HAL
open science

Agir avec les technologies comme néo Inspecteur de l'Éducation Nationale : quelles acceptations ? quels renoncements ?

Stéphanie Netto, Emmanuelle Voulgre, François Villemonteix

To cite this version:

Stéphanie Netto, Emmanuelle Voulgre, François Villemonteix. Agir avec les technologies comme néo Inspecteur de l'Éducation Nationale : quelles acceptations ? quels renoncements ?. Sandra Nogry; Laetitia Boulc'h; François Villemonteix. Le numérique à l'école primaire. Pratiques de classe et supervision pédagogique dans les pays francophones, Presses Universitaires du Septentrion, 2019, 2757423665. hal-02390326

HAL Id: hal-02390326

https://hal.science/hal-02390326v1

Submitted on 3 Dec 2019

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.

Agir avec les technologies comme néo Inspecteur de l'Éducation Nationale : quelles acceptations ? quels renoncements ?

Stéphanie Netto[1], Emmanuelle Voulgre[2] et François Villemonteix[3]

[1] MCF en Sciences de l'Éducation, Laboratoire TECHNE (EA 6316), Université de Poitiers-ESPE Académie de Poitiers (France) - stephanie.netto@univ-poitiers.fr

[2] MCF en Sciences de l'Éducation, Laboratoire EDA (EA 4071), Université Paris Descartes (France) – emmanuelle.voulgre@parisdescartes.fr

[3] MCF HDR en Sciences de l'Éducation, Laboratoire EMA (EA 4507), Université Cergy-Pontoise (France) - francois.villemonteix@u-cergy.fr

Ce texte est un chapitre publié, en janvier 2019, aux Presses Universitaires Septentrion, dans l'ouvrage : « Le numérique à l'école primaire. Pratiques de classe et supervision pédagogique dans les pays francophones ». Ce livre a été coordonné par Sandra Nogry, Laetitia Boulc'h et le regretté collègue François Villemonteix.

Ce texte, à l'étape où il n'a pas été encore mis en forme par l'éditeur, dispose de deux annexes (et fait mention dans ce texte de ces 2 éléments) alors que la version publiée les a éludées. Enfin, les auteurs invitent fortement le lecteur à emprunter l'ouvrage, voire à l'acheter s'il le désire.
http://www.septentrion.com/fr/livre/?GCOI=27574100918780

Préambule

Ce chapitre paraît après un long travail d'écriture, réalisé à trois ; il a malheureusement été publié après le décès de François Villemonteix, à qui les auteures souhaitent rendre un hommage particulier.

1 Introduction

En France, le principe de l'inspection de l'activité d'enseignement remonte à Napoléon, puis il s'est progressivement développé au cours des XIXe et XXe siècles. Quel que soit le niveau scolaire, les inspecteurs exercent des rôles de *liaison, d'appui et de contrôle* à trois niveaux : enseignant, école et système. Pour chacun de ces niveaux, ces rôles s'exercent dans deux dimensions, pédagogique et administrative, ceci étant valable dans la plupart des systèmes éducatifs où ces acteurs sont présents (Grauwe, 2003). En France, les inspecteurs sont parmi les rares acteurs du système éducatif à visiter régulièrement les classes et sont devenus au cours du temps les intermédiaires privilégiés entre le niveau central et ces lieux d'enseignement.

Sur le plan national, leurs rôles connaissent des modulations selon les périodes et les thématiques guidées par les orientations politiques du moment, mais ils ne changent pas fondamentalement. Ainsi, la Loi de 2013[1] attribue une place importante aux partenariats, aux expérimentations et au numérique. Et en 2015, une circulaire réaffirme l'importance des *« missions d'évaluation et d'inspection »* dans l'activité de l'inspecteur où doivent être privilégiées les dimensions *« d'accompagnement individuel et collectif et de pilotage pédagogique »* (MEN, 2015).

[1] Loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'Ecole de la République

Signalons dès à présent que nos travaux concernant les néo IEN du premier degré, en France dans le cadre du projet « SUpervision PEdagogique et Ressources, Recherche Coopérative Francophone » (SUPERE-RCF) décrits dans la partie méthodologie, ont été effectués durant l'année scolaire 2013-2014, donc entre les deux textes que nous venons de citer et qui cadrent l'activités des IEN.

En se centrant sur les Inspecteurs de l'Éducation Nationale français chargés d'une circonscription du premier degré (IEN CCPD), ce chapitre propose une analyse de la manière singulière dont ces acteurs intègrent une part invariante de leurs rôles (évoqués plus haut) et les caractéristiques plus contextuelles de leur action. Ces normes sont déterminées par des orientations politiques du moment et concernent les usages des technologies numériques. Leur activité s'accomplit aujourd'hui (2013-2014) dans un contexte de plus en plus instrumenté avec des systèmes d'information pour le pilotage, des plateformes de formation à distance, des outils de communication, des espaces multiples d'information, des ressources numériques plus ou moins didactisées, *etc*.

Concernant le rôle de *liaison*, l'École primaire s'inscrit dans un contexte de multiplication d'initiatives d'implantation de technologies dans les écoles, associant les communes qui financent les équipements, les infrastructures et l'État, prescripteur, mais aussi superviseur de l'action éducative. Que les opérations soient locales ou d'ampleur nationale, les inspecteurs sont systématiquement mobilisés et actifs sur la valence *liaison* de leurs missions. Leur investissement conditionne la réussite des opérations initiées, par l'activité de liaison ou de coordination locale qu'ils assurent. Citons l'exemple récent de l'engagement des inspecteurs d'académie, des inspecteurs de circonscription, des conseillers pédagogiques et des animateurs TICE dans la mise en œuvre du plan « Écoles Numériques Rurales » qui a été souligné comme l'un des facteurs de réussite de cette opération (IGEN, 2011).

Concernant l'*appui* aux enseignants et aux équipes, l'activité des inspecteurs doit aujourd'hui intégrer les dispositifs de formation à distance. Citons le cas de M@gistère, mis en œuvre en 2013 sur l'ensemble du territoire pour la formation des maîtres de l'école primaire, dans le cadre particulier des animations pédagogiques de circonscription et qui conduit les inspecteurs à revoir leurs modalités d'organisation de l'accompagnement local.

Concernant le rôle de *contrôle*, on le retrouve notamment dans l'évaluation des pratiques en classe, les enjeux de distributions de responsabilités entre acteurs territoriaux qui sont de plus en plus présents (IGEN-IGAENR, 2015a, p. 103), ce qui sous-entend le renforcement d'un double système de contraintes (État-collectivités) sur l'activité pédagogique. Cependant, les inspecteurs sont les garants légitimes de la conformité de l'acte d'enseignement au regard des programmes scolaires, que ces pratiques soient instrumentées de manière classique ou qu'elles mobilisent les technologies numériques.

Dans cette contribution, nous avons voulu apporter quelques éléments de réponse sur les deux questions de recherche suivantes (en analysant les discours d'inspecteurs en formation sur leurs pratiques professionnelles) : comment de nos jours des Inspecteurs de l'Éducation Nationale (IEN) en formation envisagent-ils les rôles qui leur sont prescrits, chaque rôle se jouant dans un contexte de plus en plus instrumenté par les technologies ? Sur quels systèmes de valeurs et normes professionnelles ces inspecteurs viennent-ils s'appuyer pour agir, afin d'éliminer ou au contraire de promouvoir certaines conduites (Prairat, 2015) ?

Nous avons fait le choix d'interroger des IEN nouvellement recrutés. En cours de formation initiale, ils sont aussi en charge du pilotage d'une circonscription du premier degré. Nous les nommerons « néo IEN ». En situant les discours de ces acteurs dans une période de transition professionnelle, où une nouvelle identité professionnelle se construit (Dubar, 2000), nous nous sommes focalisés sur la place qu'ils accordent aux technologies dans leurs activités professionnelles en cherchant à mettre en évidence la manière dont ils abordent leurs nouvelles missions et les normes professionnelles qui y sont associées.

Dans une première partie, nous donnerons des repères concernant les contraintes et normes du métier d'inspecteur de l'Éducation nationale (IEN) et de la formation continue pour pouvoir les identifier. Nous préciserons, ensuite, à partir de textes institutionnels des enjeux de l'évolution de ce métier et terminerons par la notion de socialisation afin d'interroger comment les néo IEN construisent peu à peu leur identité d'IEN. Une section dédiée à la méthodologie permettra tout d'abord de présenter le cadre général du projet « SUpervision PEdagogique et Ressources, Recherche Coopérative Francophone » (SUPERE-RCF) dans lequel s'inscrit la présente recherche. Cette section fournira

également les informations relatives à la population concernée et au corpus analysé. Les résultats des analyses de discours des néo IEN seront ensuite présentés. Ils portent d'une part sur leurs usages des TIC et sur leur rapport au dispositif de formation à distance M@gistère et d'autre part sur différentes problématiques professionnelles auxquelles ils font face, après quelques mois seulement d'exercice de leur métier. Enfin, une discussion des résultats sera proposée, dans laquelle nous reviendrons sur la place que prennent les technologies dans cette transition professionnelle, qui tend vers la posture de superviseur de l'action pédagogique des enseignants du premier degré.

2 Cadre de cette recherche

Dans cette partie, nous contextualisons nos deux questions de recherche en abordant en premier la question de professionnalisation en tant que processus en relation avec des « contraintes métiers » constituées de normes à identifier, à comprendre, à s'approprier, mais aussi à construire, grâce aux formations continues disponibles depuis le système centralisé porté par la plateforme M@gistère et le système décentralisé (dans la mesure où la disponibilité des formations à l'échelon local est une forme de régulation forte de l'activité).

Dans une deuxième sous-partie, nous resituons les évolutions de la profession d'IEN à partir de rapports institutionnels en soulignant les enjeux de ces transformations qui interagissent avec la professionnalisation des inspecteurs du premier degré.

Nous terminons par une troisième partie relative à la question de la socialisation professionnelle nécessaire à la transformation identitaire et professionnelle de ces acteurs.

2.1 Professionnalisation des inspecteurs de l'Éducation nationale en France

Les missions de l'inspecteur, devenu aujourd'hui inspecteur de l'Éducation nationale (IEN), se sont étendues sans rompre avec la tradition de contrôle et de témoignage d'une réalité de terrain. Leur pilotage est devenu une activité plus complexe, associant la formation et l'accompagnement au contrôle de conformité de l'action pédagogique. S'y ajoutent les dimensions de gestion des ressources humaines et d'entretien de relations importantes avec les partenaires de l'école, à l'échelle de la circonscription.

Le processus de professionnalisation des inspecteurs (IEN) se nourrit désormais des temps institutionnels de formation, contributifs à la constitution du « corps » professionnel et à la pleine responsabilité d'une circonscription du premier degré. Il participe au passage d'une posture d'enseignant à celle de cadre, de superviseur, détenteur de l'autorité légitime. Or, aujourd'hui, ces changements doivent s'accomplir rapidement. Recrutés à la suite d'un concours, les IEN investissent un système de normes professionnelles guidant leurs actions et contribuant à la construction d'une nouvelle identité de leur métier. L'appropriation de ces règles et de ces normes peut également dissiper de l'incertitude devant une situation nouvelle ou ambigüe, pour éviter des situations conflictuelles avec un supérieur ou un tiers IEN et pour respecter la tendance centrale c'est-à-dire un accord ou un jugement relativement consensuel.

Le fonctionnement d'une circonscription répond à deux systèmes de règles et normes, celles dictées et prescrites d'en haut (externes à la circonscription) et celles, internes, régulant localement son fonctionnement et susceptibles d'expliquer les différences de fonctionnement d'une circonscription à l'autre. Elles sont probablement dépendantes de multiples facteurs et d'effets de contexte. Pour autant, ces différences de fonctionnement ne contrecarrent pas les attentes prescrites plus haut ; elles ne dérogent pas aux règles générales, mais contribuent à un fonctionnement « normal, donc non pathologique » au sens de Canguilhem (2013).

Si l'on considère le système de formation continue des enseignants du premier degré, celui-ci s'est progressivement délocalisé du niveau départemental vers les circonscriptions, depuis le milieu des années 2000. Autrement dit, il y a eu une fonte progressive de l'offre de formation à laquelle les enseignants pouvaient prétendre (sur des temps relativement longs et une mise en œuvre progressive par des institutions classiques de formation et leurs formateurs de terrain) pour une réorientation de la finalité des animations pédagogiques de circonscriptions. Elles sont devenues pratiquement le seul

instrument de formation continue des maîtres, sous un format hybride, associant des rencontres synchrones à un dispositif de formation à distance, qui s'appelle M@gistère.

Ce dispositif a été initié en 2011, de manière massive, sur l'ensemble du territoire national. L'objectif était de mettre en place un accès à une plateforme nationale proposant des parcours modulaires, sur prescription de l'inspecteur local. La formation continue, censée permettre à chacun d'analyser ses besoins et d'y répondre par des solutions choisies, reprenait, là, son statut d'instrument de régulation de l'activité pour l'employeur (Dutercq et Lang, 2001). Ce dispositif paraît avoir également conduit insensiblement à une redistribution des rôles des superviseurs ce qui engendre une réflexion sur le sens que prend la formation continue des enseignants aujourd'hui, dans un contexte d'accès prescrit à des modules préconstruits et d'une offre croissante de solutions clé en main (dématérialisée de type MOOC[2]). L'un des enjeux majeurs des transformations en cours réside probablement dans l'articulation entre cette offre (les modules) et la demande (les besoins locaux).

2.2 Les inspecteurs et le numérique : une attente institutionnelle forte

Le rapport annuel IGEN-IGAENR (2015a) questionne à ce sujet, notamment, le rôle de l'architecture et des infrastructures scolaires ainsi que le rôle des formations pour penser l'acte d'enseigner qui peut être modifié par les supports avec lesquels il s'agit d'enseigner (p. 109). Ne citant principalement que des usages de tableaux numériques interactifs, ce rapport interroge aussi l'importance de dépasser l'innovation pédagogique et mise sur l'accompagnement des enseignants.

Dans le rapport IGEN de 2002 « L'école et les réseaux numériques », il est notamment question des enjeux juridiques, déontologiques entre acteurs publics, acteurs privés (du monde scolaire et industriel), mais aussi des enjeux éditoriaux (statuts des documents en ligne). Ces questionnements se construisent dans un contexte où évolue l'édition scolaire, où apparaissent les manuels numériques, les licences et les services numériques pour les enseignants, les élèves et les familles.

Néanmoins, le rapport pointe également un paradoxe concernant la place encore peu investie par le corps des inspections alors que d'autres acteurs semblent jouer un rôle majeur dans l'organisation des Technologies de l'Information et de la Communication à l'École (TICE) « collectivités, constructeurs, éditeurs, sociétés de service » (p. 43). *« Le repérage des compétences et des talents, l'organisation du service de ces personnes ressource (voire de leur mobilité), leur spécialisation (ou non), leur formation, la validation de leurs acquis, leur coordination sont autant de points de passage obligé pour réussir rapidement la généralisation attendue de l'usage des réseaux : qu'ils soient déchargés à plein temps ou qu'ils bénéficient de quelques heures supplémentaires, ces conseillers pédagogiques, maîtres formateurs, enseignants jouent un rôle essentiel de relais, de facilitation, d'assistance de proximité » (p. 50).*

Le rapport sur « L'utilisation pédagogique des dotations en numérique (équipements et ressources) dans les écoles » (IGEN, 2015) permet, lui, de faire le point sur la loi du 8 juillet 2013 qui exprime la volonté qu'a l'État de développer les usages du numérique. Pour atteindre les objectifs d'usages que préconise le ministère de l'Éducation nationale, l'inspection générale a proposé six axes de réflexion concernant les modalités à mettre en œuvre pour piloter une politique mettant le numérique au centre de la pédagogie. Parmi ces mesures, le pilotage est une clé qui permet d'articuler tous les niveaux de la chaine d'inspection du niveau national au niveau local qui constitue le premier levier que représente la circonscription primaire. Il est aussi le maillon de la formation et celui du développement de ressources. Ce rapport souligne particulièrement des tensions entre les relais : *« certains IEN, bien qu'attentifs à cette priorité, ont pu considérer que le numérique était pris en charge par la chaîne des spécialistes : ATICE, CDTICE, IEN-TICE, DAN adjoint, DAN, jusqu'à la DNE »* (p. 89).

Se posent aussi des enjeux dans le champ du développement des métiers du numérique et des formations qui vont de pair. Répertorier les besoins fait alors l'objet d'un rapport porté par trois ministères[3] (IGEN-IGAENR-CGEIET-IGAS, 2015). Les recommandations visent notamment le

[2] Notons la création du site internet Class'code, financé dans le cadre des projets d'investissement d'avenir, dont la finalité est d'offrir un dispositif de formation aux enseignants à la pensée informatique : https://pixees.fr/classcode/accueil/

[3] Ministère du travail, de l'emploi, de la formation professionnelle ; Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche ; Ministère de l'économie, de l'industrie et du numérique et du dialogue social.

premier degré notamment pour l'expérimentation d'enseignements ciblant des notions de programmation, suivi dans le second degré. Les besoins de développement des compétences sont massifs et risquent donc de transformer un système de formations initiale et continue. Ceci pose encore de nouvelles questions de gouvernance politique sur les territoires des inspections, et ce, même dans le premier degré. En effet, plusieurs domaines sont recouverts : *« la connaissance du matériel et des réseaux, la programmation par l'utilisation de langages informatiques et l'élaboration des programmes, les pratiques sociales ou encore le droit spécifique à l'internet »* (p. 35).

Un autre rapport (2016) du Comité national de suivi de la réforme de la formation des enseignants et personnels d'éducation, cette fois, interroge la formation (continue) des enseignants. Les enjeux d'un nouveau modèle de Formation Tout Au Long De La Vie (FTLV) y sont examinés à partir de trois grandes transformations sociétales en lien avec le numérique. L'accès aux données, le potentiel créatif et le développement du travail en réseau soulèvent des risques de fractures cognitives et de nouvelles compétences dans les apprentissages à relever, dès le plus jeune âge (p. 9).

Enfin, dans ce contexte où les IEN vivent de profonds changements liés au numérique, le rapport IGEN-IGAENR (2015b) « sur le pilotage et fonctionnement de la circonscription du premier degré » ne manque pas de souligner combien les missions des inspecteurs sont multiples, dispersées sur des territoires complexes à comprendre et à piloter. Les auteurs questionnent la légitimité de l'entité « circonscription » dans un contexte de décentralisation et de réorganisation des services de l'État.

2.3 Pour appréhender la (trans)formation d'un néo IEN : la socialisation professionnelle

Ces transformations, propres au corps des inspecteurs, de leur formation et de leur place et missions dans ces circonscriptions peuvent être étudiées sous l'angle de la sociologie, en particulier des travaux concernant la socialisation professionnelle. Effectivement, les inspecteurs au cours de leur formation et tout au long de leur carrière professionnelle ont à s'approprier un discours, à intégrer des normes professionnelles et à prendre en compte de nouvelles contraintes. Des éléments constitutifs de leurs trajectoires professionnelles portent, nous l'avons mentionné *supra*, dans le cadre de cette recherche, sur la mission d'inspecteur et leurs regards portés sur les technologies (et la formation à distance) au Primaire.

Le concept de double transaction (Dubar, 1992) permet de saisir les changements vécus et les transformations sur leurs représentations de l'environnement professionnel (ils étaient majoritairement enseignants, puis conseillers pédagogiques, avant de devenir IEN). Effectivement, tout jeune professionnel expérimente *« une transaction 'biographique' consistant à projeter des avenirs possibles en continuité ou en rupture avec un passé reconstitué ('trajectoire') et une transaction 'relationnelle' visant à faire reconnaître ou non par les partenaires institutionnels la légitimité de ses prétentions, compte tenu des objectifs* [des normes] *et des moyens ('politique') de l'institution » (Ibidem*, pp. 520-521).

Dans ce jeu d'ajustements, de compromis et de négociations, la socialisation (fruit de cette dualité nécessaire) est un processus identitaire qui se construit, se déconstruit et se reconstruit. Dans le cas présent, les technologies ont (trans)formé la nature de leurs missions, situées dans un contexte où les mutations économiques, sociales, culturelles et technologiques ont modifié les rapports aux autres. Les technologies, mobilisées dans les actions de formation et d'accompagnement des enseignants (*cf.* M@gistère), contribuent à une modification des relations professionnelles entre les différents acteurs, inscrites dans de nouvelles temporalités et de nouveaux espaces.

Cette construction d'un soi dans une relation à autrui, que nous nommons « socialisation », est pour Mead (1933) source « de dissociation du Soi ». Dubar (2005) le résume ainsi *: « Entre un 'moi' qui implique nécessairement un effort de conformité au groupe* [aspect traité en partie 2] *pour se faire (re)connaître et un 'je' qui risque toujours de se faire infirmer ou méconnaitre par les autres, le Soi (self) en construction* [chez les néo IEN] *risque de se faire écartelé entre l'identité collective synonyme de discipline, de conformité, de passivité et l'identité individuelle synonyme d'originalité, de créativité, mais aussi de risque et d'insécurité »* (pp. 97-98).

En définitive, en se socialisant, les néo IEN sont susceptibles de créer de la société, de produire du lien social (issus de leurs expériences antérieures). Ils « reproduisent » également leur nouvelle

communauté d'appartenance (des inspecteurs). Celle-ci est constituée de normes professionnelles, de contraintes et de rituels professionnels ancrés dans un héritage et des valeurs bien circonscrits (précisés dans les parties 2.1 et 2.2).

3 Cadre méthodologique

Cette partie permet de revenir sur le contexte dans lequel s'est déroulé la recherche auprès des néo IEN du premier degré, de préciser les caractéristiques des acteurs interviewés et de présenter les principales questions qui ont guidé nos entretiens. Nous terminons par un premier regard sur les données recueillies.

3.1 Un contexte : le projet SUPERE-RCF

Notre corpus s'est constitué dans le cadre du projet de recherche « SUpervision PEdagogique et Ressources, Recherche Coopérative Francophone » (SUPERE-RCF) financée par l'AUF[4] et l'OIF[5], deux instances qui portent l'Initiative Francophone de la formation à distance des Maitres (IFADEM)[6].

Nous présentons ici uniquement quelques résultats issus de ce projet, ciblés sur le territoire français (Baron et al., 2014 ; Voulgre et al., 2015). L'annexe n°1 « Tableau des missions du terrain » précise le cadre des 2 missions qui ont été réalisées pour permettre l'obtention d'entretiens auprès de néo IEN en formation à l'ESENESR[7] durant l'année scolaire 2013-2014. Nous informons aussi le lecteur que ce projet SUPERE-RCF a également permis d'investiguer d'autres territoires, essentiellement d'Afrique Subsaharienne (Burundi, Sénégal et Cameroun).

Des entretiens semi-directifs ont été réalisés auprès de 14 néo IEN, entre décembre 2013 et février 2014. L'annexe n°2 fournit le guide d'entretien que nous avons conçu pour conduire ces entrevues. À propos de la passation de ces entretiens (enregistrés), nous indiquons que la durée moyenne des entretiens a été de 25 minutes (min. 12 minutes, max. 51 minutes) et qu'ils se sont déroulés dans un espace calme de la bibliothèque et de salles annexes de l'ESENESR[8].

3.2 Caractéristiques de l'échantillon

Quelques informations signalétiques (sociodémographiques) permettent désormais de caractériser l'échantillon constitué et de circonscrire l'analyse des données qui a été menée par la suite.

Nous avons ainsi rencontré 4 femmes et 10 hommes. Il s'agit ici d'un échantillon non représentatif de la population globale de la promotion 2013 (75 IEN recrutés). Selon le rapport du jury (MEN FR SG/DGRH, 2013), la répartition serait de 43% de femmes pour 57% d'hommes (pp.15-16). Cette répartition contraste cependant avec celle des enseignants du premier degré, les femmes étant largement majoritaires (plus de 85% de l'effectif).

Les 14 néo IEN ont été auparavant enseignants pendant une longue période (plus d'une dizaine d'années). Tous sont passés d'une position d'enseignant devant la classe à celle de conseiller pédagogique ou de maître formateur, après l'obtention d'une certification spécifique (le CAFIPEMF). Ils ont donc eu un rôle à jouer du côté de la formation et de l'accompagnement des enseignants titulaires. L'un d'entre eux a eu aussi une mission d'animateur TICE.

Il y a 8 néo IEN qui se sont vus attribuer une mission départementale par leur directeur académique des services (DASEN). L'un d'entre eux a une mission TICE et deux autres ont une mission

[4] Site Internet de l'Agence Universitaire Francophone (AUF) : https://www.auf.org/
[5] Site Internet de l'Organisation Internationale Francophone (OIF) : http://www.francophonie.org/
[6] Site Internet de l'Initiative Francophone de la formation A Distance des Maitres (IFADEM) : http://www.ifadem.org/fr
[7] Site internet de l'Ecole Supérieure de l'Education Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (ESENESR) : http://www.esen.education.fr
[8] Nous tenons à remercier les acteurs de l'ESENESR pour l'accueil qui nous a été réservé et les néo IEN qui nous ont accordé du temps et leur intérêt.

« formation continue des enseignants ». Six néo IEN n'ont aucune mission spécifique. Enfin, 10 des 14 néo IEN exercent dans une circonscription qu'ils jugent plutôt rurale.

3.3 Regard croisé sur les données collectées dans cette recherche

Nous avons combiné une méthode d'analyse lexicométrique automatisée et une analyse de contenu manuelle sur un corpus compilant 14 transcriptions d'entretiens semi-directifs conduits auprès de 14 inspecteurs en cours de formation. En d'autres termes, le corpus recueilli a fait l'objet d'abord d'une analyse de contenu automatisée, avec la méthode ALCESTE[9] et à partir du logiciel libre IRAMUTEQ[10]. Ce dernier reproduit fidèlement, d'un point de vue algorithmique et statistique (test du Chi-Deux), la méthode ALCESTE (Ratinaud et Déjean, 2009). Dans ce chapitre, nous nous sommes limités à présenter les résultats de la Classification Hiérarchique Descendante (CHD) c'est-à-dire des profils de classes « *dites terminales qui représentent un ensemble homogène de vocabulaire, une typologie de discours »* (Ratinaud, 2003, p. 143).

À partir de cette première analyse nous avons procédé ensuite à une analyse thématique partielle des entretiens (Bardin, 2003). *« Tout ce qui est de l'ordre de la parole, de l'écrit, du discours, du texte, de l'énonciation, de l'image, de l'interlocution… en un mot, l'ensemble de ce qui est traces de la communication humaine est susceptible d'être analysé » (*p. 243). Nous avons été conduits à réaliser un *« travail d'interprétation contrôlée, dite inférence »* (*Ibid*, p. 244) à propos de regards que portent les néo IEN sur les technologies au Primaire contextualisé dans l'environnement professionnel où ils exercent leur métier.

4 Des tendances repérées dans le discours des néo IEN

Dans le cadre de cette partie empirique, nous avons organisé la présentation des résultats de la manière suivante. Après avoir présenté le cadre des résultats obtenus avec le logiciel IRAMUTEQ, nous avons choisi de décrire d'abord les classes terminales qui regroupent des discours des 14 néo IEN sur les utilisations pédagogiques des technologies et sur les dispositifs de formation à distance (FAD), mobilisés dans le premier degré. Puis, nous avons resitué ces univers de discours dans l'environnement plus systémique que ces jeunes inspecteurs doivent prendre en compte, avec la gestion des territoires (circonscriptions), leur professionnalisation et l'appropriation des normes et rôles professionnels d'inspecteur, la prise en compte des publics enseignant-élève-famille avec qui ils exercent leur métier.

4.1 Informations générales sur l'organisation des classes de discours

Pour avoir une vision générale et distanciée des 14 interviews, nous avons opéré une analyse ALCESTE de type CHD. Elle a porté sur plus de la moitié du corpus total (regroupement des 14 transcriptions d'entretiens), car IRAMUTEQ a traité 80,7% soit 1 441 segments de texte sur les 1 785 disponibles. Cela lui a permis de dégager 5 classes terminales réparties selon les pourcentages ci-contre (classées par ordre décroissant) : classe 5=14.90% ; classe 1=27.70% ; classe 2=24,90% ; classe 3=14.90% ; classe 4=17.60%.

La figure 1 ci-dessous a été produite par le logiciel IRAMUTEQ. Il s'agit d'un dendrogramme (ou arborescence de classes obtenues) qui permet de savoir que les classes 1 et 4 sont « jumelles » c'est-à-dire qu'elles disposent d'un lexique similaire et cela est aussi le cas pour les classes 2 et 3. En dessous de chaque classe, nous disposons de son lexique caractéristique. La taille de la police de chaque forme prend en compte l'importante (ou la non-importance) de l'effectif de cette forme dans la classe.

[9] ALCESTE : Analyse des Lexèmes Cooccurrents dans les Enoncés Simples d'un TExte
[10] IRAMUTEQ : Interface de R pour les Analyses MUltidimensionnelles de TExtes et de Questionnaires ». Site Internet du logiciel IRAMUTEQ : http://www.iramuteq.org

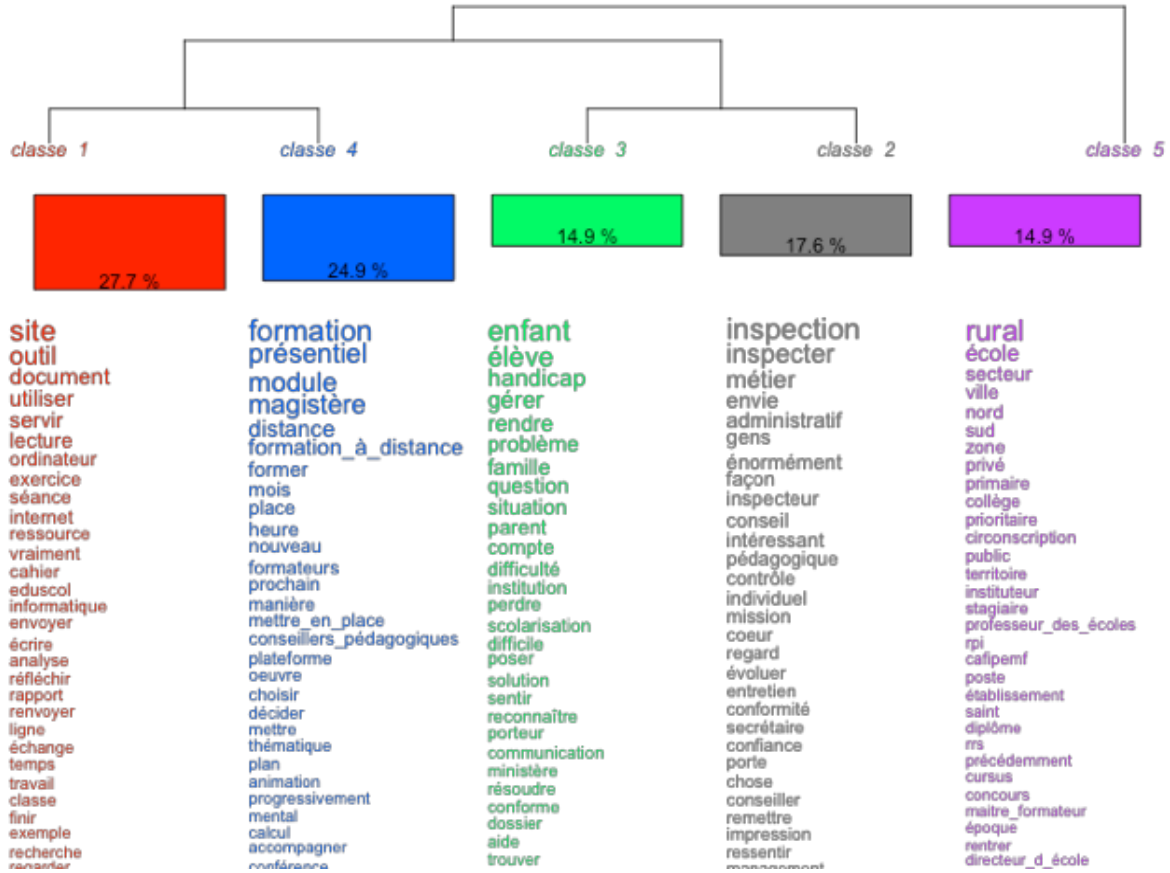

Figure 1 : Dendrogramme sur le corpus des 14 entretiens avec des néo IEN dans l'année scolaire 2013-2014 (créé par le logiciel IRAMUTEQ).

Nous allons à présent décrire chacune de ces classes avec des éléments issus de l'analyse de contenu manuelle. Nous avons donc regroupé, dans l'exposé des résultats, les classes 1 et 4 d'abord puis les classes 5, 2 et 3. Nous avons également conçu des graphes de similitude (arbres maxima) pour chacune des cinq classes de discours pour relever, d'abord, quels sont les termes caractéristiques de cette classe et, ensuite, pour repérer la manière dont ce lexique s'organise. Dans cette entreprise, nous avons fait varier le seuil du pourcentage de cooccurrences de manière à avoir assez de formes pour chaque classe. Les chiffres positionnés sur chaque arête sont ces cooccurrences qui existent entre les deux formes concernées et l'épaisseur de l'arête vient amplifier l'importance (ou non-importance) de ces liens.

4.2 Classes de discours de néo IEN sur la technologie au Primaire

Cette partie présente donc les classes 1 puis 4 relatives aux discours portant sur les déclarations d'usages des TIC. Dans un premier temps, il s'agit des discours pour lesquels les néo IEN font référence aux outils et aux usages à l'école (lors de séquences pédagogiques) et dans la deuxième partie, ils se réfèrent à la mise en place des formations continues hybrides à partir du dispositif M@gistère.

4.2.1 Classe 1 – Les technologies, pas encore des instruments…de simples outils pour agir ?

La classe 1 (27,70% du corpus total) regroupe des termes cooccurrents relatifs tout d'abord à l'utilisation des technologies par les néo IEN dans le cadre de leur activité professionnelle, essentiellement comme outils de travail au quotidien.

L'un des néo IEN précise : *« Les technologies numériques, on s'en sert quotidiennement pour tout ce qui est très banal d'envois de courriers, bien sûr, mais on se sert des supports je trouve pas le terme*

on se sert notamment du TBI en animation pédagogique. On se sert on passe enfin c'est un ***outil dont on se sert sans arrêt****, en fait » [IEN-03]. « La plupart des circonscriptions chez nous dans le département ont leur site Internet. Donc on dépose des ressources. On utilise aussi pour les enseignants, le site Internet pour s'inscrire aux formations pour les actions de formation continue. […] Bah* ***ça ne fait pas partie des priorités****, mais c'est un* ***outil****, c'est un* ***outil fabuleux*** *pour dans, dans certaines disciplines […] il y a des tas de choses, il y a des tas de choses à faire avec ça. C'est un* ***outil qui ouvre*** *des, des possibilités vraiment intéressantes » [IEN-10].*

D'autre part cette classe regroupe des termes renvoyant aux ressources numériques à destination des enseignants. A cet égard, le terme le plus fréquemment cité, « *site* », est entendu comme une « *ressource* » conseillée aux enseignants, *site internet* tel *Eduscol* ou permettant l'accès à des *logiciels libres.*

Dans les textes d'où sont issus les termes repérés, nous retiendrons aussi l'orientation pour laquelle bien souvent les usages des technologies sont encouragés au service de la pédagogie : *« En animation pédagogique, c'est un outil qui est clair et, quand on veut… Si, en plus, on veut, lors des animations pédagogiques, montrer comment cet outil peut être facilitateur en classe, on l'utilise, nous, tout simplement pour montrer comment, lors d'une séance, lors d'une leçon – une leçon en sciences par exemple –, on peut utiliser cet outil. Donc c'est vraiment important de l'avoir et de pouvoir montrer comment on peut faire avec. Ah, oui, oui, c'est important Alors, c'est important que cet outil – et ça, j'insiste là-dessus –, notamment le TBI… J'insiste toujours auprès des enseignants pour que cet outil, il soit au service de la pédagogie. » [IEN-03].*

Le terme « *outil* » est très présent dans les discours et régulièrement associé à un qualificatif « clair », « intéressant » et « numérique ». Les mots « *instrument* » et « *instrumentation* » ne sont pas employés.

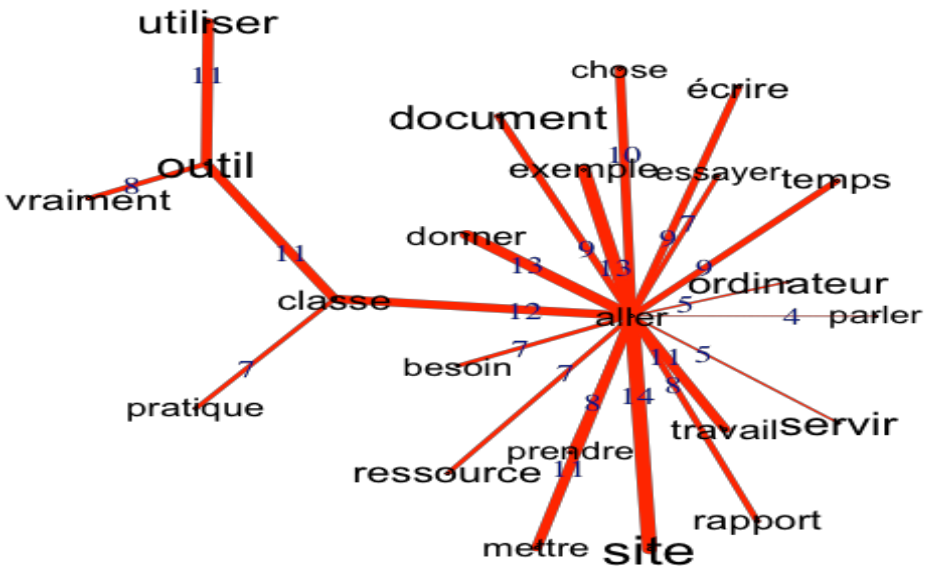

Figure 2. Classe 1 - Les technologies, pas encore des instruments…de simples outils pour agir ? (Seuil : 4%).

4.2.2 Classe 4 – La formation continue à distance : quelle acceptabilité ?

La classe 4 (24.90% du corpus total) concerne la part de l'activité reliée à l'accompagnement, la formation et notamment dans sa modalité à distance. La mise en œuvre de M@gistère constitue l'enjeu de cette classe.

Il convient de rappeler que tous les néo IEN interrogés sont en poste au moment où ils sont interviewés et sont donc tous confrontés dans leur circonscription à cette mutation du dispositif

classique d'accompagnement local permis par les animations de circonscription. M@gistère vient hybrider les animations pédagogiques : sur les 18 heures réglementaires consacrées à leur formation sur leur temps de travail[11], les enseignants doivent consacrer 9 heures d'activité sur M@gistère.

Tous les néo IEN interrogés ont été sensibilisés à la philosophie générale du dispositif (ils doivent suivre un module « M@gistère » de « formation à M@gistère » sur M@gistère dans le cadre de leur formation statutaire). Ils en connaissent les principes, sont conscients de la rupture que ce principe provoque par rapport au modèle précédent, dont ils ont été acteurs en tant que pairs-experts (conseillers pédagogiques). En revanche, les réponses n'indiquent pas l'ampleur de leur investissement local sur ce dispositif.

Les formes verbales d'action *aller, mettre, place, œuvre,* illustrent une posture qui ne vient pas vraiment discuter l'esprit. Les inspecteurs ont la charge d'une mise en œuvre, celle d'un dispositif technopédagogique prescrit, et ce de manière massive et immédiate. Les personnes interrogées n'évoquent rien au cours de l'enquête à propos de la pertinence des modules, de leur variété, des modes de conception et de leurs rôles dans celle-ci.

Les néo IEN interviewés emploient des termes reliés à des considérations d'ingénierie et d'organisation de la formation à distance : *« module », « moduler », « parcours », « distanciel », « présentiel »*. Le terme *« hybride »* n'est évoqué qu'à trois reprises au cours des entretiens, alors que le principe de M@gistère repose justement sur la complémentarité des actions présentielles et distancielles.

La forme « animation » n'est pas significativement présente dans la classe 4. Le dispositif M@gistère est conçu pour permettre la mise à distance d'une part des heures de service dédiées à l'animation pédagogique de circonscription.

« *Alors, l'actualité par rapport aux **TICE**, c'est la mise en place de la **formation magistère***, la ***formation à distance**, enfin avec une alternance entre du **présentiel** et de la **distanc**e* » [IEN-14].

« *C'est définir une **stratégie** pour le **mettre en place**. Parce que, c'est bien, on a décidé **neuf heures en présentiel, neuf** heures à **distance**, c'est les dix-huit **heures d'animation pédagogique.** Chacun fait une **heure** et a droit à dix-huit **heures d'animation pédagogique*** » [IEN-12].

« *Sur cette **plateforme**, faut trouver, des ressources utilisables et maitrisées par les **formateurs** qui la mettront en œuvre, parce que c'qu'on va demander au niveau local, au niveau de chaque circonscription, c'est des **formateurs** qui **accompagnent** les enseignants qu'ils **forment** à distance* » [IEN-03].

[11] Circulaire n°2013-019 du 4-2-2013

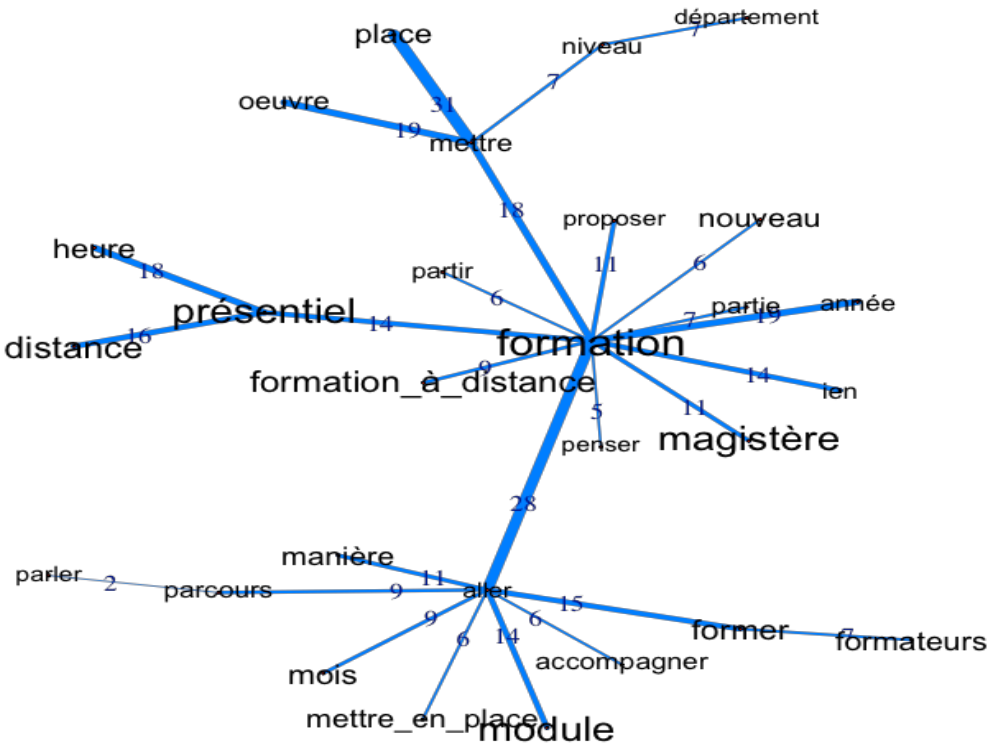

Figure 3. Classe 4 - Les formalités de la FAD réinterroge celle de la formation continue ? (Seuil : 2%).

Un néo IEN explique par exemple que le B.A.-BA de la FAD, passe par un changement de posture, de positionnement pour gérer à la fois une forme de proximité avec l'apprenant et la communication qui doit se créer autrement qu'en un face-à-face, avec de nouvelles approches et des outils variés.

Dans un premier temps, notons qu'une des thématiques des formations est « Former à distance ». Une deuxième dans un second temps est « Se former à distance ». Déployés sur un département, ces parcours ont pour but de promouvoir les bons réflexes d'une part pour construire une formation et d'autre part pour suivre une formation, *« en connaitre les codes justement, et quels sont, les procédures »* [IEN-09]. Ces thématiques sont censées, d'après ce même inspecteur, répondre aux besoins d'évolution des acteurs, qu'ils soient enseignants, conseillers pédagogiques ou inspecteurs : *« ce sont des parcours qui sont fait nationalement et qui sont, on va dire expatriés sur le local, en fonction des besoins, des territoires »* [IEN-09].

À partir des discours, nous pouvons aussi percevoir quelques espoirs d'appropriation du dispositif au sein des équipes locales qui envisagent de les utiliser au service de besoins de formations pédagogiques en mathématiques et en français prioritairement, mais pas seulement « *faire des sciences en maternelles* » [IEN-10]. L'appropriation s'entend aussi du point de vue technique : *« on pourra à partir de ces parcours, les modifier, c'est-à-dire apporter des ressources, en enlever, créer des classes centrales, des forums* » [IEN-03]. Ces éléments ne sont pas nécessairement visibles à la première lecture des graphes, mais sont sous-jacents des termes associés à *« nouveau », « mettre en place », « proposer ».*

Les doubles analyses (lexicométriques multidimensionnelles et thématiques) effectuées sur les discours des néo IEN, nous permettent de déceler la coexistence de deux systèmes de normes chez ces inspecteurs concernant l'utilisation de technologies informatisées pour communiquer et pour former. Le premier, *externe,* serait commun à tous et constituerait le ciment du « corps » professionnel. Le deuxième, *interne*, serait quant à lui relié au contexte de l'activité et guiderait localement les postures et gestes professionnels de l'inspecteur dans la conduite de sa circonscription, qui doit fonctionner *normalement*. Les parties qui suivent viennent étayer cette analyse et fournir des contextes relatés par les interviewés pour comprendre davantage les éléments de leur socialisation professionnelle…

4.3 Analyse des classes terminales « hors du contexte des technologies »

L'analyse des classes ci-après permet de contextualiser d'un point de vue davantage systémique, l'activité des néo IEN avec les TIC sur un territoire spécifique à un moment clé de leur carrière. La classe 5 permet de comprendre le parcours professionnel de ces acteurs et le contexte territorial dans lequel ils débutent dans ce nouveau métier. Nous présentons ensuite la classe 2 qui est en lien avec le processus de professionnalisation et leurs rapports aux contraintes et normes. La troisième partie fait état de problématiques qu'ils découvrent de par leurs nouveaux rapports aux acteurs avec lesquels ils travaillent notamment, ici, les enseignants, les élèves et les familles.

4.3.1 Classe 5 – De l'expérience d'enseignement à la gestion de territoires ?

Dans la classe terminale 5, les néo IEN interviewés ont relaté des éléments de leur trajectoire professionnelle (avant qu'ils soient en formation à l'ESENESR) et les caractéristiques territoriales et socio-économiques de leur circonscription de rattachement actuelle. À titre d'exemple, voici un extrait d'entretien caractéristique (d'un point de vue statistique) : « *[…] c'est une **circonscription** qui est **rurale** […] il y a x **écoles publiques**, x écoles **privées**. Et, du coup, c'est très **contrasté** parce qu'on a à la fois quelques **écoles** assez **grosses** (11 **classes** à peu près, il y en a 3) et, en même temps, il y a aussi 6, 7 **petites** classes écoles à une classe parce qu'il y a des RPI (donc des **Regroupements Pédagogiques Intercommunaux)** »* [IEN-08]. Le deuxième extrait concerne la trajectoire professionnelle de ce même acteur. *« J'ai été enseignante dans une **classe** unique pendant cinq ans, donc de la petite section au **cm2**. Au bout de cinq **ans**, on m'a proposé un **poste** de **conseillère pédagogique** que j'ai pris, que j'ai accepté. Donc j'ai passé mon **cafipemf** et je suis restée neuf **ans conseillère pédagogique** sur cette **circonscription**-là, qui était **rurale** »* [IEN-08].

C'est la raison pour laquelle nous avons intitulé cette classe n°5 : « *De l'expérience d'enseignement à la gestion de territoires ? »*. La figure ci-après est un graphe qui fournit l'organisation du lexique caractéristique de cette classe. Les chiffres positionnés sur chaque arête sont des cooccurrences entre les 2 formes concernées (par exemple 17 > cooccurrence pour l'arête *Classe-Ecole*) :

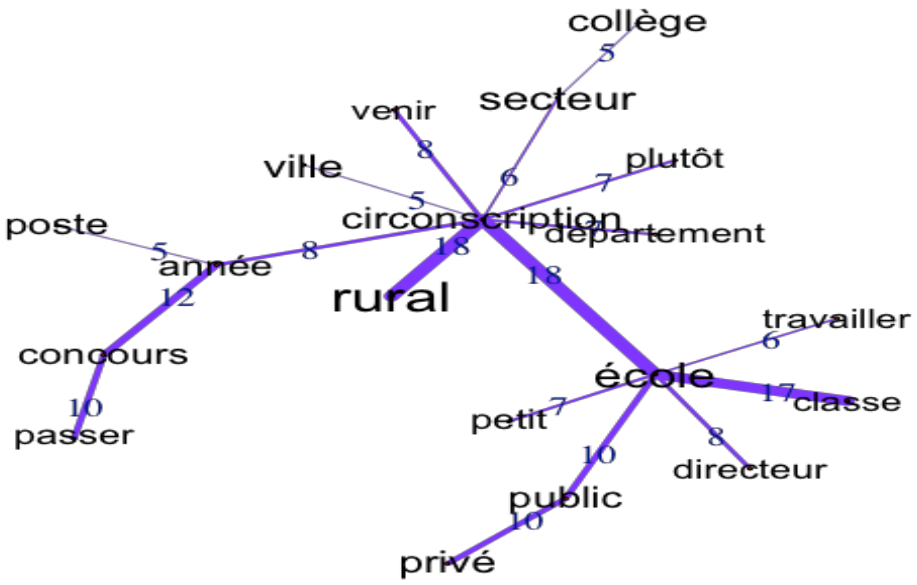

Figure 4. Classe 5 - De l'expérience d'enseignement à la gestion de territoires ? (Seuil : 5%).

4.3.2 Classe 2 – La professionnalisation des néo IEN

La classe 2 (qui représente 17,60% du corpus total) regroupe un ensemble de propos ciblés sur les normes professionnelles et de mots-clés liés à la mission d'inspection telle que les textes officiels peuvent la décrire (missions de contrôle et de conformité aux programmes scolaires) : *« […] Alors,*

*auprès des enseignants, donc ma **mission d'inspecteur**, bon, dans un premier temps, c'est **évidemment** la mission **incontournable** du **contrôle** et de la **conformité** de ce que peuvent faire les **enseignants** par rapport aux **textes officiels**, donc vérifier la conformité de ce qui est mis en œuvre dans la classe »* [IEN-04].

Le deuxième axe fort de cette normalité concerne la gestion de carrière et la formation continue. L'association des mots « accompagner » et « encourager » nous conduit à en interroger les postures : *« Oui, le contrôle de **conformité**, par le biais de **l'inspection** individuelle, mais qui est là aussi **évidemment** pour **gérer** la carrière des **enseignants**, c'est-à-dire les **encourager** quelquefois à **évoluer.** […] C'est donc **accompagner** aussi la **carrière** des **enseignants** ; et, bien sûr, toute la dimension **conseil** et formation parce que, là, on est aussi des **conseillers »*** [IEN-05].

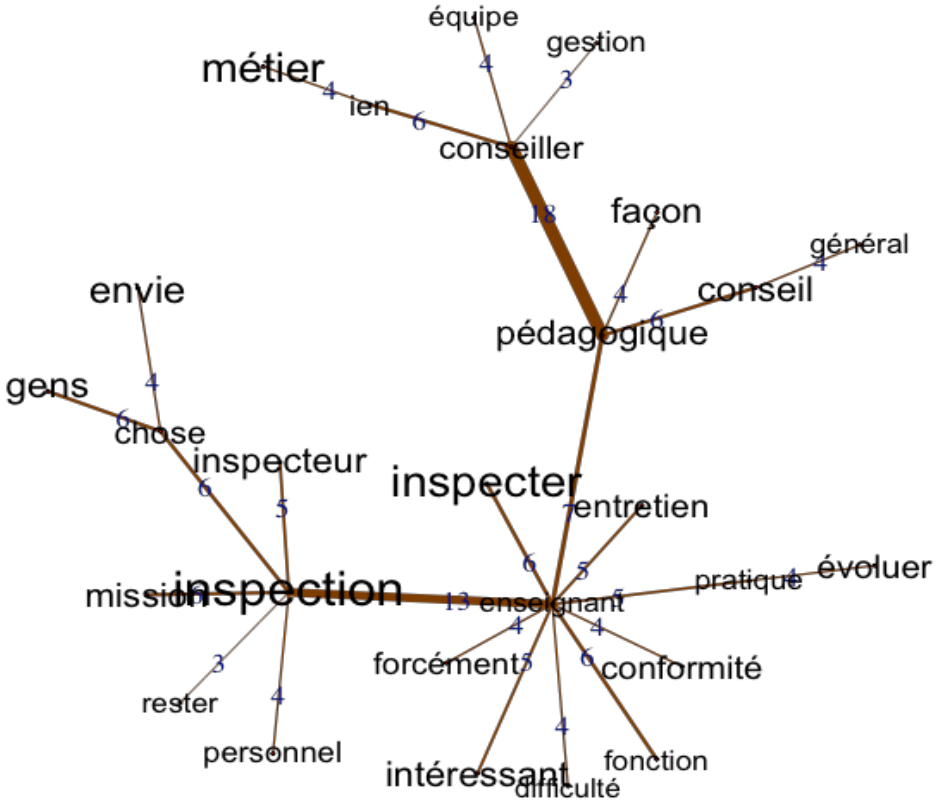

Figure 5. Classe 2 - La professionnalisation des néo IEN au sein d'un processus normatif ? (Seuil : 3%).

Ce graphe n°3 fait apparaître également une place importante aux missions du Conseiller Pédagogique (CP), ce qui est cohérent avec leur trajectoire professionnelle antérieure à leur actuel métier d'IEN.

4.3.3 Classe 3 – Des problématiques hétérogènes pour des terrains hétérogènes ?

Le graphe ci-après permet d'illustrer, quant à lui, les rapports qu'ont les néo IEN avec le système et les acteurs en termes de positionnement vis-à-vis des enseignants, des élèves et des familles :

*« […] si vous voulez, en termes d'attitude, moi, j'ai un positionnement institutionnel à avoir, donc leur rappeler que, depuis la loi de 2005, ils se **doivent** d'intégrer dans la **scolarisation**, qu'ils se doivent de prendre **l'enfant**, ils ne peuvent pas se permettre de le refuser, qu'on peut leur apporter de la formation pour les **aider** à ça, via les **conseillers pédagogiques** et via la **conseillère** d'**aide** à la **scolarisation**, que je vous ai citée tout à l'heure, qui est une spécificité de notre département, qui va **aller voir l'enseignant** dans sa classe avec **l'enfant** porteur de **handicap** pour essayer de lui proposer des **solutions** qui vont lui **permettre** de **prendre en compte** cet **enfant** »* [IEN-05].

Ce profil de classe représente 14,90% du corpus total.

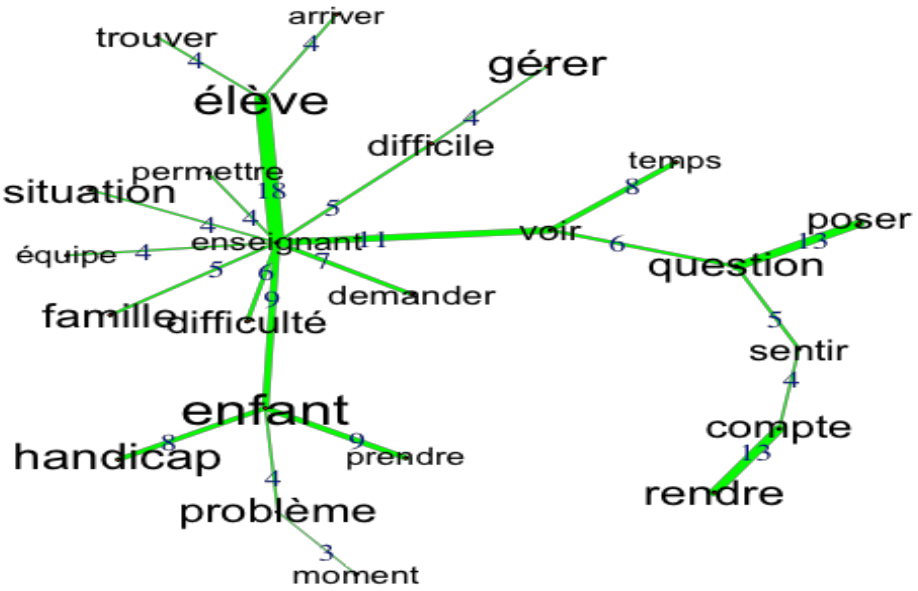

Figure 6. Classe 3 - Des problématiques hétérogènes de terrains hétérogènes ? (Seuil : 3%).

Les mots « *problème* », « *difficulté* », « *difficile* » et « *question* » sont certes au cœur de la mission d'inclusion, d'intégration, de différenciation et d'individualisation pédagogique que les IEN doivent être en mesure de promouvoir en termes politiques. Mais, ils traduisent surtout pour certaines circonscriptions, des problématiques d'éducation prioritaire (Réseau Ambition Réussite, RAR puis Réseau Réussite Scolaire-RRS)[12] à l'instar de ce que dit ce néo IEN : *« quartiers relativement difficiles, avec des problèmes de violences, des incivilités »*.

Le positionnement est alors complexe et des questions d'équilibre entre autorité et confiance se posent : *« Il y a toujours, toujours une réticence, c'est toujours difficile d'établir une relation de confiance avec les, les enseignants, quand on détient l'autorité »* [IEN-10].

5 Discussion et perspectives

L'un de nos objectifs était de documenter la manière dont les néo IEN que nous avons rencontrés, lors de leur formation, perçoivent leur métier qui se construit et dont ils abordent la place des technologies numériques dans leurs missions. Elle apporte une contribution à l'analyse des transformations des pratiques de supervision de l'action pédagogique des enseignants de l'école, reliées aux technologies numériques.

De manière exploratoire, nous avons cherché à comprendre comment les discours d'inspecteurs néotitulaires, pouvaient constituer un catalyseur des transformations d'un rôle important dans les systèmes éducatifs centralisés et construits sur un principe hiérarchique fort, qu'est celui de l'inspecteur. Ces utilisations prennent en compte la distance normative entre eux et les publics enseignants ; elles concernent les modalités de formation dans un contexte de déploiement massif du dispositif hybride destiné à la formation continue des professeurs des écoles (M@gistère), de communication ou de circulation de l'information. Ces néo IEN vivent ces transformations en direct et d'une certaine manière se socialisent dans ce contexte contraint.

Quelques tendances apparaissent, en particulier du côté de la formation et de l'accompagnement à distance des enseignants sur le rapport aux normes (explicites et implicites) tout d'abord, de la

[12] Education prioritaire. Caractérisation du passage du dispositif RAR au dispositif ECLAIR : http://www.education.gouv.fr/archives/2012/refondonslecole/wp-content/uploads/2012/07/fiche_thematique_depp_n_6_education_prioritaire_2012.pdf

fonction d'IEN ensuite. Elles permettent de nourrir une réflexion à propos d'un mouvement plus profond, qui est l'insensible mutation des pratiques de supervision. Cette dernière ne concerne pas uniquement les IEN, mais bien tous les acteurs agissant au-dessus des pratiques pédagogiques des enseignants, ce qui conduit à réinterroger la division du travail, le partage des rôles et des missions.

Nous revenons, dans cette discussion, sur ces quelques résultats et proposons trois perspectives de recherche.

La première perspective concerne l'évolution du périmètre d'activité des formateurs d'enseignants dans l'institution éducative, et ses conséquences sur leurs trajectoires et identités professionnelles. Pour décrire le travail fourni au sein de leurs circonscriptions, ces néo IEN n'abordent pas explicitement *« un fonctionnement en strates »* qui permettrait d'articuler les missions entre les niveaux départemental, académique et de circonscription (rapport IGEN-IGAENR, 2015, p. 103) de plus en plus complexe entre les différents interlocuteurs. Par ailleurs, les néotitulaires semblent parfaitement saisir la place que prennent de multiples tâches dispersées et qui ne relèvent pas nécessairement de pédagogie. Nos conclusions sont donc proches de celles de ce rapport, car *« de nombreux IEN expriment le sentiment d'une mobilisation dans des micros tâches (souvent liées à des gestions de conflits qui se seraient singulièrement multipliées ces dernières années) et dans des tâches administratives ou logistiques qui laisseraient moins de temps pour la pédagogie »* (IGEN-IGAENR, 2015b, p. 6).

Les évolutions de la formation continue vers la mise à distance sont susceptibles de conduire à des transformations des rôles et des principes de management des équipes, au risque de la disparition de certains pans de l'activité de formation ou d'intervention présentielle. Effectivement, si le rapport annuel des inspections générales IGEN-IGAENR (2015a, p. 108) note l'importance de travailler aussi sur l'architecture des établissements pour adapter les bâtiments aux pratiques innovantes, notamment avec le numérique, les néotitulaires n'abordent pas cet aspect dans nos entretiens. Assisterait-on à des effets de surspécialisations de certains acteurs sur certains dispositifs ?

Certains néo IEN, accommodés aux usages de ces technologies dans le cadre de leurs fonctions antérieures, témoignent d'utilisations différentes dans leur nouveau contexte professionnel. Leurs discours laissent apparaître différentes acceptations et renoncements par rapport à leur position antérieure et ils montrent la nécessité de compromis entre les exigences du métier d'inspecteur aux contraintes qu'imposent les technologies (communication, mise à distance).

Mais, il semble que les néo IEN que nous avons rencontrés n'ont pas tous *a priori* un profil d'ATICE ou d'acteurs connaissant les enjeux territoriaux d'une politique centrée sur le numérique au service des pédagogies d'enseignants et des apprentissages d'élèves. De ce fait, les effets de spécialisation des acteurs de la DANE risquent de faire croire à ces inspecteurs qu'ils pourraient ne pas s'investir eux-mêmes. Conduiront-ils à rendre certains tuteurs plus visibles ou à dépasser leurs cadres classiques d'intervention : *« le tuteur qui sera considéré comme le spécialiste de tel ou tel magistère »* [IEN-02] ? Quels seront les rôles des communautés d'acteurs dans les processus d'accompagnement formatifs et de la place que prennent les réseaux informels, qui ne manqueront pas de se constituer ?

Sur ce point, c'est-à-dire lorsque les pratiques observées ont recours aux technologies, la légitimation vient questionner l'actualisation de l'expertise en ingénierie didactique et pédagogique des inspecteurs comme condition nécessaire pour accorder de la valeur aux pratiques observées entre renoncements et nouvelles acceptations.

La deuxième perspective concerne plus directement les ressources de formation et leurs modes de constitution. Notre recherche montre que leur profusion sur Internet pose un problème de veille aux superviseurs et à leurs collaborateurs les plus directs, les conseillers pédagogiques. L'activité de curation de ressources, nécessitant des compétences informationnelles non triviales fait-elle partie de la mission des conseillers principaux de circonscription… et des inspecteurs ? La légitimation de leurs compétences sur ces pratiques vient, en d'autres termes, poser la question de la formation des cadres et des critères de recrutement des formateurs. De plus, comme la recherche l'a mis en évidence, la question de la division du travail à propos de l'expertise sur les ressources se pose entre les acteurs de la supervision. Comment les IEN peuvent-ils s'approprier celles présentes dans le dispositif global, qu'il s'agit de faire connaitre aux enseignants, alors qu'eux-mêmes ne peuvent pas les éprouver dans leur ensemble ? Comment s'opèrent les choix de ressources à déposer, leur classement et leur

partage ? Notons, enfin, cette remarque sur le temps de travail, sans délimitation : *« tous ces outils, c'est très bien, mais ça peut aussi faire exploser le temps de travail »* [IEN-07].

Le troisième et dernier point concerne le rapport qu'ont les superviseurs aux normes professionnelles guidant le métier d'inspecteur. Selon nous, les inspecteurs néotitulaires vivent une expérience locale de cette « normalité ». Ils se réfèrent à des normes globales de référence (celles du cadre), qu'ils réaménagent, en fonction de l'évaluation qu'ils se font du fonctionnement du système, localement, dans leur circonscription. Cette évaluation est conçue à partir d'une conformité estimée du fonctionnement à la demande institutionnelle, mais aussi de représentations que les inspecteurs se font de leurs missions et de leurs rôles. Dubar (1992) dirait qu'ils expérimentent ce « *jeu des transactions biographiques et relationnelles* » (p. 523). Il s'agit ici de « *se faire reconnaître comme 'compétent'* » (*Ibidem)* par ses pairs. A ce titre, il nous semble que l'introduction d'instruments numériques dans les pratiques de supervision et en particulier de formation et d'accompagnement, vient transformer cet ensemble de normes et de valeurs professionnelles, instituées chez les IEN au cours de leur professionnalisation. En fin de compte, un nouveau « jeu de normes » semble se reconstruire chez ces acteurs en contexte dans un processus associant renoncements et acceptations de normes professionnelles.

De ce point de vue, les cas de la mise en place d'un dispositif de formation à distance, où l'utilisation de technologies informatisées pour l'ensemble des actes de communication entre l'inspecteur et les acteurs de son environnement professionnel, illustrent bien cette tension entre normes générales et locales ainsi que la réinterprétation qui en est faite par les acteurs pour tenter de la surmonter.

Ces tensions sont également perceptibles en termes d'instrumentation du contrôle de la formation continue des enseignants dont l'opacité du système ne semble pas convaincre les néo IEN et la façon dont le stagiaire pourra s'investir, être actif et à l'écoute dans sa formation à distance.

Pour les acteurs de la population considérée, nos analyses montrent deux tendances. La première se traduit par l'existence d'un processus de relégation de la dimension d'accompagnement pédagogique de leurs activités au profit de celle relevant de la supervision, quels qu'en soient les objets. Les changements de postures se singularisent par un discours : comment ces instruments s'enracineront-ils dans des pratiques existantes qu'ils viendront probablement renforcer ? C'est tout un « jeu de normes » professionnelles que l'inspecteur applique à son action du fait de son instrumentation, individuelle ou collective, qui ne manquera pas d'évoluer ainsi que par une prise de conscience nette de leurs responsabilités. Ce *jeu de normes* se constituerait ainsi se traduisant, à ce stade de notre recherche, par des discours à propos des actes, et serait destiné à faire face aux exigences de la fonction et répondre aux normes externes (Villemonteix, 2015). La deuxième analyse concerne la place des technologies informatisées dans ce processus. Elles sont mobilisées dans le cadre de l'exercice professionnel, et selon l'expertise des individus, leur expérience dans ce domaine et leur degré de maîtrise technique. Elles font l'objet de mises en œuvre variées et plus ou moins normées. Ceci se traduit par des mises en œuvre et des adaptations locales plus ou moins souples.

Reste encore à cerner en quoi l'utilisation de plus en plus régulière de ces instruments les conduira à penser, ou à repenser les rôles et les organisations qu'ils mettent en place ? Ces renoncements et ces acceptations viendront, par voie de conséquence, transformer le corps des inspecteurs, redessiner sa figure de prescripteur et questionner sa place, ses missions et sa légitimité à l'École.

Remerciements

Nous tenons à remercier nos interlocuteurs de l'ESENESR pour l'accueil qui nous a été réservé et les néo IEN qui nous ont accordés du temps et leur intérêt.

Références

Académie de Versailles-Région académique Île-de-France (2016). *Vers un nouveau modèle de formation tout au long de la vie*. Rapport sur la formation continue rédigé par le comité de suivi de la réforme des enseignants et personnels d'éducation présidé par Daniel Filâtre, Recteur de l'académie de Versailles et Président de ce comité. Rapport du 29/11/2016, PDF 32p. [En ligne] http://www.education.gouv.fr/cid110079/reforme-de-la-formation-des-enseignants-vers-un-nouveau-modele-de-formation-tout-au-long-de-la-vie-novembre-2016.html

Bardin, L. (2003). L'analyse de contenu et de la forme des communications. In S. Moscovici et F. Buschini (Eds.), *Les méthodes des sciences humaines* (pp. 243-270). Paris : P.U.F.

Baron, G.-L., Netto, S., Villemonteix, F., Voulgre, E., et Tchamabe, M. D. (2014). *Rapport scientifique d'étape en juin 2014 du projet SUPERE* (report). Université Paris Descartes, Laboratoire EDA (EA 4071). [En ligne] https://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-01107625/document

Canguilhem, G. (2013). *Le normal et le pathologique* (Édition : 12e édition). Paris : Presses Universitaires de France – PUF.

Depover, C., et Strebelle, A. (1997). Un modèle et une stratégie d'intervention en matière d'introduction des TIC dans le processus éducatif. *In Luc-Olivier Pochon et Alex Blanchet (Eds) L'ordinateur à l'école : de l'introduction à l'intégration* (p. 73-98). [En ligne] https://edutice.archives-ouvertes.fr/file/index/docid/30359/filename/Dicom_Article97_Un_modele_site_UTE_1_.pdf

Dubar, C. (2005). *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles.* Paris : Armand Colin. (Première édition publiée en 2000).

Dubar, C. (1992). Formes identitaires et socialisation professionnelle. *Revue française de sociologie*, *XXXIII-4,* 505-529. [En ligne] http://www.persee.fr/doc/rfsoc_0035-2969_1992_num_33_4_5622

Dutercq, Y., et Lang, V. (2001). L'émergence d'un espace de régulation intermédiaire dans le système scolaire français. *Education et sociétés*, *n° 8*(2), 49-64. [En ligne] https://doi.org/10.3917/es.008.0049

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

IGEN (2015). *Rapport sur l'utilisation pédagogique des dotations en numérique (équipements et ressources) dans les écoles*. Rapport de Juillet 2015, PDF 119p. [En ligne] http://cache.media.education.gouv.fr/file/2015/44/1/2015-070_Dotation_numerique_1er_degre_494441.pdf

IGEN (2002). *L'école et les réseaux numériques*. N°2002-035, juillet, PDF 74p. [En ligne] http://media.education.gouv.fr/file/04/5/6045.pdf

IGEN-IGAENR (2015a). *Rapport annuel des inspections générales*. PDF 174p. [En ligne] http://cache.media.education.gouv.fr/file/2016/52/7/rapport_annuel_IG_2015_WEB_679527.pdf

IGEN-IGAENR (2015b). *Rapport sur le pilotage et fonctionnement de la circonscription du premier degré*. Juin 2015, PDF 131p. [En ligne] http://cache.media.education.gouv.fr/file/2015/39/2/2015-025_fonctionnement_et_pilotage_1er_degre_494392.pdf

IGEN-IGAENR-CGEIET-IGAS (2015*). Rapport sur les besoins et l'offre de formation aux métiers du numérique*, PDF 97p. [En ligne] http://cache.media.education.gouv.fr/file/2016/66/9/2015-097_metiers_du_numerique_568307_568669.pdf

Khaneboubi, M. (2009). Description de quelques caractéristiques communes aux opérations de dotations massives en ordinateurs portables en France. *STICEF*, *16*. [En ligne] https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00696410

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

Mead, G. H. (1963). *L'esprit, le soi et la société.* (J. Cazeneuve, trad.). Paris : P.U.F. (Ouvrage original publié en 1933 sous le titre *Mind, Self, and Society*).

MEN FR SG/DGRH (2013). *Rapports de Jury, session 2013. Concours de recrutement des inspecteurs de l'éducation nationale*. Secrétariat général, Direction générale des ressources humaines, Service de l'encadrement. PDF 37p. [En ligne] http://cache.media.education.gouv.fr/file/2013/83/3/IEN-rapport-session-2013_269833.pdf

Ratinaud, P. et Déjean, S. (2009, 8-9 Juin). *IRaMuTeQ : implémentation de la méthode. ALCESTE d'analyse de texte dans un logiciel libre*. Paper presented at Modèles et Apprentissage en Sciences Humaines et Sociales (MASHS 2009), Toulouse (UTM). [Diaporama en ligne] http://repere.no-ip.org/Members/pratinaud/mes-documents/articles-et-presentations/presentation_mashs2009.pdf

Villemonteix, F., et Béziat, J. (2014). Le TNI à l'école primaire : entre contraintes et engagement. *STICEF*, *20*. [En ligne] http://sticef.univ-lemans.fr/num/vol2013/17-villemonteix-reiah/sticef_2013_NS_villemonteix_17.htm

Voulgre E., Baron G.-L. et Villemonteix F., (2015). *Rapport final de la recherche SUPERE-RCF*. Version du 7 octobre 2015. PDF 54p, [En ligne] http://www.ifadem.org/sites/default/files/divers/rethe_2012_supere-rcf.pdf

6 Annexes

6.1 Annexe 1 - Tableau des missions du terrain

Lieux de la recherche	Dates des missions	Pays concerné	Chercheurs concernés
France ESENESR (phase n°1)	Du 16 au 18-12-2013	France (dépt. 86)	Voulgre
France ESENESR (phase n°2)	Du 3 au 7-02-2014	France (dépt. 86)	Voulgre et Netto

Site Internet support de la recherche SUPERE-RCF : http://eda.shs.univ-paris5.fr/supere/doku.php?id=start

6.2 Annexe 2 - Guide d'entretien

THEMES		QUESTIONS PRINCIPALES	QUESTIONS DES RELANCES	
A	Présentation	Pouvez-vous rapidement nous décrire votre circonscription ?	1. Quelle est votre circonscription ?	3. Est-elle plutôt rurale, urbaine ?
			2. Combien d'enseignants y a-t-il dans votre circonscription ?	4. Combien y a-t-il d'école privée, publiques ?
B	Votre métier	Au terme de quels parcours êtes-vous devenus IEN ?	5. Combien d'années avez-vous enseigné en école primaire ?	
C	Usages des technologies	Quelles principales technologies utilisez-vous dans votre environnement professionnel ?	6. Rencontrez-vous des difficultés ?	7. Quelles formations avez-vous suivies ?
D	Vos missions inspection, accompagnement	Quelles sont vos principales missions auprès des enseignants ?		
E	Votre mission d'inspecteur Ressources prescrites, conseillées Instrumentation de l'IEN	Pourriez-vous nous décrire votre mission d'inspection auprès d'enseignants ?	9. Pouvez-vous expliciter les différentes étapes de cette mission ?	
			10. Combien de temps consacrez-vous au suivi de l'enseignant auprès l'observation en classe ?	16. Comment ces ressources sont-elles choisies ?
			11. Vous est-il déjà arrivé de reprendre avec l'enseignant, une de ses ressources pédagogiques pour l'améliorer ?	17. En avez-vous élaborées personnellement ?
			12. Pouvez-vous décrire de quelles manières ?	18. Auriez-vous des exemples ?
			13. Pouvez-vous me donner 2 ou 3 exemples ?	19. Renvoyez-vous l'enseignant vers des sites ressources ?
			14. A cette occasion, quels types de ressources recommandez-vous à l'enseignant ?	20. Incitez-vous l'enseignant à suivre une formation à distance ? Sur quelle plate-forme le dirigez-vous ?

			15. Quels sont vos critères de validation des ressources (de l'enseignant et celles que vous conseillez) ?	21. Echangez-vous des conseils pédagogiques ou plutôt administratifs par les réseaux (messagerie, autres) ?
F	Organisation de la formation à distance sur le territoire	Quels sont actuellement les thèmes prioritaires abordés dès des formations à distance ?	22. Auriez-vous des exemples pour les formations présentielles ?	27. Comment ces FAD pourraient-elles faire changer vos pratiques ?
			23. Auriez-vous des exemples pour les formations à distance (FAD) ?	28. Quels sont vos interlocuteurs pour la mise en œuvre de la FAD ?
			24. Jouez-vous un rôle dans les dispositifs de FAD ? Lequel ?	29. Comment s'organise le travail ?
			25. Que diriez-vous à propos de l'articulation entre les formations classiques et les FAD ?	30. Quelles sont les plateformes utilisées ?
			26. Comment ressentez-vous le développement de la FAD des enseignants du 1er degré ?	