

# Les supervisions pédagogiques : des modèles et des appropriations

**Emmanuelle Voulgre**

Université Descartes Sorbonne Paris Cité, France

**François Villemonteix**

Université de Cergy-Pontoise, France

## I. Introduction

Cette contribution se situe dans le cadre d'une recherche coopérative francophone, « SUPervision PEdagogique et REssources, Recherche Coopérative Francophone (SUPERE-RCF) financée au sein de l'initiative IFADEM1 (OIF2et AUF3).

L'objectif de ce texte est de documenter les modalités d'organisation de la supervision pédagogique de proximité dans différents pays francophones (Burundi, Cameroun, Sénégal et France) et ce qui se joue dans un contexte de mise en œuvre progressive des technologies de l'information et de la communication dans la sphère éducative. Ces technologies concernent la communication entre les acteurs du territoire, la formation des enseignants, par l'accès à des dispositifs technopédagogiques ou à des ressources pour enseigner.

Le développement des usages des TIC au service de ces systèmes de supervision révèlent des contrastes entre les attentes politiques en matière de développement de compétences de leurs agents et réalisations possibles des acteurs et des actions en prise avec de lourdes contraintes techniques régionales. Les difficultés ont des genèses infrastructurelles et techniques, mais aussi liées aux traditions pédagogiques que viennent bouleverser les injonctions et la mise en œuvre de dispositifs instrumentés.

La recherche SUPERE-RCF a ainsi permis de mettre en évidence le rôle important des acteurs de proximité, en charge de la supervision pédagogique. Au cœur des systèmes étudiés, ils

---

<sup>1</sup> IFADEM : Initiative Francophone pour la Formation à Distance des Maîtres. L'initiative vise la formation des maîtres de l'école primaire. Les expérimentations sont spécifiques d'un pays à un autre en fonction des choix que les gouvernements décident en termes de moyens et de priorités locales. Les ressources pédagogiques sont généralement co-construites avec les acteurs cadres du système scolaire <http://www.ifadem.org/fr>

<sup>2</sup> OIF : Organisation Internationale de la Francophonie, <http://www.francophonie.org/>

<sup>3</sup> AUF : Agence Universitaire de la Francophonie, <http://www.auf.org/>

constituent un invariant légitime et leur point de vue est susceptible de constituer un analyseur d'évolutions possibles et d'inerties dans les systèmes éducatifs concernés.

Après un retour sur la notion de supervision-pédagogique, le texte présente les différents contextes dans lesquels les études dans le cadre du projet SUPERE-RCF ont pu être menées. Il propose ensuite quelques perspectives de recherche concernant les dispositifs d'accompagnement pédagogique des enseignants de l'école primaire.

## **II. La supervision en éducation, quelques définitions**

La notion de supervision n'est pas vraiment courante dans le vocabulaire institutionnel français, lorsqu'il s'agit de décrire les relations unissant les enseignants et acteurs qui les entourent. Elle renvoie essentiellement au contrôle de l'activité et à l'acteur-trice, celui ou celle qui contrôle et surveille (supervisor en anglais) (Villemonteix, 2015). Les modèles de supervision traduisent les choix stratégiques d'un État en matière d'évaluation et dépendent d'au moins trois variables : du rôle attribué aux services d'inspection ; de l'impact des outils d'évaluation et de pilotage des écoles et des enseignants ; de l'organisation de la chaîne de responsabilité (De Grauwe, 2003).

À partir des combinaisons des modalités de ces variables, 4 modèles de supervision se dessineraient : un modèle classique (c'est le cas de la France), un modèle de contrôle central, un modèle fondé sur l'appui de proximité et un dernier modèle relevant d'inspection par les pairs. Ces modèles permettent de révéler les différences d'opinions sur le rôle des systèmes d'inspection ou la responsabilité de l'école, sur la variété des choix stratégiques et l'importance donnée aux outils de régulation.

Pour comprendre la notion de supervision appliquée à l'éducation, deux points de vue peuvent être pris en compte :

Le premier associe le principe de supervision aux processus de régulation, à différents niveaux (classe, école, circonscription scolaire, département, région, académie, pays) et selon la lecture de l'état du système : « la finalité de l'intervention de l'État étant le contrôle de la conformité et le respect des normes et des règles, ceci se fait par l'outil de l'inspection plutôt que par les examens ou l'auto-évaluation ; l'inspection étant la mieux habilitée à un tel contrôle » (De Grauwe, 2003, p. 17). Le pilotage d'une structure scolaire (en France ou ailleurs) est influencé par la qualité du pilotage du niveau supérieur tout comme celui de la classe. « Ce pilotage s'organise à partir d'un certain nombre de rapports entre les différentes composantes du système » (De Ketele et Gérard, 2007, p. 1).

Le deuxième point de vue s'inscrit plus dans une perspective de professionnalisation des acteurs. La notion renvoie à l'accompagnement, dans une dimension formative et

« d'ajustement du geste professionnel de l'enseignant » (Jorro, 2002). Dans ce contexte et dès lors qu'il n'y a pas de dispositif de validation d'une quelconque acquisition, la notion de supervision a une certaine similarité avec l'acception que certains groupes professionnels en font, les psychanalystes notamment.

La supervision pédagogique, lorsqu'elle est incarnée par une seule personne, en général l'inspecteur de l'éducation nationale ou l'inspecteur primaire dans certains pays africains est en tension entre deux dimensions. La première relève de la régulation locale d'un système pour le maintenir à l'état stable. Elle est instrumentée par l'inspection individuelle qui permet de vérifier la conformité de l'action pédagogique selon une lecture plus ou moins critériée avec les recommandations institutionnelles et par des actions de formation ou éventuellement d'accompagnement individuel. La seconde dimension, renvoie à des formes d'accompagnement désintéressées qui contribueraient au développement d'une autonomie professionnelle des individus. Si elle permet de susciter l'invention, la prise d'initiative, l'innovation, elle en garantit les limites, afin de mieux limiter un risque d'entropie, une dérégulation du système de proximité et une remise en cause même du rôle du superviseur.

Le positionnement entre contrôle strict de conformité et accompagnement de l'innovation pédagogique dépend d'une vision plus générale par état de la supervision et des modes de régulation de cette activité.

C'est dans un contexte de références croissantes aux enjeux des technologies numériques en éducation, que la recherche SUPER-RCF s'est intéressée aux terrains. Il s'agit de comprendre comment l'activité des inspecteurs s'organise ; quelles sont les divisions du travail décrites, en quoi les technologies viennent modifier ou non les organisations existantes et les pratiques de supervision légitimes ?

### **III. Présentation de la recherche conduite dans le cadre du projet SUPERE-RCF**

La recherche SUPERE-RCF a débuté en janvier 2013 et s'est achevée fin 2016. Les résultats présentés dans cet article sont issus des analyses des données recueillies au cours des missions de terrain, elles sont toutes référencées dans un tableau disponible en annexe. Ce chapitre ne rend compte que des investigations menées de 2013 à 2015. Les données sont ici réexploitées pour une démarche d'analyse contrastive.

La méthodologie mobilisée est qualitative. Elle s'appuie sur l'analyse des discours d'acteurs de la supervision pédagogiques, rencontrés lors d'entretiens en face-à-face, de durées variables. Une grille commune de questions a été préalablement élaborée, elle a cependant connu des adaptations locales selon les fonctions des acteurs et des pays concernés. Les questions

principales sont disponibles en annexe. Elles s'organisent autour d'une présentation du parcours de l'acteur, de ses missions et notamment celles de supervision, de l'organisation des formations et des usages des TIC dans sa circonscription.

Plusieurs segments de corpus ont été constitués.

- Le corpus du Burundi a compté 25 entretiens semi-directifs individuels enregistrés : six enseignants de l'enseignement de base, (équivalent au Primaire en France), cinq directeurs d'école publique ou privée, sept inspecteurs (cantonaux, communaux, provinciaux, principaux ou bien généraux), la directrice de la DGBP<sup>4</sup>, trois conseillers pédagogiques, deux journalistes de la RSN<sup>5</sup> et le directeur de cette structure.
- Le corpus du Sénégal a été constitué de 8 entretiens semi-directifs d'inspecteurs d'académies de l'élémentaire ou de leurs représentants, de 10 entretiens menés auprès d'inspecteurs de districts et d'entretiens avec deux directeurs d'école élémentaire, huit enseignants, et auprès d'élèves-inspecteurs en formation. Une séance d'inspection d'une enseignante de CE2 suivie d'une synthèse avec les élèves-inspecteurs a été réalisée dans une école de Dakar. Un questionnaire en ligne leur a également été proposé.
- Le corpus du Cameroun se compose d'entretiens semi-directifs avec un Inspecteur général des enseignements, 3 responsables du projet PAQUEB<sup>6</sup>, 3 délégués départementaux, 3 inspecteurs nationaux de pédagogie, 4 Inspecteurs pédagogiques des technologies éducatives, 5 Conseillers pédagogiques, 6 Délégués régionaux, 10 inspecteurs d'arrondissement, 14 enseignants et 19 directeurs d'école primaire.
- Le corpus de la France est quant à lui formé de 14 entretiens auprès d'inspecteurs de l'éducation nationale en formation, rencontrés à l'ESENER<sup>7</sup> au cours de l'année 2013-2014.

Les données recueillies ont majoritairement fait l'objet d'analyses thématiques en fonction des problématiques à traiter : citons par exemple la documentation des chaînes de supervision, les représentations des acteurs de supervision concernant l'accessibilité à des ressources numériques et des dispositifs à distance pour la formation des maîtres.

Plusieurs articles, cités dans la section suivante, ou dans un rapport de fin de recherche (Voulgre, Baron et Villemonteix, 2015) décrivent les différentes méthodologies utilisées et les objets visés.

---

<sup>4</sup> DGBP : Direction Générale des Bureaux Pédagogiques.

<sup>5</sup> RSN : Radio Scolaire Nderagakura.

<sup>6</sup> PAQUEB : Programme d'Amélioration de la Qualité de l'Éducation de Base.

<sup>7</sup> ESENER : École Supérieure de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche.

## **IV. Résultats**

### **A. Le système de supervision du Burundi en voie d'expansion**

Plusieurs travaux antérieurs identifient deux chaînes de supervision présentes au Burundi (Voulgre et Netto, 2016, p. 18). Ils contribuent à mettre en évidence la place dans les discours que les acteurs attribuent aux TICE comme facteur d'évolution des pratiques de supervision.

La chaîne d'inspection administrative a à sa tête l'Inspection Générale de l'Enseignement (IGE) qui comprend des inspecteurs généraux et principaux. Elle déploie des inspecteurs provinciaux, cantonaux et communaux dans les territoires administratifs de mêmes noms. La chaîne d'inspections pédagogiques compte la directrice de la Direction Générale des Bureaux Pédagogiques (DGBP), des conseillers pédagogiques territoriaux, des journalistes de la Radio Scolaire Nderagakura (RSN) et le directeur de cette structure. Cette deuxième chaîne n'est pas encore totalement déployée sur le territoire.

L'organisation des instances de supervision du Burundi correspond au découpage administratif du territoire, c'est-à-dire en 18 provinces subdivisées en communes.

Néanmoins, dans ce pays, le financement des actions est complexe. Il repose notamment sur le « fond commun de l'éducation » (FCE) soutenu depuis 2011 par la Belgique, la France, l'UNICEF et la Norvège pour mettre en œuvre un plan stratégique de l'éducation. La déconcentration des services est en cours et des responsabilités sont allouées à chaque service (République du Burundi, 2012) La décentralisation est aussi en route. L'État devait verser un budget à gérer dès 2015 aux communes qui sont compétentes notamment pour le développement des infrastructures de l'éducation (article 85) même si les textes ne précisent pas encore en 2014 la liste de prérogatives. Il existe au Burundi des Travaux de Développement Communautaire (TDC) hebdomadaires qui permettent la construction des écoles avec l'aide de toute la population y compris les directeurs des écoles et les enseignants (BAG, 2015, page web).

C'est dans ce renouveau politique que le dispositif de formation à distance des maîtres (IFADEM) financé par l'OIF et l'AUF, vise principalement à améliorer les compétences en français des enseignants et leurs enseignements dans les disciplines linguistiques et non linguistiques. Depuis son lancement, il est apparu que les regroupements dans les Espaces Numériques (EN) du Bureau d'Etude des Programmes de l'Enseignement Primaire (BEPEP) et de la Direction Générale des Bureau Pédagogique (DGBP) de Bujumbura et dans les EN des écoles de formations des provinces de Kayanza, Cibitoké, Cankuzo Rutana et Mwaro permettaient aux enseignants d'être directement en contact avec des supports de formation de

types variés impossible à établir à distance dans les écoles : livrets papiers et supports audio issus d'émissions de la radio scolaire. Dans ce contexte, le tutorat des enseignants par les conseillers pédagogiques a contribué à certaines transformations dans l'approche de la supervision pédagogique dans le pays.

Depuis l'arrivée du câble et d'Internet dans les grandes villes du Burundi, les apports des ordinateurs, des réseaux et des téléphones portables à la formation sont davantage pris en compte.

La reconfiguration de la communication passe par la téléphonie mobile ; le ministère pour le financement de « flottes de communications » (IEN) interprovinces, c'est-à-dire un ensemble de téléphones portables pour les fonctionnaires, regroupés par un abonnement téléphonique commun grâce à des accords avec un fournisseur d'accès. S'ajoute l'intérêt pour les ordinateurs, permettant en particulier la saisie directe des rapports d'inspection. Dans les espaces équipés d'ordinateurs, si la présence d'un secrétaire est nécessaire pour l'ensemble des personnels ; quelques-uns essayent par tous les moyens d'aller au cyberspace ou souhaitent s'initier davantage aux pratiques des technologies pour apprendre à créer leur compte de messagerie, envoyer et recevoir des mails, stocker, classer et partager des documents.

## **B. Le système du Sénégal en voie de rénovation**

Selon le site du ministère du Sénégal<sup>8</sup> « L'Inspection Générale de l'Éducation Nationale (IGEN) a été créée par le décret n° 77 – 1102 (Décret n° 2014-777) du 9 décembre 1977. Placée sous l'autorité directe du Ministre chargé de l'Éducation, elle exerce auprès de ce dernier des fonctions de conseil, d'expertise, d'encadrement et d'évaluation ».

Des Inspections d'Académie (IA) et des Inspections Départementales de l'Éducation Nationale (IDEN) ont été créées par le décret n° 93-789 du 25 juin 1993 modifié (Décret n° 93-789). Il y a eu ensuite des transferts de compétences aux collectivités locales dans le cadre de la déconcentration et décentralisation. Chaque Région a un recteur et plusieurs Inspections Académiques avec autant d'inspecteurs académiques qui ont notamment pour mission d'adapter localement la loi d'orientation. Il y a donc en 2015 seize (16) Inspections d'Académie (I.A). Dans chaque département il y a une ou plusieurs Inspections de l'éducation et de la formation (IEF) et dirigées par un Inspecteur de l'éducation et de la formation. Les IEF sont divisées en zones éducatives appelées Districts. À ce niveau, il y a les inspecteurs de l'enseignement élémentaire, les inspecteurs de l'enseignement préscolaire et les inspecteurs de l'enseignement moyen secondaire général, technologique, professionnel.

---

<sup>8</sup> Site Web du ministère de l'éducation nationale du Sénégal, IGEN <http://igen.education.sn/index.php?op=edito> consulté le 04 mars 2015.

Dans chaque région du Sénégal, un Centre Régional de Formation de Personnels de l'Éducation (CRFPE) coordonné au niveau national par la Direction de la Formation et de la Communication du Ministère chargé de l'éducation est créé. Ces centres de formation doivent pallier le manque de formation des enseignants recrutés massivement ces dernières années. Les formations continues ont pour objectif d'élever le niveau général des maîtres afin de garantir la qualité de l'éducation dans le cadre du plan-école pour tous dont la scolarisation gratuite et obligatoire est de 10 ans (J.O., 2010).

Par ailleurs, la décentralisation conduit le gouvernement à répartir les missions, les compétences, les budgets selon de nouvelles règles d'attribution. Cette évolution s'accompagne de changements dans la perception des inspecteurs de leur métier (Tendeng, Diompy et Villemonteix 2015, p. 6). De plus les acteurs municipaux jouent désormais un rôle plus important dans le domaine éducatif, en lien avec l'académie.

Le Sénégal n'est pas à ses premières pratiques innovantes en matière de TIC dans le milieu scolaire (Sene Mbodji et Voulgre, 2016). Les problématiques sont multiples. Elles concernent la pérennisation des espaces numériques en fonctionnement, la formation des équipes de maintenance avec lesquelles les superviseurs pourraient dialoguer à la fois sur des aspects techniques et pédagogiques et sur l'attribution des responsabilités. Les démarches engagées pour déployer un dispositif IFADEM pourraient contribuer à mettre en cohérence les différents dispositifs de ce pays, consacrés à la formation continue des maîtres du primaire, et contribuer au développement des technologies en éducation. Les démarches d'analyse des besoins par le gouvernement ont précisé les attentes du pays pour les académies, acteurs déconcentrés, à être impliqués dans les actions d'impulsion de la scolarisation des TIC (IFADEM-Sénégal, 2014, page web).

### **C. Le système de supervision du Cameroun en voie d'expérimentation**

En septembre 2012, le Cameroun publie en Français et en Anglais le « Référentiel du dispositif de supervision pédagogique » comptant 4 chapitres dont le dernier décrit les procédures de supervision pédagogique à suivre par les acteurs qui, eux, voient leurs missions définies en chapitre III.

- Au niveau Central, il existe l'Inspection Générale des Enseignements (IGE), les Inspecteurs de Pédagogiques (IP) et les Inspecteurs Pédagogiques Nationaux (IPN).
- Le niveau Régional s'organise avec les Inspecteur de Coordination des Enseignements (ICE) ; les Inspecteurs Pédagogiques Régionaux (IPR) ; les Conseillers Pédagogiques Régionaux (CPR).

- Au niveau Départemental, il existe une délégation Départementale de l'éducation de Base et des Conseillers Pédagogiques Départementaux (CPD).
- Au niveau des Arrondissements, il y a l'Inspecteur d'Arrondissement (IA) et les Animateurs Pédagogiques (AP). Enfin, au niveau des écoles, des centres d'alphabétisation et d'éducation de base non formelle, se situent notamment les responsables des écoles maternelles et primaires (Directeurs des écoles).

Une des particularités de cette organisation concerne la place des Inspecteurs de pédagogie chargés des Technologies Éducatives (TE). Les TE sont soutenues par le ministère de l'Éducation du Cameroun depuis les années 2007. Il était question de comprendre comment former les enseignants aux TIC et comment équiper des sites de formations. (Nijimbere, Voulgre et Baron, 2014)

Le modèle d'inspection du Cameroun s'est inspiré du modèle de l'UNESCO basé sur le concept de « monitoring » pour mener des suivis réguliers tant auprès des enseignants que dans la production de ressources, de planifications, de mises en œuvre des programmes en cours. Les acteurs rencontrés rapportent majoritairement que ce concept fonctionne essentiellement à l'échelon central pour l'organisation de la politique, mais n'est que très peu suivi des faits à cause du manque de moyens financiers et pour les TE, du manque de personnels formés. (Djeumeni-Tchamabe, 2014)

Dans les régions enclavées, les enseignants réclament leur affectation en ville afin de pouvoir être proche d'un réseau de formateurs ayant des téléphones, car ce moyen de communication tant à se démocratiser et sert à être informé des réformes, des priorités, des périodes de formations.

Par ailleurs, les déplacements des inspecteurs étant particulièrement coûteux, le gouvernement souhaite favoriser le déploiement de dispositifs de rencontres en visioconférences.

#### **D. Le système éducatif français : animations pédagogiques, entre présence et distance**

En France aujourd'hui, la supervision pédagogique fait l'objet d'une division du travail entre inspecteurs de l'éducation nationale (IEN) et conseillers pédagogiques. Si le pilotage d'une circonscription et d'inspections individuelles incombe aux inspecteurs, les conseillers pédagogiques les secondent plutôt dans l'accompagnement et la formation ou le pilotage de projets locaux ponctuels.

Le corps des inspecteurs primaires a été créé au milieu du XIXe siècle par contre, les premiers postes de conseillers pédagogiques ont été créés dans les années 1960, puis dans les années 1970 pour fournir des aides pédagogiques dans des secteurs spécialisés (tout d'abord pour

l'EPS, puis pour la musique, les arts plastiques) (IGEN, 2003). Leur recrutement repose aujourd'hui sur une certification. Elle leur permet d'être « maîtres-formateurs » dans leur classe et en particulier d'agir au titre de la formation initiale des enseignants où de devenir conseillers, rattachés à une zone administrative territoriale. Notons d'ailleurs que l'une de ces catégories de conseillers pédagogiques concerne plus particulièrement les technologies numériques.

Le volet français de la recherche SUPERE-RCF a porté sur des transformations perçues par les IEN et les conseillers pédagogiques de leur métier, dans un contexte de mise en œuvre de dispositifs de formation à distance pour la formation des maîtres et de diffusions croissantes de technologies dans les salles de classe.

Concernant la formation, le dispositif M@gistère<sup>9</sup> a été mis en œuvre 2013 et constitue aujourd'hui une modalité prescrite de formation continue, il a conduit à des changements importants des modes de pilotage local de formation des enseignants et d'animation pédagogique.

Les inspecteurs interrogés lors de l'enquête considèrent nécessaire de montrer les bons usages et d'être incitatifs, ils évoquent la nécessité d'un accompagnement important, le passage à la distance n'allant pas de soi. Leurs interrogations concernent principalement la rupture à laquelle ce dispositif instrumenté conduit avec les pratiques habituelles d'animation pédagogique de circonscription en présence. Les inspecteurs comptent sur une appropriation progressive par les enseignants de cette nouvelle modalité de formation à distance et sur la possibilité pour tous d'apporter des compléments par des échanges sur les pratiques au cours des temps présentiels et par des apports documentaires mis en ligne (Baron et Villemonteix, 2016).

Les conseillers pédagogiques quant à eux reconnaissent consacrer beaucoup de temps à la veille, au choix et à la diffusion des ressources numériques. Certains remettent en jeu leur expertise qu'ils considèrent limitée lorsqu'il s'agit de diffuser ces ressources à distance sans nécessairement accompagner. En communiquant vers les enseignants via la plateforme M@gistère par exemple, ils disent être devenus des trieurs et des diffuseurs de ressources au détriment d'une activité de médiation directe qui constituait leur cœur de métier. De plus, concernant les ressources numériques elles-mêmes, leurs critères de choix semblent souvent flous et souvent basés sur leur empirie (Netto, Voulgre, Villemonteix ; N.C.).

---

<sup>9</sup> Plateforme de formation continue du ministère de l'Éducation nationale française M@gistère : <https://magistere.education.fr/>

## **V. Conclusion**

Avant de proposer quelques pistes de réflexion et de recherche, nous proposons de revenir sur quelques tensions repérées dans les différents pays dans le développement de la formation et des usages des TICE.

### **A. Complémentarité entre dispositifs institutionnels et démarches individuelles**

Dans les pays subsahariens, les apprentissages des notions de base à l'utilisation des équipements numériques suivent des logiques institutionnelles et des logiques individuelles.

D'une part, il y a des démarches institutionnelles, par exemple lorsque les pays s'inscrivent dans des dispositifs globaux, incluant projet d'équipement et formation, comme ce fut le cas du Burundi pour les Espaces Numériques (EN) dans le cadre du plan des formations IFADEM. Des conseillers pédagogiques reçoivent une formation de base en informatique afin de gérer le site et les serveurs en réseaux. C'est également le cas au Cameroun, engagé dans le projet XO. Le pays a mis en œuvre un plan de formation pour les inspecteurs des technologies éducatives concernés. À la suite, des formations ont permis d'initier les enseignants. Mais il est cependant difficile d'initier durablement les enseignants non équipés personnellement et qui ne disposent pas de matériel dans les écoles.

Dans ces contextes, les inspecteurs témoignent de l'existence de formations les concernant, en particulier aux logiciels bureautiques, notamment Word et Excel (traitement de texte et tableur). Les solutions de présentation de type « Power-Point ne sont pas mentionnées par les répondants ce qui semble logique dans la mesure où il n'y a pas d'équipements de visionnage collectif. Aucun autre logiciel, libre ou propriétaire, ne fut mentionné par les inspecteurs. » (Barahinduka, Voulgre et Baron, 2015).

D'autre part, des inspecteurs font part de leurs démarches personnelles d'autoformation, passant souvent par la fréquentation de cyberespaces. L'appropriation se poursuit et les compétences se consolident progressivement à la suite de l'acquisition personnelle d'un ordinateur (acquisition personnelle ou don) (Voulgre et Baron, 2016).

Les inspecteurs mobilisent les technologies aujourd'hui au cours de leurs missions. Au Burundi, ils rédigent désormais eux-mêmes des rapports puis les envoient au ministère. La circulation des rapports est liée au développement des infrastructures et à l'arrivée d'Internet dans chaque province. Cependant la majorité des écrits se font encore avec des machines mécaniques.

Nos observations et analyses rejoignent les résultats de la thèse de Ratompomalala (2014) et rappellent aussi les éléments à prendre en compte pour que les innovations soient acceptées par

le système, que Huberman décrivait déjà en 1973 et que nous avons trouvé encore d'actualité pour le développement des usages des Environnements Numériques de Travail en France (Voulgre, 2011). Nous retrouvons en effet l'existence d'obstacles exogènes aux systèmes éducatifs liés aux politiques économiques et sociales auxquelles s'imbriquent celles de l'éducation des pays. Citons ensuite des obstacles endogènes à l'organisation du travail sur les territoires, les conditions de travail et de façon spécifiques celles liées à la gestion des parcs des équipements informatiques et leur maintenance, celles spécifiques à l'articulation de la gestion des temps de travail, de formation et de la vie personnelle.

Pour ce qui concerne les obstacles endogènes aux formations nous retiendrons ceux liées aux compétences des acteurs à envisager une approche réflexive de leurs pratiques, à créer des usages pédagogiques médiatisés et contextualisés, à identifier des facteurs psychologiques générant des résistances aux changements telles que les distorsions dans la compréhension des objectifs terminaux liées aux communications multiples des superviseurs et accompagnants. Notons enfin l'intérêt de faire exprimer les craintes pour réduire l'anxiété, les intérêts personnels avec ceux du collectif pour mieux les articuler.

## **B. Quelques perspectives de recherche**

À partir d'une réflexion menée dans le cadre d'IFADEM, le gouvernement du Cameroun souhaite décliner des formations continues pour les enseignants du primaire. Ces enseignements nécessitent cependant l'investissement des inspecteurs des technologies éducatives du ministère pour mettre en œuvre des formations partiellement à distance comme celles qui furent menées au Burundi et reposant sur un équilibre entre des rencontres en présentiels avec des livrets de formation en versions papier et des émissions de radio disponibles sur le site IFADEM (Voulgre et Netto, 2016).

Le Sénégal prévoit de concevoir et d'organiser « un dispositif de formation, en partie à distance, également sur le modèle IFADEM, utilisant les technologies de l'information et de la communication » (AUF, 2014, p. 1). La médiation auprès des enseignants par les personnels de supervision est là encore essentielle pour la réussite du dispositif.

En France, le dispositif massif de formation à distance repose sur la plateforme d'accès en ligne M@gistère. Le ministère s'appuie sur l'hypothèse selon laquelle l'entrée des enseignants dans le numérique passe par l'accès à ce type de modalité de formation. Il serait intéressant de comprendre comment l'effort collectif s'organise notamment en termes d'engagement des personnels de supervision et de perception des changements des modes d'accès à la formation continue.

Concernant la formation, la tendance actuelle des Formations en Ligne Ouverte à Tous (FLOT) plus connue sous le nom des MOOC (Massive Online Open Courses) concerne l'éducation et la formation des formateurs. Compte tenu du nombre de pays et des effectifs potentiels d'enseignants à former, en particulier en Afrique, il s'agit sans doute là, d'un type de dispositif intéressant à développer mais surtout à mieux étudier pour en comprendre davantage les processus liés aux apprentissages : comment tiennent-ils compte des contextes éducatifs, sociaux et culturels du milieu ?

Deux pistes de recherche-action pourraient aussi se dégager. La première peut interroger comment la formation des enseignants, et les dispositifs hybrides associés, peut mettre en relation plus d'acteurs de la prescription intermédiaire, qui, selon ce que nous avons contribué à montrer, constituent des instances importantes de régulation locales des pratiques professionnelles enseignantes. La deuxième concernerait plus précisément la manière dont ces acteurs locaux de la supervision pédagogique pourraient eux-mêmes être accompagnés territorialement pour investir la production régionale de dispositifs de cette nature, leur promotion et leur diffusion, dans un mouvement progressif d'évolution de leur professionnalité, de leur rapport à la supervision de l'action des enseignants et à l'accompagnement de celle-ci.

### Références

AUF (2014). *Communiqué de presse du 28 novembre 2014, IFADEM se déploie au Sénégal*. Signature d'un accord-Cadre. [En ligne] [https://www.auf.org/media/uploads/cp\\_auf-ifadem.vf.pdf](https://www.auf.org/media/uploads/cp_auf-ifadem.vf.pdf) le 18 juillet 2016.

BAG Burundi Africa Generation (2015). Burundi/ Décentralisation : 2014 – La Commune, une réalité pour plus de 60 % des Burundais, *Article de blog du 11 mars 2015*. [En ligne] <http://burundi-agnews.org/bilan/burundi-2014-la-commune-est-une-realite-pour-plus-de-60-des-burundais/> le 30 juillet 2016.

Barahinduka, E., Voulgre, E. et Baron, G.-L. (2015). Supervision pédagogique au Burundi : le cas de trois provinces du Nord. *Adjectif.net*. [En ligne] <http://www.adjectif.net/spip/spip.php?article337>

Baron, G.-L. et Villemonteix, F. (2016). Accompagnement et supervision des maîtres du primaire : Réflexions issues du projet de recherche SUPERE-RCF. Dans C. Depover, P.-Y. Dieng, S. Gasse, J.-F. Maynier et J. Wallet (dir.), *Repenser la formation continue des enseignants en Francophonie, L'initiative IFADEM*, Éditions des archives contemporaines (pp.103-108). [En ligne] <https://lc.cx/4FdA> le 25 juillet 2016.

De Grauwe, A. (2003). Les réformes des services d'inspection. Modèles et idéologies. *Revue française de pédagogie*, 145, 5-20. [En ligne] [http://www.persee.fr/doc/rfp\\_0556-7807\\_2003\\_num\\_145\\_1\\_2981](http://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_2003_num_145_1_2981)

De Ketele, J.-M. et Gérard, F.-M. (2007). La qualité et le pilotage du système éducatif. Behrens (éd.) *La Qualité en éducation. Pour réfléchir à la formation de demain*, 19–38. [En ligne] <http://www.fingerard.be/textes/pilotage.html> le 25 juillet 2016

Djeumeni-Tchamabe, M. (2014). La recherche SUPERE-RCF Supervision Pédagogique et ressources électroniques au Cameroun : le cas des anglophones. Dans *Colloque FORSE de l'université de Rouen Table ronde plénière*. [En ligne] <https://webtv.univ-rouen.fr/videos/marcelline-djeumeni-tchamabe-universite-de-yaounde-cameroun-la-recherche-supere-supervision-pedagogique-et-ressources-electroniques-au-cameroun-le-cas-des-anglophones>

Faye, M. M. (2013). *Projet d'amélioration de la qualité et de l'équité dans l'éducation de base (PAQEEB)*. République du Sénégal, Ministère de l'éducation nationale, Direction de la planification et de la réforme de l'éducation, Direction des constructions scolaires. [En ligne] [http://www-wds.worldbank.org/external/default/WDSContentServer/WDSP/IB/2013/03/21/000231615\\_20130321225932/Rendered/INDEX/E41670Senegal0010201300Box374368B0.txt](http://www-wds.worldbank.org/external/default/WDSContentServer/WDSP/IB/2013/03/21/000231615_20130321225932/Rendered/INDEX/E41670Senegal0010201300Box374368B0.txt)

Huberman, A.-M. (1973). Comment s'opèrent les changements en éducation : contribution à l'étude de l'innovation. *Revue Expérience et innovation en éducation*, 4. [En ligne] <http://www.irresicilia.it/nuovogold/huberman.pdf>

IFADEM-Sénégal (2014). *IFADEM : séminaire d'analyse des besoins et de co-construction*. [En ligne] <http://www.ifadem.org/fr/2014/11/17/ifadem-senegal-seminaire-danalyse-des-besoins-et-de-co-construction>

IGEN (2003). *L'organisation pédagogique des circonscriptions de l'enseignement primaire*. [En ligne] <http://media.education.gouv.fr/file/11/5/6115.pdf>

J.O. (2010). Décret n° 2011-625 du 11 mai 2011 relatif à la création et à l'organisation des Centres Régionaux de Formation de Personnels de l'Éducation (CRFPE). [En ligne] <http://www.jo.gouv.sn/spip.php?article9224> le 04 mars 2015.

Jorro, A. (2002). *Professionaliser le métier d'enseignant*. Paris : ESF.

Mbodji Sene, S. et Voulgre, E. (2015). Enjeux des TIC dans le processus de décentralisation dans la mise en place des structures de supervision de l'enseignement du primaire le cas du Sénégal. Dans *Colloque ETIC2*, octobre 2015 à Genevilliers. [En ligne] <http://colloque-etic.fr/media/pdf/09.pdf> et <http://colloque-etic.fr/media/pres/a5/4.pdf>

Netto, S., Voulgre, E. et Villemonteix, F. (en cours d'évaluation). Agir comme nouvel inspecteur de l'Éducation Nationale avec les technologies : quelles acceptations ? quels renoncements ?

Nijimbere, C., Voulgre, E. et Baron, G.-L. (2014). Entre reproduction et adaptation des expériences du nord : le cas du Burundi et du Cameroun. Dans *Colloque FORSE de l'université de Rouen, Table ronde plénière*. [En ligne] <https://webtv.univ-rouen.fr/videos/claver-nijimbere-emmanuelle-voulgre-et-georges->

louis-baron-eda-paris-descartes-entre-reproduction-et-adaptation-des-experiences-du-nord-le-cas-du-burundi-et-du-cameroun/

Ratompomalala, H. (2012). TIC pour l'enseignement de la physique chimie au lycée : quelles formations pour quelles utilisations ? Réalités, représentations et perspectives. Une étude contrastive réalisée en France et à Madagascar. *Adjectif.net*. [En ligne] <http://www.adjectif.net/spip/spip.php?article178&lang=fr>

République du Burundi (2012). *Plan sectoriel de développement de l'éducation et de la formation, PSDEF*. [En ligne] <http://www.ifadem.org/sites/default/files/divers/PSDEF%20Burundi.pdf>

République du Sénégal (2012). Décret n° 2012-1276 relatif à la création des Inspections d'Académie et des Inspection de l'Éducation et de la Formation, signé le 13 novembre 2012. [En ligne] <http://pithiaminfosciences.e-monsite.com/medias/files/decret-ia-et-ief-signe.pdf>

République du Sénégal (2014). Décret n° 2014-777 du 22 juin 2014 portant création, organisation et fonctionnement de l'Inspection générale de l'Éducation et de la Formation (IGEF). [En ligne] <http://www.jo.gouv.sn/spip.php?article10282>

Tendeng, M.-L., Diompy, P. et Villemonteix, F. (2015). De la supervision pédagogique au Sénégal : comment les élèves inspecteurs envisagent-ils leurs missions ? Dans *Colloque ETIC2*, octobre 2015 à Genevilliers. [En ligne] <http://colloque-etic.fr/media/pdf/04.pdf> et <http://colloque-etic.fr/media/pres/a6/1.pdf>

UNESCO (1986). *Les personnels de supervision pédagogique : nouvelles fonctions et formation*, Volume 1. Paris : UNESCO. [En ligne] <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001340/134076FO.pdf>

UNESCO (1990). *Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous. Jomtien, Thaïlande, 5-9 mars 1990*. [En ligne] [http://www.unesco.org/education/nfsunesco/pdf/JOMTIE\\_F.PDF](http://www.unesco.org/education/nfsunesco/pdf/JOMTIE_F.PDF)

UNESCO (2011). *TIC : Un référentiel de compétences pour les enseignants*. [En ligne] <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002169/216910f.pdf> le 18 juillet 2016.

UNESCO (2015a). *Éducation pour tous, 2000-2015 : progrès et enjeux*. [En ligne] <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002324/232433f.pdf>

UNESCO (2015b). *Éducation 2030 Déclaration d'Incheon et Cadre d'action Vers une éducation inclusive et équitable de qualité et un apprentissage tout au long de la vie pour tous*. [En ligne] <http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/incheon-framework-for-action-fr.pdf>

UNESCO CGT (2015). *Indicateurs thématiques proposés pour le Cadre d'action de l'agenda de l'éducation pour l'après 2015*. [En ligne] <http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/tag-proposed-thematic-indicators-post2015-education-agendaFR.pdf>

Villemonteix, F. (2015). *Pratiques pédagogiques instrumentées des enseignants de l'école primaire : analyse de processus de légitimation*. Mémoire d'habilitation à diriger des recherches. Université Paris Descartes.

Villemonteix, F. et Netto, S. (2014). SUPERE-RCF Approche de la formation à distance et de la prescription : le regard d'inspecteurs primaires français. Dans *Colloque FORSE de l'université de Rouen Table ronde plénière*. [En ligne] <https://webtv.univ-rouen.fr/videos/stephanie-netto-techne-poitiers-espe-et-francois-ville-monteix-ema-cergy-pontoise-approche-de-la-formation-a-distance-et-de-la-prescription-le-regard-dinspecteurs-primaires-francais>

Voulgre, E. (2011). *Une approche systémique des TICE dans le système scolaire français : entre finalités prescrites, ressources et usages par les enseignants*. Thèse de Doctorat en Sciences de l'Éducation sous la direction de J. Wallet, Université de Rouen. [En ligne] [http://shs-app.univ-rouen.fr/civiiic/memoires\\_theses/textes/these\\_VOULGRE.pdf](http://shs-app.univ-rouen.fr/civiiic/memoires_theses/textes/these_VOULGRE.pdf)

Voulgre, E. et Baron, G.-L. (2016). Regard d'une recherche universitaire sur l'accompagnement des instituteurs formés par IFADEM au Burundi. Dans C. Depover, P.-Y. Dieng, S. Gasse, J.-F. Maynier et J. Wallet (2016), *Repenser la formation continue des enseignants en Francophonie, L'initiative IFADEM* (pp. 123-137). Paris : Éditions des archives contemporaines, 226p. [En ligne] <https://lc.cx/4yAv>

Voulgre, E. et Baron, G.-L. (en cours d'évaluation). Capsules vidéo et enseignement : Une étude de cas sur le MOOC EFAN.

Voulgre, E. et Netto, S. (2016). La radio scolaire : quelles formations pour les maîtres au Burundi et en France ? *Revue STICEF*. [En ligne] [http://sticef.univ-lemans.fr/num/vol2016/01-voulgre-ensaccapp/sticef\\_2016\\_NS\\_voulgre\\_01.htm](http://sticef.univ-lemans.fr/num/vol2016/01-voulgre-ensaccapp/sticef_2016_NS_voulgre_01.htm)

Voulgre, E., Baron, G.-L. et Villemonteix, F., (2015). *Rapport final de la recherche SUPERE-RCF, version du 7 octobre 2015*. [En ligne] [http://www.ifadem.org/sites/default/files/divers/rethe\\_2012\\_supere-rcf.pdf](http://www.ifadem.org/sites/default/files/divers/rethe_2012_supere-rcf.pdf)

## Annexes

### 1. Synthèse des missions de terrains de 2013 à 2015

Ce chapitre a pour objectif spécifique de rendre compte des investigations menées de 2013 à 2015 par Emmanuelle Voulgre au Burundi, au Cameroun, au Sénégal et en France accompagnée par des équipes chaque fois différentes dont Stéphanie Netto pour la mission 1 au Burundi ; Étienne Barahinduka et Pierre-Claver Kantabaze pour la mission 2 du Burundi ; Marcelline Djeumeni-Tchamabe, Sandrine Nyebe Atangana, Nya Nouatcha et Claver Nijimbere pour la mission 1 du Cameroun ; François Villemonteix, Mada Tendeng, Salimata Séné, Patrick Diompy, Augustin Kalamo pour la mission 1 du Sénégal, et Stéphanie Netto pour les missions 1 et 2 en France.

Lieux Missions	Dates	Pays concernés	Chercheurs et assistants concernés par entretiens des acteurs de terrains
Burundi Mission 1	Du 25 février au 6 mars 2014.	France-Burundi	Voulgre, Netto, Mbwayiba, Rukanura
Burundi Mission 2	Du 25 au 31 octobre 2014.	France-Burundi	Voulgre, Barahinduka, Kantabaze, Rukanura
Burundi Mission 4	Du 16 au 19 février 2015.	Burundi	Barahinduka, Kantabaze, Ndayizeye, Rukanura
Cameroun Mission 1	Du 14 au 24 avril 2014.	France-Burundi-Cameroun	Voulgre, Nijimbere, Djeumeni-Tchamabe, Nyebe Atangana, Nya Nouatcha
Cameroun Mission 2	Juin 2014.	Cameroun	Djeumeni-Tchamabe, Nyebe Atangana, Nya Nouatcha
Cameroun Mission 4	Juin 2014.	Cameroun	Mambe Fulbert (AUF M2 éducation)
Cameroun Mission 5	Le vendredi 13 mars 2015.	Cameroun	Djeumeni-Tchamabe, Nyebe Atangana, Nya Nouatcha
Sénégal Mission 1	Du 18 au 24 janvier 2015.	France-Sénégal	Voulgre, Villemonteix, Tendeng, Séné, Diompy, Kalamo
France ESENER 1	Du 16 au 18 décembre 2013.	France	Voulgre
France ESENER 2	Du 3 au 7 février 2014.	France	Voulgre, Netto

## 2. Questions principales du guide d'entretien commun aux différents pays

### Présentation

Comment percevez-vous les questions de la formation continue à distance actuellement ?  
Pouvez-vous rapidement nous décrire votre circonscription ?

Au terme de quels parcours êtes-vous devenu inspecteur ?

Pourriez-vous nous décrire une formation que vous avez suivie récemment et qui vous a particulièrement interpellé ?

### **Vos missions**

Quelles sont vos principales missions auprès des enseignants ?

### **Votre mission d'inspection**

Pourriez-vous nous décrire votre mission d'inspection auprès d'enseignants ?

Comment percevez-vous la question des ressources pédagogiques ?

### **Organisation de la formation sur le territoire**

Quels sont actuellement les thèmes prioritaires abordés lors des formations ?

### **Usages de technologies**

Quelles principales technologies utilisez-vous dans votre environnement professionnel ?

Comment envisagez-vous l'arrivée des réseaux de téléphonie et d'Internet en termes de changements ?

