



HAL
open science

Regards d'une recherche universitaire sur l'accompagnement des instituteurs formés par IFADEM au Burundi

Emmanuelle Voulgre, Georges-Louis Baron

► To cite this version:

Emmanuelle Voulgre, Georges-Louis Baron. Regards d'une recherche universitaire sur l'accompagnement des instituteurs formés par IFADEM au Burundi. Depover, C, Dieng, P-Y, Gasse, S., Maynier, J-F, Wallet, J. Repenser la formation continue des enseignants en francophonie. L'initiative IFADEM, Edition des archives contemporaines, pp.123-138, 2016, 9782813002204. halshs-01424450

HAL Id: halshs-01424450

<https://shs.hal.science/halshs-01424450v1>

Submitted on 31 Oct 2024

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 4.0 International License

Regard d'une recherche universitaire sur l'accompagnement des instituteurs formés par IFADEM au Burundi

Emmanuelle Voulgre, Laboratoire EDA, Université Descartes Sorbonne Paris Cité.

Georges-Louis Baron, Laboratoire EDA, Université Descartes Sorbonne Paris Cité.

Résumé (1100 caractères espaces compris maximum)

Ce texte rend compte d'une recherche menée dans le cadre d'un projet IFADEM portant sur les changements survenant dans l'activité de supervision pédagogique (SUPERE-RCF). Il rend en particulier compte d'un travail empirique mené au Burundi par entretiens auprès d'enseignants, de directeurs d'école, d'inspecteurs et de conseillers pédagogiques. Il décrit la situation actuelle de pénurie d'équipements informatiques et d'Internet et analyse le point de vue de ces acteurs ; il apparaît ainsi que les technologies informatisées sont peu présentes, des développements importants ayant lieu dans le domaine de la téléphonie mobile. Les enseignants se représentent le dispositif IFADEM comme une opportunité de formation pouvant leur faire acquérir des compétences en français pour l'enseignement mais aussi pour obtenir une certification et une bonification salariale. Ils disent avoir du mal à comprendre seuls le contenu des livrets et apprécient les moments de travail en commun, donc en présence. Le rôle très important des tuteurs dans la transformation de leur pédagogie a été souligné.

Mots clés (4-5 mots clés)

IFADEM, Supervision pédagogique, Accompagnement, Burundi, Tutorat

1 Contexte et problématique

Ce texte s'inscrit dans le cadre des recherches soutenues par IFADEM¹ au sein du programme RETHE² Axe 1. Il s'agit de présenter une partie des résultats intermédiaires du projet SUPERE-RCF³ qui a débuté en 2014, au Burundi, au Cameroun, au Sénégal et en France et qui concerne la supervision pédagogique des maîtres du premier degré. Le texte repose principalement sur les travaux menés au Burundi, par une équipe d'enseignants chercheurs en sciences de l'éducation de l'université Paris Descartes en lien avec des universitaires burundais.

L'équipe complète de chercheurs au sein du projet se compose de plusieurs membres des laboratoires EDA⁴, EMA⁵ et TECHNE⁶ en France, des ENS⁷ de Yaoundé et de Bujumbura, de l'université du Burundi et en particulier l'Institut de pédagogie appliquée (IPA et encore de la chaire UNESCO en Sciences de l'éducation du Sénégal (CUSE). Les lignes qui suivent se focalisent sur le cas du Burundi. Elles prolongent des travaux déjà publiés : Barahinduka & al, 2014 ; Voulgre & al, 2014 ; Baron & al, 2014 ; Voulgre & al. 2015.

¹ AUF : Agence Universitaire de la Francophonie

² RETHE : REcherche THématique

³ SUPERE-RCF : SUPervision PÉdagogique et REssources Recherche Coopérative Francophone

⁴ EDA : Éducation Discours et Apprentissages

⁵ EMA : Ecole, Mutations, Apprentissages

⁶ TECHNE : TECHnologies Numériques pour l'Éducation de l'Université de Poitiers

⁷ ENS : École Normale Supérieure

2 Repères sur l'éducation au Burundi

Le Burundi est un État membre de l'Unesco depuis 1962, c'est-à-dire depuis l'année de sa constitution en état indépendant. C'est l'un des pays qui a choisi de garder dans un premier temps la langue française comme langue d'enseignement puis de remettre en cause ce choix compte tenu des difficultés que rencontraient les maîtres et les élèves dans les années soixante-dix. (Unesco, 1982, p. 50).

Ce n'est en fait qu'en 1948 que le français avait été introduit dans le système d'enseignement du Burundi, pays dénommé à l'époque région Urundi du Congo Belge. L'enseignement du français concernait alors les classes de troisième année en tant que Langue Vivante étrangère, et celles du secondaire. Une minorité accédait à l'école à cette période.

À l'indépendance, le kirundi était la langue principale de l'enseignement au primaire. Des connaissances de français ont été introduites à partir de la troisième année jusqu'en 1969 où a été mise en œuvre, selon Simbagoye et Sow-Barry (1997), la méthode « *je parle français et on me comprend* » devenue plus tard « *le français sans frontière* ». Par la suite, « *La réforme de 1973, [...], fait perdre au français son statut de langue d'enseignement au profit du kirundi. Toutefois, le français reste toujours l'objet d'enseignement (ou matière d'enseignement) et le support d'enseignement de toutes les matières enseignées autres que le kirundi tant au secondaire qu'à l'université.* » (Simbagoye et Sow-Barry, 1997, p.667).

Le français a donc été enseigné tantôt comme une langue étrangère tantôt comme une langue maternelle. Son statut officiel lui donne du prestige. L'article cité ci-dessus éclaire particulièrement sur les méthodologies magistrales que les manuels prônent au détriment de démarches qui s'adapteraient aux profils psychosociologiques des apprenants en contextes Africains spécifiques.

Notons ici que c'est en 2005 que le swahili et l'anglais, les deux autres langues officielles (en 2015), ont été introduites dans les programmes de l'école primaire, suite à l'adhésion du Burundi à la Communauté Est Africaine (CEA).

En 1982, une réforme a introduit la double vacation des maîtres et des locaux, ce qui a démultiplié les possibilités d'accueil des élèves en vue de l'éducation pour tous. C'est aussi à ce moment que les Écoles Normales et les Écoles Moyennes Pédagogiques ont été remplacées par Écoles de Formation des Instituteurs (EFI), elles-mêmes transformées en Lycées Pédagogiques peu après.

La formation pour être enseignant passe d'une à deux années après le tronc commun. Pour le supérieur, l'École Normale Supérieure et l'Université Officielle de Bujumbura, sont dans un premier temps rapprochées pour constituer l'Université du Burundi (U.B). En 1980, la création de l'Institut Pédagogique (I.P.) offre une formation de 2 ans après les Humanités Générales. Il devient en 1993 l'Institut de Pédagogie Appliquée (I.P.A). Ce dernier offre des formations de 5 ans pour l'enseignement dans le supérieur. En 2000, l'École Normale Supérieure (E.N.S.) réapparaît pour former des formateurs du cycle inférieur des écoles secondaires.

En 1972 puis en 1993 et encore en 1996, la situation politique du Burundi a provoqué des destructions d'infrastructures de base aussi bien en termes d'écoles, de centres de santé qu'en termes de croissance et développement économiques, de routes et de cultures agricoles. Un rapport concernant le Plan d'Action National (PAN) 2000-2015 pour l'EPT indique : « À côté des programmes de reconstruction et de remobilisation, les programmes scolaires devront mettre un accent sur les besoins psychosociaux, sur le développement des compétences pour la

paix en vue d'extirper les racines du conflit, sur la prévention du VIH/SIDA, etc... » (NC, 2007, p.5).

Ce même rapport mentionne aussi que les enseignants non-qualifiés représentaient 18% des enseignants du primaire en 1999-2000, ces derniers étant recrutés avec un bagage scolaire hétérogène : « *Il y en a : - [ceux] qui ont fait un, deux jusqu'à six ans d'études d'enseignement général après le primaire sans aucune formation pédagogique ; - Ceux qui ont bénéficié d'une formation technique ou professionnelle de quelques années post-primaire sans aucun enseignement à caractère pédagogique ; - Ceux ayant bénéficié de très anciennes formations pédagogiques dispensées aux candidats n'ayant pas satisfait les quatre années d'études post-primaire.* » (NC, 2007, p.22)

Le plan PAN prévoit en outre, pour son axe prioritaire n°7 « *La Formation des formateurs* », en rapport avec l'offre d'une éducation de qualité à tous les enfants (objectifs EPT n°3, 6) ; « *d'assurer la formation à distance par la Radio Scolaire Nderagakura pour renforcer les compétences professionnelles des enseignants.* » (Ibid, tableau p.46).

3 Cadre théorique et questionnement

Nous nous sommes centrés dans notre recherche sur la thématique de l'accompagnement des maîtres du premier degré dans des opérations utilisant des dispositifs de communication d'informations et de formation à distance. Dans plusieurs textes de l'Unesco (1990) pour le développement de l'Afrique, le terme « accompagnement » est utilisé pour la mise en place des politiques dans chacun des pays. Il est alors associé à des actions de stratégies politiques multisectorielles interdépendantes.

Dans cet accompagnement, il y a un large spectre d'interventions. Parmi ces dernières, notons à titre d'exemple l'aide à la formation notamment à des logiciels de gestions de planification et de statistiques qui n'a pas été développée par le pays mais dont le choix d'utilisation s'y est fait.

En l'occurrence, notre recherche s'est intéressée, dans le contexte précédemment décrit, aux moyens technologiques de l'information et de la communication qui ont été utilisés dans le cadre d'IFADEM au Burundi pour articuler une formation à distance et la formation en présentiel.

Notre article tentera d'apporter des éléments de réponse aux questions de recherche suivantes :

- Comment les acteurs enseignants, superviseurs et journalistes se représentent-ils le dispositif de formation IFADEM ?
- Comment les différentes technologies pourraient-elles devenir un support de formation pour les acteurs de l'éducation ?

Nos observations ont principalement été armées par notre inscription dans un courant lié à l'utilisation des technologies en milieu éducatif : l'approche simultanée des instruments, des acteurs et des systèmes sociaux du carré PADI de J. Wallet (2010).

4 Méthodologie

Ce qui suit intègre des informations de plusieurs sources : analyse de la littérature, en particulier les rapports de mission AUF, ainsi qu'une mission accomplie au Burundi en février 2014. Avec la collaboration de l'équipe locale, nous avons pu être d'abord reçus dans différentes institutions de la capitale : parmi ces lieux, des écoles privées ou publiques, le ministère de l'éducation, l'ENS et l'IPA. Durant la seconde semaine, nous avons été dans trois provinces, Rutana et

Mwaro et Makamba, dont les deux premières ont bénéficié des formations IFADEM. Le Ministère de l'Enseignement de base et secondaire, de l'enseignement des métiers, de la formation professionnelle et de l'alphabétisation (MEBSEMFPFA) a également apporté son appui et l'en remercie.

Nous avons donc pu mener et enregistrer des entretiens semi-directifs à partir d'un canevas adapté aux différents statuts des acteurs locaux. Les face-à-face ont eu des durées comprises entre 30 et 90 minutes. Notons que 10 acteurs sont enseignants de l'enseignement de base (e), 5 sont directeurs d'école publique ou privée (d) et 2 sont formateurs informatiques (eren). Il y a aussi 7 inspecteurs (i) soit cantonaux, communaux, provinciaux, principaux ou bien généraux qui forment la chaîne d'inspections administratives partant de l'Inspection Générale de l'Enseignement (IGE).

Concernant la chaîne d'inspections pédagogiques partant de la Direction Générale des Bureaux Pédagogiques (DGBP), il y a 3 conseillers pédagogiques (cp), 2 journalistes de la RSN et le directeur de cette structure ainsi que 4 tuteurs. Nous avons fait transcrire les 30 heures d'entretiens. Puis nous avons ensuite procédé à une analyse thématique en lien avec notre problématique.

Le travail d'analyse s'est effectué en plusieurs étapes itératives qui ont nécessité un long travail de lecture de textes nécessaires à la compréhension des contextes géopolitiques et historiques du Burundi au sein de la Communauté Est Africaine (CAE), de l'Afrique et de l'Afrique Francophone.

Nos données souffrent de différentes limites. La principale est liée à la durée limitée de la recherche empirique. Nous n'avons pu avoir qu'un entretien avec une série de personnes qui ont été choisies en accord avec nos partenaires burundais. Notre échantillon est donc de convenance et rien ne permet d'assurer qu'il soit représentatif de la réalité burundaise, et encore moins en ce qui concerne IFADEM. Il n'en reste pas moins que les données recueillies sont comme une image instantanée de la situation, qu'il est intéressant de prendre en compte, même si cette image doit être confirmée ou infirmée par la mise en perspective avec d'autres données.

5 Comment les acteurs enseignants, superviseurs et journalistes de la radio scolaire se représentent-ils le dispositif de formation IFADEM ?

5.1 Articulation de la formation, à distance et en présentiel

Dans le cadre d'IFADEM, la plus-value pédagogique est identifiée par les enseignants en formation lors des regroupements durant lesquels les livrets sont étudiés et les émissions de la RSN réécoutées avec la présence d'un tuteur qui peut répondre immédiatement à leurs questions. Le support papier que certains d'entre-eux ont pu lire avant les regroupements est essentiel car il vient compléter l'information orale émise par la radio. Ces enseignants n'ont pas besoin de prendre des notes sur des thématiques parfois complexes qui demandent de la concentration et du calme qu'ils ne peuvent pas trouver lors des écoutes dans les écoles. C'est en 1961 qu'est née la première radio de l'Etat du Burundi. L'année 2000 a vu apparaître la Radio Scolaire Nderagakura (RSN) qui a été promulguée par le ministère. Trois antennes ont été installées à Bujumbura, à Manga et à Inanzerwe utilisant les moyens de la Radio Nationale, il y a ainsi un réseau relais pour l'éducation.

Dans ce contexte essentiellement en présentiel, un directeur d'école dit que la FAD est bien adaptée puisque l'apprenant peut poser des questions au moment où il en éprouve le besoin.

Lorsque la radio est écoutée dans un cadre hors IFADEM, les enseignants expliquent qu'ils l'écoutent chez eux parce qu'ils disent posséder un poste de radio. À l'école ils n'ont pas le temps et c'est trop bruyant :

« La radio RSN est une ressource, on l'écoute parce qu'il y a des informations qui nous servent à bien dispenser les leçons, par exemple, dans l'étude du milieu. On l'écoute de chez nous, on se repose, en même temps on écoute la radio. Et pendant la soirée on écoute à la radio, les informations, ce qui se dit de part et d'autre, dans d'autres pays par exemple, nous nous nourrissons de ces informations. Par exemple s'il y a eu des événements qui se sont produits dans la capitale » (e4).

Dans le quotidien, les enseignants ne semblent pas uniquement rechercher des informations pédagogiques en écoutant la RSN mais une ouverture sur le monde. S'il s'agit bien d'un temps d'écoute que l'enseignant peut réinvestir en classe, ce n'est pas un moment d'étude structuré comme lors des regroupements IFADEM.

La valeur du programme IFADEM pour les superviseurs se comprend dans la transformation de leur façon de penser et construire les formations pour les enseignants avant et après avoir reçu une formation sur l'accompagnement. Le réinvestissement méthodologique et théorique n'aurait pas pu avoir lieu sans la dynamique du programme, la cohérence nécessaire entre la formation, la construction des livrets et l'élaboration d'émissions et ces temps de regroupement.

IFADEM nous a apporté beaucoup de bien, au niveau de la démarche, au niveau de la méthodologique. On ne va pas dans les écoles n'importe comment. On se fixe un objectif avant d'y aller. Et puis on se documente même, alors qu'avant, on y allait comme ça. » (cp1)

Pour les journalistes, la dimension financière du programme est particulièrement présente dans leurs discours. Dans le cadre d'IFADEM, la prise en charge permet de consacrer plus de temps et de moyens techniques aux émissions. Les regroupements semblent être un moment qui peut produire des feed-back.

5.2 En ce qui concerne les relations entre acteurs

Dans le cadre IFADEM, les différents espaces prévus pour la formation des maîtres autorisent les rencontres entre les superviseurs et les enseignants. Les EN deviendraient des espaces de dialogue où la supervision « contrôle » serait alors remplacée par une supervision bienveillante, à l'écoute de l'enseignant dans un but de comprendre et d'analyser les retours ou difficultés des enseignants. Les inspecteurs préalablement formés à la circulation de la parole pourraient endosser le rôle de tuteur garant de la libre expression des enseignants.

Des enseignants disent que le travail avec le tuteur et le groupe d'enseignants leur ont permis d'avoir un espace de parole et d'échanges, *« on collaborait nous aussi avec le tuteur »(e4) « sur certaines questions, on discutait avec le tuteur et les autres enseignants et parfois c'est l'enseignant qui savait peut-être mieux »(e2).*

Un tuteur note que sa vision de l'enseignant a été modifiée dans la mesure où il s'est rendu compte des idées pédagogiques et constructives échangées par les membres du groupe qu'il supervisait. Le tuteur semble permettre aux enseignants de participer au débat sur les pratiques pédagogiques, comme un acteur pouvant apporter une connaissance du public auquel sont adressées les ressources.

Le tuteur qui n'a pas toujours la réponse adéquate fait parfois appel aux autres acteurs de supervisions pédagogiques. Ces derniers peuvent alors, pour étayer leurs réponses auprès des tuteurs et des enseignants, réinvestir aussi bien le travail pédagogique que celui de recherches documentaires sur les notions développées dans les émissions RSN, qu'ils ont acquises avec IFADEM. « *IFADEM nous a servis et souvent nous consultons les manuels que nous avons élaborés pour ne pas détruire ni oublier ce que nous avons fait* » (cp2) En effet, leurs réponses ne semblent plus pouvoir se situer dans un discours injonctif non argumenté face à un enseignant et un tuteur, mais apporter une pluralité de ressources.

Ces acteurs (enseignants, tuteurs, conseillers) perçoivent le tutorat comme un accompagnement durant les périodes de formation individuelle et lors des regroupements. Durant la formation, la visibilité de l'acteur tuteur mais aussi de l'enseignant de français et du formateur informatique semble être un atout.

5.3 Difficultés rencontrées

La première difficulté que nous mentionnons concerne les formations aux TIC. La quasi-totalité des acteurs rencontrés estiment que la formation aux TIC dans les EN mériterait d'être pensée à plus long terme. En effet, tous ont pris conscience de la complexité d'une telle formation et ont perçu certains enjeux à long terme pour le système Burundais.

Une autre difficulté tient de la culture orale et à l'expression libre. D'après un inspecteur, la créativité des enseignants n'est pas assez soutenue par les superviseurs « *Les compétences d'innovation ne sont pas beaucoup inculquées et à l'école et la pédagogie y est trop souvent frontale, basée sur des modes de reproduction de leçons modèles. Les enseignants suivent des objectifs et sont souvent centrés sur les fichiers élaborés pour eux par le BEPEB* » (i1).

Le dispositif IFADEM, selon lui, se heurterait à une culture des acteurs du système scolaire, qui donnait peu jusqu'alors, la parole à l'enseignant dans l'élaboration de ses cours. Si les enseignants ont bien reçu des documents⁸ en nombre satisfaisants pour construire de nouveaux cours, cet inspecteur regrette que la formation n'ait pas été plus longue pour asseoir davantage l'envie ou le besoin chez l'enseignant, à aller chercher lui-même, encore d'autres ressources. « *L'enseignant n'est pas encore assez intéressé et ouvert à la culture écrite, il préfère les informations orales* » (i5).

5.4 Des bénéfices pour l'enseignement de et par la langue française et la planification

D'après le discours de l'un des conseillers pédagogiques du ministère, les livrets répondent à des besoins du pays. Lors d'une formation destinées aux cadres avec des experts francophones, les échangeurs auraient permis d'identifier des difficultés dans l'enseignement et l'apprentissage du Français, présentes dans le système scolaire Burundais observées lors de cours d'enseignants par les inspecteurs. Un programme de formation et des livrets à destination des enseignants auraient alors été élaborés par ces cadres, habitués à construire les programmes scolaires et les manuels scolaires au Burundi.

Les anciens apprenants du dispositif IFADEM, expliquent lors de nos face-à-face que les regroupements pendant les formations permettaient à leurs conseillers, inspecteurs pédagogiques ou inspecteurs communaux nommés « tuteurs IFADEM », de les former à l'utilisation de ces livrets concernant l'apprentissage du français. Tout en se perfectionnant dans cette langue avec un enseignant de français du secondaire, ils devaient acquérir des compétences pour élaborer

8

<http://www.ifadem.org/fr/pays/burundi/ressources-educatives/livrets-de-formation>

des leçons destinées à leurs élèves de 5^{ième} et 6^{ième} années. « *Nous avons des cours de français et des exercices de toutes sortes à faire* » (e3). Les discours semblent décrire plus de trois regroupements : « *Le tuteur nous invitait à nous rencontrer une fois la semaine afin d'approfondir la méthodologie à adopter pour bien dispenser les leçons* » (e1). Il s'agirait de mini-regroupements.

Une conseillère pédagogique expose l'importance des progrès en phonétique « *par exemple, si je dis 'le plat est sale' au lieu de 'le plat est salé' ça peut nuire au sens.* » (cp1) D'après un examinateur, les enseignants qui ont bénéficié de ces formations ont pu globalement améliorer leur niveau de compréhension et d'expression orale et écrite en français. Des enseignants que nous avons rencontrés, témoignent de leurs propres progrès et disent qu'ils auraient encore besoin de soutiens dans cette discipline qui leur semble essentielle dans la mesure où c'est la langue qui permet à leurs élèves de poursuivre des études. Des enseignants disent avoir modifié leur méthodologie d'enseignement. Par exemple, l'un d'entre eux « *propose des explorations de textes avec lectures silencieuses puis des questions de compréhension orale, travaille davantage sur des exercices de vocabulaires, de conjugaisons et de grammaire* » (e4).

Un autre dit que les exercices de prononciations durant la formation lui ont permis de mieux présenter les leçons de phonétique. Un autre explique « *que la formation IFADEM a notamment donné de l'importance aux accents et au bon emploi des temps, alors que dans une formation passée, il s'agissait d'ignorer ces aspects.* » (e5). Quant à l'enseignement des mathématiques en français, « *la formation IFADEM nous permet de comprendre l'importance d'explicitier le vocabulaire des consignes qui permettent aux élèves de saisir la question, et peuvent alors être motivés à élucider le problème* » (e2).

Un autre point sur lequel le dispositif IFADEM semble bénéfique est la mise en œuvre d'un plan de formation continue. « *Il n'y avait pas vraiment, jusqu'à maintenant, de planification comme telle. Donc chaque direction générale, chaque département, au niveau de sa programmation annuelle, si l'on prévoyait des actions de formation continue, elles n'étaient pas vraiment coordonnées comme telle. Donc le premier plan de formation continue, qui vient d'être mis en place, qui aura été élaboré par le ministère, c'est grâce aux conseils d'IFADEM.* » (cp2)

Pour conclure, nous dirons que les formations en ligne et à distance que nous venons d'aborder mettent en œuvre des changements dans la nature des interventions de formation, des lieux et de l'organisation du temps et des actions de ces formations.

Elles ne ressemblent pas aux « recyclages » qui étaient organisés durant les vacances d'été ou aux autres formations très ponctuelles comme les journées pédagogiques voire d'une semaine parfois, comme citées dans les entretiens. La pédagogie de tutorat impacte sur les rapports enseignant-enseigné. Il y a des changements dans l'acte d'apprendre et d'enseigner puisque le tuteur n'est pas le seul détenteur du savoir. L'analyse des entretiens nous fait prendre conscience que seuls les acteurs ayant eu une formation IFADEM comprennent les questions dans lesquelles nous abordons le « tutorat » comme une forme de supervision. Il y a des changements dans la gestion des formations et la concertation entre les différentes provinces.

5.5 Retour sur la question de recherche

Les enseignants se représentent le dispositif IFADEM comme une opportunité de formation pouvant leur faire acquérir des compétences en français pour l'enseignement mais aussi pour obtenir une certification et une bonification salariale. Au-delà, ils y voient la possibilité de s'exprimer sur leurs pratiques, d'argumenter sur ce qui doit être enseigné en classe, sur les contenus des manuels scolaires. Ils apprécient particulièrement les échanges avec les tuteurs qui donnent

la parole aux acteurs de terrain. Ils disent aussi avoir des difficultés à comprendre seuls le contenu des livrets et d'avoir besoin des regroupements pour mieux comprendre comment transférer le contenu dans leurs enseignements.

Les conseillers du BEPEP pensent que le dispositif est cohérent car ils sont obligés de travailler avec les autres services du ministère. Ils se sentent aussi obligés d'aller dans les classes plus régulièrement pour voir ce qui s'y passe. Ils soulignent cependant que ce n'est pas facile de se déplacer à cause des coûts.

Les journalistes, de la RSN qui est rappelons-le un service du ministère, disent que le dispositif IFADEM leur donne l'occasion de reproduire des émissions scolaires, de par le financement. Ils pensent que le rôle du tuteur est particulièrement intéressant pour recevoir des retours sur les émissions et que c'est une formule prometteuse. Ils n'ont cependant pas assez de matériel et de savoir-faire, pour garder, stocker, indexer les émissions déjà produites pour en démultiplier les usages.

Les inspecteurs tuteurs sont les acteurs qui ont peut-être le plus signalé les changements de leurs pratiques une fois formés avec IFADEM. Ils expriment leurs difficultés à concilier un rôle de contrôleur et un rôle d'accompagnateur. Ils font confiance à la nouvelle façon de voir la supervision car ils y trouvent une meilleure ambiance, une meilleure relation avec l'enseignant.

6 Comment les différentes technologies pourraient-elles devenir un support de formation pour les acteurs de l'éducation ?

6.1 À propos de technologies

Comme dans un certain nombre de pays pauvres, la radio a été un média très important. C'est un objet peu coûteux que les habitants peuvent acquérir et s'approprier. D'ailleurs, avec un taux d'équipement des familles en radios de 88% en 2008, puis de 95%, en 2013, ce média est le plus répandu et le plus accessible sur le territoire du Burundi. D'après Afriquinfos (2014), 29% seulement des foyers sont équipés d'un poste de télévision. Internet et la presse écrite sont encore peu accessibles même à Bujumbura (IMMAR, 2014). Depuis 2014, la fibre optique, en dehors de la capitale Bujumbura, relie les provinces de Muramvya, Mwaro, Gitega, Karusi, Ngozi, Kayanza, Kirundo, Muyinga. L'accessibilité matérielle s'est donc améliorée mais ces trois médias que sont la presse écrite, la télévision et Internet proposent des informations souvent complexes pour une majorité de la population. Par ailleurs, le numérique permet de moderniser les studios radios et donne un second souffle à l'accessibilité.

Un deuxième type de technologie s'est beaucoup développé dans les années récentes : le téléphone cellulaire (Nijimbere & al, 2013). Ces auteurs soulignent néanmoins que seulement 2% du territoire accède actuellement à l'électricité. La diffusion de la téléphonie mobile induit le développement de services spécifiques pour la viabilité des réseaux et leur pérennité. Les potentialités dans le domaine de l'éducation et de la formation sont clairement importantes et la situation est à suivre attentivement.

Les résultats que nous souhaitons aborder dans cette partie concernent les équipements TIC pour la supervision pédagogique, la formation et les enseignants.

6.2 Des ordinateurs dans les directions provinciales et communales de l'enseignement ?

Les instances dans lesquelles nous avons pu voir des équipements en ordinateurs sont les Inspections Provinciales de l'Enseignement de Base Public et Privé (Décret 100/ 125, article 27)

et les Inspections Communales de l'Enseignement Public et Privé (Décret 100/ 125, article 28). D'après les inspecteurs et les directeurs communaux, il n'est pas envisageable d'ouvrir ces espaces aux enseignants. En effet, ces espaces déconcentrés territoriaux semblent particulièrement cloisonnés. Les enveloppes budgétaires sont réparties distinctement pour les charges de services des organes déconcentrés de la province et de la commune notamment pour les fournitures en feuilles et encres des rapports, une part concerne aussi les frais de déplacement ou de communication. « *Les budgets sont vraiment trop minimes pour nous, pour que l'on puisse les partager, c'est l'État qui en décide* » (i2). Cette répartition territoriale s'exerce aussi en lien avec les lois de décentralisation.

Ces ordinateurs viennent se substituer aux machines à écrire qui sont utilisées par des secrétaires.

6.3 Des ordinateurs dans les lycées ?

Les équipements en ordinateurs, que nous avons pu identifier pour les enseignants, sont ceux disponibles dans les lycées à sections « normales » pédagogiques pour la formation initiale des maîtres des provinces de Rutana et Mwaro.

Dans ces établissements publics, le programme IFADEM a permis de financer des Espaces Numériques (EN) disposant alors d'ordinateurs, de serveurs et de panneaux solaires. Il existe trois autres centres dans les provinces de Kayanza, Cibitoké et Cankuzo et deux à Bujumbura ; l'un au BEPEP et l'autre à la DGBP.

Ces espaces sont sous la responsabilité de gestion d'un formateur IFADEM fonctionnaire, préalablement formé aux TIC et à leur maintenance dans ce programme.

Dans ces espaces numériques, les enseignants de la province peuvent en principe s'y rendre pour avoir accès aux machines, néanmoins les témoignages et nos observations nous conduisent à interroger la réalité des déplacements des enseignants du primaire ou du secondaire au-delà d'un périmètre accessible à pied et à vélo.

Ces espaces numériques IFADEM semblent être perçus comme un atout pour les enseignants et les élèves des lycées dans lesquels ils sont implantés dans la mesure où il n'y a pas besoin de déplacement comme en témoigne ce discours : « *C'est très confortable pour nous car on n'a pas besoin d'aller chercher ailleurs, et les élèves en profitent aussi. Le résultat est que nos élèves ont fortement réussi lors de l'examen d'État l'année passée.* » (e6)

6.4 L'accès à Internet

Les enseignants disent pouvoir accéder à Internet soit dans les EN, soit dans des cyber-espaces mais pas de chez eux. Néanmoins, nos observations ont été effectuées durant une période où les EN n'étaient pas connectés. La question de la transition des financements d'une ONG qui porte un projet vers les autorités bénéficiaires, est donc soulevée. Tant que le programme IFADEM permettait le financement d'Internet pour les EN, la présence des enseignants semblait réelle d'après les responsables de ces espaces en mesure de montrer le cahier de présences.

Les enseignants et les tuteurs de la formation IFADEM semblent dire que l'absence d'Internet est momentanée « *pour le moment, nous n'avons pas de connexion* » (eren1) mais notent que c'est une entrave au maintien des acquis de formation.

« La lacune que nous voyons, c'est au niveau du suivi quand le projet est passé dans les mains de l'État. Par exemple, pour le moment, nous n'avons pas de connexion, parce qu'on dit qu'on n'a pas encore payé. C'est un problème parce que dès le moment où nous avons appris quelques notions sur les TICE, il nous manque effectivement à appliquer ça, comment mettre en ligne, comment faire des exercices

en ligne avec le logiciel Hot-Potatoes...Nous avons des lacunes énormes par rapport au fonctionnement car on manque de connexion » (eren2)

Néanmoins ils expliquent que l'important pour eux, c'est que ces centres numériques existent, même si actuellement, les enseignants ne s'y rendent pas. Ils argumentent en faveur de ces centres car ils représentent le progrès, ils symbolisent la possibilité offerte à l'enseignant d'aller se former s'il le souhaite. Ces formateurs s'indignent ainsi : « *le Burundi ne peut pas rester en arrière sur ce plan* » (e8), élément que nous retrouvons dans la plupart des discours des directeurs d'écoles et des autres superviseurs rencontrés.

Internet est important pour les enseignants afin qu'ils puissent avoir accès à des informations récentes, cela palie le manque de livres récents.

« l'introduction de l'informatique a été vraiment un atout pour notre métier, sinon au départ nous utilisons uniquement ces livrets-là que vous avez vu à la bibliothèque, uniquement ce sont des vieux livrets et on se retrouve à enseigner des informations obsolètes, parce que si vous consultez par exemple un livret de géographie, on dit par exemple que la Chine est un pays en voie de développement, donc ça date depuis longtemps et donc si nous avons l'opportunité d'avoir des informations si on peut dire à la Une, c'est bénéfique pour nous, et pour nos élèves aussi. » (e5)

6.5 La radio dans les classes ?

Dans chaque école dans lesquelles nous sommes allées, publiques ou privées, nous avons pu voir la présence d'un poste de radio dans le bureau du directeur. Nous n'en avons pas vu dans les classes. Lors du programme IFADEM, 674 postes Radio-CD ont été distribués aux écoles concernées et aux inspections communales et provinciales. (IFADEM, 2012d)

Cet équipement est destiné à la formation des enseignants et permet d'écouter d'une part des émissions de la Radio-Scolaire-Nderagakura (IFADEM, 2012a) et d'autre part des CD audio créés pour accompagner le livret 1 « Renforcer les compétences méthodologiques et linguistiques » (IFADEM, 2012b) et le livret 2 « Renforcer les compétences à l'écrit » (IFADEM, 2012c).

6.6 Des téléphones

Il n'est pas rare de rencontrer un interlocuteur avec plusieurs téléphones que ce soit les inspecteurs, les conseillers pédagogiques ou les directeurs des écoles. Ils en ont deux ou trois pour mieux gérer leurs forfaits selon les distributeurs et les zones de couvertures. Les enseignants sont cependant bien moins équipés. Ces téléphones sont d'ailleurs très rarement de smartphones. Les seuls que nous ayons vus, sont ceux des conseillers du BEPEP de Bujumbura.

Les tuteurs et d'autres superviseurs disent que certains enseignants leur téléphonaient spontanément dans le cadre d'IFADEM et poursuivent cette habitude :

« Les enseignants qui ont été formés dans le cadre de l'IFADEM, ils nous téléphonaient et s'ils téléphonent encore, nous répondons également. » (t1)

« C'est parce que, pendant les formations, ils nous téléphonaient pour nous demander : 'Je ne comprends pas ça', parce que c'était la formation à distance. Quand ils avaient des difficultés et qu'ils demandaient des solutions au tuteur, et que le tuteur ne parvenait pas donner convenablement la réponse, ils nous téléphonaient directement. Et quand ils nous téléphonaient, nous répondions. » (i2)

Pour répondre à notre questionnaire sur la téléphonie il est intéressant d'analyser l'expérience IFADEM à Madagascar (Lethuillier et al., 2013), où le téléphone a davantage été un moyen pour dynamiser les échanges entre formés et tuteurs mais surtout pour envoyer de très petites ressources hebdomadaires notamment sous formes de questions auxquelles l'enseignant doit répondre après avoir pris connaissance du livret de formation. Ce moyen semble particulièrement adapté pour renforcer l'accompagnement du dispositif à distance. Lors des regroupements, il y aurait moins de stagiaires qui n'auraient pas pris connaissance des ressources préalablement, ce qui permettrait d'augmenter la qualité des réflexions au sein des échanges.

7 En guise de conclusion : quelques questions vives

Plusieurs questions peuvent être investiguées afin d'approfondir celle des impacts à long terme de la formation dans IFADEM :

Une première concerne l'absence d'Internet dans les EN. Elle questionne à la fois le rôle du formateur et la place des EN notamment dans la dynamique du développement des usages en TIC. Comment ce dispositif pourrait continuer à valoriser d'une part, les ressources numériques (documents PDF, txt, etc. ou applications diverses) qui sont néanmoins disponibles sur les serveurs locaux, et d'autre part les ressources papiers (documents manuscrits, ouvrages, outils divers) qui sont accessibles dans ces lieux ? Comment les équipements en ordinateurs peuvent être mis au service de nouvelles formations pour les enseignants ?

Une deuxième question a trait à la poursuite des collaborations après IFADEM. Nous pouvons interroger le sens de la collaboration et de la coopération entre enseignants et superviseurs une fois cette formation terminée dans la mesure où le « tuteur » est ainsi désigné que momentanément et disparaît de la chaîne relationnelle établie pendant la formation. Le maillon manquant peut créer une rupture.

Enfin, notre dernière question interroge les outils technologiques. Il n'y a pas, à ce jour et à notre connaissance, d'expérimentations de tablettes au Burundi, alors que dans d'autres pays d'Afrique les expérimentations (Le Quentrec, 2015) en cours ou à venir vont sans aucun doute fournir des perspectives importantes.

Références

BARON G.-L., BRUILLARD E., (1993). "Quelle place pour les nouvelles technologies dans la formation initiale des enseignants?". In Recherche et formation n°14, pp 101-116, PDF,16p, <http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/recherche-et-formation/RR014-09.pdf> consulté le 13 juin 2015.

BARAHINDUKA E., VOULGRE E. et BARON G.-L. (2015). « Supervision pédagogique au Burundi : le cas de trois provinces du Nord » *Adjectif* <http://www.adjectif.net/spip/spip.php?article337>. consulté le 13 juin 2015.

BARON G.-L., VOULGRE E. et VILLEMONTAIX F. (2014). « SUPERE-RCF SUPERVISION PÉdagogique et REssources – Recherche Coopérative Francophone », in *Résumés des recherches IFADEM en cours*, PDF, 20p, pp.3-5 http://www.ifadem.org/sites/default/files/divers/recherches-en-cours_ifadem.pdf consulté le 13 juin 2015.

BARON G.-L., VILLEMONTAIX F., NETTO S., VOULGRE E. ET DJEUMENI-TCHAMABE M. (2014). *Rapport scientifique d'étape en juin 2014 du projet SUPERE* <https://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-01107625> consulté le 13 juin 2015.

BEN ABID- ZARROUK S. (Sous la coordination de) Avec la participation de POURCELOT C. (UHA) et ALCARAZ M. (AUF – IFADEM) (2012) *Rapport IFADEM Burundi : Résultats de l'enquête 2012 La vision des enseignants - e - s Une analyse du centre Universitaire de Formation des enseignants et des formateurs Université de Haute Alsace* <http://www.ifadem.org/sites/default/files/divers/Enquete%20Burundi-2012-complet.pdf> consulté le 13 juin 2015.

GUELE J., SIBEUD C., RABEYRIN J., DEVRIES P. (2003). « L'accompagnement social en question » *Rapport DDASS et DRASS de la région Rhône Alpes*, PDF, 45p, <https://ddu-basque.files.wordpress.com/2015/02/laccompagnement-social-en-question.pdf> consulté le 13 juin 2015.

ILBOUDO, J.-P. (2001). *Histoire et évolution de la radio rurale en Afrique noire - Rôles et usages. Contribution dans l'atelier International sur la radio rurale – FAO.* <http://www.fao.org/docrep/003/x6721f/x6721f02.htm> consulté le 13 juin 2015.

LE QUENTREC, E. ; PAUTY, C. ; ZABLOT, S. et BARON, G-L (2015) « Bilan et perspectives d'une expérimentation 'Tablettes' au Niger ». *Adjectif* <http://www.adjectif.net/spip/spip.php?article343> consulté le 13 juin 2015.

LETHUILLIER, G., JAILLET, A. et JAROUSSE, J-P. (2013). *Rapport d'évaluation externe. Programme de Formation Continue À Distance, Des Maîtres (IFADEM) à Madagascar.* http://ifadem.org/sites/default/files/divers/eval_ifadem_mada_final_26fev2014_der.pdf consulté le 13 juin 2015.

NDEMEYE, A. (1989). *Rapport sur la situation de l'enseignement du français à l'école primaire. Bujumbura: Bureau d'éducation rurale.*

NIJIMBERE C., MBWAYIBA C., DAYISHIMIYE N. (2013). La téléphonie mobile au Burundi : entre contraintes infrastructurelles et ingéniosité publique. Portique <http://www.adjectif.net/spip/spip.php?article267&lang=fr> consulté le 13 juin 2015.

NIJIMBERE C., VOULGRE E., BARON G.-L. (2014). « Entre reproduction et adaptation des expériences du nord : le cas du Burundi et du Cameroun. » In *Colloque FORSE* de l'université de Rouen Table ronde plénière, <https://webtv.univ-rouen.fr/channels/#2014-mutations-de-lacompagnement-dans-les-formations-en-ligne> consulté le 13 juin 2015.

SIMBAGOYE A. et SOW-BARRY A. (1997). « Bilinguisme scolaire dans l'enseignement du français en Afrique noire francophone : les cas du Burundi et de la Guinée » *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 23, n° 3, 1997, pp.665-682. PDF, 19p, <https://www.erudit.org/revue/rse/1997/v23/n3/031956ar.pdf> consulté le 13 juin 2015.

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 Wallet J., CIVIIC, Université de Rouen, PDF, 357p, http://shs-app.univ-rouen.fr/civiic/memoires_theses/textes/these_VOULGRE.pdf consulté le 13 juin 2015.

VOULGRE E. ET NETTO S. (2014). « Formation à distance au Burundi : Quelles représentations pour quels usages ? Points de vue de superviseurs pédagogiques du Primaire. » *In Colloque JOCAIR 2014*, Sorbonne Paris Cité <http://eda.recherche.parisdescartes.fr/wp-content/uploads/sites/6/2014/06/Resume%CC%81-Voulgre-Netto-Jocair-2014.pdf> consulté le 13 juin 2015.

VOULGRE E., (2014). « Accompagnée puis accompagnatrice en formation à distance: construction identitaire ou diplopie ? » *In colloque FORSE* de l'université de Rouen Table ronde plénière, du 10 octobre 2014. <https://webtv.univ-rouen.fr/channels/#2014-mutations-de-lac-compagnement-dans-les-formations-en-ligne> consulté le 13 juin 2015.

VOULGRE E., BARON G.-L., VILLEMONTAIX F., (2015) Rapport final de la recherche SUPERE-RCF, version du 7 octobre 2015 PDF 54p, http://www.ifadem.org/sites/default/files/divers/rethe_2012_supere-rcf.pdf consulté le 30-11-2015.

WALLET J., (2001). Au risque de se passer des NTIC... Habilitation à Diriger des Recherches, PDF, 189p, http://shs-app.univ-rouen.fr/civiic/hdr/textes/Wallet_Jacques.pdf consulté le 13 juin 2015.

WALLET J., (2010). « Technologie et gouvernance des systèmes éducatifs », in Charlier B., Henri F., dir., *Apprendre avec les technologies*, Presse Universitaire de France, Paris, 15x21.5, 204p, pp71-80, chapitre 5, ISBN : 978-2-13-057530-6.

Autres références

BURUNDI (2001). « Rapport de revue du programme national d'action en fin de décennie, suivi du Sommet Mondial Pour les Enfants ». PDF, 19p, http://www.unicef.org/specialsession/how_country/edr_burundi_fr.PDF consulté le 13 juin 2015.

DÉCRET n° 100/ 125 du 21 avril 2010 « portant organisation du ministère de l'enseignement de base et secondaire, de l'enseignement des métiers, de la formation professionnelle et de l'alphabétisation » <http://www.presidence.bi/spip.php?article1439> consulté le 13 juin 2015.

IFADEM (2012a). « Émissions de radio IFADEM-Burundi ». <http://www.ifadem.org/fr/ressources-educatives/2012/10/30/emissions-de-radio-ifadem-burundi> consulté le 13 juin 2015.

IFADEM (2012b). « Livret 1 de l'enseignant-e : Renforcer les compétences méthodologiques et linguistiques ». PDF, 96p. <http://www.ifadem.org/fr/ressources-educatives/2012/10/30/livret-1-renforcer-les-competences-methodologiques-et-linguistiques>, consulté le 13 juin 2015.

IFADEM (2012c). « Livret 2 de l'enseignant-e : Renforcer les compétences à l'écrit ». PDF, 62p. <http://www.ifadem.org/fr/ressources-educatives/2012/10/30/livret-1-renforcer-les-competences-methodologiques-et-linguistiques>, consulté le 13 juin 2015.

IFADEM (2012d). « Burundi, Dispositif de formation », <http://www.ifadem.org/fr/pays/burundi/dispositif-de-formation> consulté le 13 juin 2015.

IFADEM, (2015e). « Niger, Livret 5- Évaluation et gestion des grands groupes » <http://www.ifadem.org/fr/ressources-educatives/2015/06/09/livret-5-evaluation-et-gestion-des-grands-groupes> consulté le 13 juin 2015.

IMMAR RESEARCH & CONSULTANCY (2014). « Étude d'auditoire au Burundi : Restitution des résultats » Bujumbura. PDF, 64p. http://www.panoseurope.org/sites/default/files/production_files/pmartinot/Burundi_Etude%20auditoire%20IMMAR_Restitution.pdf consulté le 13 juin 2015.

INSTITUT PANOS Paris (2005) « Afrique centrale : Cadres juridiques et pratiques du pluralisme radiophonique », Karthala Editions, 1 mai 2005 - 256 pages, ISBN : 9782845866492.

OAG Observatoire de l'Action Gouvernementale du Burundi, (2003) « Rapport Analyse de la transparence dans les recrutements des personnels de l'Administration publique et parapublique. Discordance entre le cadre légal et la réalité » PDF, 89p, http://www.oag.bi/IMG/pdf/Rapport_sur_la_transparence_dans_les_recrutements.pdf consulté le 13 juin 2015.

NC (2007) « PAN-EPT Burundi, 1990 : Plan d'Action National d'éducation Pour Tous », PDF 63p, <http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/Burundi/Burundi%20EPT.pdf> consulté le 13 juin 2015.

UNESCO (1982). « L'éducation et le développement endogène en Afrique : Évolution - problèmes – perspectives. Avec la coopération de la CEA et de l'OUA », Harare, 28 juin - 3 juillet 1982ED-82/MINEDAF/3, PDF, 122p, http://www.unesco.org/education/pdf/14_43_f.pdf consulté le 13 juin 2015.

UNESCO (1990) « Répondre aux besoins éducatifs fondamentaux : Une vision pour les années 90. » Document de référence (version finale) produit dans le cadre de la conférence mondiale, du 5 au 9 mars 1990, sur l'Education Pour Tous (EPT). PDF, 180p, <http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000975/097552f.pdf> consulté le 13 juin 2015.

UNESCO, (1996). « Déclaration Mondiale sur l'éducation pour tous et cadre pour répondre aux besoins éducatifs fondamentaux » Jomtien, troisième édition, PDF, 42p, http://www.francophonie.org/IMG/pdf/Conf_mondiale_education_pour_tous_Jo_m_t_i_e_n_Th_a_i_l_a_n_d_e_1990.pdf consulté le 13 juin 2015.

UNESCO BRENDA (1995). « Stratégies éducatives pour les années 90: orientations et réalisations ». PDF, 200p, s 15_58_f, http://www.unesco.org/education/pdf/15_58_f.pdf consulté le 13 juin 2015.

Voulgre, Emmanuelle et Baron, Georges-Louis (2016). Regards d'une recherche universitaire sur l'accompagnement des instituteurs formés par IFADEM au Burundi. In Depover, C, Dieng, PY, Gasse, S., Maynier, J-F, Wallet, and J., editors, Repenser la formation continue des enseignants en francophonie. L'initiative IFADEM, pages 123-138. Edition des archives contemporaines. URL <https://shs.hal.science/halshs-01424450>.