du projet SUPERE-RCF au 30 juin 2014 34

A Missions **35**
A.1 ESENESR 35
A.2 Emploi du temps - Mission Burundi 36

A.3 Emploi du temps - Mission Cameroun 38
A.4 Questionnaire IEN France 40
A.5 Exemple d'un guide d'entretien pour la mission au Burundi . . . 52

B Photos **53**
B.1 Photos mission au Cameroun 53
B.2 Photos mission au Burundi 56

Chapitre 1

Contexte de la recherche

L'action dont il est ici rendu compte s'inscrit dans le cadre d'un appel à projets de l'OIF-AUF lancé fin 2012, avec un commencement théorique de travail en mars 2013. Pour des raisons diverses, la convention avec le laboratoire porteur (EDA, Université Paris Descartes Sorbonne Paris Cité) n'a été signée que fin octobre 2013 ; les crédits ont pu être mis en place début 2014. Un travail préliminaire avait cependant été engagé dès 2013, comme il était indiqué dans le rapport d'étape fourni en mars 2014. Les lignes qui suivent précisent le travail accompli fin juin 2014 et proposent des pistes de poursuite de l'action pour les mois à venir.

1.1 Rappel de la problématique et de la méthodologie

Ce projet s'intéresse aux changements dans les activités des superviseurs d'enseignants du primaire, notamment en lien avec l'utilisation de ressources diverses transmises dans un réseau de confiance de praticiens sous la supervision de différents prescripteurs intermédiaires. Par « ressources », nous entendons principalement tous les « objets d'apprentissage », principalement numérisés, mais aussi ce qui est véhiculé sous d'autres formats.

L'idée est de se concentrer sur la diffusion, l'adaptation et l'appropriation de ces ressources par un ensemble d'enseignants et de formateurs d'enseignants accompagnés et supervisés par des personnels spécialisés. Les questions auxquelles nous nous intéressons sont principalement les 5 suivantes :

1. Quels sont les modes d'utilisation de ressources par les personnels de supervision pédagogique à distance auprès du personnel supervisé ?

2. Quelles sont les formes d'accompagnement mis en œuvre par les superviseurs dans les différents contextes étudiés et selon quelles modalités (cours, tutoriels, situations problème...) ?
3. Quels en sont les auteurs et quelles sont les modalités de diffusion par les superviseurs des ressources constituées ?
4. Quelles sont les trajectoires professionnelles des acteurs de supervision ? Comment se constitue leur légitimité et quel (s) rôle (s) jouent-ils dans leur champ de pratiques ?
5. Comment les superviseurs évaluent le besoin de ressources nouvelles ? Comment des ressources existantes et disponibles à partir d'Internet entrent dans un processus d'adaptation puis d'appropriation des superviseurs ?

S'agissant de méthodologie, nous avons donné la priorité, dans cette phase exploratoire, à la réalisation d'entretiens et d'observations.

1.2 Synthèse sur le déroulement du projet

La partie coopérative du projet SUPERE-RCF a donc commencé avec beaucoup de retard : si, en France, les chercheurs engagés dans le projet, titulaires de leur poste, bénéficient d'une infrastructure et de conditions de travail leur permettant assez facilement de travailler quelques mois sur un projet de recherche sans attendre l'arrivée des crédits, il n'en va pas de même en Afrique, où les conditions sont plus difficiles.

Les missions de lancement du projet en Afrique subsaharienne ont eu lieu du 25 février au 6 mars 2014 pour le Burundi, puis du 14 au 24 avril 2014 pour le Cameroun. Des crédits ont été délégués par l'AUF à l'Antenne Afrique des Grands Lacs (AAGL) et au bureau d'Afrique centrale. En France, une convention de reversement à l'Université de Cergy-Pontoise (Laboratoire EMA) a été signée le 27 janvier 2014.

S'agissant de la mission française au Burundi, deux chercheures en ont fait partie : Emmanuelle Voulgre (EDA) et Stéphanie Netto (TECHNE, Université de Poitiers). Elles ont été accueillies par les membres de l'AAGL représentés par Jean-Paul Mortelette. Le programme a été établi en concertation entre les chercheures et Concilie Mbwayiba, celle-ci assurant toute l'intendance durant ce séjour. Durant la mission (cf. A.2), près de 40 entretiens exploratoires semi-directifs ont pu être menés auprès des acteurs de supervision à Bujumbura en semaine 9, puis à l'intérieur du pays, à Mwaro, Rutana et Makamba en semaine 10. Les rencontres auprès des docteurs de l'ENS, de l'UB et de l'IPA (semaines 9 et 10) ont conduit à étayer une équipe de recherche locale sur Bujumbura. La présentation de leurs propositions d'actions a permis d'aborder la question de la complémentarité entre ces trois institutions de formation.

Au Cameroun, Emmanuelle Voulgre (EDA) et Claver Nijimbere (EDA) ont été accueillis par Marcelline Djeumeni Tchamabe (ENS Yaoundé) et Roula Aby Chebel (AAGL Yaoundé). Le programme prévisionnel avait été élaboré par Marcelline Djeumeni Tchamabe en concertation avec Emmanuelle Voulgre et Georges-Louis Baron (cf. A.3). Durant cette mission, une quarantaine d'entretiens ont pu être réalisés en plus de quelques observations en classe. La délégation française a pu rencontrer aussi deux jeunes chercheurs qui travaillent avec Marcelline Djeumeni Tchamabe. Il s'agit de Sandrine Nyebe Atangana et Gérard-Willyen Nya Nouatcha, tous deux en attente d'une direction de thèse, et qui renforce l'équipe de recherche du Cameroun.

Chapitre 2

Principaux résultats obtenus au 30 juin 2014

Nous avons choisi de présenter les résultats obtenus en deux sous-sections : la première, la plus fournie étant donné les conditions initiales de démarrage du projet, est relative à la France et la seconde est relative à l'Afrique subsaharienne.

2.1 France : les inspecteurs de l'éducation nationale 1er degré et la formation continue

Acteurs centraux de la supervision de l'exercice du métier d'enseignants du premier degré, les inspecteurs de l'éducation nationale français ayant la charge de circonscription du premier degré (IEN 1er degré) jouent un rôle important dans la formation et l'accompagnement des enseignants. Cette section vise à rendre compte de la première phase de l'enquête « inspecteurs » menée en France au cours de l'année 2013-2014.

Une première partie effectue un point sur le métier d'IEN, son histoire et de ses évolutions récentes, sur le contexte de la formation continue des enseignants, dans un contexte où les moyens numériques de communication et de formation se sont fortement développés.

Dans une deuxième partie, les premiers résultats d'une enquête « inspecteurs » seront exposés. Les analyses conduites se sont focalisées sur le cas des inspecteurs en cours de formation. À partir de ce qu'ils expriment de leurs représentations du métier, l'enquête met à jour l'existence d'un processus d'adoption de normes et de règles professionnelles jugées nécessaires à son exercice. Elle s'attache en particulier à comprendre d'une part comment ces normes s'appliquent dans le

contexte de la communication avec les enseignants, notamment lors d'échanges mobilisant les technologies informatisées et d'autre part comment ils investissent le champ de la formation continue des enseignants, mise en œuvre aujourd'hui au moyen d'un dispositif de formation à distance : M@gistère [1].

Sur le plan de la mise en œuvre de l'enquête, l'équipe de recherche a interrogé 6 IEN 1er degré en cours de formation au cours du mois de décembre 2013. Recrutés en 2013 au CRIEN (Concours de Recrutement des Inspecteurs de l'Education Nationale), ces personnels suivent une année de professionnalisation au cours de laquelle, étant en charge pleine et entière d'une circonscription du premier degré, ils participent à des temps de formation en académie ou à l'École Supérieure de l'Éducation Nationale de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche [2] (ESENESR). Cette première campagne d'entretiens a été réalisée avec l'accord du Directeur de cette institution et du responsable de la formation des IEN. L'étude a été présentée par ce dernier à l'ensemble de la promotion, ce qui a permis aux chercheurs d'interroger les IEN volontaires dans de bonnes conditions d'accueil.

2.1.1 Éléments de contexte

Le métier d'inspecteur 1er degré en France

Le corps des inspecteurs primaires en France a été créé en 1835, à la suite du vote de la Loi Guizot du 28 juin 1833. A la demande du ministre Guizot, 490 personnes, désignées par les recteurs se chargent de faire un état de l'enseignement primaire dans 426 arrondissements français (Lelièvre, 1991) à travers une « inspection extraordinaire ». L'objectif est alors de faire un état « matériel et moral » des écoles et « d'imprimer effectivement à l'instruction primaire une impulsion nouvelle et féconde » (Ibid, p.76). Guizot parvient à rendre l'inspection « ordinaire » et dès 1835, chaque département est pourvu d'un inspecteur primaire, détenteur d'un statut spécifique, d'un salaire et d'un régime indemnitaire. L'institution des inspecteurs primaires ne devient pérenne qu'à partir des années 1850.

Depuis 1990, les inspecteurs primaires font corps avec d'autres inspecteurs, les inspecteurs du second degré. Ces derniers ont vocation à exercer dans le champ de l'enseignement professionnel, de l'apprentissage ou de l'orientation à l'échelle d'un département ou d'une académie. Leur corps se distingue d'un autre, celui des inspecteurs d'académie, inspecteurs pédagogiques régionaux (IA-IPR), qui interviennent également à un niveau académique, mais dans l'enseignement général et technologique, ainsi que dans les classes préparatoires [3]

1. Portail du dispositif M@gistère : http://bit.ly/1r4k6Ik.
2. Page d'accueil du site de l'ESENESR : http://www.esen.education.fr/.
3. Décret n°90-675 du 18 juillet 1990 : http://bit.ly/1kcmMvi.

Les IEN 1er degré représentent près des deux tiers des emplois d'inspecteur. Recrutés par concours, ils proviennent essentiellement du corps des professeurs des écoles (près de 82% à l'issue du concours 2013 [4]). Ils ont la charge de l'encadrement des personnels localisés sur une zone administrative donnée, variant selon sa géographie et sa sociologie, la circonscription du premier degré. Le nombre d'enseignants placés sous leur responsabilité varie également fortement, parfois du simple au double [5], d'une circonscription à l'autre.

Localement, les IEN 1er degré sont placés sous l'autorité du recteur de leur académie et par délégation, sous celle plus directe du Directeur des Services de l'Education Nationale (DASEN) ayant autorité sur le premier degré dans son département. Ils l'assistent notamment en exécutant des actes d'administration et de gestion de la « carte scolaire », instrument permettant de réguler l'allocation de moyens d'enseignement.

Depuis la création de leur corps au milieu du XIXe siècle, les IEN 1er degré ont très tôt eu la double mission de médiateurs dans la mise en application des dispositions institutionnelles et de pivots dans le fonctionnement organisationnel et pédagogique des écoles au niveau local. La dimension de contrôle et d'inspection des personnels s'est progressivement atténuée au bénéfice des fonctions d'animation et de formation (Jarousse, Leroy-Audouin, & Mingat, 1997). Les actions entreprises dans ces domaines sont d'ailleurs fortement contrastées d'une circonscription à l'autre marquant la variabilité de l'investissement des enseignants et l'implication directe de l'inspecteur.

Les IEN 1er degré sont entourés d'un ou plusieurs conseillers pédagogiques, pairs « experts » détenteurs d'une certification spécifique [6]. Ils remplissent des missions de formation, de mise en œuvre et d'accompagnement de dispositifs institutionnels prescrits et représentent l'IEN dans un certain nombre de ses missions. Ils participent à la formation des enseignants, notamment dans le cadre des animations pédagogiques de circonscription, temps de formation obligatoires pour les enseignants.

L'équipe de l'IEN comprend également un enseignant spécialiste des TIC, intervenant dans la formation des enseignants ou accomplissant des tâches administratives dès lors qu'elles mobilisent des instruments informatisés (Villemonteix, 2011). Certains d'entre eux peuvent être conseillers pédagogiques, d'autres animateurs TICE, leurs dénominations et statuts étant variables d'un département à l'autre.

4. Rapport du jury du concours de recrutement des IEN, session 2013 : http://bit.ly/1ntKR5r.

5. En 2003, le nombre moyen d'enseignants (hors DOM-TOM) par circonscription était de 269, avec un écart allant de 156 à 341 (source : RERS, Edition 2003 - DEP-MEN).

6. CAFIPEMF : Certificat d'Aptitude aux Fonctions d'Instituteurs/ Professeur des Écoles Maître Formateur.

La formation continue des enseignants du 1er degré, de la présence à la distance

Les enseignants se sont toujours formés La naissance de la formation continue pourrait remonter au temps de la monarchie de juillet (1830-1848). En effet, les autorités de l'époque avaient demandé aux enseignants de participer à des formations pour obtenir leur brevet de qualification à soutenir l'enseignement des éléments de la langue française à l'école, en grammaire et en orthographe (Chartier, 2000). Les stages organisés l'été ont permis aux enseignants d'obtenir leur diplôme et d'installer une pédagogie (dictée questions) dans les classes. Selon cette auteure, les enseignants ont ensuite été amenés à élargir leur culture, à s'ouvrir à la géographie, aux sciences, à l'histoire. Les revues ont joué un rôle important, de ce point de vue : revues générales, véhiculant plutôt le discours de l'institution ; revues pour la classe proposant des préparations et suivant l'évolution des modèles pédagogiques admis ; revues d'innovation, en lien avec les mouvements pédagogiques.

À la fin des années trente, les enseignants ont investi les mouvements d'éducation populaire et se sont confrontés à des pratiques d'encadrement, d'animation ou à des techniques de prise de parole et de réunion. Cette mouvance est apparue avec le Front populaire. Les CEMEA [7], nés en 1937 ont continué longtemps à former les moniteurs des colonies de vacances, issus notamment des rangs des élèves des écoles normales de l'époque. Les pratiques de l'éducation populaire ont ainsi longtemps inspiré les conduites pédagogiques des enseignants de l'école (Prost, 2006).

Dans les années 1970-1980 au moment où la formation continue des enseignants devenait une institution et compte tenu de l'évolution de la sociologie des enseignants des écoles primaires, ce lien s'est progressivement distendu. La population s'est féminisée et l'investissement des enseignants dans ces mouvements a diminué.

Une autre voie de formation continue s'est également développée. C'est la reprise d'études, via un système de parcours conjoints dès le milieu des années 1980 entre les écoles normales d'instituteur et les universités. Les sciences de l'éducation ont d'ailleurs accueilli de nombreux enseignants, afin notamment de préparer des concours (CRIEN) ou de se réorienter vers la recherche, ne trouvant pas dans l'offre institutionnelle de formation les réponses à ce désir de mobilité. Il n'est d'ailleurs pas rare de trouver dans la population des enseignants du premier degré des enseignants ayant accompli une trajectoire universitaire importante, au prix de sacrifices important du côté de la vie de famille ou des loisirs, mais sans aucune forme de prise en compte de cette surqualification dans le déroulement de la carrière des personnes concernées.

7. CEMEA : Centres d'Entraînement aux Méthodes d'Éducation Active.

La formation continue, entre priorités nationales et besoins de terrain Aux termes de la circulaire de 1972, la formation continue relève d'un double principe : celui du « droit » accordé à chaque enseignant de bénéficier d'un crédit de formation pour l'ensemble de sa carrière ; celui du principe d'analyse des besoins en vue de l'élaboration des cahiers des charges des plans locaux de formation. Ce droit n'offre pour autant que de très faibles perspectives ni valeur ajoutée en ce qui concerne l'évolution des carrières professionnelles. La formation suivie ne produit aucune qualification diplômante ou négociable en bonification indiciaire contrairement à d'autres pays européens (Eurydice, 2008). Elle n'est donc pas conçue dans le but d'organiser la mobilité des personnels, limitée dans le premier degré.

Cette mise en œuvre réclame un partage des responsabilités entre l'employeur (Recteur) et les organismes de formation (IUFM [8], devenues ÉSPÉ [9] depuis septembre 2013). L'analyse des besoins de formation conduit à l'élaboration de cahiers des charges auxquels les institutions de formation répondent. Les plans de formation des enseignants du premier degré reflètent avant tout des priorités fixées nationalement (« lutte contre l'illettrisme », « Plan lecture », etc.). Ils spéculent aussi sur une moyenne des besoins du terrain, exprimés, lorsque c'est le cas, par les remontées des rapports des inspections ou par les syndicats.

Deux visions se confrontent : celle de l'employeur par les objectifs qu'il fixe aux opérations mises en œuvre ; cette approche prend en compte les évolutions de l'univers social dans lequel l'activité professionnelle s'inscrit. L'autre approche, celle des professionnels, exprime des « besoins de formation » pour répondre aux exigences de terrain. Cette dernière approche remonte aux années 1970 où la formation continue (ou permanente) devait remettre en cause l'efficacité de la formation initiale. Elle posait les bases de pratiques nouvelles de formation, prenant appui sur l'analyse de pratiques et la réflexivité (MEN, 2000).

Du côté des enseignants, la participation aux actions de formation continue procède d'un choix dans une offre exprimée dans un plan départemental de formation (PDF), et leur participation effective dépend des moyens de remplacement disponibles.

Déplacement progressif de l'épicentre de la formation continue Malmenée par des contraintes budgétaires depuis une dizaine d'années (issues de la RGPP [10]) par la réforme de la formation initiale qui fournissait des moyens de remplacement ponctuels importants, l'activité de formation continue a considérablement fondu.

Dans ce contexte, les animations pédagogiques de circonscription jusque-là considérées comme un instrument de pilotage local de l'activité enseignante (conférences pédagogiques, animations) ont été érigées au rang d'opération de forma-

8. IUFM : Institut Universitaire de Formation des Maîtres.
9. ÉSPÉ : École Supérieure du Professorat et de l'Éducation.
10. RGPP : Réforme Générale des Politiques Publiques.

tion continue. La formation continue, prise en charge par l'employeur, est donc déconcentrée en circonscription. Le principe du « stage » de formation continue, sélectionné par l'enseignant disparaît progressivement au profit du modèle imposé de l'animation institutionnelle locale.

Selon une circulaire de 2013, les enseignants disposent d'un temps institutionnalisé de 18 heures (annuelles !) consacrées « à l'animation pédagogique et à des actions de formation continue » (MEN, 2013). La circulaire prévoit que désormais ces animations pouvant être suivies partiellement à distance. Ainsi est né le dispositif M@gistère, piloté localement par les inspecteurs 1er degré où les organismes traditionnels de formation des maîtres sont les grands absents.

Après une déconcentration de la formation continue vers les circonscriptions, n'assisterait-on pas à une délocalisation complète des dispositifs vers l'initiative des agents eux-mêmes ?

Former les enseignants en continu, à distance Le dispositif M@gistère propose aux enseignants des « parcours » de formation, dont la liste est disponible sur le site, que l'enseignant consulte, qui sont censés se prolonger par des interactions au cours de réunions présentielles et des échanges en ligne entre pairs. Le dispositif est piloté localement par les IEN qui, dans une liste de parcours, choisissent ceux qui leur semblent les plus « adaptés » à des besoins locaux. Leur discours (voir site M@gistère) fait apparaître la tension entre la nécessité de prendre en compte l'expression du besoin et le pilotage d'une offre « articulée avec la politique académique de formation », mais faiblement adaptée à la nature de ces besoins.

Quelques principes fondateurs du dispositif, tel le suivi de modules de formation conçus préalablement par des opérateurs de l'état, le contrôle de l'activité de formation des enseignants [11], la confidentialité des données [12] et les hypothèses d'impact de la formation sur les pratiques effectives en classe ont ému les organisations professionnelles dès le démarrage de l'opération, ou encore les associations pédagogiques tel l'ICEM [13] qui évoque l'idée de l'imposition par ce dispositif de savoir « indiscutables et indiscutés ».

Un premier programme innovant de formation à distance de même nature avait déjà été mis en place par la SDTICE en 2006, « essuyeur de plâtres » ou encore « défricheur » de la formation à distance dans l'éducation nationale selon Jacques Wallet (2008), spécialiste de la formation à distance. L'auteur avait qualifié ce dispositif d'OFNI (Objet de Formation Non Identifié) celui-ci posant dès cette période un certain nombre de problèmes d'adaptation au cadre normé de la formation continue et au premier degré et à ses spécificités en particulier. Il soulevait accessoirement les questions de modèles juridique ou financier, du côté des calculs des coûts de formation, encore à élaborer.

11. Site de la CGT éducation : http://bit.ly/1jBJZrI.
12. Site du SNUIPP 04 : http://bit.ly/1mMfsw3.
13. Institut Coopératif de l'Ecole Moderne (ICEM) : http://bit.ly/1rOHp6z.

Plus localement, certains départements avaient déjà pris quelques initiatives en formation à distance. Ainsi en Seine-Saint-Denis par exemple, avaient été conçus des dispositifs de formation hybrides (2009) pilotés par les inspecteurs de circonscription en direction des professeurs des écoles nouvellement recrutés. Des solutions locales de communication et de travail collaboratif ont été mises à disposition des équipes, prenant appui sur des structures existantes, mais réclamant une ingénierie spécifique jusque-là peu développée dans le premier degré.

Le dispositif M@gistère n'arrive donc pas sur un terrain vierge, mais les questions d'ingénierie pédagogique propre à la distance, de tutorat et d'accompagnement des personnels ne semblent pas complètement résolues. Par ailleurs, le modèle du module préconçu et non négocié fait encore discussion dans les milieux professionnels.

2.1.2 Quelques tendances du discours des IEN 1er degré

Une posture en construction

Les IEN interrogés sont en formation, ils intègrent normes et codes contribuant à la construction d'une posture. Concernant leurs missions, deux tendances se dégagent du discours des IEN. La première porte sur l'articulation entre prise d'initiative locale en circonscription et conformité à une ligne hiérarchique ainsi qu'à un discours prescrit. La seconde renvoie au passage d'une position d'expertise pédagogique qui passe progressivement en arrière-plan, au profit de celle de prescripteur auquel une mission de « pilotage » a été confiée, à laquelle un ensemble d'instruments sont associés.

Un surplomb hiérarchique fort, limitant l'initiative locale Contrairement aux inspecteurs du 2nd degré qui exercent une fonction de pilotage pédagogique, la gestion administrative étant déléguée aux chefs d'établissement, les IEN 1er degré cumulent ces deux dimensions.

« On a à la fois le double rôle de l'IPR et du chef d'établissement, en second degré. Parce qu'on est, on est chef de service en quelque sorte : les autorisations d'absence ça passe par nous, etc. On a aussi le contrôle pédagogique, l'accompagnement pédagogique, formation auprès des enseignants ».

Évoquant leurs activités, les IEN usent fréquemment du terme de « pilotage » laissant entendre qu'ils disposent d'une marge d'action dans un périmètre local. Or, le lien hiérarchique avec le directeur académique du département (DASEN) très prégnant traduit le fait que l'activité des IEN est pilotée à un niveau supérieur, le DASEN présidant à l'ensemble de leurs décisions.

« Donc tous les deux mois j'ai un, un dialogue de gestion avec le DASEN qui, qui me file des objectifs, qui fait le point avec moi sur, sur la situation, mais je

le vis pas mal ça ».

Le cas de la gestion de l'opération annuelle dite de « carte scolaire » par exemple est typique d'une activité très contrôlée par le DASEN. Cette opération donne lieu à des arbitrages en termes d'allocation des moyens d'enseignements sur le territoire départemental, la contrainte étant la dimension de l'enveloppe laissée par le ministère. Cette opération donne systématiquement lieu à des frustrations lors de fermetures de postes (et donc parfois de classes) et le système s'appuie sur la capacité locale de l'IEN à entretenir le dialogue avec les différents partenaires lors de la phase préparatoire notamment. « Je fais une analogie avec un jeu vidéo quoi, c'est un jeu de stratégie ». L'importance de leur rôle réside alors dans la connaissance très fine de leur territoire (social, économique, démographique, urbanistique), leur capacité de dialogue avec les collectivités locales, les partenaires des autres services publics, les associations de parents d'élèves et les enseignants (et leurs représentants).

« Notre grosse difficulté, c'est la diminution énorme des effectifs d'élèves. Sur l'académie, il y a quatre départements, deux qui gagnent des élèves et nous qui en perdons énormément. On pèse pour soixante-quinze pour cent de la diminution des effectifs [...] c'est très compliqué à faire comprendre à la fois aux maires, à la fois aux enseignants, parce que véritablement les enseignants sont touchés aussi [...] Y'a des maires qui sont plus importants que d'autres, [ce n'est] pas forcément lié à la taille de leur commune, mais peut-être à leur positionnement politique, leur zone d'influence ».

Devenir IEN : un changement progressif de posture qui ne va pas de soi Pour les anciens conseillers pédagogiques, ce qui est le cas de l'ensemble des personnes interrogées, le passage vers le grade d'inspecteur signe la résolution de la tension entre la position d'auxiliaire de prescription et de pair pédagogique expert (Villemonteix & Baron, 2011). Le renoncement est progressif, assimilé par l'un d'entre eux à un « deuil de la pédagogie » empreint d'amertume parfois, la réalité contingente de la fonction bousculant certaines représentations du rôle :

> « J'avais idée que je ferais davantage de pédagogie et que je pourrais vraiment influencer la trajectoire pédagogique des enseignants de circonscription [...] sauf que dans les faits, ça se passe pas comme ça. Je fais beaucoup, beaucoup de gestion de conflits, de tâches bureaucratiques, assez peu d'instruction [...] j'imaginais être plus, en relation, de proximité avec les élèves par l'intermédiaire des enseignants. Ce que je ne vis pas forcément ».
>
> La locution « pilotage pédagogique » revient cependant souvent dans les entretiens menés avec les IEN. Elle dénote le lien et les valeurs professionnelles partagées avec les enseignants sur le fond du métier, mais la relation est devenue hiérarchique : « La première chose qui diffère complètement du rôle de Conseiller Pédagogique, c'est tout ce qui est Gestion des Ressources. Donc , ça veut dire aller évaluer

> des gens, mener les inspections ». La médiation du conseiller pédagogique apparaît en creux entre IEN et enseignants, leur relation étant devenue asymétrique.

Un renoncement s'accomplit et un nouveau type de relation avec les enseignants est espéré :

> « Une confiance professionnelle qu'il faut instaurer. [...] on a des missions de contrôle, [il] peut passer aussi par une sorte de contractualisation dans la relation, pas pour oppresser les gens forcément ».
> « J'ai travaillé la semaine dernière sur des ateliers maternelle. J'ai trouvé que les enseignants étaient très muets [...] quelques personnes m'ont dit : « t'étais là en tant qu'Inspecteur » il y a la peur du regard que porte l'inspecteur sur eux, un jour ou l'autre j'vais aller dans leur classe et je vais les inspecter ».

Modes, normes et instruments de communication

Le surplomb hiérarchique amène à une attention à un système de codes entre acteurs, entre cadres et agents notamment lors de leurs échanges épistolaires. D'ailleurs, leur diffusion auprès des cadres de la fonction publique d'éducation s'intègre dans les tâches de l'ESENESR au moment de la formation [14]. Certains IEN interrogés semblent dès leur entrée dans le métier, attachés à des normes dans les actes de communication hiérarchique. Chez d'autres, ces normes, trop marquées, risqueraient d'entraver leur volonté d'instaurer une relation de confiance, qu'ils estiment nécessaire au pilotage de l'activité enseignante.

Les IEN utilisent les moyens numériques pour communiquer avec les enseignants et leurs partenaires (collectivités, services sociaux, justice, police, etc.) : messagerie de circonscription, site web. Les interlocutions sont rapides, de tous les instants et les processus sont accélérés.

> « Auparavant, comment ça fonctionnait ? Est-ce qu'il fallait faire un écrit, attendre que la personne le traite et me réponde ? Alors on peut dire : -Il y avait le téléphone, hein ? Mais au téléphone on ne peut pas joindre à tout moment on peut pas être joint on n'est pas joignable à tout moment, donc j'pense que ça accélère et que ça interfère sur du temps personnel, ceci dit, ça permet aussi de gagner du temps ».

Le courrier électronique, fortement utilisé, amène à d'autres réflexions selon les IEN interrogés, concernant la valeur de l'écrit et la rupture avec certaines conventions. Le courriel ajouterait pour certains une proximité en rupture avec un cheminement classique de tout acte écrit et donc avec certains principes hiérarchiques.

14. Règles générales de communication écrites sur le site de l'ESENESR : http://bit.ly/UmKDDa.

> « En termes de communication je crois qu'il y a des enseignants qui à un moment donné oublient qu'ils écrivent à leur supérieur hiérarchique [...] il y a une sorte de rapprochement, d'immédiateté, etc. voilà, qui, qui peut un peu poser souci ».

Les IEN sont partagés en deux. D'un côté, ils sont des partisans d'un système normatif qui devrait s'appliquer à la communication électronique réputée directe et rapide : il permettrait de mettre une distance et jugulerait la spontanéité. De l'autre, on trouve des personnes pour qui ces questions ne devraient plus faire débat.

> « Si on s'arrête aux codes, vous n'avez pas du « respectueusement » à chaque fin de mail. Vous avez beaucoup de « cordialement », de « salutations distinguées », est-ce que c'est dû à la méconnaissance du code, à une posture ? C'est difficile de faire la part. Je n'ai pas l'impression, je ne ressens pas ça comme... des « marques de respect », au contraire, moi je trouve qu'on est plutôt... il n'y a pas de souci de ce côté-là ».

La communication par site web informatif en direction du public, mais aussi des enseignants s'impose aujourd'hui dans chaque circonscription. Le plus souvent, les directions académiques utilisent une feuille de style standardisée pour toutes les circonscriptions (voir : les circonscriptions du Val-de-Marne [15], ou des Hautes-Alpes [16] par exemple). Il y a encore quelques exceptions sur le plan de la technologie mobilisée :

> « Le site actuel de la circonscription, lui est fait en HTML, c'est l'animateur informatique qui est obligé de mettre tout en ligne. On ne peut pas nous, accéder directement, ce n'est pas un SPIP ».

Pour leur communication, les IEN se sont accommodés des moyens de communication numériques. L'échange plus rapide d'informations avec l'informatique a donc transformé la valeur du message électronique. Ils sont cependant soucieux de préserver une distance critique avec leurs interlocuteurs, soit par une normalisation des échanges épistolaires, soit par l'adoption de standards de présentation de l'information, arbitrés à un niveau supérieur.

La formation continue des enseignants, mise à distance

Interrogés sur la formation à distance des enseignants, deux points ressortent de leur discours. Il s'agit là encore de tendances qu'il conviendrait de confirmer par l'interrogation d'un échantillon plus large, dans la perspective de la rédaction du rapport final.

Le premier renvoie à l'organisation traditionnelle du travail en circonscription entre inspecteurs et conseillers pédagogiques concernant la formation ou l'accompagnement formatif des enseignants. Le deuxième concerne le dispositif

15. Site Internet des circonscriptions du Val-de-Marne à partir du site DASEN : http://bit.ly/Toh9UX.
16. Site Internet des circonscriptions des Hautes-Alpes : http://bit.ly/1izo0GE.

M@gistère lui-même. Il impose l'utilisation de parcours délivrés par le Ministère et choisis localement par l'IEN. Le dispositif prévoit aussi la création de parcours locaux entrant dans un circuit de validation et publiable sur la plateforme. Ce type de dispositif réactive une tension entre une approche descendante de la formation et l'analyse locale du besoin pour laquelle la coopération entre acteurs s'avère indispensable. Il pose également un problème d'ingénierie dans le domaine de la conception de parcours pour laquelle les IEN ne semblent pas être véritablement préparés.

Organisation du travail entre IEN et conseillers pédagogiques Les IEN, tous issus du corps des Professeurs des Ecoles (PE) et anciennement conseillers pédagogiques ont une expérience éprouvée des animations de circonscription et des actions de formation continue, des plans de formation départementaux. La programmation du plan annuel d'animations est arbitrée par l'IEN, participant parfois, mais dans des contextes bien précis :

> « C'est L'IEN qui donne les idées directrices, le schéma général du plan de formation [...] Bon, on en discute évidemment, hein ! Mais c'est lui qui a le pouvoir de décision. Ensuite, au niveau de l'animation proprement dite, j'en prends certaines en charge [...] un groupe de travail avec les directeurs ».

Aujourd'hui, par la diffusion de parcours prescrits à travers M@gistère, l'organisation du travail semble être réinterrogée, sans toutefois remettre en cause les rôles habituels de l'IEN et des conseillers : « Cela semble compliqué dans les quatre mois qui vont rester, une fois que les formateurs se seront approprié la plateforme, être capable d'accompagner en trois mois mille-six-cents enseignants. Ce n'est pas raisonnable ». Par ailleurs, la mise en œuvre du dispositif Magistère met en œuvre une chaîne d'acteurs intervenant à tous les étages de la chaîne hiérarchique

> « La chaîne des personnels en fait, hein. Ça part du Ministère, à la DGESCO [17] il y a un, y'a des personnes identifiées en charge de ces dossiers-là. Ensuite, au niveau académique il y a un DAN [18], un délégué académique. Dans les départements, il y a des IEN TICE, on a des ATICE [19], on a des formateurs et ça se décline comme ça jusque dans l'école ».

Les premières difficultés sont donc opérationnelles. Au stade de l'étude, le dispositif est encore embryonnaire : faible nombre de parcours disponibles, mise en œuvre partielle pour des raisons pratiques, à première vue.

> « Il faut qu'en parallèle il y ait, on traite les « comment ? », tout ce qui relève de l'ingénierie de formation. Quelle formation ? Pourquoi ?

17. DGESCO : Direction Générale de l'Enseignement Scolaire
18. DAN : Délégué Académique au Numérique (c'est l'un des conseiller du recteur en académie)
19. ATICE : Animateur TICE

> Une fois qu'on a choisi les, la formation, quels sont les éléments ? Est-ce que ces éléments de formation peuvent se donner en présentiel, à distance ? Quelle durée ? ».

Par ailleurs, l'analyse locale du besoin qui traditionnellement prévaut à la mise en œuvre d'animations pédagogiques, cède désormais le pas face à une organisation différente, où le parcours prescrit guide la phase présentielle censée l'accompagner :

> « Une fois qu'on a choisi un module, faut être capable en présentiel de l'accompagner. Et il faudrait, dans la mesure du possible, que ce qui est proposé corresponde au besoin du terrain ».

Les IEN, entre prescripteurs et producteurs de parcours de formation
L'arrivée de dispositifs de formation à distance bouscule les représentations de l'animation de circonscription où l'IEN disposait encore de marges d'organisations locales importantes.

> « Des axes sont donnés au niveau national. Ils sont repris au niveau académique et ensuite au niveau du département. Il y a une volonté affichée de remettre des priorités, parce qu'en général des actions y'en a plusieurs, après ce sont les priorités des priorités, voilà. Après nous on a toute latitude, en tant qu'IEN, de faire une animation en calcul mental ou... voilà ».

Deux postures apparaissent par rapport au principe du suivi de parcours prescrits : d'un côté celle de la nécessité d'une économie de conception :

> « Je ne vois pas l'intérêt que, ma circonscription fasse un, un parcours sur le calcul mental alors qu'il y en a un qui est fait au niveau national, et que mon collègue de la circonscription à côté en fasse un sur le calcul mental. L'idée pour moi, le sens, c'est que ce soit un outil, sur lequel chacun auquel chacun contribue, au fur et à mesure, et qu'on engrange un certain nombre de, de parcours quoi. Sinon ça n'a pas de sens, enfin, je trouve que c'est perdre du temps ».

De l'autre côté, se trouve une position qui accepte la création de parcours propres reliée à des problématiques contextuelles :

> « Il faudrait qu'on puisse soi-même se réapproprier les ressources pour fabriquer son propre parcours qui corresponde au contexte ». « J'observe sur ma circonscription que tous les remplacements c'est des collègues très jeunes. Avec une formation qui est très récente. Je souhaite sur ma circonscription leur proposer une formation spécifique sur « Qu'est-ce que c'est qu'être remplaçant ? ». Parce que c'est très particulier que d'enchaîner quatre classes différentes tous les jours ».

2.2 Afrique sub-saharienne

En Afrique sub-saharienne, la situation du Burundi contraste avec celle du Cameroun, où les infrastructures liées aux TICE sont davantage développées. Un grand enjeu, donc, est de travailler sur les contrastes entre les différentes situations, ce qui fera l'objet des sections suivantes.

2.2.1 Mission France au Burundi

D'après le rapport Chevalier (2012, p. 36), la problématique de la formation dite continue permettrait de pallier une formation initiale des enseignants, peu réflexive et peu nourrie d'approches éducatives comparées, à un moment où des changements de programmes sont la priorité pour mettre en place l'École fondamentale.

La mission de recherche menée au Burundi a permis d'interroger, dans le cadre de la supervision pédagogique, la formation à distance : quelles représentations sociales [20] pour quels usages ?

Plusieurs aspects sont à prendre en compte pour comprendre le contexte global (géopolitique, économique, pédagogique) du Burundi et notamment les spécificités d'un pays pauvre et montagneux, situé dans la région des Grands Lacs. C'est un territoire entouré de pays anglophones, avec un climat tropical qui provoque de fortes précipitations perturbant alors le développement des infrastructures (routes, mais aussi antennes relais radio et relais téléphoniques) et pesant sur leur entretien.

Si en France la question de la Formation à Distance (FAD) concerne les universités et des campus numériques où les enseignants et les étudiants communiquent avec le réseau Internet, lorsque nous interrogeons les superviseurs du Burundi, ce qui est mis en avant concerne les émissions de la radio Scolaire Nderagahura (RSN).

Il s'agit d'émissions co-construites d'une part avec les journalistes du service radio scolaire du ministère de l'éducation et les conseillers pédagogiques du service de la Direction Générale des Bureaux des programmes Pédagogiques (DGBP) du même ministère, l'une des deux chaines de supervision du territoire.

Si, en France, les conseillers pédagogiques sont sous la direction des inspecteurs, au Burundi une chaîne de conseillers pédagogiques fonctionne en parallèle à celle

20. S'agissant des représentations sociales ou RS (Moscovici, 1961), précisons qu'elles regroupent un ensemble d'opinions, de valeurs, de croyances, d'informations et de prises de position créé dans un environnement (un contexte) donné. Autrement dit, les RS sont une forme de connaissances de sens commun sur un objet. Grâce au rôle qu'elles jouent, les RS d'un objet pour un groupe d'individus sont l'équivalent d'une grille de lecture du monde, pour organiser les actions, ancrer dans les pensées et dans les actions tout changement et pour sauvegarder l'identité des membres de ce groupe (Cf. Fonctions et processus générateurs de RS - objectivation et ancrage).

des inspecteurs. Les deux chaines suivent le même schéma territorial. Il y a donc des agents pour la capitale, Bujumbura, puis d'autres pour les régions, les provinces et les cantons. Notons que le directeur de l'école est ici un superviseur de premier ordre et que les parents ont aussi un rôle spécifique dans la supervision des enseignants.

En termes de représentations sociales, il convient de comprendre que la notion de « tuteur » est, quant à elle, attachée à des situations d'apprentissage davantage en présentiel qu'à distance. Il s'agit d'acteurs choisis en fonction de leurs fonctions administratives (ce sont en effet tous des inspecteurs qui ont dans leurs attributions le suivi, l'encadrement et l'évaluation des enseignants) et en fonction de leur proximité avec les enseignants. L'objectif recherché est de pouvoir relayer les diffusions des émissions pédagogiques de la RSN dans les écoles auprès des directeurs et des enseignants, mais aussi de faciliter la rencontre entre les tuteurs et les enseignants afin qu'ils puissent travailler ensemble sur la co-élaboration de ressources pour la classe.

La notion d'accompagnement est particulièrement récente et correspondrait à l'arrivée en 2009 de l'Initiative Francophone à Distance pour la Formation des Maîtres (IFADEM), comme peut le souligner ce conseiller pédagogique (CP) :

« Avant IFADEM, nous ne permettions pas à l'enseignant d'avoir son mot à dire dans l'élaboration des manuels scolaires destinés aux enseignants. Avec IFADEM, nous avons donc compris qu'il était préférable d'impulser les initiatives des enseignants et de les accompagner afin qu'ils s'impliquent dans la préparation des leçons pour leurs élèves » (CP 1).

Selon les provinces et en fonction de la présence antérieure d'IFADEM ou pas, les acteurs ne mentionnent pas ces notions de tuteurs et d'accompagnement. Notons qu'elles semblent avoir pris du sens au sein des superviseurs IFADEM mais qu'en l'absence de ce cadre de formation, il est difficile d'identifier des prolongements. Autrement dit, leurs représentations sociales de l'accompagnement diffèrent selon les groupes de supervision parce que leurs pratiques vis-à-vis de cet objet leur est plus moins familier.

Le Burundi est actuellement dans une période de restructuration de son système éducatif, passant de l'enseignement de base à l'enseignement fondamental. Les acteurs des bureaux pédagogiques sont particulièrement occupés à construire de nouveaux manuels et l'absence de financement d'ONG pour la co-construction d'émissions de la RSN apparaît pour les acteurs comme un frein. Les émissions concerneraient principalement les langues et principalement l'Anglais, le Swahili et le Kirundi. Nous avons pu constater que les anciennes émissions ne sont pas reprogrammées et qu'elles ne sont pas stockées, archivées par le Ministère.

Bien que les responsables des espaces transmettent régulièrement une liste de ressources répertoriée, des émissions gravées sur CD et disponible en ligne, la question du stockage de ressources pédagogiques se retrouve aussi au sein des « espaces numériques » financés dans le cadre d'IFADEM. Dans ces espaces,

souvent attenants à une bibliothèque traditionnelle d'un lycée destinée au rangement des manuels scolaires de l'établissement, nous avons trouvé une salle avec un serveur local et une autre salle avec des postes informatiques portables. Ces lieux ont été utilisés lors des formations IFADEM, équipés de panneaux solaires. Par la suite, les enseignants rencontrés disent avoir continué à s'y rendre pour aller sur Internet et y préparer les cours grâce à un abonnement mensuel. Effectivement, il y a aussi des ouvrages, des dictionnaires, les livrets de formation et DVD-ROM IFADEM mis à leurs dispositions. Cependant, nos visites ont eu lieu alors qu'il y avait une interruption de l'accès à Internet. Par conséquent, ces enseignants ont dit ne plus y venir et nous avons constaté cette très faible fréquentation de ces espaces numériques. Il existe donc un problème pour construire une culture de stockage, de réutilisation et de création de ressources pour ne pas être dépendant des coupures d'Internet.

Les usages ou plutôt les utilisations de ces technologies pas les superviseurs ne sont pas davantage fondées sur le référencement, l'indexation, ni la réutilisation car ils ne semblent pas non plus se servir, lors des journées pédagogiques, de cassettes ou des DVD-ROM fournis par le dispositif de formation IFADEM.

Une dernière technologie a été questionnée, celle des téléphones portables. Les inspecteurs peuvent avoir jusqu'à quatre téléphones et cartes d'opérateurs téléphoniques avec eux pour couvrir l'ensemble du territoire. Ils expliquent que selon là où ils appellent, ils se servent d'un téléphone plutôt que d'un autre. Il existe cependant des forfaits qui couvrent l'ensemble du territoire, mais ce n'est pas une pratique qui a été régulièrement observée.

Beaucoup d'informations techniques, pédagogiques et organisationnelles passent par ce canal de communication, notamment lorsqu'un inspecteur souhaite informer un enseignant de sa visite dans sa classe le lendemain. D'après des conseillers pédagogiques, il n'est pas rare qu'un enseignant n'ait pas de téléphone portable. Pour respecter la hiérarchie, l'inspecteur doit appeler le directeur d'école en tant que superviseur direct de l'enseignant qui se doit ensuite d'informer l'enseignant.

Même si les secrétariats de toutes les inspections provinciales ont été équipés d'ordinateur, par le Fond commun (FCE), la majorité des inspecteurs n'utilisent pas d'ordinateurs pour faire eux-mêmes les rapports de visite ou pour développer des ressources pédagogiques numériques et ils semblent peu nombreux à y penser. Par ailleurs, les inspecteurs communaux ne disposent pas d'équipement informatique. L'ordinateur ne fait que peu partie de leurs pratiques professionnelles quotidiennes, ni de leurs représentations sociales. Il nous semble alors légitime d'interroger l'idée selon laquelle ils pourraient créer des ressources à partir de leurs téléphones mobiles ? Comment une FAD téléphonique pourrait être envisageable pour des superviseurs burundais ?

2.2.2 Mission France au Cameroun

La recherche au Cameroun s'inscrit dans un contexte de bilinguisme et de multiculturalisme, reflet du pays qui est présenté comme une Afrique en miniature sur les plans géographiques, culturels et langagiers (plus de 250 langues nationales, autant de tribus et deux langues officielles langues d'éducation : l'anglais et le français) Les deux langues officielles ont donné naissance à deux sous-systèmes : anglophone et francophone. Deux régions sur les 10 que compte le Cameroun sont anglophones. La mission France au Cameroun a eu lieu du 14 au 25 avril 2014.

Le choix des déplacements sur le territoire pour mener des entretiens et des observations de terrains a été orienté par les contrastes linguistiques et éducatifs des régions du Cameroun. La région Centre (Yaoundé) articule des établissements scolaires anglais avec une dominante pour ceux français, contrairement à la région Nord-Ouest (Bamenda) où l'anglais est plus couramment parlé dans les rues. La région Sud (Ebolowa) est davantage francophone. Ces régions contrastent aussi par l'investissement des autorités locales dans le développement des infrastructures. La région Nord-Ouest plus éloignée de Yaoundé est davantage soutenue par des partenariats éducatifs avec la population que la région Sud qui semble attendre davantage les interventions de l'état.

Depuis 2012, la chaîne de supervision au Cameroun se subdivise en 6 niveaux : Niveau Central (IGE), Niveau Régional (délégué), Niveau Département (délégué), Niveau d'Arrondissement, Niveau de l'École, Niveau collectivité (A.P.E). À chaque niveau, il y a 5 inspections pédagogiques spécialisées dans un domaine : promotion du bilinguisme, alphabétisation (A), éducation de base non formelle et de la promotion des langues nationales, enseignement primaire (PE), enseignement maternel et enfin, Technologies Éducatives (TE).

La mission de recherche au Cameroun a principalement concerné la compréhension de l'inspection « tTechnologies Educatives » qui compte tout type de technologies permettant d'informer et d'apprendre. Nous avons pu aussi suivre une journée d'inspecteurs administratifs ce qui nous a conduits dans 7 écoles, successivement observant et interrogeant les enseignants ou directeurs d'école concernant la rentrée des classes après les vacances de Pâques. L'enjeu de ce type d'inspection d'après les acteurs de terrain, est de vérifier que tout le personnel et les élèves reprennent bien leur poste après l'interruption des cours plusieurs jours (reprise des classes après des vacances scolaires). C'est aussi l'occasion d'inspecter les registres de présences. Les autres documents sont inspectés par d'autres inspecteurs à l'occasion de visites échelonnées en principe durant l'année. Mais aucune donnée précise sur les fréquences réelles des inspections ne nous a été communiquée.

Secteur Francophone

Des entretiens semi-directifs ont été menés dans un but exploratoire à partir d'un guide déjà utilisé lors de la mission au Burundi tout en ajustant nos questionnements au contexte du Cameroun et aux acteurs présents. Nous avons aussi mené des observations d'écoles et de classes. Les acteurs rencontrés sont soit des membres du ministère de l'éducation nationale, de la région, des établissements scolaires soit des élèves ou des personnels du projet Pilote pour l'Amélioration de la qualité de l'Éducation de Base (PAQUEB) [21]. Nous n'avons pas pu rencontrer de parents d'élèves. Le traitement des réponses obtenues est en cours ; il est possible de dégager quelques grandes tendances.

Nous avons pu observer des contrastes territoriaux, notamment entre les écoles privées et les écoles publiques, les écoles rurales et urbaines mais aussi entre celles publiques attachées au programme PAQUEB et les autres qui n'ont pas de politique d'équipement informatique.

Les TE sont présentes dans les programmes du primaire. Elles correspondent à l'ensemble des technologies de communication aussi bien modernes que traditionnelles. On y trouve donc en plus des ordinateurs et des téléphones mobiles, le Tamtam et le sifflet. Ce sont plus globalement, toutes les technologies qui permettent d'apprendre.

La formation des enseignants est essentiellement assurée au niveau local, par la chaîne de supervision pédagogique mettant en œuvre les nouveaux programmes.

Majoritairement, les TE sont enseignées d'un point de vue théorique : identification des éléments principaux constituant des technologies éducatives, origine et contexte d'usages. Les pratiques de dactylographie ou manipulation de fonctionnalités sont peu développées. Les utilisations des technologies éducatives de manière transversale à une discipline sont extrêmement rares. Le manque d'équipement est plutôt majoritaire, si bien que les directeurs d'école ont des formations continues pour construire des projets d'équipements faisant appel à des fonds privés.

Pour les écoles inscrites dans le projet PAQUEB, seules écoles équipées en ordinateurs par le ministère, des formations sont assurées depuis 2009, par le service PAQUEB du ministère bien que les enseignants disent ne pas être suffisamment formés, notamment pour utiliser le stockage des documents et les serveurs locaux qui viennent à peine d'être installés dans quelques écoles.

Nous avons été dans une seule école du SUD, équipées d'ordinateurs portables de type XO (photos en annexes) dans le cadre du projet PAQUEB. Dans ce secteur, une après-midi par semaine, destinée aux remédiations pédagogiques entre enseignants permet d'aborder la pédagogie avec les TE, notamment avec les inspecteurs et le directeur d'école.

21. Site du projet PAQUEB : http://www.paqueb.minedub.org/Accueil/le-projet-paqueb.html.

Quelques entretiens recueillis auprès des répondants qui révèlent les contrastes géographiques, dans le statut des enseignants et dans l'enseignement et la supervision avec les TIC :

> « Lorsqu'on ne dispose pas du téléphone ou de la radio, par exemple, on fait fabriquer avec le matériel local quelque chose qui ressemble au téléphone (semi-concret). L'enseignant essaye de l'utiliser pour présenter les parties aux enfants dans certaines écoles. D'autres vont un peu plus loin et chargent le téléphone pour faire comprendre à l'enfant le fonctionnement du téléphone ou du poste radio. Il y a des campagnes, des villages qui ne possèdent pas de courant (énergie électrique). Il y a donc des zones où les TE peuvent marcher grâce à l'énergie et d'autres pas à cause du manque d'énergie »

> « Deux enseignants par école, parce que les classes sont jumelées. 4000 élèves pour 91 enseignants titulaires. Il y a très peu d'enseignants en zone rurale, les zones rurales sont lésées au profit des zones urbaines. Il y a les maîtres des parents qui travaillent plus, et qui veulent bien rester en zone rurale, ils ont 10000 ou 15000 par mois, et ces salaires ne sont pas réguliers. Ils imaginent qu'ils seront recrutés un jour, ils ont l'espoir. Tous les autres, dès lors qu'ils sont recrutés, ils veulent travailler en ville là où les conditions sont meilleures. »

Les outils TIC pour la supervision

> « Un seul ordinateur, une imprimante, un onduleur, pas de scanner, pas de photocopieur. Un ordinateur toujours dans le carton, pas utilisé. On se déplace à Ebolowa pour toutes les tâches à faire sur l'ordinateur, personne n'est formée au TE parmi les enseignants. »

> « On encourage les enseignants à utiliser même les téléphones portables. Ils filment les personnages historiques pour le cours d'histoire, puis ils s'en servent lors des cours en lieu et place des classes promenades, surtout dans les écoles annexes d'application, ce qui n'est pas le cas dans les écoles publiques, le processus est plus lent.
> Problème d'électricité font qu'on privilégie les téléphones portables pour l'enseignement des TE, les outils traditionnels (tam- tam, sifflets). »

> « Tout est coordonné au niveau régional par l'inspection régionale. Programme élaboré puis appliqué sur le terrain en passant par la délégation départementale qui a un conseil pédagogique. Au niveau de l'inspection, il y a des points focaux, notamment un point focal TE. Ce dernier reçoit de la délégation départementale des fiches de supervision.

Nbre d'enseignement dispensé, etc. Au niveau de l'inspection par rapport aux enseignants, on effectue des visites, inspections conseil au sein des établissements ou des inspections systématiques. Mais elles ne sont pas orientées spécifiquement vers les TE, mais vers la pédagogie en général, l'anglais, etc. »

Secteur Anglophone

Les entretiens se sont déroulés en 5 jours. Il s'agissait d'entretiens semi-directifs et d'entretiens de groupe. Trois catégories d'acteurs ont participé à l'enquête en Anglais : au niveau central, deux superviseurs dans la chaîne la plus élevée de la supervision pédagogique ; dans les régions les délégués régionaux, départementaux et d'arrondissement et les chefs d'établissements (12). A Bamenda nous avons échangé dans une école avec le président du conseil d'établissement et nous avons eu aussi à Yaoundé, quelques entretiens de groupes avec les élèves de classe 6 (CM2) et les enseignants des mêmes classes. Il s'agissait d'entretiens sur les objectifs du projet qui consistaient à mieux comprendre les trajectoires professionnelles des acteurs de supervision, les évolutions de certains corps de métiers, des nouvelles compétences et des modes de régulations de ces évolutions.

Il ressort des entretiens quelques points saillants. En ce qui concerne les trajectoires professionnelles des superviseurs, notons que les superviseurs pédagogiques sont nommés et démis de leur fonction par la hiérarchie. Il n'existe pas de critères sur lesquelles se fondent ces actes, ni de formation initiale au métier de superviseur. Tous les superviseurs interrogés ont été des enseignants et ont évolué vers la supervision. Les « recyclages » [22], les séminaires et les journées pédagogiques sont des moyens utilisés pour la formation continue. Tous ont déjà plusieurs années de pratique. Pour ce qui est des évolutions de métiers dans la supervision, il y a eu des réformes en 2012 dans la chaîne de supervision pédagogique. Ces réformes ont introduit des nouveautés, comme au niveau central, une inspection des Technologies Educatives parmi les 5 inspections qui existent.

Les différentes inspections travaillent chacun dans leur secteur mais reçoivent du terrain un seul rapport qu'ils exploitent. Les entretiens montrent que la structure est très organisée et que les rôles des uns et des autres sont définis dans un document. Il y a alors une forte hiérarchisation et un cloisonnement étroit. Chaque strate supérieure supervise la strate inférieure qui est directement en dessous de lui. Seules les écoles reçoivent tous les niveaux de supervision étant le dernier maillon de la chaîne. Les missions effectuées, chacun écrit des rapports pour rendre compte des observations à la hiérarchie. Cette forte hiérarchisation

22. Le recyclage est le terme employé au Cameroun et au Burundi pour qualifier la formation qui se déroule durant les grandes vacances sur des thématiques dans lesquelles les enseignants ont été formés en formation initiale et qu'ils revisitent. Majoritairement, c'est ce qu'ils considèrent être le seul temps en formation continue.

de l'avis des enquêtés, a un impact sur les missions de supervision qui sont construites comme étant plus administratives (contrôle, évaluation et sanction) que pédagogiques (soutien, accompagnement, formation).

Par ailleurs, il y a eu émergence de nouveaux métiers relative aux superviseurs de technologies éducatives. Il y a eu une évolution sémantique expliquent les participants dans la mesure où on est passé d'une approche des technologies de l'information et de communication à une approche relative aux technologies éducatives. Les acteurs sont conscients que cette évolution sémantique a sans doute des répercussions sur les contenus et les évolutions du métier de superviseurs avec les TIC mais ils ne perçoivent pas encore nettement les modifications si ce n'est la possibilité d'aborder la place dans la société traditionnelle, du Tamtam. Cette situation nécessite selon eux, de nouvelles régulations dans l'approche de la formation continue, de l'assistance et de l'accompagnement des enseignants et des apprenants. Seulement, de contraintes diverses empêchent les superviseurs de répondre aux nouveaux défis de mise en place de ces régulations.

Ce sont principalement le manque de moyens pour la formation régulière des enseignants, la production et la vulgarisation des ressources pédagogiques, les perceptions du rôle de superviseurs, le manque de compétences chez certains acteurs, l'absence d'infrastructures adéquates (électricité, connexion pour la formation) qui font que les cours de TIC ou plutôt de TE, sont toujours théoriques, enseignés selon un programme officiel et avec un manque de motivation de la part des superviseurs et des enseignants. Les enquêtés ont suggéré un plan de renforcement des capacités et des compétences des superviseurs en TICE et l'équipement adéquat pour exploiter les potentiels des TIC afin d'améliorer leurs missions et leur nouveau métier.

Quelques opinions des répondants :

- Toutes les inspections sont pourvues de matériels TIC reçus par dons : de l'Etat ou des organisations non gouvernementales et les Associations des parents d'élèves et enseignants (APEE)
- Les acteurs de la supervision sont plus nombreux dans la partie anglophone

Trois niveaux dans la zone francophone et 4 dans la zone anglophone :

- Par les directeurs, sous les recommandations de l'inspecteur ;
- Par les animateurs pédagogiques,
- Par l'inspecteur qui joue le rôle de coordinateur et superviseur pour ses collaborateurs pour les directeurs (descente sur le terrain pour le contrôle effectif de l'application des consignes prescrites) et surtout les parents

Les parents ont un rôle crucial dans la supervision

> « parents are very involved in school » [23]

Les Association des parents d'élèves sont très fortes ; les parents aiment beaucoup l'éducation

23. Traduction : Les parents sont très impliqués dans les activités de l'école

Les écoles dans les villages sont construites depuis les bâtiments jusqu'aux bancs et même les ordinateurs. Particulièrement dans le département du BUI les élèves ont toujours de bons résultats parce que les parents sont plus que les autres impliqués

L'évolution du métier de superviseur perçu par un responsable anglophone.

> « Avant le délégué faisait l'administration et la pédagogie avec une grande concentration sur les tâches administratives. Maintenant un délégué a 5 conseillers pédagogiques qui sortent spécialement sur la pédagogie surtout en fonction de leur spécialisation. Lors des supervisions, ils sont plus curieux sur les aspects pédagogiques et aident le délégué à rédiger des rapports sur cet aspect pédagogique. Beaucoup de choses sont comprises en ce qui concerne le suivi des évaluations séquentielles avec un pourcentage de réussite plus élevé ».

Chapitre 3

Discussion des résultats

Au terme de cette première phase, plusieurs points peuvent être mis en exergue, qui devraient faire l'objet d'investigations complémentaires dans la suite du projet.

3.1 Résultats liés à la France

Nous avons obtenu des résultats relatifs à un rôle particulier dans le circuit de supervision des pratiques enseignante en France, celui des IEN 1er degré qu'un dispositif national de formation à distance : M@gistère vise à instrumenter.

Deux points ressortent de cette première phase de l'étude.

Les IEN nouvellement recrutés suivent un processus de développement professionnel (Jorro & De Ketele, 2011) à partir d'une expérience importante de l'accompagnement des pratiques des enseignants. Ils acquièrent une posture nouvelle, en surplomb, amenant à un renoncement de la position de pair-expert et à quelques ajustements concernant notamment l'utilisation de moyens de communication avec les enseignants.

Le contexte de la formation continue est placé aujourd'hui sous le signe de la déconcentration progressive des dispositifs du niveau départemental vers les circonscriptions. Cette mission renforcée de formations, assignée aux équipes de circonscription, vient de se complexifier avec l'arrivée d'un dispositif de formation à distance très contraint. Posant le principe de l'imposition de parcours élaborés en amont, les IEN ne discutent ce dispositif qu'assez peu, s'interrogeant davantage sur les modalités de sa mise en œuvre. Ils soulignent cependant l'existence de besoins de formation locaux auquel ce dispositif, compte tenu de son modèle, risque certainement de mal répondre.

Concernant la suite de l'étude, plusieurs points sont encore à approfondir. Concernant les IEN en cours de formation, de nouveaux entretiens, conduits en milieu d'année scolaire, permettront de préciser mieux encore les conditions de mise en œuvre de M@gistère en circonscription et d'investiguer les modes d'utilisation des ressources numériques dans ce contexte. Ces investigations seront complétées par une enquête par un questionnaire diffusé auprès de la totalité de la population des IEN français. Le point de vue d'inspecteurs plus expérimentés permettra d'apporter un contraste avec ces premiers résultats. Enfin, la population des conseillers pédagogiques, collaborateurs opérationnels des inspecteurs sera également interrogée.

3.2 Résultats liés à l'Afrique subsaharienne

3.2.1 Résultats propres au Cameroun

Au terme de l'enquête de terrain, un certain nombre de thématiques se dégagent des opinions des répondants. Ces thématiques seront ensuite analysées par les chercheurs et un rapport sera compilé. Nous avons parmi elles :

1. La supervision pédagogique vs la supervision administrative
2. Les équipements et la connectivité dans les structures de supervision
3. La supervision entre centralisme et décentralisation
4. La formation des superviseurs : formations continues vs formation initiale ; formation présentielle vs distancielle
5. Les acteurs de la supervision
6. Les différences public/privé
7. Les différences rural/urbain
8. Les différences privé Laic/privé confessionnel
9. Les différences francophones Vs anglophones
10. La coopération et la pérennité des projets TIC dans les écoles
11. Les politiques de supervision Vs production validation de ressources pédagogiques
12. L'évolution de la supervision : inspection, évolution, supervision
13. L'impact de la supervision sur les enseignants (contractuel, contractualisés , fonctionnaires des parents) et les élèves du primaire
14. Impact du nombre d'écoles sur la supervision
15. Impact de la supervision sur les apprentissages scolaires

3.2.2 Différences public-privé

Les ministères de l'éducation du Burundi comme celui du Cameroun n'ont pas les moyens de déployer les chaînes de supervisions, ni même les équipements numériques nécessaires d'une part, au travail des superviseurs mais aussi pour le travail des élèves avec des ordinateurs. Les familles aisées qui pensent que l'enjeu de l'école concerne aussi le développement de la culture numérique au sens large, notamment en termes d'impact socio-économique pour le pays et pour la jeune génération, sont force d'impulsions et de soutiens au sein des écoles privées. De nombreux parents sont d'ailleurs impliqués dans la gestion et l'administration de ces écoles ; ils veillent à ce que les enseignants disposent de contenus pédagogiques variés, actualisés et efficients. Par ailleurs, ces familles sont aussi les mieux équipées à leur domicile, ce qui renforce l'avancement des élèves en termes d'usages des technologies numériques et ce qui contribue à creuser les écarts avec le reste de la population.

3.2.3 Le difficile passage de la prescription à la formation pour les inspecteurs

Au Burundi, les inspecteurs n'ont pas de formation initiale. Il n'y en a pas non plus pour les conseillers pédagogiques alors que cette chaîne de supervision est en cours d'extension. Le modèle de supervision du Burundi semble être un modèle centralisé dans la mesure où chaque niveau territorial se veut être emboîté. Néanmoins, nous avons identifié une volonté à mettre en place des appuis de proximité pour les écoles et pour les enseignants. Le discours des directions permet de comprendre comment ils évitent de cibler uniquement des enseignants en difficulté pour éviter de les stigmatiser. Compte tenu des nombreuses difficultés rencontrées, les problématiques sont davantage centrées sur les formations pédagogiques communes à plusieurs enseignants. Le contrôle administratif est quotidien pour que les enseignants soient présents en classe aux heures d'ouvertures. Les équipes de supervisions semblent avoir peu de moyens pour se déplacer jusqu'aux écoles, mais celles qui sont proches des infrastructures de supervision semblent plus souvent visitées. Les inspecteurs ont des grilles d'évaluation dans lesquelles ils choisissent un élément à observer dans le cadre d'une séance de classe.

Au Cameroun, il n'y a pas non plus de formation initiale mise en place actuellement pour former les superviseurs d'enseignants, mais des projets pour y parvenir sont en cours au sein de l'ENS de Yaoundé.

3.2.4 Des contradictions liées aux technologies de l'information

Les capacités des serveurs locaux des espaces numériques mis en place avec le dispositif IFADEM semblent être sous utilisés à cause d'un manque de culture de stockage et d'indexation de ressources numériques au Burundi. Par ailleurs, peu d'enseignants possèdent des téléphones portables et les coûts restent élevés pour les superviseurs de proximité. Il semble encore difficile d'imaginer un dispositif de formation continue qui reposerait sur des transferts de documents par téléphonie. Il y a cependant des réflexions autour de l'utilisation des téléphones, mais davantage en termes d'organisation des formation ou de contact direct en vue d'un suivi et de motivation d'un acteur en formation.

3.2.5 La question des ressources et de leur validation

Au Burundi, au sein du Ministère de l'éducation, il existe un bureau pédagogique au service de la création des manuels scolaires. Actuellement, les changements de programme occupent tout le temps des agents au point de ne plus pouvoir concevoir de nouvelles émissions de radio scolaire avec la RSN.

Chapitre 4

Perspectives

4.1 Suite à donner pour des recherches de terrain

Pour la suite de la recherche, il est envisageable de prévoir d'autres missions, notamment au Maroc et au Sénégal dès lors que nos contacts locaux seront stabilisés.

Au Cameroun, après les enquêtes, la transcription des données et la thématisation de celles-ci , un chronogramme d'activités a été élaboré par les chercheurs impliqués dans le projet pour la suite des travaux. Celui-ci comprend l'analyse des données , la production d'un rapport et l'organisation d'un atelier en vue de dialoguer avec les politiques, les superviseurs et autres acteurs sur le projet. Au terme de l'atelier, des recommandations en vue de l'amélioration de la supervision pédagogique au Cameroun seront dégagées

Des travaux d'échanges et d'analyses sont prévus par notre partenaire du Cameroun avec les acteurs qui ont participé à la mission au Cameroun.

Il y a aussi des actions de recherche programmées au Burundi par l'équipe de recherche locale. Des ajustements sont cependant en cours.

Il semble qu'il y ait au Burkina-Faso une formation pour les inspecteurs ce qui pourrait être aussi explorée. Voici par exemple un extrait d'un échange sur le MOOC EFAN[1], daté de juillet 2014.

> « Au Burkina Faso, le personnel enseignant peut devenir conseiller pédagogique ou inspecteur de l'enseignement suite à leur succès à un concours professionnel organisé chaque année respectivement pour le recrutement de ces cadres de l'enseignement. L'inspecteur de l'enseignement est le supérieur hiérarchique du conseiller pédagogique,

1. Ce cours en ligne massivement ouvert a été offert au printemps 2014 dans le cadre de la structure France Université Numérique (FUN). Il a rassemblé plus de 10 000 participants.

> des instituteurs principaux et des enseignants en exercice. Dans mon contexte, au niveau central, régional (13 régions), provincial (45 provinces) et au niveau des circonscriptions d'éducation de base (plus de 300 circonscriptions sous réserve), on a une chaîne d'inspecteurs et de conseillers pédagogiques. Ceux-ci ont des missions qui couvrent des zones plus ou moins étendues en fonction du niveau de la chaîne où il se situe. Notons pourtant que tous prennent part au même concours organisé pour le recrutement des élèves-inspecteurs et élèves-conseillers pédagogique au niveau national et ils suivent selon leur profil, la même formation avant d'être nommé ou affecté dans un poste au niveau national, régional, provincial. Les technologies tels les téléphones portables ou les courriels interviennent dans le secteur de l'éducation selon le bon vouloir des enseignants et de leurs encadreurs pédagogiques pour diffuser certaines informations administratives ou syndicales en attendant que le support papier officiel suive pour servir de preuve. C'est dire donc que les téléphones ne sont pas utilisés à des fins de formation continue. Et en pensant à cet outil, comme moyen de formation continue, mon professeur m'a fait savoir que les smartphones pourraient bien servir à cet effet, mais il se trouve que nos enseignants ont plus de téléphones ordinaires que de smartphones »

(Participant au Mooc EFAN - Enseigner et Former Avec le Numérique).

4.2 Diffusion des résultats obtenus

Table ronde au colloque international JOCAIR, les 25, 26 et 27 juin 2014 à l'université Réné Descartes, Paris. Symposium « École et TICE » :http://eda.recherche.parisdescartes.fr/symposium-ecole-et-tic-du-colloque-jocair-2014-programme-previsionnel/

Table ronde au colloque « Mutations de l'accompagnement dans les formations en ligne », les 8, 9 et 10 octobre 2014 à l'université de Rouen. Symposium « Accompagnement et technologies dans les pays du sud. Changements de perspectives ou reproduction des expériences du nord ? » : http ://shs.univ-rouen.fr/colloque-mutations-de-l-accompagnement-dans-les-formations-en-ligne-rouen-2014-384028.kjsp ?RH=1378190256589

Communications au colloque international éTIC prévu en 2015

Un Atelier entre politique, superviseurs, enseignants se tiendra à Yaoundé en décembre 2014 dans le but de dialoguer avec tous les acteurs sur les enquêtes de terrain.

Un livre en common creation sera rédigé en fin de projet sur le cas du Cameroun et rendra compte des recommandations issues des acteurs et du dialogue avec les politiques.

Chapitre 5

Références

5.1 Publications d'appui

Chartier, A.-M. (2000). La formation continue dans le 1er degré, éléments d'approche historique. In L'analyse des besoins de formation des enseignants du premier degré (pp. 13-27). Paris : C.R.D.P. Versailles.

Chevalier, J.-P., Develay, M., Kasajima, M. & Wallet, J. (Dir.)(2012). Proposition de stratégie nationale de la formation continue des instituteurs du primaire au Burundi - Version du 2.1 du 28 mai 2012.

http://www.ifadem.org/sites/default/files/divers/Proposition_Strategie_nat_Formation_continue_2012.pdf.

Eurydice. (2008). Responsabilités et autonomie des enseignants en Europe. Rapport de la Commission Européenne. URL : http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/094FR.pdf.

Jarousse, J.-P., Leroy-Audouin, C., & Mingat, A. (1997). Les Inspections primaires de l'Éducation nationale : dotations, pratiques et effets sur le fonctionnement des écoles et les acquis des élèves. Revue française de pédagogie, 118, 5 –25. URL : http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rfp_0556-7807_1997_num_118_1_1172.

Jorro, A., & De Ketele, J.-M. (2011). La professionnalité émergente : quelle reconnaissance ? De Boeck : Bruxelles.

Lavoie, F. (2011). La supervision pédagogique dans les cycles d'enseignement primaire et secondaire québécois (Mémoire de master). Université Laval. Retrieved from http://http://theses.ulaval.ca/archimede/fichiers/27835/27835.pdf.

Lelièvre, C. (1991). Histoire des institutions scolaires. Paris : Nathan.

MEN, 2000. (2000). L'analyse des besoins de formation des enseignants du premier degré (p. 126). Ministère de l'éducation nationale. Consulté en juillet 2014 à l'adresse : http://dialogue.education.fr/D0033/fxnpub02.pdf.

Moscovici, S., (1976). La psychanalyse, son image et son public. Paris : P.U.F. (Première édition publiée en 1961). Site Internet de l'auteur : http://http://www.serge-moscovici.fr.

Ndibnu-Messina Ethé, J., Bilounga, Y. G., Levis, B., & Fokunang, E. N. (2014, May 21). Usage des TIC pendant la formation des instituteurs dans les ENIEG privées et impact sur la transmission des connaissances aux élèves du primaire dans les écoles privées camerounaises. Portique adjectif.net. http://www.adjectif.net/spip/spip.php?article289&var_mode=calcul.

Thibert, R. (2011). Inspection scolaire : du contrôle à l'accompagnement[202F ?] ? (Dossier de veille de l'IFE) (p. 16). Institut français de l'éducation (IFE). http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA-Veille/67-novembre-2011.pdf.

Villemonteix, F. (2011). Informatique scolaire à l'école primaire. Spécificités et devenir du groupe professionnel des animateurs TICE. Paris : L'Harmattan.

Wallet, J. (2008). Enseigner pour le futur, P@irformance. Rapport d'étude. Rouen : Laboratoire C.I.V.I.I.C.

5.2 Productions scientifiques du projet SUPERE-RCF au 30 juin 2014

Table ronde au colloque JOCAIR, les 25, 26 et 27 juin 2014 à l'université René Descartes, Paris. Symposium Ecole et TICE : http://eda.recherche.parisdescartes.fr/symposium-ecole-et-tic-du-colloque-jocair-2014-programme-previsionnel/.

Table ronde au colloque « Mutations de l'accompagnement dans les formations en ligne », les 8, 9 et 10 octobre 2014 à l'université de Rouen. Symposium « Accompagnement et technologies dans les pays du sud. Changements de perspectives ou reproduction des expériences du nord ? » : http://shs.univ-rouen.fr/colloque-mutations-de-l-accompagnement-dans-les-formations-en-ligne-rouen-2014-384028.kjsp?RH=1378190256589.

Annexe A

Missions

A.1 ESENESR

Mission ESENESR 1 : les 16, 17, 18/12/2013 - 7 entretiens individuels (IEN, IGEN), Emmanuelle Voulgre.

Mission ESENESR 2 : les 3, 4, 5, 6, 7 /02/2014 - 15 entretiens individuels (IEN, IA-IPR), Emmanuelle Voulgre et Stéphanie Netto.

A.2 Emploi du temps - Mission Burundi

SUPERE-RCF Programme de la Mission EDA-TECHNE au Burundi du 25-02-2014 au 06-03-2014

DATES	RÉGIONS	INTERVIEWS REALISÉES
24/02/14	Départ de Paris, France	
25/02/14	Région 1 (Bujumbura)	Accueil et mise au point du programme AAGL – EDA – TECHNE Entretiens individuels (3) : Inspectrice Générale de l'Education, Directrice Générale des Bureaux Pédagogiques de l'Enseignement de Base, Responsable IFADEM AAGL
26/02/14		Entretiens individuels (8) : Directeur Radio Scolaire Nderagahura (RSN), Journaliste RSN 1, Journaliste RSN 2, Directrice d'école publique Région 1, Enseignant école publique Région 1, Responsable des service de planifications statistiques, Conseiller pédagogique 1 Région 1, Conseiller pédagogique 2 Région 1
27/02/14		Entretiens individuels (4) : Inspectrice Provinciale Région 1, Inspectrice Cantonale Région 1, Enseignante Docteure de l'IPA, Enseignant Docteur de l'ENS
28/02/14		Entretiens individuels (5) : Enseignant Docteur de l'UB, Directrice école primaire, CP école privée Région 1, Directeur établissement école privée Région 1, Préfet des études secondaires école privée Région 1
		Réunion recherche ENS – EDA - TECHNE
01/03/14		Entretien individuel avec l'Inspecteur Principal de l'Enseignement de Base
03/03/14	Région 2 (Mwaro)	Entretiens individuels (10) : Directeur de l'établissement Région 2, Directeur de l'école primaire publique Région 2, Responsable de l'Espace Numérique Région 2, Enseignante Région 2, Directeur école primaire publique Région 2, Enseignant en mathématiques secondaires public Région 2, Enseignant école primaire publique Région 2, Inspecteur conseiller de l'Inspecteur Provincial de l'Enseignement de Base Région 2, Inspecteur Provincial de l'Enseignement de Base Région 2, Préfet des études lycée public Région 2
04/03/14	Région 3 (Rutana)	Entretiens individuels (7) : Enseignant Région 3, Inspecteur Provincial Région 3, Enseignant école primaire publique Région 3, Inspecteur Communal Région 3, Inspecteur Conseiller pédagogique et Ressources Humaines Région 3, Préfet des études Région 3, Enseignant lycée public Région 3
26/02/14		Entretiens individuels (2) : Conseiller à la Direction Générale des Bureaux Pédagogiques du Ministère de l'éducation chargé de la Formation Continue des enseignants, Inspecteur Provincial Région 4
05/03/14	Région 4 (Makamba)	Entretiens individuels (4) : Directeur école primaire publique Région 4, Enseignant école primaire publique Région 4, Enseignant école primaire privée Région 4, Directeur école primaire privée Région 4

06/03/14	Région 1 (Bujumbura)	Réunion recherche ENS – UB – IPA – AAGL – EDA – TECHNE Bilan du programme et perspectives AAGL– EDA – TECHNE
07/03/14	Retour à Paris, France	

A.3 Emploi du temps - Mission Cameroun

DATES	RÉGIONS	INTERVIEWS REALISÉES
14/04/14	Départ de Paris, France	
15/04/14	CENTRE, Yaoundé	AUF
15/04/14		Ministère de l'éducation de base Inspection pédagogique technologies éducatives
16/04/14		Hôtel de la Région, Conseiller pédagogique en technologies éducatives, Inspectrice régionale de technologies éducatives
16/04/14		Partenaires Projet PAQUEB
17/04/14		École privée FRANKY PRIMARY SCHOOL
19/04/14	NORD OUEST Akum	Visites d'écoles publiques : Nilap-Akum, GNS AKUMLAM B'daII, GPS Akum LAM B'DA II
21/04/14	NORD OUEST Bamenda	Ministère de l'éducation de base niveau régional Délégation régionale
		Bamenda 1 à 3 visites d'école 1, à 7 Inspections administratives d'école
22/04/14	NORD OUEST Bamenda, Akum	Retour pour récupérer les questionnaires
23/04/14	SUD, Ebolowa	Délégation Régionale de l'enseignement de Base Focus group : Inspecteur Régional, Conseiller pédagogique Régional en technologie éducative -contractuel, Délégué DépartementalConseiller pédagogique Départemental en technologie éducative, Inspection administrative d'école
		Ecole publique d'application EPA ANGALE, Paqueb XO groupe d'entretien focalisé : Directeur d'écoleDirecteur adjoint, Enseignante, Point Focal animateur TE, Enseignante CM2, Enseignant salle OX
		Observation d'une classe de CM2 utilisant les XO
		8 Inspecteurs d'arrondissement : Biwong Bané, Biwong Bula, Efoulan, IAEB/Ebolowa I, IAEB/Ebolowa II, IAEB/Mengong, Mvangan, Nkoulemakong
24/04/14	SUD Ebolowa	Ecole publique d'application EPA ANGALE
	SUD, Memiam	Ecole des Champions Memiam : Institutrice Contractualisée (IC)Directeur adjoint 1, 2 et 3
	CENTRE, Balmayo	SOS enfants Ecole Primaire et Maternelle SOS Hermann Gmeiner
	CENTRE, Yaoundé	AUF - Bilan et perspectives

	Départ de Yaoundé	
25/04/14	Arrivée à Paris, France	

A.4 Questionnaire IEN France

Questionnaire IEN

Il y a 26 questions dans ce questionnaire

Présentation

Vous êtes : *

Veuillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- ○ Une femme
- ○ Un homme

Votre année de naissance : *

Veuillez écrire votre réponse ici :

Depuis combien de temps êtes vous IEN ? *

Veuillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- ○ première année
- ○ moins de 5 ans
- ○ plus de 5 ans et moins de 10 ans
- ○ plus de 10 ans

Avez-vous en charge la mission TICE dans votre département ? *

Veuillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- ○ Oui
- ○ Non

Décrivez en quelques phrases votre parcours, avant d'être IEN. *

Veuillez écrire votre réponse ici :

Quelle a été votre dernière fonction avant de devenir IEN ? *

Veuillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- ○ Conseiller pédagogique
- ○ Animateur TICE ou conseiller pédagogique TICE
- ○ Enseignant devant classe (1er degré)
- ○ Enseignant devant classe (2nd degré)
- ○ Autre

Dans quel département êtes vous IEN ? *

Veuillez écrire votre réponse ici :

La formation continue des enseignants du premier degré dans votre département

Jouez-vous un rôle dans le plan de formation départemental des maîtres ? *

Veuillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- ○ Oui
- ○ Non

Lequel ? *

Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :
La réponse était 'Oui' à la question '8 [role]' (Jouez-vous un rôle dans le plan de formation départemental des maîtres ?)

Veuillez choisir toutes les réponses qui conviennent :

- ☐ Vous proposez des actions de formation au PDF (plan de formation)
- ☐ Vous participez en qualité de formateur à des actions de formation
- ☐ Autre: [ ]

Le dispositif Magistère est-il en vigueur dans votre circonscription ? *

Veuillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- ○ Oui
- ○ Non

Avez-vous conçu un parcours pour Magistère ? *

Veuillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- ○ Oui
- ○ Non

A quel contexte(s) ou besoin(s) correspondait cette conception de parcours ?

Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :
La réponse était 'Oui' à la question '11 [concetpion]' (Avez-vous conçu un parcours pour Magistère ?)

Veuillez écrire votre réponse ici :

Comment supervisez-vous l'activité des enseignants sur la plateforme Magistère ?

Veuillez écrire votre réponse ici :

Quels rôle jouent des membres de votre équipe dans Magistère ?

Veuillez écrire votre réponse ici :

Les animations pédagogiques, dans votre circonscription.

Pour vous les animations pédagogiques relèvent-elles de la formation continue des enseignants ? *

Veuillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- ○ Oui
- ○ Non

A quelle(s) fonctions répondents les animations pédagogiques, selon vous ? *

Veuillez écrire votre réponse ici :

Comment s'élabore votre plan d'animations pédagogiques de circonscription ? *

Veuillez écrire votre réponse ici :

Les ressources numériques

Avez-vous l'occasion de conseiller des ressources numériques aux enseignants ? *

Veuillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- ○ Oui
- ○ Non

Lesquelles (citez des exemples) ?

Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :
La réponse était 'Oui' à la question '18 [ressourconseil]' (Avez-vous l'occasion de conseiller des ressources numériques aux enseignants ?)

Veuillez écrire votre réponse ici :

Communiquez-vous aux enseignants pour des raisons professionnelles par voie de messagerie ? *

Veuillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- ○ Jamais
- ○ Quelquefois
- ○ Souvent
- ○ Régulièrement

Pour quelle(s) raison(s) en général ?

Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :
La réponse était 'Régulièrement' *ou* 'Souvent' *ou* 'Quelquefois' à la question '20 [commess]'
(Communiquez-vous aux enseignants pour des raisons professionnelles par voie de messagerie ?)

Veuillez écrire votre réponse ici :

La formation continue à distance des enseignants

Avez-vous déjà suivi une formation à distance vous-même ? *

Veuillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- ○ Oui
- ○ Non

Quelle formation avez-vous suivi ? Sur quelle plateforme ?

Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :
La réponse était 'Oui' à la question '22 [suivifad]' (Avez-vous déjà suivi une formation à distance vous-même ?)

Veuillez écrire votre réponse ici :

Avez-vous déjà contribué à la mise en oeuvre d'une formation à distance à destination d'enseignants (en dehors de Magistère) ? *

Veuillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- ○ Oui
- ○ Non

A quelle formation avez vous contribué ? Sur quelle plateforme ?

Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :
La réponse était 'Oui' à la question '24 [quellefad]' (Avez-vous déjà contribué à la mise en oeuvre d'une formation à distance à destination d'enseignants (en dehors de Magistère) ?)

Veuillez écrire votre réponse ici :

A quel titre avez-vous participé à cette formation d'enseignant ? *

Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :
La réponse était 'Oui' à la question '24 [quellefad]' (Avez-vous déjà contribué à la mise en oeuvre d'une formation à distance à destination d'enseignants (en dehors de Magistère) ?)

Veuillez choisir toutes les réponses qui conviennent :

- ☐ Administrateur
- ☐ Architecte d'un cours
- ☐ Concepteur
- ☐ Tuteur/enseignant
- ☐ Autre:

Envoyer votre questionnaire.
Merci d'avoir complété ce questionnaire.

A.5 Exemple d'un guide d'entretien pour la mission au Burundi

Le canevas ci-après a été adapté à chacun des acteurs rencontrés aussi bien au Burundi qu'au Cameroun :

	THEMES	QUESTIONS PRINCIPALES
A	Présentation générale de la Direction Générale des Bureaux Pédagogiques (DGBP)	Pouvez-vous rapidement nous décrire les missions de la Direction Générale des Bureaux Pédagogiques (DGBP) ?
		Quelles sont les principales missions de la Direction Générale des Bureaux Pédagogiques (DGBP) en termes de formation continue dans le premier degré ?
B	Les partenaires de la Direction Générale des Bureaux Pédagogiques (DGBP)	Quels sont les partenaires de la Direction Générale des Bureaux Pédagogiques (DGBP) qui font de la formation continue auprès des enseignants du premier degré ?
		Quels sont les enjeux de la supervision pédagogique selon vous ?
		Pouvez-vous nous décrire les missions des différents corps de métiers de la supervision ?
D	Changement des pratiques	Quelles nouvelles compétences nécessaires aux métiers de supervision avez-vous identifiées ?
		Comment envisagez-vous l'organisation de nouveaux référentiels de ces métiers ?
		Comment s'articulent les inspections auprès des enseignants en classe et le travail d'un tuteur d'enseignants ?
		Pensez-vous que le métier de tuteur puisse être l'un des nouveaux métiers ?
		En termes de ressources, comment s'organise la création puis la mise à disposition de ressources spécifiques à l'enseignement dans le premier degré ?
C	Votre métier	Et vous-même, au terme de quels parcours vous êtes devenu Inspecteur général de l'éducation au sein de la Direction Générale des Bureaux Pédagogiques (DGBP) ?
E	Usages des technologies	Quelles sont les principales technologies que vous utilisez dans votre environnement professionnel ?
		Comment envisagez-vous l'arrivée des réseaux de téléphonie et d'Internet en termes de changements ?
		Comment percevez-vous les questions de la formation continue à distance actuellement ?

Annexe B

Photos

B.1 Photos mission au Cameroun

Nous avons sélectionné quatre photos pour décrire le contexte dans lequel les technologies éducatives sont enseignées au Cameroun.

Armoire avec des ordinateurs de type XO

On trouve cet équipement dans les écoles publiques pilotées par le service PAQUEB du Ministère de l'éducation aussi bien dans les régions francophone que anglophone, il n'y a cependant que 51 écoles concernées. Les salles dans lesquelles ils sont utilisés sont généralement équipées de prises électriques agencées régulièrement le long des rangées de pupitres des élèves afin de pouvoir brancher les chargeurs. Il y a une armoire en fond de classe pour les ranger, les recharger et les protéger de la poussière ou pour utiliser la salle à d'autres fins. Si le projet a débuté en 2009 et que des formations ont permis à des enseignants de découvrir des logiciels à cette époque là, la distribution des ordinateur de cette génération là est plus récente et date de 2011. Depuis 2013, les écoles sont dotées de serveurs locaux mais les formations ne sont pas encore terminées si bien que de nombreuses écoles ne s'en servent pas encore. Les utilisations de ces ordinateurs se font sans sauvegarde du travail des élèves. La mise en place de sauvegarde sur Moodle du travail des enseignants débute juste.



Photo B.1 – Armoire d'une salle de classe école publique pour ordinateur XO Cameroun

Salle d'ordinateurs école privé anglophone Cameroun

Le financement et la politique au sein de cette école, sont orientés vers la technologie. Il y a d'ailleurs un dispositif de télésurveillance en plus des ordinateurs et d'une télévision dans la bibliothèque. L'enseignement des technologies éducatives est faite par deux enseignants spécialisés. Sur les tableaux de cette classe, la leçon dispensée lors de notre visite concerne la création d'un compte pour envoyer et recevoir des messages électroniques à partir de Yahoo.

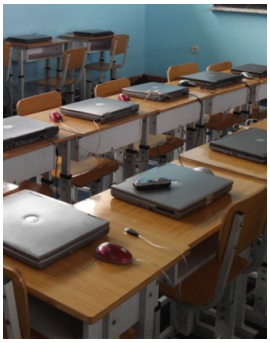


Photo B.2 – Salle d'ordinateurs école privée anglophone Cameroun

Salle d'ordinateurs école privée francophone SOS enfants Cameroun

Cette photo est, là encore, une salle d'ordinateurs dans un établissement privé francophone financé par "SOS villages d'enfants"[1]. Il y a dans la salle une télévision avec un magnétoscope à cassettes VHS jugé obsolète et par conséquent, les cassettes pédagogiques disponibles ne sont plus utilisées alors que le Tamtam le sera car il représente un élément de la culture technologique à transmettre aux élèves.

La présence de nombreux équipements pédagogiques dans cet établissement contraste avec l'absence de matériels dans les écoles publiques pauvres. Le projet pédagogique, soutenu par des financeurs internationaux, permet une pédagogie active. Les classes de maternelle sont organisées autour d'espace-coin thématiques où les jeux symboliques, les activités de découverte et de création artistique sont centrales alors que l'une de nos visites dans une école maternelle publique nous a interrogé sur le calme des élèves. En effet, nous avons pu observer des enfants de 4 ans, assis sur des rangées de bancs et regardant trois autres élèves au tableau reproduisant des lettres de l'alphabet avec une craie, observés par 5 adultes enseignants et enseignants-stagiaires.



Photo B.3 – Salle d'ordinateurs école privée francophone SOS enfants Cameroun

Planche d'images de technologies éducatives Cameroun

Cette photo est un extrait d'un document support pour enseigner les TE. Il s'agit d'un carnet grand format (60 cm x 50 cm) avec des feuilles rigides accrochées à une spirale ce qui permet de tourner les planches aisément et de l'accrocher au mur ou sur un tableau. Nous avons pu voir ce matériel pédagogique dans plusieurs écoles publiques anglophones. Le nom des artefacts technologiques sont d'ailleurs écrits en français et en anglais. Généralement, il est rangé dans le bureau de la direction à côté des autres panneaux pédagogiques disponibles

1. Site de l'association "SOS villages d'enfants" http://www.sosvillagesdenfants.ch/dans-le-monde/afrique/cameroun

pour les enseignants. Celui présenté sur la photo est édité et proposé à la vente. D'autres planches sont construites par l'équipe pédagogique avec les moyens locaux.



Photo B.4 – Planche d'images de technologies éducatives Cameroun

B.2 Photos mission au Burundi

Pour le Burundi, nous avons sélectionné 4 autres photos.

Radio distribuée dans le cadre IFADEM, Burundi

La radio correspond à l'artefact technologique le plus répandu dans les écoles. Ce modèle est celui distribué dans le cadre du dispositif de formation IFADEM. En théorie, il est possible d'enregistrer les émissions, néanmoins il semble peu facile de trouver des cassettes dans le pays. Par ailleurs, il faut aussi s'équiper de piles, ce qui représente un coût pour les écoles qui n'est pas vraiment pris en compte par le ministère. La radio est principalement placée dans le bureau de la direction qui reçoit à l'occasion des émissions scolaires pour les enseignants qui souhaitent suivre le programme pédagogique. Il est donc aisé pour le directeur de l'établissement de tenir un registre de présence, ce qui ne se fait pas toujours pour autant.



Photo B.5 – Radio distribuée dans le cadre IFADEM, Burundi

Classe de 40 postes, école privée, Burundi

Les fonds proviennent notamment des frais de scolarité demandées aux familles. Le niveau social et financier d'une majorité des parents de cette école est supérieur à la moyenne du pays, les parents ont donc des compétences de gestion et d'administration qui permettent de soutenir l'établissement. Ils se positionnent aussi face aux contenus des enseignements. Jusqu'à 2012, certains parents participaient à des visites en classe et pouvaient lors de conseils d'établissements, donner des conseils au même titre qu'un inspecteur. Depuis, suite à des conflits entre enseignants et parents, la mesure n'est plus mise en place mais le règlement n'a pas changé. Le parent a donc potentiellement une place légitimée par l'institution scolaire dans la supervision des enseignants.



Photo B.6 – Classe de 40 postes, école privée, Burundi

Bibliothèque traditionnelle lycée Public, Burundi

La photo ci-dessous est prise dans une bibliothèque d'un lycée. Les livres sont principalement des manuels scolaires construits par les bureaux pédagogiques des programmes. Elle est tenue *a minima* par deux personnes au moins qui tiennent manuellement un registre des emprunts. Il y a également quelques livres de pédagogie et de philosophie de l'éducation. Les enseignants considèrent que les livres qui sont disponibles dans ces bibliothèques sont obsolètes et disent ne pas vraiment les consulter. Les directeurs d'écoles qui souhaitent argumenter des leçons lors de journées pédagogiques s'appuient cependant sur ces livres anciens car disent-ils, ils permettent de structurer la pensée et sont malgré tout, toujours d'actualité.



Photo B.7 – Bibliothèque traditionnelle lycée Public, Burundi

Ecole publique et coopérative scolaire, Burundi

La dernière photo est celle d'une école publique dans laquelle sont cultivés des légumes ou des céréales selon les saisons pour les vendre dans le cadre d'une coopérative scolaire. Les élèves ont des responsabilités de degrés variables en fonctions de leur niveaux scolaires. L'argent permet de financer du matériel pédagogique pour l'école. Les parents sont associés à ce projet.



Photo B.8 – Ecole publique et coopérative scolaire, Burundi