

Où vont les systèmes éducatifs en Afrique ?



Dossier : La mobilisation des corps d'inspection de l'éducation en Afrique

**Brian BEGUE, Amévor AMOUZOU-GLIKPA
et Thierry HUG**

Crédit photographique couverture : Association
Vence Pays Dogon - jacques DOYON (2023)

Sommaire

Sommaire	3
Introduction	7
1. Une entropie généralisée qui implique de nouvelles « manières de faire »	9
Introduction	9
1.1. Un fonctionnement entropique : les systèmes éducatifs se reproduisent à l'identique et à l'infini.....	9
1.2. Une impossibilité de rompre avec l'entropie sans identifier et généraliser de « nouvelles manières de faire »	12
1.3. Le projet d'un programme de l'UNESCO : transformer la réalité en changeant l'angle d'analyse et l'implication des acteurs.....	17
2. L'identification de nouveaux enjeux stratégiques	29
Introduction	29
2.1. Enjeux stratégique N°1 : La professionnalisation du corps enseignant et des corps d'encadrement en mettant en synergie, dans les écoles de formation et sur le terrain, les savoirs d'expériences et les savoirs académiques pour le développement d'un praticien réflexif	31
2.2. Enjeux stratégique N°2 : L'accompagnement de la déconcentration des services de l'État et l'intégration des acteurs de la décentralisation dans l'élaboration et le suivi des projets éducatifs territoriaux	37
3. Les objets de la recherche en éducation et formation, et la recherche elle-même, en Afrique francophone au cours des 20 dernières années	43
Introduction	43
3.1. La démarche d'analyse du corpus de 20 ans de recherche en Afrique	45
3.2. L'identification d'axes de réflexion pour la création de dispositifs innovants visant à résoudre les problématiques en éducation en Afrique	48

3.3. Les résultats intégrés de l'analyse de 40 thèses significatives comme autant de recherches pouvant faire valablement l'objet d'une rétération	50
3.4. L'impact des résultats de la recherche.....	59
Conclusion provisoire.....	64
Bibliographie des thèses citées	65

**4. La nature et les enjeux de la formation des cadres : analyse
du discours des cadres, à partir d'une expérience de conduite
d'une recherche-action 69**

Introduction	69
4.1. Analyse n°1 : L'adoption de la posture de chercheur entraîne un déplacement significatif des représentations de ces cadres, ce qui a ensuite un impact considérable sur leur identité professionnelle....	70
4.2. Analyse n°2 : Développer son pouvoir d'agir en tant que cadre de l'éducation implique d'avoir une vision élargie de son rôle au sein de l'institution, ce qui est essentiel pour comprendre les limites de son action	72
4.3. Analyse n°3 : Pour oser individuellement adopter une nouvelle façon d'être et de travailler au sein de l'institution, il est nécessaire de vivre une réussite collective soutenue par une collaboration solidaire et engagée	74
4.4. Analyse n°4 : Les superviseurs ne peuvent faire autorité aux yeux des équipes de recherche que s'ils reconnaissent leur expertise en tant que telle, et s'ils s'impliquent à la hauteur de ce qu'ils demandent à ces équipes de recherche	76
4.5. L'identification de certains "repères" sur la façon dont les cadres reconstruisent de nouveaux comportements, en réfléchissant en miroir aux caractéristiques de l'intervention	79
4.6. Le positionnement des superviseurs dans une intervention semble déterminant pour soutenir les transformations attendues chez les cadres	79
4.7. Les conditions de l'ingénierie de l'intervention semblent jouer un rôle déterminant dans la facilitation des transformations attendues	80
Conclusion.....	82

5. Le cas du Togo : une expérience de mobilisation des inspecteurs stagiaires pour l'élaboration de leurs mémoires professionnels	85
Introduction	85
5.1. Justification du choix des problématiques et présentation du contexte	88
5.2. Les sujets retenus en lien avec les problématiques résistantes.	91
5.3. Une soutenance des mémoires professionnels des inspecteurs stagiaires qui constitue une étape pour la validation d'un parcours de formation ... et des orientations pour définir des expérimentations qui visent à infléchir le pilotage de la qualité	92
5.4. Analyse des données collectées : Vers la clarification du positionnement des cadres intermédiaires que sont les corps d'inspection et de conseil	93
Conclusion.....	96
6. Vers une ingénierie de formation des cadres autour de 5 thématiques transdisciplinaires	99
Introduction	99
6.1. Une idéologie libérale en cours de développement en Afrique sub-saharienne.....	100
6.2. Un questionnement central : Comment la formation prend-elle en compte la complexité que représente le processus de construction de la compétence professionnelle ?	102
6.3. Les différents niveaux de régulation de la compétence	108
6.4. La formation des enseignants et des cadres, et les limites de l'approche par compétences	109
6.5. Le développement des 7 problématiques qui fondent la posture d'un encadrant.....	110
Bibliographie.....	113
Annexes	115

Introduction

Il n'existe actuellement aucune doctrine pour former et missionner l'encadrement des systèmes éducatifs en Afrique. Malgré les déclarations d'intention, les pseudos techniques de management du privé notamment promues par la Banque mondiale, basées sur des indicateurs inopérants et une approche fondamentalement descendante, ne remplissent pas ce vide. Les planificateurs et les instituts internationaux ont montré leur impuissance à soutenir les pays dans les transformations nécessaires de leur système éducatif débordé par les conséquences d'une massification généralisée de l'enseignement. Par conséquent, des personnels encore insuffisamment qualifiés sont recrutés pour ces postes d'encadrement, où le conformisme ambiant constitue un des premiers obstacles à surmonter.

Le pilotage de ces systèmes éducatifs est axé sur des indicateurs et des matrices de données formelles et le plus souvent erronées. Cela fabrique des acteurs aux compétences limitées et le plus souvent aveugles. Les corps d'inspection ressortent fortement défavorisés de ce pilotage défailant, car ils sont privés de la nécessaire construction collective de gestes professionnels adaptés à une transformation des systèmes éducatifs ; ce qui entraîne une méfiance voire une hostilité de leurs collaborateurs, tels que les directeurs d'école et les enseignants en contact quotidien avec les élèves et les familles. Enfin, les renouvellements incessants des diagnostics sont le plus souvent superflus, car ils sont insuffisamment partagés de manière stratégique avec tous les acteurs dans une vision holistique et systémique. Et ce défaut d'origine se traduit par un déficit de la fonction de suivi/régulation des politiques publiques à tous les niveaux de pilotage des systèmes éducatifs qui s'essouffent alors.

Il est donc urgent et essentiel de développer une véritable doctrine de l'encadrement des systèmes éducatifs fondés sur une réflexion collective autour de problématiques résistantes qui aujourd'hui émergent des corpus d'analyses d'ores et déjà constitués.

Brian BEGUE,

Analyste de politiques publiques (France)

Amévor AMOUZOU-GLIKPA,

Sociologue et professeur d'Université à Lomé (Togo)

Thierry HUG,

Inspecteur honoraire de l'Éducation nationale (France)

1. Une entropie généralisée qui implique de nouvelles « manières de faire »

Introduction

Après cinq années de mise en œuvre d'un programme¹ qualité de l'UNESCO, auquel nous avons contribué de 2019 à 2023, il est de plus en plus évident que les systèmes éducatifs africains fonctionnent avec une certaine entropie. Cela conduit les acteurs de ces systèmes à reproduire en boucle plusieurs dysfonctionnements ; ce qui entrave leur capacité de changement. Pour une meilleure compréhension de cette situation, il est nécessaire d'analyser de manière approfondie les facteurs qui contribuent à une telle entropie dans le fonctionnement des systèmes éducatifs en Afrique.

1.1. Un fonctionnement entropique : les systèmes éducatifs se reproduisent à l'identique et à l'infini

En reprenant le concept d'entropie évoqué par B. Stiegler² et en le croisant avec les travaux de terrain disponibles, il est possible de dire que le fonctionnement des systèmes éducatifs en Afrique subsaharienne est caractérisé par un processus d'entropie.

¹ Programme d'appui au pilotage de la qualité dans les pays d'Afrique subsaharienne que nous avons contribué à élaborer puis à conduire au sein d'une équipe de supervision en mobilisant une centaine de cadres (inspecteurs et conseillers pédagogiques, universitaires et formateurs de formateurs) dans 8 pays : Burkina Faso, Burundi, Cameroun, Côte d'Ivoire, Madagascar, Niger, Sénégal, Togo.

² Voir notamment l'entretien vidéo sur le lien suivant : <https://www.youtube.com/watch?v=Ag5ff9oIN-U&t=1973s> ainsi que l'article dont les références sont ici : Stiegler, B. (2015). *Sortir de l'anthropocène. Multitudes*, pp. 60, 137-146.

Cela signifie que le système se reproduit de manière identique et constante, car les initiatives qui visent à apporter des changements ne remettent pas en question les fondements mêmes du système. C'est cette superficialité qui justifie l'utilisation du concept d'entropie, car elle entraîne un gaspillage d'énergie : le système continue de se reproduire indéfiniment avec ses défauts et ses difficultés.

Cette entropie découle de modèles d'action qui engendrent et perpétuent divers dysfonctionnements bien connus, tels que :

- La prédominance des indicateurs quantitatifs décourageant l'interprétation qualitative des données et la production de réflexions théoriques et stratégiques.
- La prolifération d'outils de gestion hypernormés qui limitent toute initiative et empêchent l'évolution du système.

Les dysfonctionnements, y compris en matière de gestion de la qualité, se répètent inlassablement. La persistance de ces modèles d'action crée un environnement qui favorise le maintien du statu quo du système, malgré la massification notable de l'éducation et les risques de marchandisation des connaissances, qui devraient pourtant conduire à une réorientation significative des métiers de l'éducation. Dans un tel contexte, l'entropie se traduit clairement par le fait que des ressources considérables en termes d'énergie, de personnel et de moyens sont investies, mais avec peu d'impact réel sur la transformation systémique de l'institution scolaire, en raison de modèles d'action obsolètes qui perpétuent le statu quo.

Surtout, ce fonctionnement entropique est nourri par les politiques sectorielles et leurs outils, qui favorisent la stérilisation de toute tentative de changement, notamment par une

surabondance de formalités et une sacralisation des chiffres. Il concerne principalement la question du pilotage de la qualité et la nature du changement attendu.

Cette entropie trouve également ses racines dans les institutions, mais surtout dans les pratiques des acteurs, qui se manifestent à travers trois phénomènes bien documentés :

- L'insuffisante clarté des marges d'autonomie laissées aux acteurs, notamment au niveau des services déconcentrés et des établissements scolaires, pour agir différemment en fonction de leur contexte.

- La désincitation, voire la dévalorisation, par les responsables tels que les conseillers, les inspecteurs et les directeurs régionaux, des initiatives des acteurs sur le terrain tels que les enseignants et les directeurs, lorsqu'elles s'écartent des prescriptions, même si elles témoignent parfois d'un effort d'innovation.

- La récurrence de pratiques néfastes, telles que la tendance des services déconcentrés de l'éducation à compiler les données sans aller plus loin dans leur analyse et leur interprétation, voire à dissimuler ou falsifier les données pour maintenir une conformité apparente. De plus, il existe une propension générale à l'application mécaniste des outils de pilotage, avec une abondance d'outils prenant diverses formes (données de gestion prétendant aider à la prise de décision, outils de planification servant principalement de supports formalistes, outils de reddition de comptes utilisés comme régulateurs aveugles). Les décideurs ont tendance à les appliquer sans stratégie spécifique adaptée à leur région et à leur localité. Par exemple, en ce qui concerne les outils de planification, les cadres et les responsables ont tendance à appliquer le plan d'action national sans prendre le temps de

l'adapter au contexte régional, car cela impliquerait de réfléchir à une stratégie spécifique.

Ces phénomènes ont été décrits de manière très précise dans un atelier de partage en février 2022 piloté par l'IIEP-UNESCO, et faisant lui-même la synthèse d'une revue approfondie de la documentation existante et de nombreux travaux de terrain réalisés dans les 8 pays impliqués dans ce programme qualité (IIEP-UNESCO, 2021)³.

1.2. Une impossibilité de rompre avec l'entropie sans identifier et généraliser de « nouvelles manières de faire »

Rompre avec cette entropie implique, selon B. Stiegler, de produire des *savoirs néguentropiques*, c'est-à-dire de nouveaux savoirs capables de générer une bifurcation dans les méthodes de travail. En d'autres termes, espérer changer le système⁴ suppose de prendre du recul par rapport à celui-ci, d'adopter un regard neuf ou une nouvelle approche pour l'observer, et surtout de l'analyser de manière holistique en tenant compte de tous ses aspects. L'intérêt d'un tel effort d'analyse est de pouvoir identifier les éléments fondamentaux qui alimentent le fonctionnement entropique du système, généralement lié à des facteurs transversaux tels que les modèles d'actions décrits précédemment. Il est donc nécessaire de développer un véritable "dispositif

³ Les rapports déjà publiés au Burkina-Faso, Madagascar, Niger, et Sénégal sont disponibles en visionnant la capsule vidéo présentant ces résultats, présentée lors d'un atelier régional de l'IIEP en février 2022 : <https://www.youtube.com/watch?v=cXU5Bv7iis0>. Le lien vers le narratif de cette présentation se trouve ici : https://dakar.iiep.unesco.org/sites/default/files/2022-02/Narratif%20Dialogue%20et%20concertation%20Jour4_VF.pdf

⁴ Ici, le terme de « système » appliqué à l'éducation fera référence à l'ensemble des institutions publiques et privées relevant du Ministère de l'Éducation.

d'analyse", centré sur l'institution éducative en tant qu'ensemble vivant de règles, de normes et de résistances.

Ce dispositif analyseur peut également agir comme un "élément perturbateur", telles les interventions du programme d'appui au pilotage de la qualité de l'IIEP-UNESCO (PAPIQ), qui prend le temps dans plusieurs pays d'élaborer et de partager un diagnostic holistique avec les acteurs sur le terrain, mettant ainsi en lumière les mécanismes et les enjeux de l'institution. Cependant, la simple existence d'un dispositif analyseur ne suffit pas à rompre avec le fonctionnement entropique d'une institution. Pour sortir de cette entropie, les mesures suivantes sont nécessaires :

Identifier de nouvelles "manières de faire" en valorisant et en développant les initiatives existantes. C'est la seule façon de commencer à générer une négentropie, c'est-à-dire un changement positif. Ce constat est apparu comme un élément clé lors du diagnostic réalisé par le PAPIQ de l'UNESCO dans les huit pays bénéficiaires, et d'autres diagnostics confirment ces résultats. L'identification et le développement de ces nouvelles "manières de faire" reposent sur un ensemble limité d'expérimentations liées aux difficultés identifiées. Dans ces expérimentations, il s'agit de "travailler ensemble sur ce que l'on ne sait pas encore faire seul", c'est-à-dire mettre en place les conditions pour une action coordonnée et inter catégorielle impliquant plusieurs services du ministère et plusieurs niveaux de pilotage, afin de résoudre une problématique identifiée par le diagnostic. Dans cette action inter catégorielle, ce sont surtout de petites équipes qui travaillent de manière rapprochée et synchronisée sur des expérimentations limitées dans le temps, qui doivent ensuite être partagées avec l'ensemble du ministère. Bien que ces expérimentations soient intéressantes pour générer une

négentropie, elles ne seront cependant pas suffisantes pour aborder la question de la généralisation.

Résoudre la question de la généralisation : la généralisation constitue probablement le principal obstacle, voire l'enjeu majeur, pour la transformation des systèmes éducatifs. En effet, un système peut être alimenté par des pratiques innovantes, mais tant qu'un dialogue inter catégoriel n'a pas été établi pour construire des repères visant à soutenir leur généralisation, les pratiques innovantes n'auront aucun effet sur l'ensemble du système. Cependant, il convient d'être vigilant, car la généralisation peut entraîner des initiatives qui, en réalité, conduisent à un gaspillage de ressources. Lorsque la généralisation est perçue comme une extension des premières expérimentations, elle peut conduire à une standardisation et une simplification réductrice des pratiques innovantes, notamment à travers des formations en cascade, qui étouffent les innovations initiales et reproduisent le système à l'identique, puisque les changements apportés seront marginaux et sans valeur.

Ainsi, lorsque l'on parle de généraliser une expérimentation ou une innovation, il est important de se poser les questions suivantes : comment le faire ? Quels dispositifs utiliser ? Quelle approche adopter pour éviter que ce qui était innovant dans les premières expérimentations ne soit finalement simplifié, standardisé et donc dégradé par des appauvrissements successifs, par exemple dans le cadre de formations en cascade ou par de nouvelles injonctions descendantes pour reproduire partout de la même manière ? Ces analyses suggèrent que l'enjeu de la généralisation ne doit pas être abordé comme une extension des mêmes pratiques qui ont prouvé leur "efficacité" ou leur caractère innovant, selon le mythe répandu des "bonnes pratiques". La généralisation devrait plutôt être construite à partir

d'une incitation à développer, approfondir et aller plus loin que les premières expérimentations, par exemple en créant des "pôles d'expertise ciblée" selon le principe de l'essaimage.

Il est essentiel de prendre en compte les processus de création et de développement de ces innovations, quelles que soient leur nature et leur intégration dans le système. Sinon, la généralisation, qui consiste à étendre de manière simplifiée et standardisée les initiatives initiales, produit des effets contraires aux résultats attendus. C'est le "paradoxe de la généralisation", qui désigne l'effet destructeur des initiatives de généralisation de pratiques ou d'approches innovantes lorsqu'elles reposent sur des approches figées qui négligent les conditions de leur émergence. Ce paradoxe vient du fait que, contrairement à son objectif initial, la généralisation de pratiques innovantes n'a dans ces conditions aucun impact sur le fonctionnement du système, mais renforce plutôt son caractère entropique.

Enfin et surtout, il est évident à travers tous ces développements que rompre l'entropie des systèmes éducatifs nécessite d'élaborer les contours d'une théorie du changement autour de nouveaux concepts à explorer. Ces concepts, qui ont déjà été discutés au cœur du paragraphe précédent, sont récapitulés dans l'encadré ci-dessous dans un souci de systématisation.

Encadré n°1 : Les 12 concepts d'une théorie du changement

Entropie : processus de dégradation constant de la qualité d'une entité, résultant de modèles d'actions qui engendrent des dysfonctionnements récurrents et stérilisent le changement.

Fonctionnement entropique : fonctionnement d'une entité ou d'une institution dont la capacité de changement est entravée par la prédominance de modèles d'actions répétitifs.

Négentropie : facteur d'organisation s'opposant à la désorganisation naturelle, observable dans les systèmes physiques, biologiques, écologiques, sociaux et humains.

Essaimage : processus de diffusion d'une activité initiée par une institution, favorisant son développement autonome sur d'autres territoires.

Problématique résistante : objet de connaissance proposant des stratégies pour rompre avec le fonctionnement entropique d'un système, généralement lié à un domaine spécifique (innovations, évaluation, accompagnement pédagogique, dialogue et concertation, etc.).

Fonctionnement holistique : élément(s) d'une entité ou d'une institution qui sous-tend la globalité ou la totalité de son fonctionnement.

Agir : ensemble d'activités visant à transformer la réalité, différent de la production de connaissances sur celle-ci.

Nouveaux savoirs : objet de connaissance introduisant une rupture dans le fonctionnement holistique d'une entité, résultant

d'une démarche d'accompagnement au changement où l'apprentissage collectif remplace l'apprentissage individuel.

"Apprendre à faire ensemble" : situation de formation où les protagonistes (formateur, expert, praticien, apprenant) apprennent ensemble ce qu'ils ne savaient pas faire individuellement auparavant.

"Modèles d'action" : ensemble d'éléments (outils et démarches) pris comme référence.

"Modèles dominants d'action" : ensemble prédominant d'éléments (outils et démarches) qui influencent les représentations et les comportements des individus.

"Paradoxe de la généralisation" : effet destructeur des initiatives de généralisation de pratiques ou de démarches innovantes lorsqu'elles standardisent et simplifient excessivement les pratiques initiales. Contrairement à l'objectif visé, cela ne produit aucun impact sur le fonctionnement holistique du système et renforce même son caractère entropique.

1.3. Le projet d'un programme de l'UNESCO : transformer la réalité en changeant l'angle d'analyse et l'implication des acteurs

L'ambition du Programme PAPIQ de l'UNESCO était de transformer la réalité en se concentrant sur le renforcement du pilotage de la qualité des systèmes éducatifs. Sa méthodologie d'intervention était innovante et reposait sur les deux piliers suivants :

- *Recrutement dans les pays d'une équipe nationale de recherche (ENR) de huit cadres pendant 6 à 9 mois et un coordonnateur (le plus souvent un enseignant-chercheur) pour élaborer un*

diagnostic partagé holistique de tous les niveaux de pilotage du système ;

- *Structuration de l'intervention dans une démarche de recherche-action* en deux étapes qui passe par la restitution des diagnostics aux différentes autorités, puis la négociation d'une feuille de route qui permet d'enclencher des expérimentations contrôlées sur des axes potentiels d'amélioration identifiés dans ces diagnostics partagés.

Si le phasage apparaît ici très générique, l'ingénierie développée était à plusieurs titres innovante. Tout d'abord, le diagnostic n'était pas centré sur une évaluation à proprement dite, mais une véritable réflexion a été mise en place pour construire cette étape du programme en opposition aux pratiques dominantes d'évaluation des organisations jugées surplombantes et inefficaces, car produisant le plus souvent de la recommandation hors-sol⁵.

Au contraire, la phase de diagnostic s'est progressivement construite comme une véritable recherche-action où il s'agissait pour une équipe de supervision d'appuyer un collectif d'inspecteurs et de chercheurs dans chaque pays de manière à les préparer à collecter des données, mais aussi à restituer leurs analyses de ces données aux différentes structures de l'administration éducative de leurs pays.

Les ENR ne devaient ainsi pas seulement évaluer ou analyser le pilotage de la qualité de leur système éducatif, mais il devait surtout restituer à plusieurs reprises leurs analyses aux

⁵ Voici une note rendue publique par l'Institut, et capitalisant presque deux ans de réflexion en interne : https://dakar.iiep.unesco.org/sites/default/files/2022-02/PAPIQ_Valeur%20ajout%C3%A9%20du%20programme.pdf

acteurs qui pouvaient les infléchir ; ce qui n'est par ailleurs jamais fait dans les pratiques traditionnelles d'évaluation ou de diagnostic dans le secteur de l'éducation (du moins à une telle échelle). Or, c'est cette restitution à plusieurs reprises qui permet à l'observateur, ici les ENR et l'équipe de supervision, de se mettre du côté des acteurs pour trouver avec eux des solutions dans une approche qui devient quasiment clinique : on réfléchit ensemble à une des problématiques qui deviennent communes et on prend le temps de réfléchir à ce qu'on va faire collectivement. Appuyer un tel processus demandait alors nécessairement un travail de débriefing très dense entre l'équipe de supervision et les équipes nationales de recherche pour faire le tri des données collectées et dégager des pistes complémentaires d'analyses qui allaient ensuite être repartagées et infléchies par les acteurs interviewés, qui de ce fait devenaient des acteurs-chercheurs faisant partie intégrante du dispositif.

Ainsi la mobilisation de cette intelligence collective a permis, à la suite de la conclusion de la phase de diagnostic dans les huit pays, une analyse détaillée de plusieurs problématiques résistantes rendue publique par le biais d'un article disponible sur le site de l'UNESCO Dakar⁶.

De manière générale, les problématiques résistantes identifiées portaient sur les questions suivantes⁷ :

⁶ Cf. le lien de l'article : <https://dakar.iiep.unesco.org/actualites/analyse-du-pilotage-de-la-qualite-de-leducation-des-problematiques-resistantes-et-des>. À la fin, on peut y trouver des liens vers les synthèses des rapports diagnostics co-élaborées par l'équipe de supervision et les ENR/CCN d'où ces problématiques résistantes sont dégagées.

⁷ Ces problématiques sont présentées à la page 7 du rapport de l'atelier régional de 2022, https://dakar.iiep.unesco.org/sites/default/files/2022-10/Rapport_Atelier_Re%CC%81gional_2022_vFinale.pdf

- L'utilisation des données d'évaluation pour améliorer le pilotage de la qualité.

- Le renforcement des dispositifs d'accompagnement pédagogique.

- La facilitation du dialogue et de la concertation au sein du système éducatif.

- L'accompagnement de la dynamique de décentralisation et de la mobilisation communautaire.

- L'identification et la promotion des innovations en éducation.

À partir de ces problématiques résistantes, un corpus dense d'hypothèses a été développé, formulant des affirmations sur la manière de rompre l'entropie des systèmes éducatifs, déclinées selon différents domaines en fonction des politiques nationales. Pour les huit pays, ces hypothèses peuvent être énoncées comme suit :

- Le développement, l'identification et la valorisation des innovations pédagogiques nécessitent la formation de collectifs de praticiens/chercheurs et une modification de la posture des encadreurs pédagogiques, soutenue par des groupes d'analyse des pratiques professionnelles.

- La responsabilisation des acteurs des services déconcentrés passe par le développement de projets éducatifs territoriaux, dans le cadre de synergies entre déconcentration et décentralisation, souvent en cours dans les pays africains.

- La rééquilibrage entre les pratiques de classement des établissements selon une vision élitiste et les politiques publiques de compensation, qui visent à intervenir prioritairement là où la

réussite est plus difficile, nécessite la mise en place de modèles de dialogue pour une gestion renouvelée à tous les niveaux de l'organisation scolaire.

C'est précisément ce travail d'élaboration progressive d'un corpus d'hypothèses à partir d'une observation outillée conceptuellement du réel qui doit pouvoir orienter le principe d'intervention ciblée au moyen d'expérimentations en lien avec ces hypothèses. Le tableau suivant rend compte de cette démarche heuristique par exemple au Togo.

Figure 1 : 19 Hypothèses de travail pour des expérimentations à piloter

Thématiques	Problématisation	Hypothèses de travail
Les pratiques effectives de tutorat et de monitorat dans les classes ou à la maison (du prescrit au réalisé...)	<p>La gestion des classes pléthoriques et de l'hétérogénéité des élèves</p> <p>La politique sectorielle de gestion des flux (redoublement, maintien, orientation) entraîne une augmentation significative de l'hétérogénéité des élèves en classe. Cette hétérogénéité crée de nouvelles exigences dans l'exercice du métier d'enseignant, où le soutien aux élèves en</p>	<p><u>Hypothèse N°1</u> : Le couplage du "monitorat et des travaux en petits groupes homogènes" constitue un dispositif complexe à mettre en place en classe. Ces initiatives reposent donc sur des techniques spécifiques, des méthodes de travail encore difficiles à caractériser et qui ne peuvent pas être entièrement enseignées dans les formations académiques. Il serait nécessaire de documenter davantage le rôle des tuteurs dans ces dispositifs et de favoriser les échanges de pratiques entre pairs lors de journées pédagogiques.</p> <p><u>Hypothèse N°2</u> : Nous ne disposons pas d'informations détaillées sur le niveau de connaissance des services</p>

	<p>difficulté devient le cœur même du métier. Le tutorat et le monitorat sont des réponses possibles, mais ils ne suffisent pas à faire face à cette situation.</p>	<p>déconcentrés qui est probablement assez limité. Quelles sont les connaissances dont disposent ces services sur ces initiatives, et quelles pourraient être leurs contributions ? Il est probable que le niveau de pilotage le plus approprié soit celui de l'école ou du réseau d'écoles.</p> <p><u>Hypothèse N°3</u> : Les différentes postures adoptées par les enseignants pendant les travaux de groupe des élèves, ou pendant les activités en autonomie des élèves, sont des pratiques prometteuses, à condition que le temps libéré soit réinvesti auprès des élèves ayant le plus besoin de soutien pour progresser, et que les activités proposées soient pertinentes et efficaces. Ainsi, les élèves en difficulté auront besoin de s'entraîner également à la maison (travail à domicile) sur des compétences en cours de développement, en toute autonomie et sans dépendre d'aides extérieures.</p>
<p>L'organisation régulière de recyclage au sein des secteurs pédagogiques sur des thématiques</p>	<p>La formation initiale et continue des enseignants doit être basée sur des gestes professionnels qui répondent aux besoins du terrain</p>	<p><u>Hypothèse N°4</u> : Dans l'ensemble, le système de formation continue semble principalement axé sur le contrôle de conformité et ne prévoit que peu d'espaces où les enseignants peuvent analyser leurs pratiques professionnelles et développer leur pouvoir d'agir avec de</p>

clés	<p>La politique sectorielle donne une importance particulière au rôle du directeur d'école en tant qu'acteur clé de l'accompagnement de proximité. Pour remplir cette fonction, ces professionnels ont besoin de partager leurs expériences et d'analyser leurs pratiques professionnelles avec le soutien de formateurs dans le cadre d'un suivi et d'un accompagnement. De plus, il est exprimé le souhait de développer une stratégie globale pour la formation initiale et continue des enseignants, en l'adaptant localement à travers des plans de formation.</p>	<p>nouvelles références. Ces compétences sont également absentes des dispositifs de formation initiale.</p> <p><u>Hypothèse N°5</u> : Les formations initiales et continues rencontrent des difficultés à établir les articulations nécessaires entre théorie et pratique, qui sont essentielles pour permettre aux acteurs de développer leur réflexivité.</p> <p><u>Hypothèse N°6</u> : L'évaluation de l'efficacité de ces dispositifs nécessiterait des protocoles complexes comprenant des groupes témoins et une analyse multifactorielle. Il est donc impossible d'évaluer l'efficacité de ces dispositifs sur les résultats des élèves compte tenu des ressources disponibles dans le système. Cependant, il est pertinent de s'interroger sur la façon dont ces espaces d'échanges contribuent à la transformation des pratiques professionnelles des enseignants. De plus, ces transformations peuvent être mises en œuvre à faible coût et avoir des effets significatifs pour l'amélioration de la qualité.</p>
Le pilotage du développement d'une	L'implémentation d'une innovation pédagogique dans le système	<u>Hypothèse N°7</u> : Pour réussir le passage à l'échelle, il est essentiel de mettre en place une stratégie d'intervention impliquant un pool

<p>pédagogique active dans les classes</p>	<p>(Techniques de Pédagogie Active)</p> <p>Ce type d'initiative rencontre des difficultés lors de sa généralisation. Il est en effet nécessaire d'analyser ces obstacles afin de mieux comprendre leur nature et leur impact sur le pilotage du système. Cette compréhension permettra d'identifier des repères importants pour favoriser l'intégration réussie de dispositifs innovants, qu'ils soient d'ordre pédagogique ou organisationnel. Parmi ces repères, on peut citer la capitalisation des ressources, l'ingénierie de formation, la stratégie de généralisation, le suivi et l'accompagnement, etc.</p>	<p>de formateurs. Ce pool de formateurs doit lui-même bénéficier d'un dispositif d'accompagnement adéquat afin de devenir autonome dans la maîtrise de l'innovation, dans une perspective de généralisation.</p> <p><u>Hypothèse N°8</u> : Le dispositif d'accompagnement du pool de formateurs nécessite une collaboration renouvelée avec CIPAC-International (PTIF) afin de former une équipe de supervision à distance qui soutiendra le travail de ce pool de formateurs. Le rôle de cette équipe de supervision sera d'accompagner la dynamique de généralisation, qui entraîne des changements dans l'organisation du travail des collectifs professionnels, tels que les équipes enseignantes et les formateurs des ENI, et éventuellement toutes les équipes volontaires.</p> <p><u>Hypothèse N°9</u> : La généralisation d'une telle initiative dans le système nécessite d'analyser les conditions ayant permis l'autonomisation des premières équipes, notamment en lien avec les ENI et leurs écoles annexes. Ces conditions sont celles qu'il convient de généraliser pour assurer le déploiement réussi de l'innovation.</p>
--	---	---

<p>L'exploitation des résultats des évaluations pour identifier les besoins de soutien aux apprentissages</p>	<p>L'exploitation des résultats des évaluations pour identifier les besoins de formation des enseignants et mettre en place des dispositifs de remédiation</p> <p>Les résultats des évaluations sont utilisés pour planifier les activités de remédiation. Cependant, les enseignants ne sont pas toujours outillés pour exploiter ces résultats et élaborer des stratégies de remédiation. Ainsi, la prise en charge des élèves en difficulté semble être laissée à l'initiative de chaque enseignant, qui organise des créneaux et des modalités selon ses propres choix ou ceux de l'équipe éducative de l'école.</p> <p>Étant donné que les activités de remédiation ne sont pas encore des pratiques stabilisées,</p>	<p><u>Hypothèse N°10</u> : Les espaces existants d'analyse des résultats des évaluations ne servent pas de pilote pour les stratégies de remédiation, mais plutôt de lieux où seules les réussites des enseignants sont valorisées, laissant les autres se sentir humiliés. Ces espaces ont donc peu d'utilité pour accompagner les équipes pédagogiques.</p> <p><u>Hypothèse N°11</u> : Le développement des activités de remédiation imposé par le système crée une situation paradoxale, car les enseignants sont obligés de couvrir l'intégralité du programme. Cela rend difficile pour certains enseignants de mettre en place des initiatives en faveur des élèves en difficulté.</p> <p><u>Hypothèse N°12</u> : La description de la pratique actuelle de remédiation, qui consiste à refaire des exercices échoués, est réductrice par rapport à d'autres stratégies potentielles. Il est donc nécessaire de développer et stabiliser d'autres approches.</p> <p><u>Hypothèse N°13</u> : En rupture avec toutes les initiatives observées sur le terrain, il serait envisageable de proposer une nouvelle stratégie de remédiation basée sur l'anticipation.</p> <p>Cela impliquerait d'organiser des</p>
---	---	--

	<p>il est difficile d'analyser leur efficacité et leur équité. En termes d'efficacité, il est légitime de se demander si ces pratiques de remédiation permettent aux élèves de progresser. En ce qui concerne l'équité, il est important de se demander à qui profitent réellement ces séances de remédiation et si les élèves les plus en difficulté en bénéficient.</p>	<p>séances matinales en petits groupes de 4 ou 5 élèves, d'une durée maximale d'une demi-heure, qui prépareraient ces élèves en difficulté aux séances qui auront cours ensuite dans la journée de la classe. Cette préparation préalable vise à les rassurer et à les aider à mieux réussir en classe par la suite. Ces petits groupes pourraient être formés de manière rotative tout au long de la semaine, ce qui permettrait de toucher potentiellement environ une vingtaine d'élèves.</p> <p>Cela nécessiterait une augmentation de deux heures par semaine du temps de service de l'enseignant.</p>
<p>La mise en projet des écoles dans une dynamique de déconcentration.</p>	<p>Le développement de la mise en projet des écoles et sa généralisation avec l'appui de l'UNICEF et Aide&Action</p> <p>Le Togo a choisi de généraliser les projets d'école afin d'assurer une meilleure gestion participative des établissements scolaires grâce à une implication accrue des communautés,</p>	<p><u>Hypothèse N°14</u> : L'initiative "École amis de l'enfance" de l'UNICEF/Aide et Action constitue une avancée qu'il convient d'analyser en se basant sur les rapports produits, tout en identifiant également les limites déjà connues (orientation vers le financement plutôt que la responsabilisation et la mobilisation communautaire).</p> <p><u>Hypothèse N°15</u> : Si le projet d'école est un moyen de mobiliser la communauté scolaire, alors les conditions de son élaboration et de son suivi doivent être établies de manière</p>

	<p>des équipes pédagogiques et des élèves dans un projet scolaire commun. Cependant, quels sont les obstacles actuels à cette généralisation ?</p>	<p>stable, dans le cadre d'un processus qui prime sur le résultat de l'élaboration, alors qu'il tend souvent à se focaliser sur la recherche de ressources.</p> <p><u>Hypothèse N°16</u> : Les objectifs de la politique sectorielle ne sont pas atteints, car de nombreuses écoles de l'échantillon ne disposent actuellement pas de Projet d'Établissement, en raison d'une absence de mobilisation au niveau déconcentré.</p>
<p>Mise en place d'une programmation annuelle des activités dans le cadre d'une Gestion Axée sur les Résultats et du développement de la contractualisation (Tableau de Bord)</p>	<p>La mise en place d'une Gestion Axée sur les Résultats et la contractualisation comme démarche de dialogue de gestion</p> <p>La transmission de l'information de l'administration centrale vers les structures déconcentrées se fait de manière descendante. Dans ce contexte, l'administration centrale a tendance à transmettre le message sous forme d'injonctions, sans prendre en compte les réalités et les</p>	<p><u>Hypothèse N°17</u> : Les autorités locales sont limitées dans leur capacité à adapter les injonctions reçues aux réalités du terrain. Il est essentiel d'identifier ces marges de manœuvre afin de responsabiliser et impliquer les acteurs.</p> <p><u>Hypothèse N°18</u> : Il est nécessaire de réfléchir à des moyens pour rendre la collaboration entre les différentes structures plus efficace, notamment en : 1) permettant une certaine adaptation de la planification centrale aux activités des structures déconcentrées ; 2) sollicitant et tenant compte des propositions émanant des structures déconcentrées dans la planification des activités ; 3) actualisant le système d'information pour faciliter une communication administrative</p>

	<p>besoins de chaque province. Il n'est donc pas évident que la mise en place de la GAR (Gestion Axée sur les Résultats) soit facilitée si elle se base uniquement sur des logiques de reddition de comptes plutôt que sur des logiques de responsabilisation des acteurs à tous les niveaux du système. Il convient de prendre en considération les spécificités de chaque province et de favoriser une approche adaptée à leur réalité.</p>	<p>rapide et efficace.</p> <p><u>Hypothèse N°19</u> : Les espaces d'échange au sein du système éducatif se limitent souvent à un contrôle de conformité et ne favorisent pas un véritable cadre d'échange où les points de vue peuvent être suggérés et partagés, fondés sur des diagnostics communs. Il est nécessaire de créer des espaces propices à la discussion et à la collaboration, où les acteurs peuvent exprimer leurs perspectives et partager leurs expériences.</p>
--	---	--

*

*

*

2. L'identification de nouveaux enjeux stratégiques

Introduction

À la suite des diagnostics effectués comme susmentionné dans les 8 pays du programme qualité de l'UNESCO entre 2019 et 2023, des problématiques résistantes et convergentes ont été stabilisées :

- Identifier et promouvoir les innovations pédagogiques.
- Renforcer les dispositifs d'accompagnement pédagogique.
- Favoriser le dialogue et la concertation au sein du système éducatif.
- Accompagner la dynamique de décentralisation et la mobilisation communautaire.

Ces problématiques résistantes étaient stabilisées à partir des trois critères suivants : 1) l'existence d'un problème qui persiste dans le pilotage du système éducatif, malgré l'existence d'initiatives de politiques publiques ; 2) des problématiques pour lesquelles des pistes de solution nécessitent des changements dans les méthodes de travail ou dans les postures professionnelles des acteurs ; et 3) des problématiques pour lesquelles il n'existe pas de solutions pérennes ou définitives, mais où les interventions les plus efficaces peuvent contribuer à déplacer ces problématiques, c'est-à-dire à les transformer.

L'analyse de ces problématiques résistantes et convergentes vise tout d'abord à comprendre la nature de ces résistances, ainsi que leurs déplacements, notamment dans le contexte des réponses déjà mises en place. Ces déplacements constituent en eux-mêmes les premières réactions du système à

toute tentative de transformation. Ceci implique alors très concrètement d'identifier et d'analyser les réponses répétitives à ces problématiques, en collaboration avec les acteurs responsables aux différents niveaux de pilotage des systèmes éducatifs. La nature de ces résistances et les moyens d'intervenir pour les surmonter ou les déplacer⁸ constituent un axe majeur de réflexion qui doit se poursuivre. Cette orientation implique :

- d'analyser de manière transversale la nature de ces problématiques, en identifiant ce qui revient fréquemment, notamment à travers l'émergence et le renforcement des résistances en réaction aux changements proposés ;
- et de répertorier les réponses déjà mises en place, en caractérisant ces réponses souvent stéréotypées, en collaboration avec les acteurs responsables des systèmes éducatifs.

Dans une approche plus systémique, il est alors opportun de définir des enjeux en termes d'interventions stratégiques pour « embarquer » ces résistances dans des expérimentations contrôlées (micro recherche-action), à décliner pays par pays en tenant compte des contingences et des spécificités locales. Dans ce processus complexe et délicat, deux dimensions sont apparues comme structurantes pour guider les interventions : la professionnalisation du corps enseignant et des corps d'encadrement d'une part, et d'autre part l'accompagnement de la déconcentration des services de l'État et l'intégration des acteurs

⁸ Ici, le terme de déplacement renvoie au fait que dans le meilleur des cas face à une problématique dite résistante, l'intervention agit sur les problématiques pré-identifiées en les déplaçant, c'est-à-dire en surmontant les difficultés initiales mais en créant également de nouvelles difficultés le plus souvent d'une autre nature et qui nécessiteront donc de construire de nouvelles hypothèses de travail (principe de réitération de la recherche-action).

de la décentralisation dans l'élaboration et le suivi des projets éducatifs territoriaux.

2.1. Enjeux stratégique N°1 : La professionnalisation du corps enseignant et des corps d'encadrement en mettant en synergie, dans les écoles de formation et sur le terrain, les savoirs d'expériences et les savoirs académiques pour le développement d'un praticien réflexif

Dans la quasi-totalité des pays d'Afrique francophone, et en réalité bien au-delà, le métier de professeur des écoles évolue avec la nécessité pressante de développer des pratiques professionnelles pour aider les élèves en difficulté, en particulier dans leur apprentissage du français, langue d'enseignement, et/ou dans leur langue maternelle.

En Afrique, cet enjeu provient directement de la massification de l'entrée à l'école primaire puis au secondaire et qui a conduit à un renforcement de l'hétérogénéité des élèves accompagné d'une forte dégradation des conditions infrastructurelles d'accueil de ces élèves, avec notamment l'existence de classes pléthoriques qui constitue une problématique récurrente, mais à géométrie variable en fonction des pays. Ce constat est maintenant largement partagé par la communauté éducative, et les rapports RESEN de l'UNESCO sont également là pour le démontrer⁹.

Cette évolution implique une professionnalisation des corps enseignants, mais aussi et surtout des corps d'encadrement reposant sur deux nouvelles composantes porteuses

⁹ Ces rapports peuvent être trouvés ici, avec un accès par pays : https://dakar.iiep.unesco.org/ressources?field_research_research_target_id%5B1%5D=1&field_research_pays_target_id=

d'innovations nécessaires dans le contexte de la massification en Afrique sub-saharienne :

- Expérimenter des dispositifs qui optimisent le temps d'engagement des élèves dans la tâche, en dépassant le format standardisé de la classe simultanée ou dialoguée¹⁰. Cette approche est particulièrement pertinente pour les classes surchargées et/ou hétérogènes, et nécessite la diversification des modes d'organisation du travail des élèves (pédagogies actives, enseignement mutuel, etc.) ainsi que le rôle de l'enseignant en tant qu'organisateur des situations d'apprentissage.

Dans le cadre de notre implication dans le PAPIQ, nous avons ainsi élaboré le développement d'un tel dispositif¹¹ baptisé « ateliers de micro-enseignement tutorés » pour la lecture¹². Il s'agissait de mettre en place dans deux classes de CE1 de deux écoles d'application de petits ateliers de 6 à 7 élèves, dirigés par un tuteur (lui-même un élève) maîtrisant les compétences en construction, et ciblés sur des exercices (un dans chaque atelier). La classe est organisée en 6 ou 7 ateliers, chacune sur un exercice, et au bout de 15 minutes environ, les élèves « tournent » d'ateliers en ateliers pendant que les petits tuteurs restent sur l'atelier.

Dans un tel fonctionnement, il n'y a pas de temps morts : aucun élève ne fait rien, et l'engagement dans la tâche est

¹⁰ Voir capsule vidéo sur les concepts de classe simultanée versus enseignement mutuel. URL : <https://www.odecol.org/ressources>

¹¹ Voici un article rendu public par l'IIEP-UNESCO sur ce dispositif : <https://dakar.iiep.unesco.org/actualites/promouvoir-les-innovations-une-priorite-pour-mieux-piloter-la-qualite-de-leducation-en>

¹² Cf. article plus complet rédigé par certains d'entre nous et qui rend compte de la portée du dispositif : <https://revue-mediations.teluq.ca/index.php/Distances/article/view/305/307>

quasiment total puisque les élèves sont mis en situation de s'engager en autonomie et avec l'appui des pairs. Le dispositif a ainsi été mis en place en relative autonomie par des équipes de deux écoles de formation d'enseignants qui s'organisaient entre eux dans des réunions hebdomadaires pour enrichir et faire évoluer le dispositif dont la mise en place a été progressive. Cette autonomie était la condition de l'appropriation, bien que la construction progressive du dispositif a aussi été fortement appuyée par une équipe à distance. À présent, nous continuons d'appuyer le développement de ce dispositif AMET dans l'ensemble de l'une des écoles d'application impliquée au départ, mais cette fois dans un cadre associatif¹³.

- Créer les conditions pour que tous les élèves, y compris ceux en difficulté, puissent apprendre. Dans deux pays¹⁴, un dispositif intéressant de remédiation a été développé grâce à un dialogue étroit avec les acteurs concernés. Il s'agit de dispositifs de remédiation anticipée, qui permettent aux élèves en difficulté d'assister à des séances de remédiation avant le début des cours, portant sur les contenus qui seront abordés ce jour-là. Ce dispositif, à concevoir et à développer en s'appuyant sur les données de recherche récentes¹⁵, permet aux enseignants d'aider de manière plus individualisée un petit groupe d'élèves en difficulté, contrairement aux pratiques actuelles qui regroupent souvent trop d'élèves en même temps¹⁶.

¹³ Cf. page de notre site web associatif qui rend compte de cet appui à travers deux vidéos. <https://www.odecol.org/chaineyoutube/medie>.

¹⁴ Burundi et Togo.

¹⁵ Thierry Hug, *Recherche-action sur la remédiation par anticipation*, Académie de Nice, 2004.

¹⁶ Thierry Hug, *Termes de référence académiques de l'aide personnalisée*, Académie de Nice, 2008.

De plus, la remédiation anticipée peut être planifiée à des moments qui ne pénalisent pas le temps libre des élèves, et peut être intégrée au temps de service de l'enseignant, sans augmenter sa charge de travail, par exemple en consacrant une demi-heure chaque matin à cet enseignement. L'enjeu d'un tel dispositif serait d'offrir aux élèves en difficulté un espace leur permettant de regagner confiance et de réussir leurs apprentissages au même moment que les autres élèves. Cette proposition de remédiation s'appuie sur des techniques de remédiation culturelle anticipée, notamment en ce qui concerne la maîtrise des raisons sociales et des réseaux collectifs de la communication écrite au sens des propositions de l'Association française pour la lecture¹⁷. Elle suppose également un repositionnement du rôle de l'enseignant en tant que médiateur des savoirs au sein d'un petit groupe d'élèves confrontés à des situations de communication réelle¹⁸.

Si l'accent est ainsi mis sur les conditions d'apprentissage des élèves plutôt que seulement sur les modalités plus ou moins magistrales de l'enseignement, cela transforme également le métier d'inspecteur et de conseiller pédagogique. En effet, une telle approche implique nécessairement de compléter le contrôle de conformité aux normes prescrites par une approche évaluative qui réorganise l'encadrement de proximité et le rôle de facilitateur des encadrements. Cette démarche implique surtout :

- *L'institutionnalisation des espaces de restitution* des observations en classe. Cette institutionnalisation implique alors que la restitution des données d'observation des classes deviennent pleinement intégrée aux routines de travail des corps d'encadrement et surtout qu'elle ne se fasse pas seulement devant

¹⁷ www.Lecture.org

¹⁸ Un exemple de publication hebdomadaire dans une classe de CE1 : <https://www.odecol.org/ce1>

des enseignants individuellement, mais aussi et surtout devant des collectifs apprenants : l'équipe pédagogique de toute une école, voire d'un réseau d'écoles de proximité ou de toute une circonscription, ou encore une équipe de cadres de circonscription, car ce n'est que ce type de restitution qui permet véritablement de dégager des axes de réflexion pour le pilotage du système éducatif. C'est aussi cette manière de restituer les données qui met le plus en question les pratiques des corps d'encadrement, car elle implique davantage d'analyses des données, de préparation de ces analyses qui vont ensuite être partagées, alors que les restitutions individuelles d'observation de classe qui bien qu'elles soient prédominantes tendent aussi à être focalisées sur des remarques formelles non engageantes, telles que le démontrent de nombreux travaux de terrains¹⁹.

- C'est aussi cette manière de restituer les données qui met le plus en question les pratiques des corps d'encadrement, car elle implique davantage d'analyses des données, de préparation de ces analyses qui vont ensuite être partagées, alors que les restitutions individuelles d'observation de classe qui bien qu'elles soient prédominantes tendent aussi à être focalisées sur des remarques formelles non engageantes, telles que le démontrent de nombreux travaux de terrains²⁰.

En outre, la mise en synergie des connaissances d'expérience et des connaissances académiques pour former un praticien réflexif passe également par le déploiement de la

¹⁹ Cf. pour le Niger, les références suivantes : Coalition Nigérienne des Associations Syndicats et ONG de Campagne EPT au Niger ASO EPT Niger, « Recherche Action sur l'opérationnalité des CAPED au Niger ».

²⁰ Voir notamment pour exemple au Niger, les références suivantes : Coalition Nigérienne des Associations Syndicats et ONG de Campagne EPT au Niger ASO EPT Niger, « Recherche Action sur l'opérationnalité des CAPED au Niger ».

recherche universitaire et son potentiel de théorisation au service des problématiques du terrain. Cela nécessite une réforme de l'ingénierie de formation des cadres des systèmes éducatifs, ainsi qu'un dialogue renforcé entre les institutions de formation et de recherche et les acteurs de terrain (les employeurs) confrontés à des problématiques résistantes. Il ne s'agit pas seulement d'ajouter un corpus théorique supplémentaire sur la nature et les enjeux du pilotage de la qualité dans les programmes de formation, mais plutôt d'encourager une réflexion beaucoup plus ambitieuse qui intègre les démarches de recherche-action auprès de ces cadres. L'annexe n°1 se propose à titre d'exemple d'élaborer la trame d'une ingénierie de formation des cadres rendant compte de cette démarche.

Nous avons eu cette expérience avec les 100 membres des ENR²¹ des huit pays participants avec lesquels nous avons travaillé pendant cinq ans, et nous avons même travaillé avec un nombre restreint d'entre eux, dans l'un des rares chantiers du PAPIQ qui avait pu être mis en place, pour mettre les savoirs mobilisés sur les problématiques résistantes au service de leur formation professionnelle puisque leurs mémoires devaient être en adéquation avec les problématiques du métier et du terrain. Les annexes n°2 et n°3 rendent bien compte de la démarche adoptée et des outils utilisés.

Au final, et pour résumer, voici cinq repères que nous proposons au titre d'une première réflexion afin d'orienter des interventions à but transformatif.

²¹ Équipe Nationale de Recherche des pays impliqués dans le Programme Qualité de l'UNESCO, composées essentiellement de conseillers pédagogiques et d'inspecteurs titulaires ou en formation.

Repère N°1 : Une plus grande diversification des techniques de remédiation, et des modes d'organisation des apprentissages des élèves, implique un encadrement de proximité accru, en particulier dans les situations où il est plus difficile qu'ailleurs de réussir.

Repère N°2 : Une augmentation des techniques de remédiation ne signifie pas une prolifération d'initiatives aléatoires qui ne garantissent pas que l'intérêt des familles soit toujours au centre, notamment pour les familles les plus éloignées socialement et culturellement de l'école.

Repère N°3 : Un encadrement de proximité plus important dans les situations difficiles ne signifie pas un contrôle de conformité accru, mais plutôt un soutien solidaire aux équipes en difficulté pour trouver ensemble des solutions aux obstacles identifiés.

Repère N°4 : Un encadrement de proximité accru implique un soutien des services centraux et déconcentrés envers les corps d'encadrement et une réduction des normes contradictoires avec le repère N°3.

Repère N°5 : La mise en synergie des savoirs d'expérience et des savoirs académiques dans les écoles de formation et sur le terrain, pour développer un praticien réflexif, nécessite le déploiement de la recherche universitaire et de son potentiel de théorisation, au service des problématiques résistantes du terrain et de leur évolution au fil des interventions pour les réguler (principe de répétition de la recherche-action).

2.2. Enjeux stratégique N°2 : L'accompagnement de la déconcentration des services de l'État et l'intégration des acteurs de la décentralisation dans l'élaboration et le suivi des projets éducatifs territoriaux

La déconcentration des services de l'État et le principe de subsidiarité et de responsabilisation des acteurs dans une gestion axée sur les résultats constituent des dynamiques qui irriguent les politiques publiques dans toute l'Afrique subsaharienne.

En adéquation avec la réflexion critique qui sous-tend cet ouvrage, il est aussi utile d'apporter des éclairages et des points de vigilance pour baliser tout projet d'intervention qui ambitionnerait d'appuyer le développement de cette gestion axée sur les résultats (GAR). Tout d'abord, cette gestion doit se développer en distinguant clairement les obligations de moyens et les obligations de résultats, qui sont trop souvent confondues.

L'obligation de moyens pour les services déconcentrés se traduit par la manière de rendre compte des choix stratégiques d'interventions sur le terrain, notamment à travers la planification annuelle et/ou trisannuelle. Cela implique de documenter et de restituer les choix effectués, ainsi que de fournir des outils de reddition de comptes, c'est-à-dire des données permettant d'évaluer et de réguler les choix stratégiques. En synthèse, on peut énoncer que l'obligation de moyen oblige à documenter tout ce qui a été fait compte tenu des moyens alloués.

L'obligation de résultats pour les services déconcentrés se traduit par la mesure de l'impact des choix locaux, qui ne se limite pas à des données quantitatives, même si elles sont utiles pour le suivi des Plans sectoriels de l'éducation (PSE) et pour répondre aux exigences des bailleurs de fonds ou de la représentation nationale. Cette mesure doit intégrer des analyses interprétatives contextualisées, c'est-à-dire des analyses basées sur les réalités du terrain et en particulier des territoires les plus en difficulté. L'objectif est d'alimenter la réflexion sur les résultats des apprentissages des élèves, en tenant compte des contextes de classes surchargées et hétérogènes, ainsi que sur le

fonctionnement démocratique et collaboratif des établissements scolaires et de la mobilisation communautaire, afin de rapprocher l'école des familles les plus en difficulté. En synthèse, on peut énoncer que l'obligation de résultats oblige à documenter la transformation des moyens en résultat et non de documenter de manière purement quantitative uniquement des résultats qui sont hors de portée directe des acteurs notamment les résultats des élèves.

En définitive, travailler sur l'obligation de moyens et de résultats, dans un cadre collaboratif, implique le développement d'espaces de dialogue de gestion entre les services. Le dialogue de gestion est très différent dans ses finalités et son ingénierie de toutes les formes de réunion qui prolifèrent dans les services et qui sont surtout des espaces de partage d'instructions plutôt que des espaces où on discute pour agir le plus efficacement possible compte tenu de son contexte propre. Au contraire, nous avons démontré à travers une recherche-action menée au Sénégal²² qu'un dialogue de gestion devait réunir les cinq conditions suivantes :

- Il a pour vocation de prioriser les interventions. Il s'agit de définir une stratégie pour identifier les territoires les plus en difficulté.
- Il implique deux niveaux administratifs distincts : Il ne peut y avoir de dialogue de gestion au sein d'un seul niveau administratif, il implique qu'une unité territoriale dialogue avec son niveau hiérarchique supérieur.

²² Cf. résultats et ressources partagées du projet ADEM-DAKAR sur financement AFD : <https://ademdakar2019.wixsite.com/ressources/catalogue>

- Il concerne une unité territoriale spécifique : (Ex : entre une inspection d'académie – Deux niveaux administratifs et une unité territoriale)
- Il nécessite une préparation en amont : Les thématiques sur lesquelles portera le dialogue de gestion doivent être définies à l'avance pour être en mesure de réunir les personnes clés qui participeront à ce dialogue et qui auront une plus-value dans les échanges.
- Il aboutit nécessairement à une « contractualisation ».

Or il est constaté, dans le pilotage actuel du système, un manque de dispositif institutionnel favorisant un dialogue de gestion renouvelé entre les entités fonctionnelles déconcentrées de l'éducation. Par exemple, au Togo comme dans la plupart des pays, il est nécessaire de réfléchir ensemble aux interactions entre le Secrétariat général, l'Inspection générale et les Directions centrales, puis entre les représentants du ministère et les représentants des Directions régionales, y compris les corps d'inspection. Cette réflexion collégiale vise à développer de nouvelles formes de collaboration efficace (être, penser et travailler ensemble).

Au final, et pour résumer, voici cinq autres repères que nous proposons au titre d'une première réflexion afin d'orienter des interventions à but transformatif.

Repère N°1 : Une plus grande déconcentration des services en région signifie un accompagnement accru de la part des services centraux, notamment pour déterminer les conditions de contextualisation de la politique sectorielle.

Repère N°2 : Un accompagnement renforcé des services centraux implique une collaboration horizontale accrue entre le

Secrétariat général, la Direction des ressources humaines, la Direction des réformes et de la planification, les Directions pédagogiques, l'évaluation, les examens et concours, la formation continue et initiale, ainsi que les équipements.

Repère N°3 : Un dialogue de gestion participatif et axé sur les résultats ne signifie pas simplement multiplier les réunions pour diffuser des informations de manière descendante, selon une logique hiérarchique où les entités sont classées en fonction d'un projet mobilisateur qui n'est jamais atteint en raison de son caractère élitiste.

Repère N°4 : Un dialogue de gestion participatif et axé sur les résultats implique la mise en place d'un espace institutionnalisé permettant le partage des analyses des acteurs d'une entité administrative, notamment sur les résultats des élèves (Direction régionale de l'éducation, Inspecteurs de l'Éducation Primaire et Secondaire, établissements scolaires). Cet espace réunit les représentants de l'entité et les représentants du niveau hiérarchique immédiatement supérieur, en donnant la priorité aux interventions là où il est particulièrement difficile de réussir.

Repère N°5 : L'institutionnalisation d'un espace de partage des analyses des acteurs d'une entité administrative signifie une écoute mutuelle construite sur un diagnostic partagé (tableau de bord dont les données sont analysées et interprétées, par exemple), qui aboutit à la contractualisation d'orientations concrètes à court et moyen terme (1 à 3 ans) engageant les parties à atteindre des objectifs réalistes en termes de moyens et de résultats.

*

*

*

3. Les objets de la recherche en éducation et formation, et la recherche elle-même, en Afrique francophone au cours des 20 dernières années

Introduction

Quelles sont les conditions pour que la recherche en éducation en Afrique participe à l'élaboration des réponses nécessaires à l'évolution des systèmes éducatifs africains, voire à l'émergence de disruptions potentielles, en dialectisant la production de savoirs académiques et de savoirs d'expérience ?

Bien que le domaine de la recherche en éducation et formation en Afrique présente une dynamique évidente, notamment à travers de nombreuses publications locales, il est nécessaire d'analyser les objets de cette dynamique tels que les thèses soutenues au cours des vingt dernières années. Il est important de déterminer dans quelle mesure elles abordent les problématiques résistantes²³ des pays concernés et la capacité globale de la recherche en éducation à contribuer à l'évolution des systèmes éducatifs africains. Cela soulève une série de questions concernant les contextes institutionnels de ces recherches, ainsi que l'impact des résultats de la recherche, leur diffusion et le statut final des recommandations parfois récurrentes.

Dans cet article, l'analyse critique se concentre sur la portée des résultats de ces recherches, en extrayant des indices des résumés et du contenu des thèses jugées emblématiques selon des

²³ Le concept de problématique résistante que nous avons développé pour ce programme fait référence à des diagnostics partagés maîtrisés mais des solutions utilisées peu probantes jusque-là.

critères précisés. Ensuite, cette analyse de contenu du corpus vise à identifier des axes potentiels de réitération en tant que points de départ pour de nouvelles questions de recherche, en lien avec les problématiques résistantes auxquelles sont confrontés les systèmes éducatifs en Afrique francophone. Elle se base notamment sur les problématiques identifiées par un programme de l'UNESCO entre 2019 et 2023²⁴, pour lequel nous avons été les promoteurs d'une réflexion sur le pilotage de la qualité.

Pour répondre à ces questions, nous proposons de développer une analyse des données recensées par le programme APPRENDRE (Appui à la Professionnalisation des Pratiques Enseignantes et au Développement des Ressources) de l'Agence Universitaire de la Francophonie (AUF). Ce recensement comprend 1729 thèses rédigées en français entre 2000 et 2020 par des chercheurs des pays en développement. Les liens vers ces thèses ont été identifiés, bien qu'ils soient rarement mis à jour. Afin de caractériser ces recherches, nous avons introduit une nouvelle catégorie en fonction de leur portée, c'est-à-dire leur capacité à produire des connaissances permettant de traiter les problématiques résistantes des systèmes éducatifs²⁵. C'est le cœur de l'analyse critique que nous proposons, afin d'évaluer la capacité de ces thèses à produire des connaissances académiques liées aux réalités des systèmes éducatifs sur le terrain et à identifier des réponses potentielles à ces problématiques. L'analyse initiale de la base de données révèle les prévalences des problématiques suivantes (pré-traitement) :

- Éducation sexuelle, santé et alimentation, et mobilisation communautaire

²⁴ Programme d'appui au pilotage de la qualité dans les pays d'Afrique subsaharienne tel que susmentionné.

²⁵ Voir la définition dans l'encadré de la partie 1.2.

- École post-coloniale et modèle d'enseignement-apprentissage
- École et intégration de connaissances endogènes
- Éducation et développement économique en lien avec l'aide au développement
- École et crise sécuritaire
- Français langue étrangère (FLE) et didactique de l'oral et de l'écrit.

3.1. La démarche d'analyse du corpus de 20 ans de recherche en Afrique

Pour évaluer la portée des thèses, une première re-catégorisation a été effectuée en fonction de quatre problématiques résistantes des systèmes éducatifs, issues des diagnostics partagés réalisés dans huit pays par le programme de l'UNESCO (2018-2023). Ces quatre problématiques communes à tous les pays sont les suivantes :

- Problématique n° 1 : Promotion des innovations pédagogiques ;
- Problématique n° 2 : Réorientation des dispositifs d'accompagnement pédagogique ;
- Problématique n° 3 : Établissement de dialogues de gestion entre le niveau central et le niveau déconcentré ;
- Problématique n° 4 : Développement de la décentralisation et de la mobilisation communautaire.

La valeur ajoutée de ces quatre problématiques résistantes réside dans le fait qu'elles ont émergé des discours des acteurs sur le terrain, analysés par des équipes de chercheurs composées de cadres des pays concernés. Cette approche vise à formaliser un ensemble cohérent de thématiques convergentes, en se basant sur

les discours qui revenaient de manière récurrente dans les préoccupations exprimées par les acteurs sur le terrain. Ces thématiques ont été identifiées de manière endogène, et leur caractère prioritaire découle d'un corpus composite et triangulé, collecté directement auprès des acteurs nationaux à tous les niveaux de l'administration (de l'école aux services centraux) dans une démarche ascendante (bottom-up), comprenant des entretiens individuels, des groupes de discussion, des observations et des traces d'activité capitalisés entre 2019 et 2023.

Cette nouvelle catégorisation permet de regrouper les thèses selon les thématiques correspondant aux problématiques identifiées. Jusqu'à présent, ce travail a permis de sélectionner puis de trier les thèses de la base de données dans les quatre composantes suivantes :

- Composante n°1 (123 thèses) : recherches liées aux pratiques en classe, notamment les didactiques, les programmes d'études, les ressources pédagogiques, y compris les questions de plurilinguisme.
- Composante n°2 (28 thèses) : recherches liées à l'accompagnement rapproché des enseignants, tels que la formation des enseignants, le conseil et l'inspection.
- Composante n°3 (106 thèses) : recherches liées aux éléments pouvant être intégrés dans des formes potentielles de dialogue de gestion, tels que l'accès à l'éducation, les résultats scolaires, les politiques sectorielles, la déconcentration et l'inclusion scolaire, y compris la gestion des ressources humaines.
- Composante n°4 (99 thèses) : recherches liées aux acteurs d'un territoire décentralisé, tels que la gouvernance locale, les partenaires et les communautés, la parentalité et la santé scolaire.

Dans ce travail de catégorisation des thèses, une attention particulière a été portée à l'identification et à la compréhension des trois variables suivantes :

- L'intentionnalité de recherche reflétée par l'objet étudié.
- La focale de l'observation sur l'objet étudié.
- Les conclusions ou les constatations résultant de l'observation de l'objet étudié.

Une analyse qualitative secondaire des résumés des thèses révèle deux types de contributions :

- Contribution informative : il s'agit de thèses visant à réaliser un diagnostic pour améliorer les connaissances générales sur les situations et les phénomènes observés. Elles éclairent des processus et des phénomènes liés au fonctionnement de l'école et à l'efficacité des apprentissages. Par exemple, certaines études examinent les pratiques juvéniles telles que la dépigmentation, les comportements sexuels à risque, le tabagisme, ou l'impact de la double vacation sur les apprentissages. Une thèse spécifique (thèse n°1703)²⁶ étudie l'impact de l'émergence du téléphone et de son utilisation en classe, révélant des tensions entre les enseignants, les élèves et l'administration scolaire. Ces thèses contribuent principalement à l'amélioration des connaissances générales sur un phénomène, mais ne génèrent pas de connaissances permettant de faciliter le développement de nouvelles méthodes d'apprentissage, d'enseignement ou de gestion scolaire adaptées au contexte décrit.

²⁶ Cette base de données référencée ici est accessible : URL : https://docs.google.com/spreadsheets/d/1jfR17vH4NAC9A1_YLvFS-r1cSqCk67q5/edit?usp=sharing&ouid=103051955069853999692&rtpof=true&sd=true

- Contribution transformative : il s'agit de thèses qui ont une visée plus globale de transformation des conditions d'enseignement-apprentissage et de gestion scolaire. Elles peuvent théoriser un objet peu connu ou analyser les conditions d'efficacité des dispositifs didactiques et de gestion scolaire, dans le but de faciliter le développement de nouvelles approches d'apprentissage, d'enseignement et de gestion scolaire en lien avec la communauté. Ces thèses ne se contentent pas d'améliorer les connaissances sur un phénomène donné, mais elles proposent des analyses dans le cadre d'une démarche susceptible de transformer directement les pratiques des acteurs et/ou leurs représentations. Les connaissances qu'elles génèrent peuvent être directement appliquées dans des projets d'action collective mobilisant les acteurs sur le terrain, tels que des recherches-actions ou des interventions visant le changement, où la thèse constitue un premier élément de théorisation. Par exemple, une thèse spécifique (thèse n°1069) représente une avancée significative dans la recherche sur la formation des élèves et les techniques du griot, offrant de nombreuses applications pour rapprocher l'école des savoirs endogènes et développer des dispositifs pédagogiques inspirés des interactions spécifiques entre les griots et les apprenants lors des éloges et des séances de palabres.

3.2. L'identification d'axes de réflexion pour la création de dispositifs innovants visant à résoudre les problématiques en éducation en Afrique

Après avoir effectué cette catégorisation, le cœur de notre travail d'analyse a résidé dans l'évaluation, d'une part, de la capacité des thèses identifiées à être liées à des problématiques concrètes sur le terrain. D'autre part, il s'est agi d'identifier, en particulier au sein des thèses ayant un impact transformateur, les

axes potentiels de réflexion permettant de proposer des pistes pour la création de dispositifs novateurs visant à résoudre les problématiques abordées sur le terrain, ainsi que des suggestions en vue de recherches supplémentaires.

Il est également important de noter que cette analyse n'a pas couvert la totalité des thèses. En effet, environ 60% du corpus a été pris en compte (1044 thèses sur 1727), tandis que les 40 % restants ont été mis de côté en raison du fait que leurs objets de recherche ne se rapportaient pas au domaine de l'éducation, mais plutôt à des questions de santé publique. Parmi les 1044 thèses, 356 ont été utilisées pour la rédaction de ce livre. Une analyse plus approfondie pourrait éventuellement être envisagée pour une publication ultérieure. Enfin, parmi ces 356 thèses, seules 40 ont été catégorisées comme ayant une portée « transformative ». Ce sont ces thèses qui feront l'objet d'une première analyse dans cet article.

Ainsi cette analyse (pré-traitement) a d'abord révélé les premières thématiques qui pourraient faire l'objet de dispositifs innovants, selon le principe de réitération, nécessitant la définition de modalités de mise en œuvre, souvent de manière transdisciplinaire et inter-institutionnelle :

- L'intégration des connaissances sociales endogènes dans les pratiques scolaires ;
- Le développement de projets éducatifs pour l'école et le territoire ;
- Les stratégies de mobilisation des parents et l'analyse de la demande en éducation ;
- Des outils pour repenser la gestion de la qualité.

De plus, certains sujets d'étude nécessitent d'être réexaminés et des pistes de réflexion invitent à être approfondies.

3.3. Les résultats intégrés de l'analyse de 40 thèses significatives comme autant de recherches pouvant faire valablement l'objet d'une réitération

Les analyses suivantes sont basées sur l'examen de 40 thèses²⁷ significatives qui ont été sélectionnées en fonction des critères mentionnés précédemment. Ces thèses sont considérées comme étant porteuses d'une dynamique transformationnelle, indépendamment des caractéristiques de diffusion de leurs résultats. Le contenu et la portée de ces thèses sont présentés dans les prochaines sous-sections en fonction de la thématique à laquelle elles ont été reliées dans la catégorisation présentée précédemment.

L'intégration de savoirs sociaux endogènes dans les pratiques scolaires

L'intégration de savoirs sociaux endogènes dans les pratiques scolaires est essentielle, car une pédagogie qui ignore le contexte culturel risque de produire des normes inappropriées pour tout projet d'émancipation. Des études ethnographiques, comme celle de Toua Léonie (2016, Cameroun), démontrent la nécessité de renouveler les approches et perspectives, tant dans l'enseignement oral que dans l'ingénierie pédagogique. En outre, Toulou Simon (2008, Mali) produit un véritable travail heuristique qui ouvre la voie à de multiples interventions potentielles lorsqu'il identifie les gestes didactiques spécifiques déployés par les maîtres

²⁷ À ce stade de notre analyse, environ 60% du corpus a été considéré (1044 thèses sur 1727) et 356 thèses ont été exploitées pour la rédaction de cet article. Une version exhaustive fera l'objet d'une deuxième publication à venir.

de la parole (griots) pour permettre aux apprenants de mémoriser les éloges étudiés ou de jouer le rôle de médiateur lors de séances de palabres.

Nous nous trouvons ainsi à la croisée des sciences cognitives (mémorisation à long terme), de la rhétorique (médiation par la parole) et des sciences ethnographiques (fonction sociale du griot), qui peuvent enrichir les développements transdisciplinaires. Par exemple, Djembi Yves Roger (2015, Gabon) démontre comment les représentations sociales influencent la perception du corps et, en fin de compte, l'enseignement de l'anatomie. Selon lui, cet enseignement est orienté vers un modèle culturel occidental, et son ambition est donc de trouver des moyens de concilier l'enseignement de l'anatomie avec la culture bantou. Au Sénégal, le travail de Wane Cheikh Tidiane (2012, Sénégal) semble quant à lui ouvrir une nouvelle voie dans l'enseignement du sport en explorant les possibilités offertes par les faits culturels locaux. En effet, il propose une approche anthropologique, technologique et didactique qui permet de développer une pratique éducative renouvelée de la lutte. Il met en avant l'importance pour l'enseignant en éducation physique de partir des représentations initiales des élèves, de la spécificité de l'art de la lutte ainsi que des manifestations culturelles et symboliques afin de développer une didactique culturellement appropriée.

Dans une perspective plus large, Houeha Satumin (2019, Bénin) rappelle que la société béninoise implique la responsabilité morale de tous les aînés envers les enfants, soulignant ainsi l'importance de la communauté dans l'éducation. Ces travaux soulèvent de nouvelles questions de recherche :

- Pourquoi mobiliser des savoirs endogènes dans une perspective intégratrice des enseignements et des apprentissages ?

- Quels sont les savoirs endogènes à intégrer dans les programmes d'études ? Quelle est leur nature et comment sont-ils liés à l'éducation ?
- Les enseignants maîtrisent-ils ces savoirs endogènes ? Si ce n'est pas le cas, qui sont les porteurs de ces savoirs ?
- Comment associer ces acteurs aux enjeux de l'éducation ?
- Ces savoirs endogènes ont-ils un impact sur la transformation des pratiques professionnelles et, plus généralement, sur l'intégration de l'école dans la vie communautaire ?

Le développement de Projets d'école et de territoire

Il est important de reconnaître l'impact de l'environnement de l'enfant sur les conditions de réussite scolaire, comme le souligne EL Hayani Abdelhaq (2017, Maroc), en plus du poids de l'effet établissement²⁸. Sa recherche montre la nécessité d'articuler les enjeux de pilotage, tels que le soutien administratif et pédagogique apporté aux établissements scolaires, avec ceux de la mobilisation communautaire. Or, cette mise en lien constitue à elle seule une véritable problématique résistante en Afrique comme nous l'avons démontré (voir la section 1.3).

Tout ceci pose la question de la gouvernance scolaire locale qui est une question souvent débattue en Afrique, notamment en ce qui concerne les composantes du modèle de gouvernance qui favorisent la création de communautés professionnelles dynamiques, comme l'analyse Ella Ondoua Thomas (2019, Cameroun), où des processus d'apprentissage coopératif intégrant des innovations techno-pédagogiques sont privilégiés. Mansour Micheline (2016, Liban) souligne quant à elle

²⁸ Duru-Bellat, M., 2021, *Faut-il faire des classes de niveaux pour faire progresser les élèves ?* in colloque de l'IREDU de Dijon.

que c'est le modèle de gestion démocratique de l'école en action, et non seulement en discours, qui peut favoriser le développement d'un climat propice à l'accès quotidien des enfants aux valeurs démocratiques.

Il est essentiel de réduire l'écart entre les intentions éducatives associées à la démocratie, telles qu'exprimées dans les discours des programmes, et la mise en œuvre d'actions concrètes sur le terrain, actions qui doivent réellement s'ancrer dans les représentations des populations et dans leurs besoins, plutôt que de se baser sur une définition générique provenant d'ailleurs et à laquelle les populations ne s'identifieraient pas. La construction d'une perspective démocratique nécessite un effort de construction en étroite collaboration avec les populations locales, cette étape étant absolument indispensable pour que les valeurs démocratiques irriguent les projets éducatifs et territoriaux. Sur cette voie, la thèse d'Assoume Mendene Clotaire (2012, Gabon) ouvre des perspectives prometteuses, car elle entreprend une analyse de la réelle compréhension du concept de démocratie parmi les lycéens gabonais pendant leur apprentissage de la citoyenneté.

En d'autres termes, toutes ces recherches ouvrent la voie à de nouvelles explorations et interventions visant à promouvoir une démocratie dynamique qui est vécue consciemment comme une alternative à la marginalisation de "l'école des Blancs". Cela se traduit par la centralisation de l'école dans la vie communautaire et par l'intégration des questions sociétales dans cette dynamique. À cet égard, la mise en place de semaines culturelles peut stimuler les campagnes tout en garantissant la complémentarité des loisirs entre les zones urbaines et rurales, comme le suggère Kinda Madeleine (2014, Burkina Faso). Parallèlement, l'éducation à la sexualité et la sensibilisation aux dangers de la consommation

d'alcool peuvent être réalisées au moyen de communications par radio et de publications initiées par le "club communication" des écoles secondaires, comme l'analyse Fall Adiaratou (2019, Sénégal).

En outre, la question des réseaux de communication est cruciale, compte tenu des outils disponibles, notamment l'utilisation des smartphones pour diffuser des messages de prévention des IST/VIH/SIDA et des grossesses précoces dans les milieux scolaires, comme l'indique Nsakala Vodiena Gabriel (2014, RD Congo). Cependant, cette intégration volontariste des technologies de l'information et de la communication dans les outils scolaires doit être accompagnée d'une analyse critique de leurs utilisations, comme le démontrent les travaux de Kone Salifou (2017, Mali), qui mettent l'accent à la fois sur les apprenants qui s'approprient les technologies numériques à des fins d'apprentissage et sur les aspects plus sombres de certaines pratiques, réattribuant ainsi à ces technologies leur statut de "pharmakon"²⁹.

Cependant, il est également important de souligner que pour développer de telles initiatives visant à placer l'école au cœur de la vie communautaire et, de manière plus globale, pour soutenir la mise en œuvre de projets éducatifs et territoriaux ancrés dans une véritable approche démocratique en accord avec la culture locale, une transformation en profondeur du fonctionnement administratif des systèmes éducatifs est nécessaire. Cette transformation implique particulièrement de dépasser plusieurs modèles d'actions dominants qui, comme précédemment mis en évidence (section 1.1), ont conduit à

²⁹ En Grèce ancienne, le terme de pharmakon désigne à la fois le remède et le poison. Cf : <https://arsindustrialis.org/pharmakon>

l'entropie des systèmes éducatifs africains. Pour rappel, ces modèles d'actions se résument principalement en quatre points : 1) le manque d'explication par les services nationaux concernant les marges d'autonomie accordées aux acteurs des niveaux régionaux ; 2) la découragement, voire la dépréciation, des initiatives des acteurs sur le terrain ; 3) l'insuffisance d'espaces pour analyser les données de terrain aux niveaux décentralisés et centraux ; et 4) l'application mécanique par les services décentralisés des outils de pilotage sans les adapter aux réalités concrètes sur le terrain.

Ainsi, les travaux de recherche évoqués ouvrent la voie vers des questionnements susceptibles d'inciter de nouveaux objets de recherche :

- Quelles sont les raisons pour lesquelles l'école a besoin d'un projet territorial ? Quels sont la nature et les enjeux de ce projet territorial ? En quoi ce projet territorial englobe-t-il, voire dépasse-t-il, le projet d'école ?
- Quels sont les éléments structurants de ce projet territorial, et comment sont-ils élaborés, par qui et comment sont-ils mis en œuvre et suivis ?
- Les enseignants et les cadres des systèmes éducatifs maîtrisent-ils cette approche méthodologique ? S'inscrit-elle dans un processus de décentralisation/déconcentration en cours ? Les niveaux centraux sont-ils capables de piloter ce processus ?

Les stratégies de mobilisation des parents et l'analyse de la demande d'éducation

Si nous partons du principe que le problème ne réside pas dans les familles, qu'on accable de tous les maux³⁰, mais plutôt dans l'institution scolaire qui ne sait pas comment s'engager avec les familles les plus éloignées de la culture scolaire, cela implique une réorganisation de notre façon de penser tous les dispositifs d'accompagnement et de mobilisation communautaire. Par exemple, des études telles que celle d'Adou Edouard (2017, Côte d'Ivoire) démontrent que le manque de revenu des parents ainsi que la mauvaise qualité de l'école expliquent le travail des enfants au détriment d'une assiduité scolaire pourtant nécessaire. Ainsi, avec Coly Auguste (2015, Sénégal) et sa tentative d'identifier des méthodes et des théories facilitant la collaboration entre l'institution scolaire, les communautés et les familles, nous observons le déploiement de stratégies de communication visant à combler un déficit familial par le développement d'un large éventail d'initiatives.

Kouame Hilaire (2015, Côte d'Ivoire) les décrit comme appropriées, car elles cherchent à informer les ménages sur les avantages de la scolarisation ainsi que sur les coûts et les risques associés au travail domestique, en particulier pour les jeunes filles. L'objectif est d'éclairer le choix des familles entre le travail et l'école. Cependant, cette approche, bien décrite par Adou Édouard (déjà mentionné), ne tient pas compte des conditions de vie précaires de nombreuses familles en milieu rural. Elle néglige également des perspectives plus stratégiques concernant

³⁰ Manque d'implication dans le suivi de la scolarité de leurs enfants, absence de dialogue avec les enseignants, mobilisation des petites filles pour les travaux domestiques, et des garçons pour les champs ou le petit commerce etc.

l'intégration de l'école dans la dynamique villageoise, y compris par le biais de projets liés à l'agriculture, comme les écoles jardinières au Bénin, au Burkina Faso ou au Niger³¹, ou encore par le biais de cours d'alphabétisation orientés vers des projets éditoriaux à définir, selon Ag Muphttah Elmedi (2003, Mali).

Ces initiatives ont en commun de se baser sur une approche éducative axée sur la réussite et la valorisation de toutes les compétences, pas uniquement scolaires, et sur une dynamique constructive, comme l'analyse Armel Kouadio Koumne (2015, Côte d'Ivoire). De nouveaux objets de recherche émergent de ces travaux :

- Comment analyser de manière plus approfondie la demande d'éducation ?
- Quelles sont les initiatives permettant de rapprocher l'école des familles les plus éloignées sur le plan socio-culturel ? Comment les valoriser ?
- Les enseignants et les cadres maîtrisent-ils ces approches ? Comment peut-on initier et soutenir de telles inversions des représentations sociales ?

Des outils pour repenser le pilotage de la qualité

Il est nécessaire de doter les décideurs d'outils, comme le démontre Ndjock Fleur (2017, Cameroun), mais également de méthodes d'interprétation des données collectées. Pour prendre des décisions, il est essentiel de comprendre ; ce qui nécessite d'observer et d'analyser. L'interprétation des données constitue le

³¹ Des exemples au Bénin : <http://www.iedafrique.org/Benin-Initiative-des-Ecoles-Amies.html> au Burkina-Faso : <https://fondationsemafo.org/cause-view/projet-jardins-scolaires/> au Niger : <https://www.coopi.org/fr/niger-des-jardins-scolaires-comme-matiere-de-enseignement.html?ln=>

cœur du travail des décideurs, qui doit se faire en collaboration avec les producteurs de ces données. Cela ouvre la voie à des formes renouvelées de dialogue de gestion, qui sont encore peu observées sur le terrain. Il est important que l'administration centrale apprenne à inclure l'expertise des écoles, des directeurs et des enseignants dans la conception de projets innovants, impliquant de nouvelles façons de faire, de penser et de travailler ensemble, comme le montre l'exemple de Djedje Valérie (2006, Côte d'Ivoire) et du développement des technologies de l'information et de la communication (TICE³²) à l'école.

Ces mêmes questions se rapportent également aux systèmes de données de gestion et influencent les enjeux de l'orientation scolaire. Les notes moyennes des élèves, utilisées comme critère d'orientation, ne peuvent pas satisfaire toutes les parties prenantes, comme l'analyse Lazib Samia (2020, Algérie). Dans ces contextes, les systèmes d'orientation sont souvent conçus de manière monopolistique, sans suffisamment impliquer toutes les personnes concernées (enfants, familles et enseignants), alors qu'il est nécessaire, comme le souligne Bellakhal Rihab (2009, Tunisie), de questionner l'efficacité des politiques de formation et d'insertion professionnelle afin de faciliter l'insertion des jeunes qui quittent prématurément le système scolaire sur le marché du travail.

Enfin, bien que les approches comparatives macro-régionales, telles que celles proposées par Tripet Lievre Karine (2016, Bénin) au moyen d'une matrice d'analyse des systèmes éducatifs, renforcent le stress des décideurs dans une logique comparative et leurs obligations de résultats, il est nécessaire de développer d'autres modèles de partage d'initiatives, notamment

³² Technologies de l'Information et de la communication pour l'école.

en matière d'innovations pédagogiques. À cet égard, l'expérience du Togo avec l'intégration des techniques de pédagogie active dans leurs programmes scolaires³³ constitue un exemple. Il est important de se rappeler, comme le souligne Kone Danaya (2006, Mali), que les changements attendus, notamment en termes de comportement, nécessitent du temps et un accompagnement. Ainsi, un pilotage systémique implique davantage de déconcentration avec un soutien accru aux services déconcentrés et une plus grande responsabilisation des acteurs sur le terrain, en intervenant au plus près de ces équipes.

De nouveaux objets de recherche émergent alors de ces travaux :

- Quels sont ces espaces de dialogue de gestion à instaurer ? Quelles en sont les configurations possibles ? Pour quelles finalités ?
- Quelles sont les articulations à construire entre obligations de moyens et obligations de résultats ?
- Ces approches sont-elles maîtrisées par les enseignants, les cadres et les décideurs ? Le modèle néo-libéral de management reste-t-il dominant dans les approches en cours de développement ? Quelles en sont les alternatives ?

3.4. L'impact des résultats de la recherche

Comment ces travaux peuvent-ils impacter les politiques publiques ? Ont-ils la volonté de le faire ? Comment analyser cette synergie potentielle ? Quelles sont les conditions de mise en œuvre et de réussite ?

³³ Cf. CIPAC international et le développement d'un centre de ressources nationales des Techniques de Pédagogie Active au Togo. <https://youtu.be/inVtg4tfdjs>

Les modalités de leur production et de leur diffusion

Les espaces de négociation des sujets de recherche eux-mêmes, ainsi que le positionnement des laboratoires par rapport aux problématiques résistantes sur le terrain, et les modalités de soutenance des travaux des doctorants, sont autant de variables qui ont un impact significatif sur la pertinence et la diffusion de ces recherches. S'il est encore difficile de proposer que la recherche universitaire soit véritablement au service des acteurs sur le terrain³⁴, en réaffirmant la troisième mission de l'université qui est de servir la communauté, cela s'explique moins par le corporatisme universitaire que par un défaut de construction de diagnostics partagés mettant en évidence les problématiques résistantes insérées dans une vision holistique des systèmes éducatifs. La question de la commande se pose d'emblée, ainsi que celle de la finalité de la recherche, de l'identification des parties prenantes, de la redéfinition de l'objet qui devient également sujet, des modalités collaboratives horizontales soutenues éventuellement par une charte d'implication des acteurs, de l'espace de validation et d'une théorie de la généralisation d'initiatives ayant démontré leur caractère novateur dans le cadre d'expérimentations contrôlées dans l'espace et le temps.

La question de la transdisciplinarité se pose également pour aborder ces sujets de recherche dès lors qu'ils sont définis et stabilisés en concertation avec tous les acteurs de la recherche et du développement des politiques publiques, remettant potentiellement en question la tendance à l'hyper spécialisation des laboratoires. Quelles sont donc les modalités de collaboration

³⁴ Dossier, 2014, *Collaborer entre chercheurs et acteurs de terrain*, Periferia.

attendues entre chercheurs et acteurs du développement, notamment les décideurs des politiques publiques, lorsqu'ils intègrent la question de l'innovation et du changement pour lutter contre l'entropie des systèmes éducatifs ? Pourquoi collaborer entre acteurs et chercheurs ? Dans quel but ? Quelle est la culture du chercheur ? Quelle est celle de l'acteur de terrain ? Comment ces deux mondes peuvent-ils travailler ensemble ? Quelles sont les différentes modalités de collaboration ? Quels sont les points de vigilance et les conditions d'une collaboration fructueuse ? Les acteurs du développement local, la recherche et les chercheurs sont des ressources et des compétences intéressantes à mobiliser en raison de leur capacité à questionner, à produire des données, des réflexions, des analyses, et à proposer des outils et des méthodes. Ils complètent d'autres intervenants tels que des cabinets de consultants et d'autres experts, comme le souligne Mylène Thou (2021).

Cette recherche partenariale peut se développer de manière valide, mais des points de vigilance sont nécessaires, notamment en ce qui concerne le processus négocié d'élaboration du projet de recherche, la mise en place d'un dispositif de gouvernance du processus de recherche, la co-construction de la problématique de recherche et des premières hypothèses de travail à partir des éléments des diagnostics partagés, et enfin la valorisation des résultats de la recherche.

Le statut final des recommandations proposées

Quels sont les conditions et les défis du partenariat entre l'université et la communauté d'acteurs ? C'est la question posée

par Salbou Ndiaye (2020)³⁵. L'auteur soutient que les relations entre les universités régionales sénégalaises et les territoires peuvent être évaluées à travers la mise en place d'activités d'intérêt public, de formations de plus en plus adaptées aux besoins du marché et aux potentialités des territoires, ainsi que de processus de production de connaissances. Cependant, des difficultés sont également soulignées, notamment la faible valorisation des produits de la recherche, avec des implications spécifiques liées à l'approche de recherche partenariale, notamment en termes de temps nécessaire pour parvenir à la valorisation des résultats de cette recherche.

Il est ainsi remarquable de relever, dans les thèses que nous avons analysées, des propositions récurrentes concernant les enjeux de diffusion des résultats, qui peuvent être catégorisées selon les registres d'expression suivants :

- Des constats d'évidence du type : « *Le chef de l'établissement scolaire ne peut se réduire à un simple gestionnaire, mais il doit être un leader qui collabore avec les acteurs de la communauté scolaire en vue de développer le potentiel humain pour répondre au besoin de la nation* » ; « *L'analyse par la méthode d'effets de traitement montre que la double vacation a des effets négatifs sur la performance en mathématiques et en français des élèves bénéficiaires* » ; « *Dans l'attente d'une réforme des textes de loi, il est nécessaire de sensibiliser les élèves sur le danger des rapports sexuels précoces et de faire la promotion de l'accès à la contraception moderne pour éviter les grossesses non désirées surtout les infections sexuellement transmissibles notamment l'infection à VIH* » ; « *Cette étude suggère que pour favoriser la rétention scolaire des filles en classe de seconde, il faudrait créer les conditions ou trouver des solutions au problème d'analphabétisme* ».

³⁵ Sabou, N., 2020, *La démarche de recherche partenariale : conditions et défis du partenariat université-communauté en contexte sénégalais*, Théorie et recherche.

- Des approches génériques comme « *Nous proposons enfin, des stratégies de communication systémique participative pour dynamiser et promouvoir la coéducation afin de bonifier la qualité de l'éducation des élèves* » ; « *Il s'agit de montrer comment il est important pour les établissements de formation de piloter leur système de formation et dans quelle mesure un pilotage efficace améliore leur performance* ». « *Cette thèse permettra de comprendre le paysage actuel de l'EDD, en faisant état des pratiques existantes et des insuffisances dans ce domaine, et en déterminant les tendances en la matière ce qui permettrait de construire des stratégies à même de surmonter les obstacles au changement et de concrétiser l'institutionnalisation de l'éducation au développement durable* » ; « *Cette démarche a permis d'identifier un dysfonctionnement au niveau de l'accompagnement des enseignants par le biais de la formation initiale et de la formation continue. Et enfin, un manque de visibilité quant au statut de la langue française dans le système éducatif, en tant que langue étrangère et les limites de son enseignement par des acteurs en manque de formation initiale et continue* ».

- Des conclusions bouclées sur la problématique, indépendamment de stratégies de partage des résultats comme « *Nous sommes convaincus que l'identification consensuelle des valeurs à promouvoir et à enseigner, l'amélioration des contenus d'enseignement à caractère civique et de la méthode d'éducation aux valeurs ouvriront aux Rwandais la porte de la tolérance et de la paix* » ; « *Cette contribution permet de confirmer notre hypothèse selon laquelle ce qui est inculqué aux élèves tchadiens n'incarne pas une culture garante de cohabitation, mais contribue à la dégradation de la situation politique du pays, le système de valeurs ainsi véhiculées ne favorisant pas la constitution d'une identité nationale commune* » ; « *L'analyse des résultats révèle l'existence d'une politique du genre au sein du système éducatif en particulier dans l'Enseignement Technique et la Formation Professionnelle* » ; « *La recherche d'une nouvelle philosophie éducative pour l'Afrique passe par l'étude comparative de ces deux auteurs contemporains* » ; « *Finalement cette thèse permet d'analyser comment les objectifs de l'école*

primaire universelle peuvent être atteints face à la pauvreté des ménages et aux manques de moyens de l'école. Elle questionne également la capacité que pourrait avoir l'école à infléchir les processus de transmission des inégalités sociales et, dans notre cas, la reproduction de la grande pauvreté ».

En définitive, prenons l'exemple des 349 thèses classées dans les quatre problématiques identifiées. Nous constatons que seulement 58% de ces thèses envisagent la valorisation des résultats, mais rarement de manière explicite en abordant la question stratégique de la diffusion des résultats, comme le montre l'exemple suivant : *"Nous avons élaboré des principes directeurs visant à guider la conception et la mise en œuvre d'un plan d'action pour un curriculum d'enseignement technique et professionnel ».*

Conclusion provisoire

L'analyse de la base de données fournie par l'AUF-APPRENDRE offre une perspective transversale sur une part significative de la recherche en Afrique au cours des vingt dernières années. Si certaines thèses ont pour ambition d'améliorer les connaissances sur un phénomène donné, d'autres visent plutôt à apporter des analyses dans le cadre d'une démarche susceptible de transformer directement les pratiques des acteurs et/ou leurs représentations. Cependant, il reste à construire un nouveau modèle d'intégration de la recherche, qui ne soit pas uniquement au service des demandes du terrain, mais qui favorise la rencontre entre les savoirs académiques et les savoirs d'expérience, dans une approche nécessairement interdisciplinaire.

Cette rencontre semble pouvoir émerger grâce à la définition de nouveaux objets de recherche, résultant d'un travail préalable de diagnostic participatif capitalisant et valorisant des données susceptibles de contribuer à la définition de ces objets. Il

s'agit notamment de traiter des problématiques considérées comme résistantes et significatives pour les acteurs de terrain et les décideurs chargés du développement des politiques publiques ou privées. L'objectif n'est pas simplement d'instrumentaliser les produits de la recherche pour impacter les processus de changement, qu'ils soient sociaux, économiques ou environnementaux, mais plutôt de conduire ces processus de changement avec l'appui et l'implication de la recherche, en utilisant ses outils méthodologiques spécifiques. C'est cette synergie qui est nécessaire, pas seulement pour les pays en voie de développement. Et pour y parvenir, les acteurs de la recherche doivent quitter leur tour d'ivoire au risque de perdre de vue la réalité de la vie en société.

Bibliographie des thèses citées

- Adou, E., 2017, *Éducation et travail des enfants en Côte d'Ivoire*, Thèse de doctorat de la Faculté des sciences économiques et de gestion, Abidjan, Université de Cocody.
- Ag Muphtah, E., 2003, *L'alphabétisation en milieu urbain au Mali*, Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, Lille, Université de Lille 1.
- Armel, K., K., 2015, *Investissement parental et performances scolaires des élèves des écoles primaires publiques et privées du district d'Abidjan*, Thèse de doctorat de l'UFR Communication, Milieu et Société, Abidjan, Université Alassane Ouattara.
- Assoume Mendene, C., 2012, *Les représentations des élèves des lycées du Gabon sur la démocratie au sortir du cycle secondaire*, Thèse de doctorat de la Faculté des sciences de l'éducation, Québec, Université Laval.

- Bellakhal, R., 2009, *L'évaluation des politiques de formation professionnelle* Thèse de doctorat de l'Université de Paris 1, Paris, l'Université de Paris 1.
- Coly, A., 2015, *Les associations de parents d'élèves à travers l'histoire de l'éducation au Sénégal*, Thèse de doctorat de l'école doctorale Lettres, pensée, arts et histoire, Lomoges, Université de Limoges.
- Djedje, V., 2006, *Étude des éléments de support de l'implantation des technologies de l'information et de la communication dans deux écoles secondaires générales et publiques en Côte d'Ivoire*, Thèse de doctorat de la Faculté des sciences de l'éducation, Montréal, Université du Québec à Montréal.
- Djembi, Y. R., 2015, *Représentation du corps humain et cultures en milieu Bantu*, Thèse de doctorat de l'école doctorale environnements, santé, Dijon, Université de Dijon.
- Ella Ondoua, T. 2019, *Déploiement des ordinateurs XO et démarche du travail documentaire au sein d'une communauté d'enseignants de l'école d'Angalé au Cameroun*, Thèse de doctorat, Cergy-Pontoise, Université Cergy-Pontoise.
- Fall, A., 2019, *La place des TIC dans la prévention du VIH / Sida en milieu scolaire*, Thèse de doctorat du Laboratoire interuniversitaire des sciences de l'éducation et de la communication, Strasbourg, Université de Strasbourg.
- El Hayani, A., 2017, *La gouvernance du système éducatif marocain et la réussite scolaire des élèves*, Thèse de doctorat de la Faculté des Sciences de l'éducation, Souissi, Université Mohamed V – Souissi.
- Houeha, S., 2019, *La professionnalisation du métier d'animateur des centres d'alphabétisation et d'éducation d'adultes au Bénin*, Thèse de

doctorat du Centre interdisciplinaire de recherche normand en éducation et formation (Caen), Rouen, Université Rouen Normandie.

Kinda, M., 2014, *Les loisirs au Burkina Faso (fin du 19^e siècle-années 1980)*, Thèse de doctorat de sciences de l'éducation, Paris, Université de Paris 7.

Kone, D., 2006, *Évaluation d'un projet pilote de sensibilisation par les pairs éducateurs sur les connaissances, les attitudes et les pratiques comportementales des élèves par rapport aux IST/VIH/SIDA*, Thèse de doctorat Faculté de Médecine de pharmacie et d'odonto-stomatologie, Bamako, Université de Bamako.

Kone, S., 2017, *L'intégration des outils numériques nomades dans l'apprentissage des langues*, Thèse de doctorat de l'école doctorale lettres, langues, linguistique et arts, Lyon, Université Lumière Lyon 2.

Kouame, H., 2015, *Communication et lutte contre le travail domestique des enfants en Côte d'Ivoire*, Thèse de doctorat de l'UFR communication, milieu et société, Abidjan, Université Alassane Ouattara.

Lazib, S., 2020, *Un système pour La E-orientation scolaire intégrant l'analyse d'opinion*, Thèse de doctorat de la Faculté de génie électrique et informatique, Alger, Université Mustapha Ben Boulaid-Batna 2.

Mansour, M., 2016, *Les valeurs démocratiques dans le mode de gestion d'un établissement scolaire pour l'éducation de l'individu-citoyen*, Thèse de doctorat de la Faculté de philosophie et des sciences humaines, Université Saint-Esprit.

- Ndjock, F., 2017, *Observatoire dynamique comme outil d'aide à la décision appliqué au système éducatif : Cas du Cameroun*, Thèse de doctorat de l'École doctorale Abbé Grégoire, CNAM.
- Nsakala Vodiena, G., 2014, *Communication stratégique pour améliorer la double prévention des IST / VIH / SIDA et des grossesses non désirées chez les adolescents à Kinshasa*, Thèse de doctorat de l'école de santé publique, Bruxelles, Université Libre de Bruxelles.
- Toua, L., 2016, *Enjeux du conte de source orale dans le processus d'éducation langagière en contexte scolaire*, Thèse de doctorat de l'école doctorale langues, littératures et sciences humaines, Grenoble, Université de Grenoble Alpes.
- Toulou, S., 2008, *Devenir griot professionnel*, Thèse de doctorat de la faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Genève, Université de Genève.
- Tripet Lievre, K., 2016, *Améliorer la qualité de l'éducation de base pour tous*, Thèse de doctorat de la faculté des sciences sociales et politiques, Lausanne, Université de Lausanne.
- Wane, C. T., 2012, *La lutte sénégalaise*, Thèse de doctorat de l'école doctorale sociétés, politique, santé publique, Bordeaux, Université de Bordeaux 2.

*

*

*

4. La nature et les enjeux de la formation des cadres : analyse du discours des cadres, à partir d'une expérience de conduite d'une recherche-action

Introduction

Les résultats présentés dans cet article analysent les effets significatifs d'une recherche-action menée par des cadres sur leur positionnement professionnel à la suite de leur participation à la conduite d'une recherche-action sur le pilotage de la qualité³⁶ de l'enseignement.

L'adoption de la posture de chercheur impliqué en équipe dans une recherche-action a entraîné d'importants changements dans l'identité professionnelle de ces cadres éducatifs, leur façon de travailler avec leurs pairs et leur manière d'analyser leur propre institution. Ce changement de posture professionnelle est particulièrement visible dans les représentations des cadres interrogés à la fin de leur participation à cette recherche-action qui a duré toute une année scolaire. Il se manifeste notamment dans les domaines suivants :

- La façon dont ils prennent du recul par rapport à leur expérience au sein du programme (recherche-action) auquel ils ont été associés.
- La manière dont ils transfèrent ce qu'ils ont appris de cette expérience dans leur fonction d'origine.

³⁶ Programme d'appui au pilotage de la qualité dans les pays d'Afrique subsaharienne tel que susmentionné.

- Leur positionnement face à leur institution, en tant qu'agents réfléchissant à leur marge d'autonomie et cherchant à initier des initiatives variées pour répondre à des problématiques résistantes, en s'appuyant sur des savoirs néguentropiques (Stiegler, 2015) qu'ils ont contribué à identifier dans le cadre de leur participation à ce programme.

Une analyse des discours retranscrits révèle que ces transformations semblent liées à leur participation à la recherche-action, avec plusieurs composantes du dispositif à souligner :

- Le programme a permis à ces cadres d'avoir une vision élargie de leur fonction d'origine au sein de leur institution, condition essentielle pour développer un pouvoir d'agir.

- Les cadres interrogés déclarent tous avoir fait l'expérience d'une réussite collective, avec un soutien solidaire et une collaboration active, y compris à distance grâce aux outils numériques. Cette condition est indispensable pour adopter individuellement une nouvelle manière d'être et de travailler au sein de son institution.

- La réussite du travail collectif et de l'engagement individuel a été conditionnée par l'attitude des superviseurs, qui ne pouvaient exercer une autorité aux yeux de ces cadres impliqués sur le terrain que s'ils reconnaissaient leur expertise en tant que telle, et s'ils s'impliquaient autant qu'ils le demandaient aux équipes sur le terrain.

4.1. Analyse n°1 : L'adoption de la posture de chercheur entraîne un déplacement significatif des représentations de ces cadres, ce qui a ensuite un impact considérable sur leur identité professionnelle

Pour ces cadres, la mise en place d'une recherche-action implique de consolider une posture de chercheur. Cela entraîne

un changement psychologique significatif. Ce changement n'est pas immédiat et se caractérise par des allers-retours entre leurs anciennes routines et la nouvelle posture de chercheur, surtout lorsqu'ils se sentent mal à l'aise et que la casquette d'inspecteur refait surface. *« Il est arrivé par moment où on lâchait carrément le statut de notre neutralité [demandée par la recherche] ... et il est arrivé malheureusement que cette fameuse casquette [d'inspecteur] soit réapparue ».*

Ces allers-retours entre les deux postures sont inévitables et souhaitables, car ils sont porteurs de sens. Cependant, les cadres doivent être conscients de ces transitions et de la différence entre les deux postures lorsqu'ils se trouvent dans l'une ou l'autre. Cette clairvoyance leur permet de maintenir le contrôle sur leur rôle de chercheurs-praticiens. Ce processus de transformation professionnelle nécessite également d'expérimenter et d'apprendre par essais-erreurs, ce qui implique de se libérer d'un conflit psychologique parfois intense. Ils acquièrent de nouvelles valeurs plus ou moins en contradiction avec celles de leur métier d'inspecteur, telles que la curiosité systématique, l'analyse approfondie, l'acceptation d'être influencés par les opinions des autres, l'esprit critique, mais également la perception et la distance par rapport à la norme.

« ... Il y a une réflexion, un retour sur soi. On se pose des questions : est-ce que je suis en train de le faire comme ça se doit. Est-ce que si je place tel mot c'est le mot adapté pour que l'interlocuteur ne soit pas gêné, c'est ça le combat dont je parle. C'est une introspection (...) C'est justement ce moment-là qui fait le passage de la casquette de l'inspecteur à celle d'un chercheur. On réfléchit aux mots, aux gestes, on les essaie, on voit ce que ça donne ».

Ces changements peuvent entraîner des petits échecs temporaires qui peuvent affecter l'estime de soi. Cependant, il est important de souligner que la conscience de leur valeur unique

dans le groupe de pairs peut renforcer leur estime de soi. En outre, ce changement de posture conduit inévitablement à un changement dans la relation de ces cadres avec leur institution. Ils font clairement la distinction entre leur activité d'inspecteur, qui est structurée par des canevas formels qui limitent le plus souvent leur réflexion, et la recherche-action, qui leur offre une approche différente des outils. Ils perçoivent ces outils comme des moyens au service de la réflexion et sont prêts à les remettre en question afin de discuter librement avec les enseignants observés et de déconstruire si nécessaire les normes en vigueur, en identifiant une pluralité de solutions aux problèmes rencontrés. Cependant, ils reconnaissent que leurs fonctions d'inspecteur ne prévoient pas suffisamment d'espace pour utiliser les méthodes de recherche-action auxquelles ils ont recours dans leur enquête.

« ... Dans notre fonction d'inspecteur, il y a des canevas, mais il ne prévoit pas assez d'espace par rapport à ce que nous utilisons au niveau de l'enquête... ».

Comment cette posture plus critique et réflexive développée peut-elle être transférée à leur rôle d'inspecteur ou de cadre au sein du ministère ? Est-ce que cette réflexion est partagée et, le cas échéant, comment est-elle développée au sein de leur institution ? Si ce n'est pas le cas, comment peut-on les aider à la développer ? Des éléments de réponse à ces questions seront fournis dans l'analyse suivante.

4.2. Analyse n°2 : Développer son pouvoir d'agir en tant que cadre de l'éducation implique d'avoir une vision élargie de son rôle au sein de l'institution, ce qui est essentiel pour comprendre les limites de son action

Les cadres interrogés soulignent que c'est grâce à la nature holistique de la recherche-action qu'ils ont pu avoir une connaissance précise des activités des autres services de leur

ministère de tutelle. Cette vision élargie, tant verticale (en ce qui concerne le cadre des hiérarchies) qu'horizontale (en ce qui concerne les cadres des services connexes), leur a permis de mieux comprendre leur propre travail une fois qu'ils sont revenus à leur poste habituel après leur participation à la recherche-action. L'acquisition de cette vision plus claire de leur action, ainsi que de ses limites, leur a également permis d'identifier plus facilement leur marge de manœuvre réelle au sein de leur institution.

« L'équipe a eu la chance de rassembler tous les documents importants qui régissent notre système éducatif. Ces documents moi, jusqu'à présent je ne les ai pas utilisés, réellement, parce que je lisais, mais je n'ai pas tout lu et j'ai vu ces documents extrêmement importants, qui vont me permettre d'avoir une vue assez claire sur notre système éducatif. Pour moi, c'est extrêmement important ! Lorsque j'étais à la DESCO, en tant que gestionnaire je me concentrais plus sur l'évaluation certificative. Ce projet m'a permis de toucher vraiment à presque la quasi-totalité des domaines qui font fonctionner notre système éducatif. Et ça s'est extrêmement important ! »

Cependant, bien que les cadres interrogés semblent avoir réussi à élargir et à développer leur réflexivité, dans quelle mesure cela les a-t-il réellement amenés à prendre des initiatives pour développer leur autonomie ? C'est à ce niveau que la limite du programme initié se fait sentir, car ce transfert reste relativement limité : leur réflexion ne semble souvent pas dépasser le stade du questionnement et ne se traduit pas nécessairement par l'expérimentation de nouvelles approches. Ainsi, la limite du programme réside dans le manque d'accompagnement de ces agents devenus de véritables praticiens réflexifs, qui éprouvent des difficultés à utiliser ce qu'ils ont construit une fois de retour à leur poste au sein du ministère, faute de conditions de soutien humain et technologique similaires à celles fournies par l'équipe de supervision impliquée dans la recherche-action.

4.3. Analyse n°3 : Pour oser individuellement adopter une nouvelle façon d'être et de travailler au sein de l'institution, il est nécessaire de vivre une réussite collective soutenue par une collaboration solidaire et engagée

Tous les répondants s'accordent à dire que le groupe a joué un rôle essentiel dans le développement des compétences et dans la clarification du positionnement individuel au sein d'un dispositif collectif, ainsi que dans la compréhension de la signification de ce positionnement dans différents contextes. Le travail d'équipe est perçu comme un atout crucial, offrant à chacun l'opportunité de s'engager dans les domaines où il se sent le plus à l'aise. Au sein du groupe, chaque individu trouve sa place, et il y a une place pour chacun. Le travail d'équipe permet d'identifier les responsabilités en tenant compte des qualités de chacun, évitant ainsi de mettre des individus en difficulté en leur confiant des tâches éloignées de leurs compétences. De plus, le travail d'équipe offre la possibilité de valoriser les membres en répartissant les rôles en fonction de leurs apports spécifiques, permettant ainsi à chacun de contribuer à une action collective où sa singularité est reconnue et respectée.

Par ailleurs, le travail d'équipe favorise la construction d'une intelligence collective. Plusieurs penseurs ont souligné que l'intelligence individuelle reposant sur des aptitudes innées est en réalité une fiction, car elle se développe principalement à travers des expériences partagées avec les autres. On comprend donc que l'ENR (Équipe nationale de recherche) n'était pas simplement constituée d'un ensemble de cerveaux individuels, mais plutôt d'une pensée collective qui se construit progressivement au cours de la recherche et qui se matérialise finalement par un ensemble de connaissances mémorisées, de raisonnements et

d'apprentissages construits en groupe, et mobilisables par chaque individu dans des contextes spécifiques. Surtout, les témoignages mettent en évidence que cette construction d'une intelligence collective permet de développer des analyses plus solides des situations complexes vécues et partagées par les acteurs.

« ... Dès fois on arrivait à hésiter, à contredire, le présentateur principal ³⁷, on cherchait, on voyait comment ajuster la relance avec le présentateur principal... ».

« ... On avait aussi l'avantage d'être une équipe, et il y avait à chaque fois des occasions de se compléter mutuellement, de relever là où ça n'allait pas ... ».

« ... C'est très important le fait de travailler en équipe... très très important... avant même d'entrer dans une école, on se mettait ensemble, on réfléchissait sur la façon de faire. (...) on avait des moments pour observer celui qui joue le rôle principal [ici, un membre de la recherche-action] et puis on intervenait pour relever le côté (...), on se faisait des clins d'œil, on intervenait avec des mots, etc. pour que l'on puisse rester dans la posture qu'il faut, au moment où il faut... »

Surtout, c'est grâce à une supervision bienveillante, caractérisée par sa stabilité et sa présence soutenue dans le temps, que l'aventure collective envisagée est rendue possible. Tout comme le soutien des pairs, l'accompagnement étroit de l'équipe de supervision apparaît également essentiel pour identifier les nouveaux repères à construire dans la posture de chercheur des cadres. Les témoignages montrent que ces repères peuvent souvent être formalisés grâce à une présence externe qui est là pour observer et soutenir.

³⁷ Il s'agit de celui qui dirigeait l'entretien ; car les entretiens étaient toujours réalisés par deux enquêteurs pour faciliter une autoconfrontation croisée par les pairs.

Il est également notable, dans cet accompagnement de l'équipe de supervision, le rôle joué par le numérique pour faciliter un travail de plus en plus distant ; ce qui transparait implicitement dans les discours des répondants. Dans certains pays (Burundi, Togo, Côte d'Ivoire, Cameroun), la pandémie a nécessité à partir de 2020 une transition plus marquée vers l'utilisation d'outils numériques pour assurer un accompagnement à distance des équipes sur le terrain. Les entretiens réalisés dans le cadre de cette recherche, ainsi que d'autres sources externes, regorgent de témoignages positifs des équipes de recherche qui soulignent les bienfaits de cet accompagnement entièrement à distance, rendu possible grâce à une utilisation innovante du numérique, permettant ainsi d'assurer un soutien étroit et synchronisé avec les besoins des équipes de recherche³⁸.

Cet exemple des conditions réunies par l'intervention de l'équipe de supervision démontre qu'il sera difficile pour les ministères de l'Éducation de se réformer, dans le cas présent, en passant d'un contrôle de conformité à un encadrement davantage bienveillant et axé sur les résultats, si les agents ne sont pas mis en confiance et encouragés à travailler de manière collaborative en équipe afin de favoriser des réussites collectives plutôt qu'individuelles, et s'ils ne sont pas accompagnés par des superviseurs qui travaillent eux-mêmes en équipes et s'engagent de manière continue dans une relation de proximité.

4.4. Analyse n°4 : Les superviseurs ne peuvent faire autorité aux yeux des équipes de recherche que s'ils reconnaissent

³⁸ Begue, B. et Hug, T., 2023, *Les effets du recours au numérique sur un dispositif d'intervention et de formation à la démarche de recherche-action de collectifs d'inspecteurs et de formateurs de l'éducation en Afrique*, Revue Médiations & Médiatisations.

leur expertise en tant que telle, et s'ils s'impliquent à la hauteur de ce qu'ils demandent à ces équipes de recherche

À de nombreuses reprises, les cadres impliqués sur le terrain mentionnent qu'ils avaient tendance à adopter le même fonctionnement que l'équipe de supervision et à s'inspirer de ses pratiques d'intervention. Il est frappant de constater que les pratiques de l'équipe de supervision servent de repères aux cadres pour reconstruire de nouvelles approches. En d'autres termes, l'implication de l'équipe de supervision elle-même conditionne l'implication de l'équipe de recherche dans la conduite et l'approfondissement des travaux.

« ... Pendant la collecte, quoique à distance, l'équipe de supervision était toujours à nos côtés et c'est pour ça que je disais (...) qu'il arrivait que nous ne comprenions pas comment l'équipe travaillait pour nous amener les observations d'un travail que nous terminions dans la soirée et le lendemain matin nous avions les observations à intégrer dans le travail ... je le répète on n'arrive pas à comprendre comment l'équipe travaillait, on se demande même si l'équipe arrivait à dormir. Ça a été un apport vraiment très important. Les observations nous aidaient beaucoup pour les entretiens, pour les animations des ateliers vraiment ça a été d'un apport capital ... »

Les bénéfices perçus de cette synchronicité de travail conduisent donc à un fonctionnement en miroir des équipes de cadres, qui se joignent également au mouvement et accompagnent l'équipe de supervision dans l'intégration des remarques et dans la co-préparation des interventions sur le terrain.

« ... Des fois, on était amené à travailler même tard, la nuit, et je pense que l'équipe de supervision elle aussi a dû beaucoup peiner parce que des fois le lendemain on voyait les réponses, et on se posait la question de savoir comment ces gens ont pu travailler la nuit pour avoir ce résultat aussitôt ».

À ce stade, il est important de souligner que ce fonctionnement en miroir n'est pas toujours compris par l'équipe de supervision elle-même. Ainsi, de nombreux témoignages des répondants montrent l'impact de superviseurs qui ne jouent pas le jeu et adoptent une approche surplombante, ce qui risque de provoquer des tensions au sein des équipes sur le terrain.

« ...C'était très difficile quand même au départ, avec peut-être un superviseur, ce n'était pas facile parce qu'on n'arrivait pas à se comprendre. Lui-même il nous dit « on ne comprenait pas », alors que pour nous ce qu'il disait là « c'est lui qui ne nous avait pas compris ». Ils ont changé le superviseur parce qu'on arrivait plus à se comprendre. Mais lorsqu'on a continué avec vous et d'autres, on a senti vraiment qu'il y a une amélioration, on arrivait à se comprendre, ça c'est quelque chose d'extrêmement important ».

Ces constats illustrent le mécanisme bien connu du don et du contre-don, dont l'importance est parfois négligée dans les relations professionnelles. Ici, ce mécanisme se manifeste d'abord par l'implication significative de l'équipe de supervision, avec des exemples concrets tels que le travail tard dans la nuit pour permettre aux cadres de se préparer pour les activités du lendemain. En retour, cette implication conduit les cadres à se sentir également obligés de s'impliquer de la même manière. Ainsi, ces témoignages confirment l'effet significatif du processus d'imitation dans le processus de socialisation, en particulier lorsqu'il s'agit d'acquérir les gestes du chercheur impliqué dans une recherche-action. Ce processus d'imitation souligne l'importance de rechercher une cohérence au sein de l'équipe de supervision dans le développement et l'intégration des valeurs véhiculées par leurs propres pratiques professionnelles. En effet, les individus ou groupes d'individus qui font partie de la supervision représentent une image modélisante, qu'ils le veuillent ou non, et qu'ils en soient conscients ou non.

4.5. L'identification de certains "repères" sur la façon dont les cadres reconstruisent de nouveaux comportements, en réfléchissant en miroir aux caractéristiques de l'intervention

Au fur et à mesure de l'avancée de la recherche-action, des repères s'élaborent dans un dialogue permanent entre les équipes de terrain et l'équipe de supervision :

- La "Naïveté" du chercheur et son potentiel de curiosité à chercher à comprendre ce qui se passe.
- La "Neutralité" du chercheur, par exemple lors du travail de restitution des observations de classe en équipe : l'effort pour maintenir une neutralité dans les observations permet aux cadres de se concentrer sur un regard descriptif et analytique.
- Les "Attentes" envers le système hiérarchique, car il s'agit d'introduire de nouveaux savoirs qui remettent en question certaines pratiques managériales dominantes et qui ont le potentiel de rompre l'entropie du système.

4.6. Le positionnement des superviseurs dans une intervention semble déterminant pour soutenir les transformations attendues chez les cadres

Ce positionnement des membres de l'équipe de supervision se traduit en valeurs déontologiques dont l'importance est récurrente dans les discours des cadres :

- L'écoute des superviseurs pour comprendre les représentations et l'expérience professionnelle des cadres nouvellement engagés dans une recherche-action, ainsi que leurs tâtonnements nécessaires.

- La stratégie des superviseurs pour fournir des consignes orientées vers l'action, en prenant le temps de comprendre les besoins des cadres à différents moments, afin d'éviter une rupture du lien.
- La confiance accordée par les superviseurs à la parole de l'autre et la reconnaissance de cette parole en tant qu'expertise et réflexions équivalentes aux leurs.
- L'acceptation, de la part des superviseurs, de "ne pas savoir à priori comment faire" et d'assumer de "faire et apprendre ensemble".
- L'intentionnalité de l'équipe de supervision, c'est-à-dire son intention de se laisser influencer par les contributions des équipes de terrain. Cette valeur englobe les autres valeurs (écoute, confiance, etc.) et détermine finalement la capacité de l'équipe de supervision à transformer les autres et à se transformer elle-même en se concentrant sur les contributions des équipes de terrain.

4.7. Les conditions de l'ingénierie de l'intervention semblent jouer un rôle déterminant dans la facilitation des transformations attendues

Les modalités même de l'intervention, au moyen d'une recherche-action, dessinent les contours des évolutions possibles de la manière de piloter un système éducatif :

- La flexibilité des orientations et des repères, au-delà d'un respect strict du cahier des charges de la recherche-action, permet aux cadres impliqués sur le terrain de retrouver le sens de leur action. Ainsi, le principe de neutralité de la recherche doit être remis en question dans certaines occasions afin de permettre aux cadres de s'impliquer davantage dans le diagnostic, notamment en répondant aux sollicitations des enseignants en tant qu'inspecteur.

- Le temps d'appui suffisamment long permet aux cadres de construire de nouveaux repères et de prendre de la distance par rapport à des automatismes inconscients. Il est nécessaire de déconstruire ces automatismes, qui reposent sur des gestes bien ancrés, en prenant le temps nécessaire. Ce temps d'immersion des cadres est également crucial pour transformer les relations entre les acteurs, à condition qu'il favorise le développement de la réflexivité et du pouvoir d'agir. Les restitutions collectives et répétées sont perçues comme importantes par les cadres, car elles permettent de rompre avec les pratiques habituelles et de favoriser cette réflexivité.
- Le débriefing, sous différentes formes, est un espace essentiel pour la reconstruction de nouveaux gestes. Il offre un temps de pause pour revenir sur ce qui s'est passé, un espace de libération émotionnelle pour aborder les difficultés et les changements déstabilisants.
- Les superviseurs doivent se questionner sur ce qu'ils ne savent pas, ce qui est nécessaire pour adopter une approche non surplombante. Cela implique d'élaborer des repères méthodologiques in situ au-delà des outils initiaux. Cette élaboration in situ crée une ambiguïté productive qui favorise le pouvoir d'agir, en associant les équipes de terrain et en favorisant une réflexion commune.
- L'implication sincère des autorités en amont de l'intervention est essentielle pour développer le pouvoir d'agir des cadres et provoquer un changement de posture. Sans cette implication, le travail des cadres se limite à un partage de constats du terrain.
- Une cohérence de l'équipe de supervision dans les consignes, les repères proposés, les attitudes et les comportements est

nécessaire. Cela inclut la valorisation d'un espace de travail qui réunit toutes les conditions mentionnées précédemment.

Conclusion

Au-delà d'une nouvelle manière de concevoir l'inspection d'un enseignant et des techniques utilisées pour prolonger l'échange avec cet enseignant, ce qui constitue le cœur de métier d'un conseiller pédagogique ou d'un inspecteur, le programme sollicite les ENR sur un registre étendu de nouvelles pratiques. En effet, ce que les ENR doivent notamment intégrer comme nouvelles situations pour pouvoir mettre en œuvre le programme et qui ne sont pas habituelles dans leurs pratiques professionnelles peut être précisé dans les trois étapes suivantes :

- Préparer et conduire des séances de restitution en direction des acteurs impliqués dans la démarche diagnostique, sous la forme d'analyse de pratiques identifiées porteuses d'amélioration du fonctionnement du système éducatif.
- Développer une vision holistique du fonctionnement du système éducatif et de ses résultats en identifiant notamment ce qui relève du prescrit et ce qui est effectivement réalisé, ainsi que les processus formalistes qui impliquent des jeux d'acteurs.
- Dégager dans le corpus de données collectées et analysées des axes potentiels d'amélioration qui permettront d'élaborer des projets de chantiers de travail impliquant toute la chaîne hiérarchique dans une dynamique de réitération du principe de la recherche-action : une recherche-action qui débouche sur des recherches-actions.

La première situation renvoie à la capacité de restituer des données observées de manière telle que les acteurs perçoivent les intentions de cette démarche, et notamment la prise de

conscience des marges d'autonomie et de responsabilisation des équipes, permettant que le diagnostic présenté soit effectivement partagé et débouche donc sur de nouvelles manières de penser et de travailler ensemble.

La deuxième situation est une des conséquences du développement du programme qui traverse toute la chaîne hiérarchique (des écoles aux directions centrales du ministère) et place ainsi les ENR dans une position privilégiée en tant qu'observateur ayant une vision globale sur l'ensemble du système ; ce qui déconstruit de fait le fonctionnement en silo de toutes les directions centrales, mais permet aussi à chaque acteur de mieux situer sa position dans l'ensemble du système et donc d'entrevoir des espaces d'autonomie et des leviers d'action.

La troisième situation implique une familiarisation avec l'énoncé d'hypothèses de travail qui doivent soutenir les recherches-actions. Cet entraînement à l'élaboration d'hypothèses de travail et à la conduite de chantiers de travail constitue alors sans doute un axe majeur de la formation professionnalisante des corps d'encadrement pédagogique du système éducatif.

*

*

*

5. Le cas du Togo : une expérience de mobilisation des inspecteurs stagiaires pour l'élaboration de leurs mémoires professionnels

Introduction

La mise en synergie des résultats du diagnostic d'un programme de l'UNESCO³⁹ avec la formation des inspecteurs stagiaires de l'INSE⁴⁰ au Togo a été un enjeu majeur en 2023 en visant à rapprocher la recherche universitaire des réalités du terrain.

L'INSE de l'Université de Lomé assure la formation des inspecteurs stagiaires dans les domaines de l'enseignement préscolaire et primaire au Togo. Cette formation, validée par un mémoire professionnel dans le domaine des sciences de la formation, s'étend sur 4 semestres répartis sur deux années scolaires. Des immersions sur le terrain sont organisées tout au long de la formation, sous la supervision des directions centrales du ministère de l'Éducation et des inspections d'accueil. En fin de parcours, les stagiaires effectuent un stage pratique de 12 semaines, au cours duquel ils rédigent et soutiennent un mémoire.

Les objectifs de l'expérimentation de cette mise en synergie sont les suivants :

- Contribuer au développement de la collaboration entre le Ministère des Enseignements Primaire, Secondaire, Technique et de l'Artisanat (MEPSTA) et le Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (MESR), en utilisant l'INSE comme

³⁹ PAPIQ de l'UNESCO (2019-2023), sur financement AFD.

⁴⁰ Institut national supérieur de l'Éducation, Université de Lomé – Togo.

un lien pour mettre la recherche nationale au service de l'éducation.

- Analyser les conditions nécessaires au renforcement de cette collaboration en se basant sur des cas concrets d'accompagnement des inspecteurs stagiaires dans leurs travaux de mémoire portant sur des thématiques d'intérêt pour le Ministère.

Le travail à réaliser dans le cadre de cette activité doit, dans ce contexte spécifique, répondre à plusieurs problématiques identifiées, constituant un défi pour la collaboration entre la recherche et l'éducation. Il s'agit notamment de :

- Comment informer les institutions de recherche des problématiques du système éducatif nécessitant une investigation complémentaire ?
- Quels sont les rôles et responsabilités de chaque partie pour assurer un fonctionnement efficace de cette collaboration inter-institutionnelle ?
- Comment s'assurer que les résultats probants soient pris en compte dans l'élaboration des politiques publiques ?

Deux thématiques émergent à la suite du partage du diagnostic réalisé au niveau central au Togo, et qui pourraient valablement constituer des priorités de la politique sectorielle en matière d'éducation :

- La mobilisation des corps d'inspection sur la problématique de la prise en charge des élèves en difficulté.
- L'utilisation des évaluations pour identifier les domaines où la réussite est plus difficile qu'ailleurs et initier un accompagnement renforcé de ces territoires une fois circonscrits.

L'accompagnement de proximité, au plus près des problématiques du terrain, constitue l'une des missions des corps d'encadrement, en particulier des inspecteurs de l'éducation. Cependant, des difficultés d'affectation, de formation initiale et continue, ainsi que de mobilisation des ressources, représentent des défis pour l'amélioration du pilotage de la qualité de l'éducation au Togo, comme dans de nombreux pays quel que soit leur stade de développement y compris en occident. En effet, l'amélioration du pilotage de la qualité de l'éducation dépend avant tout de la mobilisation effective des corps d'encadrement et de leur capacité à se rapprocher des terrains où la réussite est plus difficile. Il est alors essentiel d'identifier les déterminants de ces difficultés. En tant qu'acteurs positionnés entre les équipes de terrain et les services déconcentrés de l'éducation, ils peuvent influencer légitimement les politiques publiques afin de prioriser l'allocation de ressources, dont le conseil, appropriée aux équipes en difficulté.

Dans le cadre des études à mener par les inspecteurs stagiaires au Togo en 2023, ces derniers ont cherché d'abord à comprendre ce qui est dit et ce qui est fait sur le terrain en ce qui concerne l'implication des corps d'encadrement de proximité dans le pilotage de la qualité de l'éducation. Ensuite, ils ont analysé si l'intervention des inspecteurs stagiaires, dans le cadre de leurs stages pratiques et l'élaboration de leur mémoire professionnel, a entraîné des changements dans l'expérience des équipes en difficulté. Les contributions des corps d'encadrement de proximité dans le développement du pilotage de la qualité de l'éducation, comme toute autre étude en sciences humaines, nécessitent la détermination de variables liées aux problématiques et aux hypothèses définies.

D'une part, nous avons les variables dépendantes qui décrivent et mesurent la contribution des corps d'encadrement de proximité dans le développement du pilotage de la qualité de l'éducation, en particulier en ce qui concerne les équipes en difficulté. Parmi ces variables, nous pouvons considérer le soutien à l'analyse des pratiques professionnelles pour encourager la réflexion, notamment en matière de remédiation, ainsi que la prise en charge et l'encadrement des réseaux d'écoles par le biais de l'obtention de ressources complémentaires.

D'autre part, nous avons les variables indépendantes qui sont supposées être la cause de l'intervention des corps d'encadrement auprès des équipes en difficulté. Parmi ces variables, nous pouvons prendre en compte l'analyse des parcours scolaires des élèves d'un territoire, les conditions de vie des populations de ce territoire, l'analphabétisme des familles et les éventuelles déscolarisations des enfants. Enfin, les études sur la contribution des corps d'encadrement de proximité dans le développement du pilotage de la qualité de l'éducation requièrent la réalisation de nombreuses observations participatives. Celles-ci doivent permettre aux inspecteurs stagiaires de s'immerger dans l'environnement éducatif d'un territoire donné, car sans cette immersion, il leur est difficile de gagner la confiance des acteurs locaux.

5.1. Justification du choix des problématiques et présentation du contexte

Les trois problématiques identifiées dans le diagnostic partagé élaboré par un programme qualité de l'UNESCO⁴¹, qui ont un impact sur les missions des corps d'encadrement, sont les suivantes :

⁴¹ PAPIQ de l'UNESCO (2018-2023), sur financement AFD.

- Problématique N°1 : Les techniques de documentation des pratiques (une modalité de communication Services Déconcentrés et Services Centraux) ;
- Problématique N°2 : Les stratégies d'appui aux écoles les plus en difficulté : une réponse avec le réseau scolaire ;
- Problématique N°3 : Le rôle des corps d'encadrement dans le pilotage du système éducatif au Togo.

Problématique N°1 : Les techniques de documentation des pratiques (une modalité de communication interne)

L'une des missions centrales des corps d'encadrement consiste à évaluer si les écoles offrent un enseignement conforme aux normes requises pour bénéficier des ressources de l'État. Cela implique notamment de vérifier si les apprentissages sont suffisants et si les programmes approuvés par le ministère sont suivis. Afin de remplir l'ensemble de leurs missions, les directions centrales et l'IGEN⁴² se basent sur les résultats des enquêtes menées ainsi que sur les rapports d'activités produits par les différentes structures du ministère, y compris les inspections pédagogiques et administratives. Dans ce contexte, la question des techniques de documentation, notamment des pratiques pédagogiques, se pose. Une étude a donc été réalisée sur ces techniques, en mettant l'accent sur la prise en charge des élèves en difficulté aux différents niveaux de l'enseignement fondamental, en distinguant les cours préparatoires, les cours élémentaires et les cours moyens.

⁴² Inspection générale de l'éducation nationale.

Problématique N°2 : Les stratégies d'appui aux écoles les plus en difficulté : une réponse avec le réseau scolaire

Une première difficulté concerne le fait que le dispositif d'encadrement de proximité actuellement en place relève principalement de la responsabilité des directeurs, avec une capacité limitée, voire impossible pour les services d'inspection d'accompagner les directeurs de manière suffisamment intensive en raison du très faible effectif de personnel. Une autre difficulté observée est le manque d'allocation stratégique des ressources humaines disponibles, bien que celles-ci soient très limitées, auprès des écoles les plus en difficulté. Le Togo souffre également d'un manque de ressources financières et de moyens. Cependant, l'analyse des PRDE (Programmes régionaux de développement de l'éducation) et des PTI (Programmes territoriaux d'intervention) indique qu'avec les ressources disponibles, il est possible de mettre en place des stratégies efficaces pour répartir ces ressources de manière efficiente, en économisant sur les postes à faible valeur ajoutée et en les répartissant de manière plus efficace, en particulier vers les écoles les plus en difficulté. Cela nécessite une forme de priorisation.

Problématique N°3 : Le rôle des corps d'encadrement dans le pilotage du système éducatif au Togo

L'encadrement de proximité est essentiel dans une gestion dynamique qui doit combiner la production de directives descendantes (harmonisation nationale et équité territoriale) et l'intégration des retours d'expérience ascendants (y compris le droit à l'expérimentation) dans les stratégies de pilotage du système éducatif. C'est surtout la fonction de régulation des politiques publiques au niveau local qui nécessite une position stratégique plus forte des corps intermédiaires, tels que les inspecteurs de l'éducation nationale. Plusieurs questions peuvent

faire l'objet d'une étude approfondie : Quelles sont les données de gestion pertinentes pour les corps d'encadrement ? Comment rendre compte des missions d'encadrement de proximité de manière qualitative et explicite plutôt que de se limiter à rendre des comptes réduits à des données chiffrées peu exploitables ? Quelles évolutions de la fonction d'inspecteur sont attendues pour répondre aux besoins du système éducatif togolais ? Quels sont les facteurs de réussite pour l'entrée et le maintien des enseignants dans la profession au Togo ?

5.2. Les sujets retenus en lien avec les problématiques résistantes

Les 10 sujets retenus en lien avec les problématiques pré-identifiées sont les suivants :

- Cahier des charges pour documenter la pratique de remédiation au CP.
- Cahier des charges pour documenter la pratique de remédiation au CE.
- Cahier des charges pour documenter la pratique de remédiation au CM.
- Cahier des charges pour documenter l'utilisation de la langue maternelle ou locale pour résoudre des problèmes d'apprentissage.
- Stratégies optimales pour la constitution de réseaux scolaires dans le secteur pédagogique de la région des Plateaux.
- Stratégies optimales pour la constitution de réseaux scolaires dans le secteur pédagogique de la région de Kara.
- Stratégies optimales pour la constitution de réseaux scolaires dans le secteur pédagogique de la région Centrale ou des Savanes.

- Données de gestion utiles aux corps d'encadrement et leur utilisation pour le pilotage du système.
- Rendre compte des missions d'encadrement de proximité plutôt que simplement rendre des comptes.
- Évolutions nécessaires dans la fonction d'inspecteur pour répondre aux besoins du système éducatif togolais.

5.3. Une soutenance des mémoires professionnels des inspecteurs stagiaires qui constitue une étape pour la validation d'un parcours de formation ... et des orientations pour définir des expérimentations qui visent à infléchir le pilotage de la qualité

Élaboration d'un questionnaire de clôture avant la soutenance

Question N°1 : Votre mémoire professionnel est finalisé et vous allez le présenter prochainement. Comment vous situez-vous par rapport à cette épreuve ? Quelles ont été vos difficultés ? Comment serait-il possible d'améliorer le dispositif selon vous ?

Question N°2 : Avez-vous le sentiment d'avoir produit des connaissances nouvelles et utiles pour le système éducatif ? Si oui, lesquelles ?

Question N°3 : Que pensez-vous de l'accompagnement à distance réalisé par les deux formateurs ? Ce qui a bien fonctionné, ce qui a moins bien fonctionné ... ?

Question N°4 : Quelle est votre opinion sur l'atelier en présentiel qui s'est déroulé en mars 2023 ? Contenus, méthode, apports ... ?

Question N°5 : Quels sont les éléments importants que vous avez découverts lors de l'élaboration de votre mémoire professionnel et qui vous seront utiles dans vos futures fonctions ?

5.4. Analyse des données collectées : Vers la clarification du positionnement des cadres intermédiaires que sont les corps d'inspection et de conseil

Ce travail d'élaboration, d'un mémoire professionnel dans le cadre de la formation initiale des inspecteurs conduite par l'Université, en phase avec des problématiques identifiées par l'employeur (Le ministère de l'Éducation) constitue une opportunité afin de penser un corpus de repères qui permettent d'identifier des tensions quant aux attentes des acteurs du système, des enseignants aux directions centrales.

Témoignages des inspecteurs-stagiaires :

« ... La connaissance des réalités du terrain permet aux corps d'encadrement d'analyser finement les effets d'une politique éducative, les effets d'initiatives locales, de formuler un diagnostic sur telle ou telle situation, d'élaborer des propositions non seulement en direction des écoles, des établissements scolaires, des personnels, mais aussi en direction de l'administration centrale... ».

« La nécessité de maintenir un climat de confiance et de dialogue entre l'inspecteur et les groupes scolaires pour assurer une franche collaboration en vue d'un meilleur accompagnement de proximité auprès d'eux... ».

Des injonctions paradoxales émergent alors plus clairement dans les analyses proposées.

Témoignages des inspecteurs-stagiaires :

« Nous avons été formés sur les normes qui régissent la fonction de l'inspecteur et les procédures de gestion d'une unité pédagogique sans toutefois relever les difficultés auxquelles l'inspecteur pourrait être confronté dans l'exercice de ses fonctions. Tout est fait comme si l'exercice de la fonction était mécanique et qu'une action pouvait automatiquement donner le résultat escompté... ».

« Et pourtant il y a plusieurs paramètres qui interviennent dans le bon fonctionnement des activités de l'inspecteur dont l'autorité ne tient pas compte. Dont le temps et la disponibilité de l'inspecteur vu les charges énormes qui pèsent sur lui... ».

« Notre expérience sur le terrain nous a permis de déceler et de révéler l'écart qui existe entre les textes qui encadrent la fonction de l'inspecteur et les réalités dans l'exercice de cette fonction dans un milieu ou un autre, et qui constituent des achoppements qui perturbent les activités de l'inspecteur... ».

C'est également à la fois le triple principe de subsidiarité, d'autonomie des acteurs de terrain, et du pilotage bottom up, qui prend forme dans de nombreuses analyses construites par les inspecteurs stagiaires à ce stade de leur formation.

Témoignages des inspecteurs-stagiaires :

« La mission d'anticipation des corps d'encadrement se révèle fondamentale pour alerter sur les difficultés prévisibles, pour proposer des voies nouvelles, pour, en somme, tenter d'approcher l'idéal annoncé par des régulations successives. Nous avons dégagé les types de données de gestion les plus utiles dans le pilotage des écoles. Nous avons aussi montré comment utiliser ces données pour améliorer le pilotage de ces mêmes écoles. Nous avons montré l'importance du dialogue permanent entre les acteurs du système éducatif... ».

« La détermination des situations particulières que vivent les écoles où il est plus difficile de réussir qu'ailleurs afin d'apporter des solutions concrètes à travers un partage d'analyses et l'expérimentation dans une inspection... ».

« La promotion d'une démarche de pilotage valorisant le compte rendu des missions d'encadrement de proximité par l'analyse et l'interprétation des données recueillies auprès de chaque groupe scolaire et non se limiter à rendre des comptes par des données chiffrées... ».

« La promotion de la qualité de l'éducation par l'instauration d'un dialogue entre l'inspection et les acteurs de terrain de chaque groupe scolaire... ».

Et lorsque les acteurs eux-mêmes se prennent en charge, de nouvelles manières de faire se dessinent avec leurs lots d'innovations ici pour une nouvelle ingénierie de formation.

Témoignages des inspecteurs-stagiaires :

« Nous avons proposé la codification de certaines réalités du terrain qui pourrait être enseignée lors des formations des inspecteurs afin de les préparer à affronter le terrain. Pour cela, il faudra avant le début de toute formation, leur faire vivre le terrain en compagnie des aînés, leur permettre de relever les difficultés qui seront, après mutualisation, codifiées ; ce qui permettra aux formateurs de présenter tous les aspects de la fonction de l'inspecteur... ».

« L'importance de partager les analyses faites des informations recueillies auprès des acteurs de terrain avec eux... ».

Un accompagnement pédagogique efficace ne peut pourtant se faire qu'à travers une relation de proximité et de confiance entre l'enseignant et son accompagnateur.

Mais le développement de ces innovations proposées, et leur potentiel d'impact sur le pilotage du système éducatif, restent conditionnés par des facteurs qui interrogent eux-mêmes la faisabilité de ces transformations.

Témoignages des inspecteurs-stagiaires :

« Les sessions d'échanges par zoom ont permis aux stagiaires de poser des questions, de respecter les étapes à suivre pour réussir une rédaction scientifique... ».

« Les sessions zoom, les débriefings et les feedbacks nous ont permis d'évoluer dans notre travail de recherche... ».

« La méthode de travail adapté : présentation de nos travaux à mi-parcours suivie de débats constructifs avec la participation active de plusieurs chercheurs de l'INSE... ».

Il est nécessaire de transformer de manière assez radicale la manière dont la relation encadreur/enseignant est pensée, pour aller vers une relation plus horizontale, et moins injonctive.

« Il est difficile de faire la distinction entre ce qui relève du contrôle et ce qui relève de l'appui pédagogique... ».

« Mais je pense qu'il n'y a pas eu assez de dialogue entre vous et l'INSE... ».

« Ceci laisse penser qu'il n'y a pas le même niveau d'information entre vous, Dakar et l'INSE... ».

Conclusion

Point n°1 : La recherche-action est une approche méthodologique particulièrement efficiente lorsqu'elle se situe en appui au pilotage des systèmes éducatifs, car piloter c'est nécessairement trouver des solutions spécifiques, ce qui implique de connaître finement chaque réalité du terrain. Cette connaissance fine implique une adaptation de la politique sectorielle où les inspections jouent un rôle majeur d'anticipation des difficultés de mise en œuvre de cette politique sectorielle afin de proposer des aménagements et des adaptations notamment vis à vis des écoles les plus en difficulté. Cette anticipation consiste alors à dialoguer le plus tôt possible avec l'administration centrale sur les adaptations nécessaires de la politique sectorielle, puis à mettre en place ces adaptations y compris dans une démarche d'expérimentation et de régulations au plus près du terrain.

Point n°2 : Former les agents à la recherche-action implique, plus qu'un partage de ressource, une présence continue et rapprochée d'une équipe de supervision dont les feedbacks, notamment sur les écrits en cours d'élaboration, agissent comme un levier optimal pour rassurer les acteurs en identifiant avec eux les lacunes qui apparaissent au fur et à mesure du processus de

construction des données de terrain, avec l'appui d'un regard externe pour faciliter cette identification.

Point n°3 : Les conditions d'une recherche transformative résident dans la mise en place d'une approche clinique de la recherche ancrée dans un agir professionnel de praticiens, condition sine qua none pour déplacer les problématiques résistantes identifiées.

*

*

*

6. Vers une ingénierie de formation des cadres autour de 5 thématiques transdisciplinaires

Introduction

S'il n'est pas possible de compléter la formation professionnelle uniquement par le biais d'une formation académique, c'est parce que la formation professionnelle implique inévitablement de nombreuses techniques supplémentaires qui ne peuvent pas toutes être enseignées dans un cadre académique. L'appropriation de ces techniques nécessite donc une capitalisation de l'expérience du terrain. Pour la professionnalisation des enseignants ou des cadres du système éducatif, il est admis qu'une formation académique est nécessaire, mais que le reste de la formation doit se construire par des interventions stratégiques sur le terrain⁴³.

« C'est comme cela qu'on a inventé la clinique du point de vue de la médecine. C'est comme cela que les futurs médecins se forment au contact du patron d'un service de médecine et d'autres praticiens, mais réellement au lit du malade afin de saisir tous les problèmes qui peuvent surgir quand on est en activité »⁴⁴.

Pour la formation des enseignants, mais aussi des cadres, il y a donc à la fois une activité académique et une activité expérimentale (expérientielle), ainsi qu'un retour sur l'activité, qui constituent les trois moments de la formation professionnelle. La qualité de la phase expérimentale et la cohérence de l'articulation de ces trois moments sont essentielles pour assurer, à ces enseignants et cadres, l'efficacité de cette professionnalisation. En effet, la polarisation et le développement de ce triptyque fondent

⁴³ Joshua. S. et Saujat, F., 2017, in Colloque SNESup.

⁴⁴ Joshua S. et al., Opus cité.

le paradigme de la professionnalisation. Cela signifie qu'il est nécessaire à la fois de caractériser ce qui se passe dans la qualité de la phase expérimentale et de créer des configurations de travail qui permettent l'analyse des pratiques professionnelles en termes de retour d'expérience. Il est également important de former les formateurs de formateurs à ces techniques et à l'éthique qui les encadrent.

Ce triptyque contribue également à articuler trois finalités centrales pour l'entrée et le maintien dans la profession d'enseignant et de cadre, car elles sont au cœur de la satisfaction professionnelle :

1. Comprendre les situations et les problèmes qui caractérisent la réalité du métier par une intervention concrète sur le terrain (clinique).
2. Tester des méthodes et des outils pour faire face à ces situations, ces problèmes et les changements qui les accompagnent, notamment ceux véhiculés par les politiques et les réformes ministérielles.
3. Développer une compétence professionnelle en ayant un contrôle accru sur son activité.

6.1. Une idéologie libérale en cours de développement en Afrique sub-saharienne

La demande institutionnelle, inspirée des logiques libérales et entrepreneuriales anglo-saxonnes, vise de manière générale à court-circuiter la triple alternance académique- terrain-retour, afin d'économiser la partie de la formation professionnelle qui se réalise sur le terrain. Cela est dû au manque d'accompagnement de proximité sur le terrain, assuré normalement par les conseillers

pédagogiques et les inspecteurs, souvent remplacés par les directeurs d'école qui n'ont pas toutes les compétences requises. La pression de l'employabilité néolibérale pousse les acteurs sur le terrain à l'épuisement et engendre des souffrances professionnelles.

En conséquence, la demande institutionnelle se renforce du côté des exigences envers les centres de formation académiques, avec une survalorisation de la fonction académique (souvent axée sur les disciplines) et une hypertrophie des deux autres phases, expérimentielle et retour d'expérience. On suppose alors que la compétence attendue du professionnel passe par la priorité donnée au renforcement de ses connaissances académiques en comblant ses lacunes, en faisant l'impasse sur l'analyse des conditions de réussite du paradigme de la professionnalisation présenté précédemment. Cependant, former un professionnel sans passer par la clinique de l'activité est impossible et constitue une impasse et un piège structurel dans lesquels de nombreuses réformes des systèmes de formation initiale et continue tombent, comme en témoigne l'audit des Écoles Normales d'Instituteurs au Niger (2022) ou la tendance à la marchandisation de formations pseudo-qualité par des instituts de tout acabit.

Les orientations des politiques sectorielles en matière d'éducation peuvent être caractérisées à travers trois dimensions :

1. Les logiques de filières (genre et mixité socio-culturelle) et les dynamiques élitistes (compétition versus coopération, promotion individuelle versus promotion collective). La première dimension consiste à observer à qui l'enseignement est destiné et qui bénéficie de tels dispositifs.

2. Les logiques curriculaires qui définissent ce qui doit être enseigné dans une perspective citoyenne et/ou entrepreneuriale (restitution versus compréhension, focalisation sur le milieu environnant et interdisciplinarité versus découpage disciplinaire). La deuxième dimension consiste à observer ce qui est enseigné et ce qui ne l'est pas.

3. Les logiques d'organisation des enseignements- apprentissages qui influencent les résultats obtenus (enseignement descendant en classe dialoguée versus enseignement mutuel, individualisme versus coopération solidaire, soumission versus émancipation). La troisième dimension consiste à observer comment on enseigne et quels sont les modèles dominants véhiculés dans le fonctionnement de la classe et plus globalement dans la gouvernance de l'école et l'implication de la communauté scolaire.

Pour illustrer une situation scolaire qui valide la construction plurielle des compétences attendues, on pourrait imaginer une élève intervenant en classe pour corriger une erreur dans l'opération affichée au tableau et proposer la solution correcte.

« Madame vous vous êtes trompée dans l'opération qui est au tableau, voilà la solution ! ».

Dans ce cas, le mérite reviendrait évidemment à l'enseignante remarquable qui a favorisé une telle participation.

6.2. Un questionnement central : Comment la formation prend-elle en compte la complexité que représente le processus de construction de la compétence professionnelle⁴⁵ ?

⁴⁵ Dans les sciences du travail et de l'action (Yves Schartz), on postule d'une compétence globalisante donc au singulier, et des ingrédients (les

Il s'agit de développer la compétence professionnelle dans les métiers de l'enseignement, du conseil pédagogique ou de l'inspection, et non seulement les capacités spécifiques requises pour exercer ces métiers. Si l'on néglige, lors de la formation professionnelle, l'objectif de former des professionnels compétents, les acteurs peuvent rencontrer de grandes difficultés pour maîtriser les situations professionnelles. Un acteur compétent est quelqu'un pour qui les savoirs sont des outils au service de la maîtrise des situations professionnelles rencontrées dans l'exercice de sa profession. C'est un acteur capable de dire : *"Je sais et je peux !"*.

Être compétent signifie ainsi être capable de dialectiser expériences et connaissances⁴⁶, sans qu'aucun ne prime sur l'autre⁴⁷. Cette notion est également sous-tendue par la définition du praticien réflexif. Cependant, la puissance des concepts est inversement proportionnelle à la faiblesse des connaissances issues de l'expérience. Les concepts ont un potentiel de généralisation et de décontextualisation, ainsi que la capacité à générer des associations d'idées et des disruptions. Cependant, un concept scientifique, par exemple, peut se révéler inconsistant lorsqu'il s'agit de maîtriser une situation professionnelle. En revanche, les connaissances issues de l'expérience (savoirs d'usage ou concepts quotidiens, selon les auteurs) confèrent à l'acteur le

concepts et les savoirs, l'appropriation des milieux du travail et les postures y compris corporelles, et la dialectisation de ces deux premiers ingrédients) de cette compétence professionnelle.

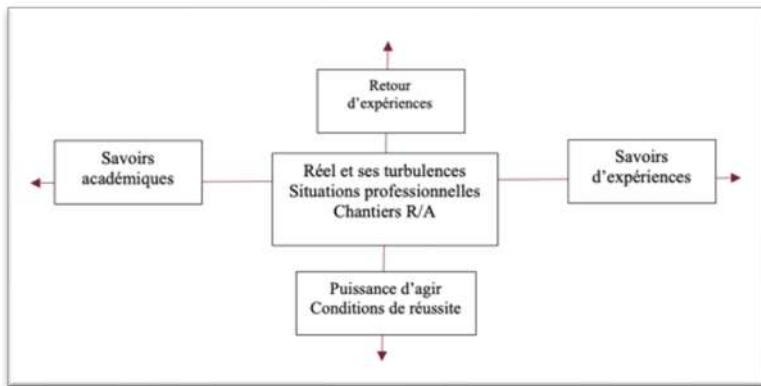
⁴⁶ Lev Vygotski : « *Il y a deux façons de penser : à partir des concepts ou à partir de l'expérience* » (in *Pensée et langage*).

⁴⁷ C'est cette dialectique qui explique pourquoi Freinet et Neil, le premier pragmaticien et le second psychanalyste, ont en partant soit de l'expérience soit d'un savoir théorique, élaborés chacun de son côté, en France et en Angleterre, des dispositifs éducatifs très proches.

pouvoir d'agir, mais leur faiblesse réside dans leur contextualisation limitée à des situations précises. Ce qui fonctionne ici peut ne pas fonctionner là.

Pour dépasser cette dualité provisoire, il est donc nécessaire de se concentrer sur les conditions de réussite, qui, pour être analysées, doivent établir un lien entre expériences et connaissances, entre la capacité d'agir individuellement et la capacité de penser collectivement. Cela implique notamment de dégager une modélisation du réel où les théories deviennent pratiques, facilitant ainsi la compréhension d'une situation.

Figure N°1 : Essai de modélisation de la formation professionnelle



La formation professionnelle ne peut être envisagée sans articuler les concepts académiques et les savoirs d'usage, tout en accordant une attention particulière à l'élaboration de modèles explicatifs des situations professionnelles, notamment en ce qui concerne les situations de crise où une déconnexion avec la réalité crée des turbulences dans leur fonctionnement. On pourrait d'ailleurs affirmer que la formation professionnelle devrait

essentiellement se focaliser sur l'apprentissage de la maîtrise de ces situations critiques, par exemple, en entraînant les enseignants à mener des séances de remédiation ou en formant les inspecteurs à évaluer le fonctionnement d'un réseau d'écoles particulièrement en difficulté.

La question de l'entrée dans les métiers de l'enseignement, notamment dans les milieux difficiles (classes hétérogènes et surpeuplées, classes multigrades, zones rurales isolées), souligne l'importance de prendre au sérieux la notion de professionnel compétent, tout comme celle de l'inspecteur capable, c'est-à-dire un inspecteur qui possède les connaissances nécessaires et qui est en mesure d'aider un enseignant, ou un groupe d'enseignants, à maîtriser les situations professionnelles difficiles, parfois plus complexes qu'ailleurs.

En l'absence de cela, les nouveaux enseignants développent un sentiment d'incapacité et d'impuissance. Cela engendre à terme de la souffrance professionnelle et une projection des manques supposés sur les élèves et leurs familles, entraînant un fort sentiment de démobilitation. De même, les cadres du système éducatif attribuent trop souvent ces manques supposés aux enseignants. En retour, cette dynamique défavorable conduit les nouveaux professionnels⁴⁸ à discréditer ce qui se passe dans les centres de formation en opposant la réalité avec toutes ses difficultés à l'utopie idéalisée du monde des théories.

Cette manière de positionner les savoirs - et leurs porteurs - en surplomb non seulement nuit aux savoirs académiques (entropie généralisée), mais remet également en question les

⁴⁸ Rayou, P. et Van Zanten, A., 2006, *Les nouveaux enseignants changeront-ils l'école ?*, Paris, Odile Jacob.

fondements mêmes de la professionnalisation. Cette insatisfaction générale aboutit parfois à la fermeture de ces centres de formation au profit d'une mise sur le terrain sans formation, comme le montre la politique sectorielle au Togo entre 2020 et 2022. On laisse alors aux nouveaux professionnels la responsabilité de se débrouiller avec une réalité inconfortable. Or, la compétence d'un formateur consiste précisément à aider les acteurs (enseignants ou cadres) à mieux faire face aux réalités des situations professionnelles auxquelles ils sont confrontés, tout en prenant en compte la question du sens de leurs actions. La compétence professionnelle des enseignants et des cadres repose toujours sur leur capacité à arbitrer les situations⁴⁹. L'interférence des intentions constitue le contexte générique de toute situation professionnelle où des choix doivent être faits (se concentrer sur ceci plutôt que sur cela) ; ce qui soulève la question des données utilisées pour prendre ces décisions ayant une valeur indicative.

Le fondement de la compétence consiste alors à apprendre à réduire le coût d'être pris dans un ensemble concurrent d'intentions. Les compromis ainsi réalisés ne sont pas des pertes ou des obstacles, mais au contraire des efficacités potentielles. C'est ainsi que l'on pose la question aux inspecteurs, aux directeurs régionaux ou encore aux instances ministérielles sur leur façon d'identifier les difficultés de réussite et sur les initiatives à prendre pour soutenir ces territoires, systématiquement dans une logique de priorisation et de compensation.

La formation professionnelle doit mettre en évidence le véritable travail des enseignants ou des cadres, et non une attente

⁴⁹ Monier, N. et Amade-Escot, C., 2009. *L'activité didactique empêchée. Outil d'intelligibilité de la pratique enseignante en milieu difficile*, Revue française de pédagogie.

fictive... Un éclairage sur ce qui est demandé aux professionnels de faire, mais aussi sur ce que cela leur demande de faire... par exemple, pour les inspecteurs, passer d'une posture de contrôle de conformité à une évaluation diagnostique d'une école, ou d'un réseau d'écoles, élaborée collectivement avec des pairs et pour une restitution aux acteurs sur le terrain. Si la formation professionnelle laisse les acteurs se débrouiller seuls pour accomplir ce qui leur est demandé et gérer les exigences qui leur sont imposées, alors cela indique un dysfonctionnement majeur qui est souvent le symptôme d'une disqualification des formateurs ou des intervenants qui ne parviennent pas à se rapprocher suffisamment du véritable travail des enseignants ou des cadres, car cette posture nécessite une implication et une humilité coûteuses, où il s'agit d'apprendre ensemble... L'illusion d'une expertise simulée devient alors un écran de fumée propice au maintien d'un statu quo qui n'est avantageux que pour certains.

Dans une approche traditionnelle, voire naïve, la professionnalisation et la capacitation des acteurs à former (enseignants ou cadres) sont souvent basées sur le postulat de leur incompetence, et l'idée qu'il faut partir des savoirs académiques ou universitaires (en se concentrant sur leurs lacunes) pour les rendre compétents. Cette vision néglige une part importante de l'expérience des acteurs, car ils ont nécessairement une expérience individuelle et/ou collective, notamment une culture professionnelle⁵⁰ qui s'est construite autour de savoir-faire, de façons de penser et d'agir propres à leur métier. Cette culture professionnelle évolue constamment, avec des problématiques en perpétuel déplacement en raison de la diversité des acteurs et des domaines impliqués, ainsi que de la nature des événements à

⁵⁰ Clot, Y. et Faïta, D., 2000, *Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes*, Revue travailler.

gérer. Ces éléments constituent des références que les acteurs peuvent mobiliser pour éviter de se retrouver seuls face aux difficultés inhérentes à leur action.

Dans cette perspective, on peut affirmer qu'il n'y a pas de compétences qui soient purement individuelles, mais il y a des étapes d'appropriation individuelle et collective. En ce sens, la compétence n'est donc jamais une propriété exclusivement individuelle. Par ailleurs, dans une approche orientée vers l'application des savoirs, les formations professionnelles supposent que les savoirs académiques sont des objets à appliquer dans l'exercice de l'activité professionnelle. Cela maintient les apprenants dans une forme d'impuissance à agir, car ils restent dépendants de ces savoirs académiques. Cette forme de dépossession du métier, souvent accompagnée de verrouillages des pratiques par la prolifération de normes et de standards, est justifiée au nom de l'incompétence présumée des acteurs.

Si le développement de la compétence va de pair avec le développement du pouvoir d'agir, il est alors pertinent de se demander qui est compétent pour parler du métier d'enseignant ou de cadre, c'est-à-dire qui est compétent pour discuter des pratiques professionnelles avec ceux qui les exercent. Cela soulève d'une part la question de l'équilibre entre les savoirs académiques et les savoirs d'expérience, et d'autre part celle de leurs interactions mutuelles.

6.3. Les différents niveaux de régulation de la compétence

Un premier niveau concerne la relation entre ce que l'acteur fait et ce qu'il souhaite faire, et cela englobe la question de l'intentionnalité et du sens de cette intention. Un deuxième niveau, souvent négligé dans la formation professionnelle, concerne l'efficacité, c'est-à-dire l'optimisation de l'utilisation de

ses propres ressources (gestion de l'énergie, du temps, de l'attention, etc.). La capacité à maintenir une durée d'exercice dans le métier est essentielle, en particulier lors de l'entrée dans la profession. Les différentes échelles de durée doivent être prises en compte, qu'il s'agisse de la durée d'une séance, d'un cours, d'une journée, d'une année ou d'un parcours professionnel. Toutes ces durées sont des éléments constitutifs de la compétence professionnelle. Ainsi, la compétence se situe dans un compromis entre le sens et l'efficacité.

6.4. La formation des enseignants et des cadres, et les limites de l'approche par compétences⁵¹

Tout ce qui a été exposé précédemment permet de comprendre pourquoi l'approche de la formation par compétences est une impasse. Cette approche crée les conditions d'une fragmentation et d'une atomisation des pratiques professionnelles, comme l'illustre l'exemple du référentiel de compétences des coiffeurs comportant 541 éléments de compétence (Gérard VERGNAUD). Une autre version de cette approche consiste à produire des descriptions d'activités en nombre limité, mais si générales que personne ne peut réellement en dire quoi que ce soit. Par exemple, des formulations telles que "*il faut former des esprits curieux !*" ou "*sait collaborer et travailler en équipe !*" ne peuvent pas être évaluées, ce qui nécessite ensuite la production d'items permettant de statuer⁵².

⁵¹ Il est à noter que le terme compétence souffre de plus de 140 définitions (Cf. Joshua, S., Opus cité).

⁵² Voici un autre exemple « *Être capable de lire et de comprendre un texte de 15 lignes* ». Cet item postule par son imprécision que lire une poésie ou un énoncé de mathématique sont des pratiques équivalentes. Or il n'en est rien.

Ce formalisme épuise la proposition méthodologique⁵³, car en réalité, personne ne peut être formé avec de tels outils. De plus, tout le système est piloté par des indicateurs sur lesquels on ne peut le plus souvent rien dire. Dans un projet robotisé, cela pourrait être utile, mais tant que l'humain est impliqué, la complexité de la réalité réapparaît. Seul le triptyque (activité académique, expérience pratique, retour d'expérience), qui est à la base du paradigme de la professionnalisation, peut réellement ouvrir une voie heuristique vers l'efficacité des centres de formation professionnelle pour les enseignants et les cadres.

6.5. Le développement des 7 problématiques qui fondent la posture d'un encadrant

Les sept problématiques résistantes issues de la synthèse du travail de diagnostic

Les sept problématiques résistantes issues d'un diagnostic holistique des besoins de formation en lien avec la transformation du rôle de l'encadrement pédagogique sont :

1. Le rôle et l'articulation du contrôle préalable par rapport au contrôle à posteriori ;
2. Le développement d'un protocole déontologique d'observation des pratiques en classe et dans les établissements scolaires, ainsi que la restitution de ces observations dans des groupes d'acteurs constitués ;
3. La mise en œuvre concertée de recherche-action en collaboration avec des laboratoires universitaires, incluant

⁵³ Puisqu'il est admis qu'il est extrêmement difficile de dire ce qu'est l'intelligence, Binet répondait à la question : *c'est quoi l'intelligence ? ... C'est ce que mesure mon test !*

l'élaboration des thématiques par les acteurs de terrain, la constitution des équipes, le suivi et la validation/publication des résultats ;

4. L'utilisation et le développement des techniques d'analyse des pratiques professionnelles en formation initiale et continue ;

5. La définition des objectifs et la stabilisation des modalités du « rendre compte » de l'état de l'enseignement, dans un territoire donné, au niveau académique ;

6. Le recours aux outils numériques de construction et de diffusion des ressources pédagogiques ;

7. Les modalités de diffusion et de publication des connaissances nécessaires pour piloter le système éducatif à tous les niveaux.

Il restera ensuite à mettre en œuvre ces problématiques théorico-pratiques sous la forme de modules de formation, en s'appuyant sur une équipe de formateurs pluridisciplinaires, engagée elle-même dans une démarche de recherche-action.

Les cinq thématiques de formations transdisciplinaires

On peut ainsi développer un projet d'ingénierie de formation des cadres éducatifs qui repose à la fois sur une approche transdisciplinaire et sur les turbulences du terrain. Des thématiques peuvent alors rassembler des objets d'études académiques en phase avec la nature et les enjeux de problématiques résistantes. Ces cinq thématiques sont :

Thématique N°1 : sociologie des organisations et accompagnement au changement ;

Thématique N°2 : déontologie de l'intervention et didactique des disciplines ;

Thématique N°3 : méthodologie de la recherche-action ;

Thématique N°4 : techniques d'analyse et de documentation des pratiques ;

Thématique N°5 : capitalisation et édition de ressources.

*

*

*

Bibliographie

- Akkari A., 2018, «Systèmes éducatifs africains et orientations internationales pour l'éducation au XXIe siècle», *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, pp. 20-25.
- Barrère, A., et et Delvaux, B., 2017, «La fragmentation des systèmes scolaires nationaux à l'heure de la mondialisation», *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, pp. 39-50.
- Baumard, M., 2020, *Présentation de notre série « L'école africaine réinventée » - Face au peu d'efficacité des systèmes éducatifs classiques, des innovations voient le jour pour mieux former les jeunes Africains*, Le monde publié le 24 février 2020
- Dibba-Wadda, O. et De Cupis, S., 2020, *L'éducation en Afrique ne sera plus la même après la pandémie de Covid-19*, Washington, GPE.
- Feckoua L. L., 2007, *L'évolution des systèmes éducatifs en Afrique subsaharienne depuis le 1er Congrès des écrivains et artistes noirs (1956)*, Paris, Présence Africaine.
- Masclat, G., 2010, «Entre chaos et entropie : une solution à la crise ? », *Le Journal des psychologues*, 283, pp. 22-25.
- Monceau, G., 2015, *Le recherche-action en France : histoire récente et usage actuel*, in *les recherches-actions collaboratives*, Paris, Presses de l'école des Hautes Études en Santé Publique.
- Monceau, G. et Soulière, M., 2017, *Mener la recherche avec les sujets concernés : comment et pour quels résultats ?*, Paris, Éducation et Socialisation.

Pourtier R., 2010, « L'éducation, enjeu majeur de l'Afrique post-indépendances - Cinquante ans d'enseignement en Afrique : un bilan en demi-teinte », *Afrique contemporaine*, 3(235), pp. 101-114.

UNICEF, 2019, *Rapport UNICEF et la Commission de l'Union africaine, Transformer l'éducation en Afrique. Un aperçu basé sur des données probantes et des recommandations pour des améliorations à long terme*, Paris, UNICEF.

UNESCO, 2022a, *Rapport de l'IPE UNESCO Dakar, Diagnostic des pratiques de pilotage de la qualité de l'éducation au Burkina Faso*, Paris, UNESCO.

UNESCO, 2022b, *Rapport de l'IPE UNESCO Dakar, Diagnostic des pratiques de pilotage de la qualité de l'éducation au Niger*, Paris, UNESCO.

UNESCO, 2022c, *Rapport de l'IPE UNESCO Dakar, Diagnostic des pratiques de pilotage de la qualité de l'éducation au Sénégal*, Paris, UNESCO.

UNESCO, 2022d, *Rapport de l'IPE UNESCO Dakar, Diagnostic des pratiques de pilotage de la qualité de l'éducation à Madagascar*, Paris, UNESCO.

Stiegler, B., 2015, *La société automatique*, Paris, Bayard.

*

*

*

Annexes

Annexe N°1 : Exemple d'une maquette de formation des corps d'inspection et des conseillers pédagogiques

		Trimestre N°1 (300 heures)
Thématique 1 <i>(180 heures)</i>	Module N°1 <i>(3 semaines)</i>	Session terrain <i>(7 semaines)</i>
Thématique 2 <i>(180 heures)</i>	Module N°2 <i>(3 semaines)</i>	
Thématique 3 <i>(180 heures)</i>	Module N°3 <i>(30 semaines)</i>	
Thématique 4 <i>(180 heures)</i>	Module N°4 <i>(10 semaines)</i>	
Thématique 5 <i>(180 heures)</i>	Module N°6 <i>(20 semaines)</i>	

	Trimestre N°2 (300 heures)	
Thématique 1 (180 heures)	Module N°1 (4 semaines)	Session terrain (6 semaines)
Thématique 2 (180 heures)	Module N°2 (4 semaines)	
Thématique 3 (180 heures)	Module N°3 (30 semaines)	
Thématique 4 (180 heures)	Module N°5 (20 semaines)	
Thématique 5 (180 heures)	Module N°6 (20 semaines)	

	Trimestre N°3 (300 heures)	
Thématique 1 (180 heures)	Module N°1 (5 semaines)	Session terrain (5 semaines)
Thématique 2 (180 heures)	Module N°2 (5 semaines)	
Thématique 3 (180 heures)		
Thématique 4 (180 heures)		
Thématique 5 (180 heures)	Module N°7 (10 semaines)	

Thématique N°1 : sociologie des organisations et accompagnement au changement

Module N°1 : Le statut du contrôle, modalité de formation : alternance cours théorique et GEAPP (1)

Thématique N°2 : déontologie de l'intervention et didactique des disciplines

Module N°2 : La déontologie de l'observation et de sa restitution aux acteurs de terrain, modalité de formation : alternance didactique des disciplines et GEAPP (2)

Thématique N°3 : méthodologie de la recherche-action

Module N°3 : La mise en œuvre concertée de recherche-action, modalité de formation : démarche de projet sur 18 mois (DP 1)

Thématique N°4 : techniques d'analyse et de documentation des pratiques

Module N°4 : L'utilisation et le développement des techniques d'analyse des pratiques professionnelles, modalité de formation : GEAPP (3)

Module N°5 : Les modalités de rendre compte de l'état de l'enseignement, modalité de formation : démarche de projet sur 6 mois (DP 2)

Thématique N°5 : capitalisation et édition de ressources

Module N°7 : Le recours aux outils numériques, modalité de formation : atelier de pratiques individualisées (AP 1)

Module N°6 : La diffusion et de publication des connaissances, modalité de formation : atelier de pratiques collectives (AP 2)

Annexe N°2 : appui méthodologique aux inspecteurs stagiaires dans la réalisation de leurs stages pratiques et de la soutenance de leurs mémoires professionnels en lien avec le diagnostic partagé du ministère de l'éducation

Problématique N°1 : Les techniques de documentation des pratiques (une modalité de communication SD et SC)

Contexte

Une des missions centrales des corps d'encadrement, est d'examiner si les écoles dispensent un enseignement conforme aux conditions requises pour bénéficier des ressources de l'État. Il s'agit notamment de déterminer si les enseignements-apprentissages se situent à un niveau suffisant et si les programmes approuvés par le ministère sont suivis. Ainsi pour assurer l'ensemble de ses missions, les directions centrales et l'IGEN s'appuient sur les résultats des enquêtes menées par ses soins, mais aussi par les rapports d'activités produits par les différentes structures du ministère et notamment les inspections des personnels d'encadrement pédagogique et des personnels administratifs. De fait, la question des techniques de documentation notamment des pratiques pédagogiques se pose.

Ces techniques feront donc l'objet d'une étude avec pour focale la question de la prise en charge des élèves en difficulté aux différents niveaux de l'enseignement fondamental en distinguant les cours préparatoires, les cours élémentaires et les cours moyens.

Questionnement de départ

Comment documenter une pratique d'enseignement-apprentissage qui pose problème actuellement aux enseignants comme la remédiation et plus globalement, la prise en charge des élèves en difficulté ?

Pour répondre à cette question, il est proposé de :

- Réaliser une catégorisation à priori des pratiques de terrain ;
- D'identifier au travers des recommandations ministérielles les normes proposées et leurs limites ;
- De conduire des observations outillées de classe et d'élaborer un compte rendu d'observation ;
- De procéder à des entretiens semi-directifs afin d'analyser les obstacles et en rendre compte.

Méthodologie des études

1. Identification au travers des recommandations ministérielles des normes proposées et leurs limites

Capitaliser les recommandations ministérielles en matière de prise en charge des élèves en difficulté à l'école primaire, puis dresser un inventaire des limites de ces recommandations à partir des entretiens réalisés spécifiquement auprès des enseignants d'un secteur pédagogique et du niveau des classes observées.

2. Catégorisation à priori des pratiques de terrain

S'appuyer sur la documentation disponible afin de proposer une catégorisation à priori des pratiques de remédiation dans un secteur pédagogique donné et élaborer un questionnaire simplifié de collecte de données sur ces pratiques (échantillon de 60

enseignants, dont 20 dans le niveau de classe observée ou dans le registre de langue utilisée).

3. Conduite des observations outillées de classe (CP, CE ou CM, langue locale selon le sujet) et élaboration d'un compte rendu d'observation

Définir un protocole d'observation et préciser les focales utilisées (grille d'observation).

4. Conduite d'entretiens semi-directifs afin d'analyser les obstacles et de focus-groupes de partage au sein de l'établissement scolaire

Développer une approche participative de conduite d'entretien post-observation et élaborer un compte rendu à destination de la hiérarchie et présenter les analyses à l'équipe enseignante de l'école.

Problématique N°2 : Les stratégies d'appui aux écoles les plus en difficulté : une réponse avec le réseau scolaire

Contexte

Une première difficulté qui peut être soulevée est le fait que le dispositif d'encadrement de proximité, actuellement en place, reste de la responsabilité propre des directeurs, avec une très grande difficulté voire une impossibilité des services d'inspection d'accompagner les directeurs de manière suffisamment dense au vu des très faibles effectifs de personnels. Une autre difficulté observée est également l'insuffisance d'allocation stratégique des ressources humaines disponibles, certes très faibles, auprès des écoles les plus en difficulté. Le manque de ressources financières et de moyens est un fait au Togo.

Toutefois, l'analyse réalisée des PRDE et des PTI indique qu'avec les ressources disponibles, des stratégies de répartitions efficaces de ces ressources peuvent être réalisées pour économiser les coûts sur les postes à faible plus-value et répartir plus efficacement les ressources notamment envers les écoles les plus en difficulté, ce qui implique une forme de priorisation.

Questionnement de départ

Si l'unité scolaire en difficulté n'est pas seulement l'école, mais plutôt un réseau d'écoles (1 collège polarisateur et les écoles environnantes), comment identifier puis appuyer prioritairement ces réseaux dans un secteur scolaire ?

Pour répondre à cette question, il est proposé de :

Construire une cartographie simplifiée autour des collèges polarisateur afin d'identifier pour un secteur pédagogique les unités scolaires en présence et leurs flux de transition CM2-6^{ème}.

Définir en concertation avec les acteurs de terrain, et les services déconcentrés, les critères d'identification des réseaux en difficulté et qualifier ces difficultés.

Programmer les interventions nécessaires auprès de ces équipes sur un temps court (3 semaines) et analyser les réussites et obstacles à ces interventions.

Méthodologie des études

1. Construction d'une cartographie des collèges polarisateur et leurs écoles d'un secteur pédagogique

Constitution d'une base de données avec notamment la quantification des flux de transition CM2-6^{ème} sur les 3 dernières années, et l'analyse qualitative des taux de déperdition dans le cycle jusqu'en 3^{ème}.

2. Définition des critères d'identification des réseaux en difficulté

Mise en place de focus-group pour l'identification avec les principaux de collège et les directeurs d'école, des difficultés au développement des parcours scolaires complets.

3. Programmation d'un appui stratégique à ces équipes

Définition d'un plan d'intervention groupé sur 3 semaines et documenter les éléments de ce plan d'intervention et en analyser les premiers résultats (force et faiblesses).

Problématique N°3 : Le rôle des corps d'encadrement dans le pilotage du système éducatif au Togo

Contexte

L'encadrement de proximité constitue un enjeu majeur d'une dynamique managériale qui doit nécessairement allier notamment la production de directives top down (harmonisation nationale et équité territoriale) et l'intégration, dans ses stratégies de pilotage du système éducatif, les retours d'expériences bottom up (dont le droit à l'expérimentation). C'est donc essentiellement cette fonction de régulation des politiques publiques sur le plan local qui nécessite un positionnement plus stratégique des corps intermédiaires que sont les inspecteurs de l'éducation nationale.

Plusieurs interrogations peuvent alors valablement faire l'objet d'une étude : Quelles sont les données de gestion utiles aux corps d'encadrement ? Comment rendre compte des missions d'encadrement de proximité plutôt que se limiter à rendre des comptes ? Quelles sont les évolutions attendues de la fonction d'inspecteur pour répondre aux besoins du système éducatif togolais ? Quels sont les facteurs de réussite pour une entrée et un maintien dans le métier des enseignants au Togo ?

Questionnement de départ

Comment constituer un ensemble de repères pour renforcer la fonction de régulation des politiques publiques à laquelle participent activement les corps d'encadrement ?

Pour répondre à cette question, il est proposé de :

D'analyser le système de données de gestion disponible dans les inspections et les services déconcentrés et d'identifier les données pertinentes afin d'identifier les équipes en difficulté (qualification des personnels et turn-over des équipes par exemple).

De stabiliser le format d'un outil de partage des analyses réalisées sur le terrain des écoles en concertation avec les acteurs.

Capitaliser les recommandations faites aux corps d'inspection (IGEN, Directions du MEPSTA) et analyser les changements attendus dans une dynamique de déconcentration en cours.

Méthodologie des études

Quelles sont les données de gestion utiles aux corps d'encadrement ?

La mise en relation des missions des corps d'encadrement avec les données de gestion disponibles et de leurs interprétations pour le pilotage du système.

Rendre compte des missions d'encadrement de proximité plutôt que rendre des comptes ?

Des pratiques de reddition à une dynamique de partage des analyses dans le contexte de dialogue entre deux niveaux de pilotage.

Quelles évolutions de la fonction d'inspecteur pour répondre aux besoins du système éducatif togolais ?

Identification des évolutions dans la manière de remplir ses missions d'inspection dans une dynamique d'autonomisation des établissements scolaires.

Champ de référence conceptuelle

N°1 : Observation outillée d'une pratique d'enseignement/apprentissage

N°2 : Système de données de gestion et réseau scolaire

N°3 : Reddition versus rendre compte, obligation de moyens versus obligation de résultats, responsabiliser versus surveiller

Problématique

N°1 : Comment documenter une pratique d'enseignement-apprentissage qui pose problème actuellement aux enseignants comme la remédiation et plus globalement la prise en charge des élèves en difficulté ?

N°2 : Si l'unité scolaire en difficulté n'est pas seulement l'école, mais plutôt un réseau d'écoles (1 collège polarisateur et les écoles environnantes), comment identifier puis appuyer prioritairement ces réseaux dans un secteur scolaire ?

N°3 : Comment constituer un ensemble de repères pour renforcer la fonction de régulation des politiques publiques à laquelle participent activement les corps d'encadrement ?

Objectif général de l'étude et objectifs spécifiques

N°1 : Identifier les normes et les pratiques dominantes en matière de prise en charge des élèves en difficulté

OS1.1 : Catégoriser les pratiques et les discours sur ces pratiques

OS1.2 : Conduire des focus-group afin d'analyser l'efficacité de ces pratiques

OS1.3 : Documenter ces pratiques et rendre compte des observations et analyses

N°2 : Construire une cartographie des collèges polarisateurs et leurs écoles d'un secteur pédagogique

OS2.1 : Définir des critères d'identification des réseaux en difficulté

OS2.2 : Élaborer un plan d'interventions groupées sur 3 semaines

OS2.3 : Documenter les éléments de ce plan d'intervention et en analyser les premiers résultats

N°3 : Mise en relation des missions des corps d'encadrement avec les données de gestion disponibles et de leurs interprétations pour le pilotage du système

OS3.1 : Interpréter les données disponibles pour le pilotage du système

OS3.2 : Partager des analyses dans le contexte de dialogue entre deux niveaux de pilotage

OS3.3 : Identifier des évolutions dans la manière de remplir les missions d'inspection dans une dynamique d'autonomisation des établissements scolaires

Hypothèse générale et hypothèses spécifiques

N°1 : Stabiliser les politiques publiques en matière de prise en charge des élèves en difficulté constitue un enjeu majeur d'amélioration du pilotage de la qualité

Hypothèses spécifiques :

L'efficacité des pratiques de remédiation dépend avant tout de l'aptitude des enseignants à développer une posture réflexive

Le développement des pratiques de remédiation passe par le développement d'outils fonctionnels mis à la disposition des équipes

La responsabilisation des équipes enseignants est un facteur de réussite de cet enjeu

N°2 : prioriser les interventions auprès des équipes de terrain, là où il est plus difficile de réussir qu'ailleurs constitue un enjeu majeur d'amélioration du pilotage de la qualité

Hypothèses spécifiques :

L'identification des équipes en difficulté nécessite de se doter d'indicateurs fiables et robustes

L'élaboration de plan d'intervention passe par la conduite préalable de concertation avec les équipes de terrain afin de clarifier les attendus

La coordination inter-degré est un facteur déterminant de la réussite de cette stratégie d'intervention

N°3 : mettre en relation l'interprétation des données de gestion avec les missions d'appui aux équipes de terrain des corps d'accompagnement de proximité constitue un enjeu majeur d'amélioration du pilotage de la qualité

Hypothèses spécifiques :

La collecte des données de gestion passe par une restitution systématique de ces données auprès des acteurs de terrain

L'utilisation pertinente des données de gestion nécessite des interprétations conduites dans des espaces de partage

L'autonomisation des établissements se traduit par plus d'accompagnement.

Annexe N°3 : Questionnaires adressés aux inspecteurs stagiaires impliqués dans un programme qualité⁵⁴

⁵⁴ PAPIQ de l'UNESCO.

Questionnaire inaugural

Compréhension des problématiques ...

Question N°1 : Avez-vous perçu l'intérêt de travailler dans le cadre de votre mémoire professionnel sur les problématiques identifiées par le diagnostic du programme ? Si oui, pouvez-vous préciser votre analyse de cet intérêt ?

Problématique N°1 : Documenter une pratique

Réponse : Personnellement, j'ai trouvé l'intérêt de travailler dans le cadre de mon mémoire professionnel sur les problématiques identifiées par le diagnostic du programme. L'une des raisons est que nous avons été membres de l'Équipe Nationale de Recherche et donc, conscient de ces problématiques loin d'être confondues à une simple invention émergeant des acteurs de terrain. Une autre raison est que ces problématiques sont d'actualité et leur trouver des solutions contribuera à améliorer sensiblement la qualité de l'éducation portée par le programme.

Réponse : Oui, nous avons perçu l'intérêt de travailler sur les problématiques identifiées par le diagnostic du programme. En ce qui nous concerne, notre problématique porte sur la prise en charge des élèves en difficulté. En effet, la question de la remédiation nous semble très importante dans le processus d'apprentissage et il convient d'observer ce qui se fait réellement sur le terrain pour en rendre compte.

Réponse : Nous avons perçu l'intérêt de travailler les problématiques identifiées par le diagnostic du programme dans le cadre de notre mémoire professionnel. Ces problématiques sont d'actualité puisqu'à travers son rapport sur le Togo, le programme a diagnostiqué des chantiers, qui, mieux creusés, peuvent participer efficacement à l'amélioration de la qualité de l'éducation de base. En clair, les problématiques abordées notamment les

techniques de documentation des pratiques, au-delà du fait que c'est une modalité de communication des services déconcentrés et des services centraux, et en lien avec notre sujet relatif à la prise en charge des élèves en difficulté, participent à accroître à la fois les performances des élèves et celles du corps d'encadrement.

Réponse : Vos observations sont intéressantes et nous serviront à améliorer les contenus de nos chapitres surtout les chapitres comme le cadre conceptuel et théorique et méthodologie de la recherche.

Problématique N°2 : Intervenir dans un réseau d'écoles

Réponse : L'intérêt que j'ai perçu en ce qui concerne ma problématique est la découverte des missions de fait des inspecteurs ainsi que la connaissance des écarts qui existent entre les missions de droit et les missions de fait. De tels savoirs permettront évidemment d'initier des propositions qui peuvent :

- Améliorer la formation initiale et la formation continue des enseignants afin qu'ils exercent leur métier avec plus de professionnalisme ;

- Édifier les directeurs d'école à la maîtrise du pilotage des écoles et particulièrement à leur responsabilité dans la gestion des activités pédagogiques ;

- Accroître la professionnalisation du métier de l'inspecteur.

Réponse : De toute évidence, nous trouvons un réel intérêt à travailler ces problématiques identifiées par le diagnostic du programme à un triple niveau :

D'abord cela nous a évité l'invention de thèmes qui ne seraient pas fondés sur des problématiques réelles.

Ensuite, ces problématiques que nous travaillons, nous font découvrir et mieux connaître le terrain d'où elles sont issues et qui constitue notre cadre de travail.

Enfin, traiter ces problématiques concrètes nous permet d'apporter déjà des solutions réelles à des situations auxquelles l'on est confronté sur le terrain.

Problématique N°3 : Les missions de l'inspecteur

Réponse : Oui, nous avons perçu l'intérêt de travailler dans le cadre de notre mémoire professionnel les problématiques identifiées par le diagnostic du programme.

Notre analyse de cet intérêt : Ces problématiques du diagnostic partagé impactent les missions des corps d'encadrement. Les recherches faites sur ces problématiques vont nous permettre de bien jouer notre rôle d'inspecteur afin d'améliorer la qualité du système éducatif togolais. Ces recherches vont nous permettre aussi de savoir s'il faut promouvoir le partage et la réflexion des acteurs à tous les niveaux sur les éléments impactant le pilotage du système et diffuser cette réflexion partagée pour ajuster les politiques et les projets ou pas.

Réponse : Oui, nous avons perçu l'intérêt de travailler dans le cadre de notre mémoire professionnel les problématiques identifiées par le diagnostic du programme. Cet intérêt s'explique par le fait que les problématiques identifiées par le diagnostic partagé du programme sont intrinsèquement liées aux missions des corps d'encadrement. Il est alors intéressant pour nous d'y travailler sur l'une de ces problématiques, car elles impactent les missions d'encadrement de proximité qui seront notre quotidien après notre formation. Ce travail nous permettra également d'apporter notre contribution à la qualité de l'éducation au Togo par un accompagnement efficace des groupes scolaires à travers

un dialogue franc. Notre travail pourra aussi faire l'objet d'expérimentation dans le prolongement du programme.

Maîtrise de la méthodologie ...

Toutes les problématiques confondues ...

Question N°2 : Quels sont les éléments de la méthodologie proposée qui vous paraissent le plus difficiles à intégrer dans vos travaux ?

Réponse : Tous les éléments de la méthodologie proposée peuvent être intégrés dans mes travaux.

Réponse : Il s'agit principalement des variables et du plan d'intervention.

Réponse : Si ce que les enseignants déclarent comme pratiques de prise en charge venait à ne pas se retrouver sur le terrain, alors que faire ? Qu'allons-nous donc observer ? C'est là où réside notre inquiétude.

Réponse : Les éléments de la méthodologie proposée qui nous paraissent les plus difficiles à intégrer dans nos travaux sont : La pertinence scientifique et sociale de l'étude, le traitement et l'analyse des données collectées sur le terrain.

Réponse : Les éléments de la méthodologie proposée qui nous paraissent les plus difficiles à intégrer dans nos travaux sont l'analyse et l'interprétation des données recueillies sur le terrain surtout que la recherche est qualitative. Cependant, le feedback N°5 (problématique N°3) avec le tableau modèle de dialogue de gestion entre l'IEPP et une école nous permet d'amorcer l'analyse des premières données en suivant ce modèle.

Le positionnement des élèves inspecteurs en tant que chercheur ...

Question N°3 : Avez-vous le sentiment d'apporter des connaissances nouvelles dans le cadre de votre mémoire professionnel. Si oui, pouvez-vous préciser ces connaissances nouvelles quelles qu'en soient la nature ?

Problématique N°1 : Documenter une pratique

Réponse : Oui, nous avons le sentiment d'apporter des connaissances nouvelles dans le cadre de notre mémoire professionnel :

Clarifier davantage la question concernant les enfants en difficulté ainsi que leur prise en charge ;

Faire l'inventaire des différentes techniques de prise en charge des enfants en difficulté ;

Démontrer l'efficacité d'une pratique en matière de prise en charge des élèves en difficulté ;

Impliquer davantage tous les acteurs dans la prise en charge des élèves en difficulté.

Réponse : Oui, nous avons le sentiment d'apporter des connaissances nouvelles en matière de notre mémoire professionnel, car pour nous lorsqu'on comprend mieux les techniques de prise en charge des difficultés des élèves, on pourra mieux aider les apprenants à surmonter ces difficultés et améliorer leur apprentissage. Donc la prise en charge des difficultés des élèves par la remédiation est déterminante pour la réussite scolaire des élèves.

Réponse : Oui, nous avons le sentiment d'apporter des connaissances nouvelles dans le cadre de notre mémoire professionnel. Elles se résument selon nous entre autres à :

Faire mieux comprendre la question de remédiation et plus spécifiquement celle de la prise en charge des élèves en difficulté ;

Démontrer l'efficacité de certaines pratiques de terrain, les capitaliser et proposer éventuellement leur généralisation ;

Mettre à la disposition des enseignants des stratégies et des outils de prise en charge des élèves en difficulté ;

Clarifier davantage l'accompagnement et le rôle des acteurs et autres partenaires de l'école (parents d'élèves, élèves, enseignants, directeurs d'écoles, corps d'encadrement...) dans la prise en charge des élèves en difficulté.

Problématique N°2 : Intervenir dans un réseau d'écoles

Réponse : Oui notre recherche apporte de nouvelles connaissances. L'étude sur les normes pratiques dans l'exercice de la fonction d'inspecteur pédagogique nous semble être une approche nouvelle dans les recherches en éducation, surtout au Togo. En utilisant cette démarche, l'on obtiendra des savoirs nouveaux sur les difficultés rencontrées par les inspecteurs dans l'exercice de leur fonction, leur manière propre d'accomplir leurs travaux d'inspection ainsi que les solutions aux problèmes d'inspection adaptées au contexte de l'IEPP AMOU-SUD. Cette kyrielle d'expériences pourrait être ajoutée au répertoire déjà existant pour servir à améliorer la formation des cohortes d'inspecteurs dans l'avenir.

Réponse : Nous avons l'impression que le travail dans le cadre de notre mémoire professionnel apporte de nouvelles connaissances :

La notion de « réseau scolaire » a l'air d'être étrangère dans l'esprit des acteurs de notre terrain d'étude.

Il y a également une bonne partie du concept « difficulté » qui échappe à la compréhension des acteurs.

D'un point de vue plus global, la stratégie qui consiste à agir sur les difficultés en cherchant là où il y en a plus et à étendre la solution aux environs paraît tout nouveau.

Problématique N°3 : Les missions de l'inspecteur

Réponse : Oui, nous avons le sentiment d'apporter des connaissances nouvelles dans le cadre de notre mémoire professionnel.

Ces connaissances nouvelles sont :

Dire le rôle et les missions des inspecteurs dans une circonscription pédagogique pour une amélioration de la qualité du système éducatif togolais.

Identifier les données de gestion qui permettent la réalisation de ces missions de l'inspecteur.

Dire comment construire ces données et les modalités de la participation des acteurs de terrain quant à leurs analyses.

Construire les données manquantes avec les acteurs de terrain et dire les actions nouvelles qu'elles rendent possibles.

Réponse : Oui, nous avons le sentiment d'apporter des connaissances nouvelles dans le cadre de notre mémoire professionnel. Ces connaissances nouvelles sont entre autres :

La promotion de la qualité de l'éducation par l'instauration d'un dialogue entre l'inspection et les acteurs de terrain de chaque groupe scolaire ;

La détermination des situations particulières que vivent les écoles où il est plus difficile de réussir qu'ailleurs afin d'apporter des solutions concrètes à travers un partage d'analyses et l'expérimentation ;

La promotion d'une démarche de pilotage valorisant le compte rendu des missions d'encadrement de proximité par l'analyse et l'interprétation des données recueillies auprès de chaque groupe scolaire et non se limiter à rendre des comptes par des données chiffrées ;

La stabilisation d'un outil de compte-rendu des initiatives locales issues des pratiques de dialogue entre l'inspection et les acteurs de terrain.

La perception du rôle de l'équipe de supervision ...

Question N°4 : Quels sont les apports des formateurs qui vous paraissent les plus adaptés à votre situation ?

Toutes les problématiques confondues ...

Réponse : Les apports des formateurs qui nous paraissent les plus adaptés à notre situation sont entre autres :

La clarification des concepts ;

La méthodologie de travail ;

Les précisions sur la démarche de notre recherche ;

Les multiples recherches ;

Les échanges à travers les réunions zoom.

Réponses : Les fréquents retours des formateurs nous permettent de mieux cerner notre problématique et de savoir vers où aller.

Réponse : Les apports des formateurs qui nous paraissent les plus adaptés à notre situation sont entre autres :

Les multiples contributions à une meilleure compréhension des sujets ;

Les feedbacks fréquents et réguliers sur l'évolution des travaux et les recommandations ;

Le rappel des éléments de la problématique et des précisions méthodologiques ;

Les sessions de partages via zoom...

Réponse : Le fait que les formateurs interagissent avec nous en mettant à contribution le numérique nous semble plus adapté à notre situation. Aussi les recommandations que nous font les formateurs nous aident-elles à éviter la divagation, mais plutôt à avancer avec plus de précision.

Réponse : C'est principalement l'apport méthodologique et les différentes recommandations qui m'ont orientée sur le sujet et facilité mes recherches.

Réponse : Les apports des formateurs sont satisfaisants. Néanmoins, nous souhaiterions qu'ils nous proposent des exemples de solutions à des difficultés rencontrées (problématique N°3).

Réponse : Jusqu'ici, nous sommes satisfaits des apports des formateurs. Les débriefings et surtout les feedbacks à chaque courrier envoyé nous paraissent adaptés et nous permettent d'évoluer dans notre travail de recherche.

Analyse des réponses au questionnaire de clôture avant la soutenance

Question N°1 : Votre mémoire professionnel est finalisé et vous allez le présenter prochainement. Comment vous situez-vous par rapport à cette épreuve ? Quelles ont été vos difficultés ? Comment serait-il possible d'améliorer le dispositif selon vous ?

Réponses :

Difficultés énoncées :

Il y a un retard dans l'attribution des thèmes de recherche ce qui a influencé le début de nos recherches.

La gestion de notre temps.

Gérer le stress que nous vivons au quotidien.

La gestion du temps pour rédiger le mémoire et la conciliation des responsabilités administratives et la rédaction du mémoire.

Les activités de fin d'année scolaire (compositions et examen du CEPD) qui nous ont considérablement ralenties dans les travaux de rédaction.

Nos occupations quotidiennes par rapport à notre statut de chef d'inspection constituent pour moi un véritable handicap.

Tout en ayant des charges importantes dans la gestion de notre unité pédagogique (répondre aux commandes régulières et inopinées, aux ateliers de formation, aux sorties pédagogiques,

élaboration d'un rapport de stage...), nous sommes tenus de rédiger notre mémoire et l'activité s'est avérée très éprouvante.

Nous sommes également acculés par les commandes venant de la hiérarchie.

Nous n'arrivons pas à travailler avec le canevas proposé par l'INSE surtout au niveau du cadre conceptuel et théorique.

Les résultats de nos enquêtes faites auprès du personnel enseignant sont biaisés malgré les différentes stratégies utilisées pour nous mettre en retrait.

Les recherches documentaires ont été un peu compliquées du fait que de là où nous sommes, nous ne sommes pas à proximité des structures où nous pouvons faire facilement cette activité.

La recherche documentaire c'est-à-dire la collecte de données et d'informations pertinentes pour étayer le mémoire, puis l'analyse des données et la rédaction et le style d'écriture.

Nous nous sommes confrontés dans nos recherches à l'inexistence de certains documents, à la non-conformité entre certaines données inscrites dans les documents officiels (annuaires statistiques) et les données réelles sur les effectifs (élève enseignants...) les résultats des évaluations (CEPD, compositions...).

La revue de littérature puisque je ne dispose pas réellement de temps matériel afin de me concentrer et me consacrer à la lecture des articles et mémoires qui traitent de mon sujet.

Je n'ai pas encore réussi à finaliser mon document en vue de la préparation du PowerPoint.

La collecte des données auprès des inspecteurs qui disent ne pas être disponibles pour répondre à nos questions.

Nous avons eu de difficultés lors du dépouillement, du traitement et analyse des données.

Des difficultés financières, de temps pour gérer mon inspection en tant que chef d'inspection et les recherches de mémoire.

La soutenance est une épreuve que je redoute.

Améliorations envisagées :

Le suivi et les retours des parties du mémoire déjà rédigées.

Nous souhaitons avoir encore au moins une session zoom afin d'être recadré sur certains aspects.

Nous souhaiterions qu'il y ait des sessions zoom au cours desquelles les encadreurs donneront des orientations pour permettre aux stagiaires de bien faire le résumé de leur document ainsi que le PowerPoint à présenter.

Je proposerais d'autres réunions ZOOM telles que nous avons eu à en faire sur la première période. Ils ont été d'une grande aide ces moments interactifs de partage.

Ne pas trop surcharger les inspecteurs stagiaires par les tâches administratives.

Un bon aménagement du temps.

Envoyer à temps les thèmes de recherche pour permettre aux stagiaires d'amorcer très tôt les recherches, accorder un temps conséquent pour permettre la production des mémoires acceptable, et la disponibilité des encadreurs pour des échanges plus fructueux.

En nous proposant un canevas de présentation lors de la soutenance ; En nous rappelant le rôle et la posture des différents

acteurs (étudiant, directeur de mémoire, membres de jury, etc.) et En proposant un accompagnement de proximité aux étudiants.

Remarques autres :

Il est nécessaire de dire les choses clairement sans vouloir masquer une réalité.

Les inquiétudes subsistent à mon niveau par rapport à :

La durée et le contenu de la présentation du mémoire devant les membres de jury de soutenance ; La nature des questions auxquelles je serai emmené à répondre ; La place et l'apport/l'appui du directeur de mémoire au cours de cet exercice...

Question N°2 : Avez-vous le sentiment d'avoir produit des connaissances nouvelles et utiles pour le système éducatif ? Si oui, lesquelles ?

Réponses :

Énonciation des connaissances construites :

La place de la langue maternelle ou locale dans l'enseignement/apprentissage au préscolaire et primaire. Elle reste sans doute une stratégie nécessaire pour débloquer une situation d'apprentissage dans nos classes.

La promotion de la qualité de l'éducation par l'instauration d'un dialogue entre l'inspection et les acteurs de terrain de chaque groupe scolaire.

La détermination des situations particulières que vivent les écoles où il est plus difficile de réussir qu'ailleurs afin d'apporter des solutions concrètes à travers un partage d'analyses et l'expérimentation dans une inspection.

La promotion d'une démarche de pilotage valorisant le compte rendu des missions d'encadrement de proximité par l'analyse et l'interprétation des données recueillies auprès de chaque groupe scolaire et non se limiter à rendre des comptes par des données chiffrées.

La connaissance des réalités du terrain permet aux corps d'encadrement d'analyser finement les effets d'une politique éducative, les effets d'initiatives locales, de formuler un diagnostic sur telle ou telle situation, d'élaborer des propositions non seulement en direction des écoles, des établissements scolaires, des personnels, mais aussi en direction de l'administration centrale.

Nous avons été formés sur les normes qui régissent la fonction de l'inspecteur et les procédures de gestion d'une unité pédagogique sans toutefois relever les difficultés auxquelles l'inspecteur pourrait être confronté dans l'exercice de ses fonctions. Tout est fait comme si l'exercice de la fonction était mécanique et qu'une action pouvait automatiquement donner le résultat escompté.

Et pourtant il y a plusieurs paramètres qui interviennent dans le bon fonctionnement des activités de l'inspecteur dont l'autorité ne tient pas compte. Dont le temps et la disponibilité de l'inspecteur vu les charges énormes qui pèsent sur lui.

Notre expérience sur le terrain nous a permis de déceler et de révéler l'écart qui existe entre les textes qui encadrent la fonction de l'inspecteur et les réalités dans l'exercice de cette fonction dans un milieu ou un autre, et qui constituent des achoppements qui perturbent les activités de l'inspecteur.

La mission d'anticipation des corps d'encadrement se révèle fondamentale pour alerter sur les difficultés prévisibles, pour proposer des voies nouvelles, pour, en somme, tenter

d'approcher l'idéal annoncé par des régulations successives. Nous avons dégagé les types de données de gestion les plus utiles dans le pilotage des écoles. Nous avons aussi montré comment utiliser ces données pour améliorer le pilotage de ces mêmes écoles. Nous avons montré l'importance du dialogue permanent entre les acteurs du système éducatif.

La présentation des recherches récentes concernant les méthodes d'enseignement et d'intervention les plus efficaces pour les élèves en difficulté d'apprentissage et l'identification des pratiques prometteuses pour la prise en charge des élèves en difficulté d'apprentissage.

Énonciations de propositions pour améliorer la formation de inspecteurs :

Nous avons proposé la codification de certaines réalités du terrain qui pourrait être enseignées lors des formations des inspecteurs afin de les préparer à affronter le terrain. Pour cela, il faudra avant le début de toute formation, leur faire vivre le terrain en compagnie des aînés, leur permettre de relever les difficultés qui seront après mutualisation codifiées ; ce qui permettra aux formateurs de présenter tous les aspects de la fonction de l'inspecteur.

Question N°3 : Que pensez-vous de l'accompagnement à distance réalisé par les deux formateurs ? Ce qui a bien fonctionné, ce qui a moins bien fonctionné ?

Réponses :

Appréciation sur l'appui à distance des formateurs :

Des échanges ont été faits et nos formateurs ont été disponibles à tout moment et au besoin. C'est peut-être la fréquence des

échanges qui n'a pas été régulière comme on le souhaiterait et ceci lié parfois à notre emploi du temps très chargé.

Nous avons noté leur disponibilité à tout moment pour répondre à nos inquiétudes.

Les sessions zoom nous ont permis de poser des questions afin de nous approprier nos sujets de mémoire. Les débriefings et surtout les feedbacks après chaque courrier envoyé nous ont permis d'évoluer dans notre travail de recherche. Les documents (PAPIQ_UNESCO, PSE, RESEN) mis à notre disposition par les formateurs ont également été d'une grande importance dans la rédaction de notre mémoire. Toutefois nous aurions souhaité que les sessions zoom continuent après l'atelier en présentiel d'avril à Lomé.

Les formateurs ont élaboré un chronogramme des différentes étapes du projet, c'est ce qui a permis aux stagiaires de stabiliser la méthodologie, de faire la recherche documentaire.

Les sessions d'échanges par zoom ont permis aux stagiaires de poser des questions, de respecter les étapes à suivre pour réussir une rédaction scientifique.

Les formateurs ont mis à disposition des stagiaires quelques ressources documentaires indispensables (PAPIQ-UNESCO, PSE et RESEN). Ces documents ont aidé les stagiaires dans la rédaction de leurs documents.

Les synthèses, les feedbacks faits par les formateurs ont permis aux stagiaires de mieux orienter leur rédaction.

Les sessions zoom, les débriefings et les feedbacks nous ont permis d'évoluer dans notre travail de recherche.

Les séances zoom régulières dont nous avons eu le bénéfice nous ont permis d'avoir de la lumière sur plusieurs points de notre travail et de dissiper diverses inquiétudes.

Nos encadreurs ont été à notre écoute.

Nous avons eu des orientations quant à la direction à prendre dans nos recherches pour les réussir.

Les réunions ZOOM organisés nous ont à chaque fois recadrés par rapport à certaines incompréhensions que nous pouvions avoir.

La méthode : elle était rationnelle et scientifique. Elle nous a permis de faire des relances dans nos travaux.

Les apports étaient très instructifs et édifiants

Par l'application WhatsApp Messenger et via mail, nous avons pu maintenir un contact permanent avec eux.

Ce qui a moins bien fonctionné :

Mais je pense qu'il n'y a pas eu assez de dialogue entre vous et l'INSE.

Les échanges ont été collectifs et parfois le temps imparti n'est pas suffisant pour rentrer dans les détails.

Les conditions techniques ne nous ont permis d'accéder aux conférences zoom (réseaux instables).

Les entretiens individuels en présentiel ne se sont pas déroulés.

Des problèmes de connectivité lors de certaines réunions Zoom.

Des incompréhensions sur le canevas du document à produire, et sur la méthodologie préconisée.

Question N°4 : Quelle est votre opinion sur l'atelier en présentiel qui s'est déroulé en mars 2023 ? Contenus, méthode, apports ... ?

Réponses :

Évaluation de l'atelier en présentiel :

Nous avons tiré profit des recommandations faites lors de l'atelier et lors des suivis zoom, cela nous a permis de mieux stabiliser notre mémoire. L'atelier a été dans l'ensemble bien organisé par rapport à sa méthode, son contenu ses apports, ses participants.

La méthode de travail était très relaxe et pratique. Disons en gros que c'était un atelier très technique qui nous a permis de revenir sur la méthodologie de la rédaction de nos mémoires. Il faut reconnaître aussi que c'est à cet atelier que nous avons eu une clarification par rapport à nos thèmes de mémoire. Cet atelier en présentiel est un élément essentiel dans le processus de la rédaction de nos mémoires. Ma doléance est que nous puissions dans la mesure du possible nous retrouver une fois de plus en présentiel avant les soutenances.

La richesse des contenus (présentation du contexte de l'atelier, précisions sur certaines notions comme la qualité et le pilotage de l'éducation, les précisions sur nos divers sujets de recherche, la rédaction d'articles scientifiques, l'appropriation du canevas de rédaction du mémoire professionnel, ...).

La méthode de travail adapté : présentation de nos travaux à mi-parcours suivie de débats constructifs avec la participation active de plusieurs chercheurs de l'INSE.

La qualité des apports (précisions notionnelles, la reformulation de nos sujets, des connaissances sur les méthodes comparatives et la rédaction d'articles scientifiques).

Cependant, il faut aussi noter que l'insistance de l'INSE à suivre la méthodologie de recherche standard nous a ralenti dans notre travail, car cette démarche nous permet de formaliser des principes sans construire une intervention sur le terrain alors que notre sujet consiste à cela.

La méthode a consisté à la présentation du travail à mi-parcours des stagiaires, aux questions-réponses, aux observations et recommandations faites par l'expert et les professeurs. Cet atelier nous a permis de démarrer la rédaction de notre mémoire professionnel en intégrant les recommandations.

Cet atelier m'a personnellement troublé et bloqué parce qu'il ressortait des discussions que le travail n'était pas sur la bonne voie et qu'il fallait carrément changer de cap. Même si vous nous avez demandé après l'atelier de continuer comme au départ, le trouble est resté réel. Ceci laisse penser qu'il n'y a pas le même niveau d'information entre vous, Dakar et l'INSE.

Cet atelier a permis de :

Appréhender les notions telles que la qualité et le pilotage de l'éducation ;

Échanger avec plusieurs acteurs s'intéressant au domaine de la recherche en éducation.

L'atelier en présentiel nous a permis de recadrer notre action dans nos recherches, d'adopter et de réactualiser le plan de notre mémoire.

Le contenu est satisfaisant par rapport à mes attentes ... et nous a permis de faire des relances dans nos travaux.

J'ai eu à faire comme les autres collègues une présentation à mi-parcours qui a suscité un débat : des observations reçues m'ont mieux orienté dans ma recherche.

Le sujet sur lequel je travaillais a été reformulé, permettant ainsi une meilleure compréhension de tous.

L'atelier de mars 2023 m'a permis de mieux appréhender « la rédaction scientifique ».

Question N°5 : Quels sont les éléments importants que vous avez découverts lors de l'élaboration de votre mémoire professionnel et qui vous seront utiles dans vos futures fonctions ?

Réponses :

Éléments utiles pour la prise de fonction :

Le travail avec stress, la rigueur méthodologique, la recherche et l'usage permanent des TIC.

La technique de recherche dans son ensemble et l'organisation du travail et la gestion du temps dans un service comme l'inspection des enseignements.

Comment partir d'un problème social pour aboutir à un sujet de recherche.

La nécessité de maintenir un climat de confiance et de dialogue entre l'inspecteur et les groupes scolaires pour assurer une franche collaboration en vue d'un meilleur accompagnement de proximité auprès d'eux.

L'importance de partager les analyses faites des informations recueillies auprès des acteurs de terrain avec eux.

La nécessité du compte rendu à la hiérarchie. Il peut influencer la prise des décisions au niveau des politiques publiques.

La place n'est pas donnée pour que l'enseignant expose ses difficultés. Le plus souvent, les séances de journées pédagogiques sont planifiées par les inspecteurs à l'avance, avec des thématiques à aborder choisies par eux, qui ne correspondent pas aux besoins des enseignants. Ces espaces ne permettent donc pas aux enseignants de partager et d'analyser avec leurs pairs les difficultés professionnelles qu'ils rencontrent.

Un accompagnement pédagogique efficace ne peut pourtant se faire qu'à travers une relation de proximité et de confiance entre l'enseignant et son accompagnateur.

Il est difficile de faire la distinction entre ce qui relève du contrôle et ce qui relève de l'appui pédagogique.

Il est nécessaire de transformer de manière assez radicale la manière dont la relation encadreur/enseignant est pensée, pour aller vers une relation plus horizontale, et moins injonctive.

Le personnel d'encadrement doit être souple à l'égard des initiatives individuelles des enseignants.

Dans le contexte actuel du système éducatif togolais où il y a insuffisance de personnel d'encadrement, où il y a un besoin immense de formation des directeurs d'école et des enseignants, le réseau scolaire apparaît comme un outil palliatif adéquat et très efficace.

Responsabiliser et superviser les enseignants et les directeurs périodiquement.

La capacité des enseignants à collaborer de manière franche quand l'occasion leur est offerte.

La réorganisation du travail de supervision pédagogique, la rendant plus efficace et plus efficiente.

Perfectionnement dans l'utilisation de l'outil informatique, découverte des systèmes éducatifs des autres pays comme la France, Burundi, Canada.

Les enseignants ont des « difficultés » à repérer et à prendre en charge des élèves en difficultés d'apprentissage.

L'hétérogénéité des élèves est due à la politique des sous cycles et au passage automatique (le redoublement n'intervient qu'en fin de sous cycle).

Annexe N°4 : Quatre outils pour observer une pratique de classe

Objectif : La visite d'une classe nécessite de stabiliser un certain nombre d'outils et une déontologie d'usage de ces outils. Ainsi, toute visite de classe doit passer préalablement par un entretien avec l'enseignant de manière à l'informer des modalités et des objectifs de cette observation. Toute observation de classe est ensuite restituée lors d'une réunion de partage auprès de l'équipe pédagogique dans une dynamique constructive afin de dégager des axes potentiels d'amélioration.

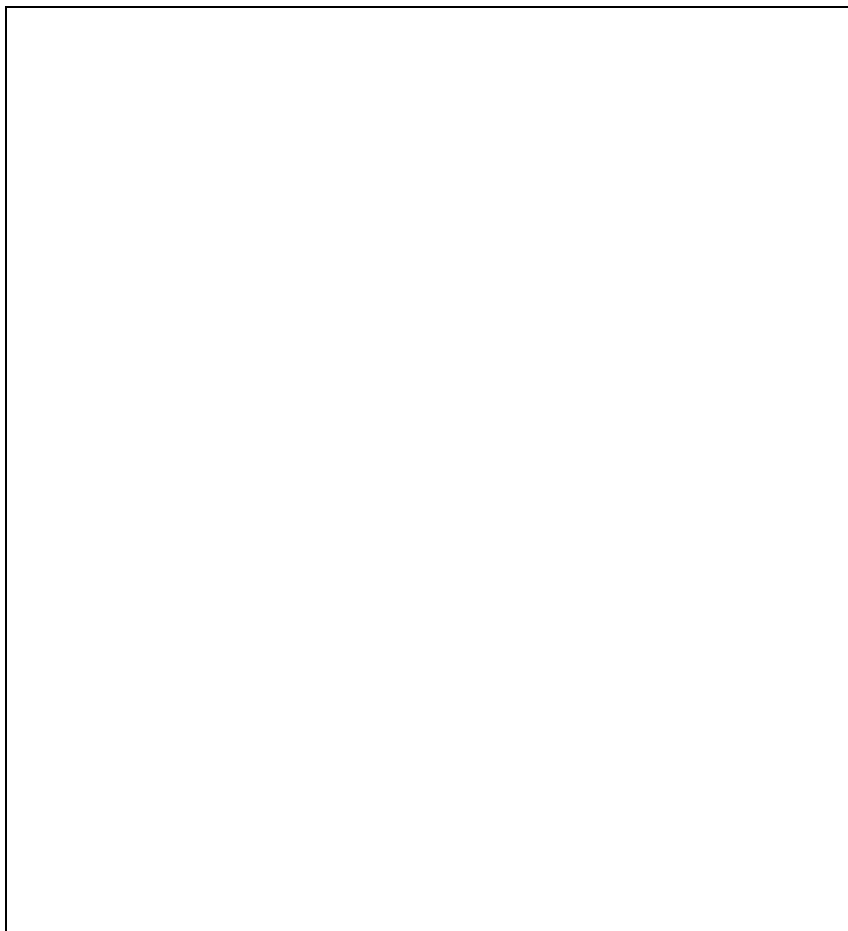
I - Guide d'entretien avant l'observation de la classe

(Formulaire renseigné la veille de la visite de la classe par l'enseignant)

1. Pouvez-vous décrire en quelques mots votre classe (attitudes et comportements des élèves, niveaux scolaires de vos élèves, les relations avec les familles, etc.).

2. Que pensez-vous du niveau de vos élèves ? Certains sont-ils particulièrement en difficulté ?

3. Quelles sont les initiatives que vous prenez pour aider les élèves les plus en difficulté ?



À remettre le jour de la visite de la classe, le

II - Grille simplifiée d'appréciation qualitative de l'efficacité des enseignements pour une restitution aux équipes pédagogiques

Cette grille est renseignée, mais pas avant un temps de présence significatif dans l'école ...				
Dans un gradient de 1 à 4, 1 étant « pas du tout » et 4 « tout à fait »	1	2	3	4
1. Le climat général de l'école				
1.1. L'ambiance générale de l'école semble-t-elle favorable aux apprentissages ?				
1.2. Les récréations semblent-elles des moments de convivialité entre les élèves ?				
1.3. Les enseignants veillent-ils au respect mutuel entre élèves ?				
1.4. Les élèves sont-ils respectueux des règles de fonctionnement de l'école ?				
2. Le climat des apprentissages en classe est-il stimulant pour les élèves ?				
2.1. L'enseignant encourage-t-il certains élèves plus discrets à participer ?				
2.2. Les réussites des élèves sont-elles valorisées ?				
2.3. Les erreurs des élèves sont-elles analysées pour être dépassées ?				
2.4. Les élèves sont-ils en confiance et ne cherchent manifestement pas à cacher leurs difficultés ?				

3. L'enseignant prend-il en compte les différences entre élèves ?				
3.1. L'enseignant adapte-t-il le rythme des apprentissages en fonction des capacités de la classe ?				
3.2. Les différences entre les élèves sont-elles prises en compte lorsque les consignes sont données ?				
3.3. L'enseignant guide-t-il les échanges verbaux sans privilégier systématiquement les réponses attendues ?				
3.4. L'enseignant semble-t-il à l'écoute des élèves notamment ceux qui sont manifestement en difficulté ?				
4. Les apprentissages sont-ils réussis ?				
4.1. Les consignes lorsqu'elles sont réexpliquées sont-elles mieux comprises ?				
4.2. Les exercices d'application sont-ils globalement bien réussis par l'ensemble des élèves ?				
4.3. L'enseignant accorde-t-il de l'importance aux stratégies de réflexion des élèves ?				
4.4. Les savoirs nouveaux sont-ils synthétiquement et clairement mis en évidence ?				

5. L'organisation matérielle de la classe est-elle favorable aux apprentissages ?				
5.1. La gestion du tableau est-elle efficace ?				
5.2. Les ressources utilisées lors de la séance sont-elles utilisées à bon escient ?				
5.3. La communication entre les élèves est-elle favorisée par l'aménagement des espaces de travail ?				
5.4. Le positionnement et les déplacements de l'enseignant pendant le cours sont-ils opportuns ?				

Objectif : Il s'agit de stabiliser un nombre limité (20) d'observables qui permettent d'apprécier avec une part de subjectivité admise les éléments favorables aux apprentissages : le climat général de l'école, les stimulations en classe et notamment la prise en charge des élèves en difficulté, la valorisation des productions des élèves et l'organisation matérielle de la classe. Toute observation de classe est ensuite restituée lors d'une réunion de partage auprès de l'équipe pédagogique dans une dynamique constructive afin de dégager des axes potentiels d'amélioration.

III - Focale d'analyse du temps d'engagement des élèves dans la tâche

Objectif : Un enseignant efficient est un enseignant qui maximise le temps d'engagement dans la tâche des élèves. Il s'agit donc de calculer, sur un moment de classe déterminé, le rapport entre le temps d'engagement effectif des élèves dans une tâche autonome sur le temps global de la séance. Cette mesure est le premier indicateur de la qualité des

enseignements/apprentissages. Plus ce temps est important, plus les élèves peuvent construire leurs compétences dans de bonnes conditions.

Exemple de données collectées et restituées à une équipe pédagogique lors de la séance de débriefing qui clôture systématiquement toute visite de classe ou d'école.

École	Classe de CP1	Classe de CE2	Classe de CM2
Temps d'engagement dans la tâche observé (lecture/écriture)	15 minutes d'engagement sur une séance de 45 minutes	5 minutes d'engagement sur une séance de 60 minutes	5 minutes d'engagement sur une séance de 50 minutes
Temps d'engagement dans la tâche observé (mathématiques)	5 minutes d'engagement sur une séance de 25 minutes	8 minutes d'engagement sur une séance de 30 minutes	12 minutes d'engagement sur une séance de 50 minutes
Temps d'engagement dans la tâche observé (calcul mental)	10 minutes d'engagement sur une séance de 30 minutes	5 minutes d'engagement sur une séance de 15 minutes	8 minutes d'engagement sur une séance de 15 minutes
Temps moyen d'engagement dans la tâche	30'/1h40' soit 30%	18'/1h45' soit 17%	25'/1h55' soit 22%

Il est à noter dans cet exemple que l'enseignant de CE2 devrait pouvoir échanger avec ses collègues pour comprendre pourquoi ce temps d'engagement dans la tâche dans le fonctionnement de son cours est très faible. L'enseignant de CP a-t-il développé des gestes professionnels qui mériteraient d'être partagés ?

Règle déontologique : C'est à partir de cette donnée objectivée que la réflexion collective doit permettre de dégager des axes potentiels d'amélioration sans culpabilisation ni glorification d'aucune classe observée.

IV - Focale d'analyse de la pertinence de l'étayage des apprentissages

Objectif : Il s'agit d'identifier l'ensemble des aides apportées aux apprenants dans le cadre des interactions entre l'enseignant et les élèves, lors d'une séance d'apprentissage. Cette mesure est le deuxième indicateur de la qualité des enseignements-apprentissages. Plus ces aides sont intégrées aux séances plus les élèves pourront progresser.

Protocole souple : L'observateur cherchera à identifier dans la pratique de l'enseignant des micro-gestes qui concourent à la réussite de tous et de chacun (principe d'équité) :

Remarque : Les interactions qui visent à aider les élèves (étayage) peuvent être conduites en collectif, ou en individuel auprès d'un élève en particulier ou d'un tout petit groupe d'élèves à un moment donné dans la séquence de classe. Dans ce dernier cas, l'observateur sera attentif à l'efficacité des étayages, en observant le comportement de chaque élève. Les aides apportées par l'enseignant (les caractériser et les noter précisément) permettent-elles aux élèves de dépasser les difficultés ?

Annexe N°5 : Des repères pour restituer les observations de classe

Temps N°1 : L'entretien de restitution auprès de l'enseignant observé

Objectif : Favoriser un retour personnel de l'enseignant sur sa pratique de classe dans une démarche d'auto-évaluation.

Repères méthodologiques :

Il s'agira de permettre à l'enseignant de s'exprimer sur son appréciation de la classe, sur ce qu'il a pensé réussir et les difficultés qu'il pense avoir eues. Il sera nécessaire d'approfondir l'échange avec l'enseignant pour prioritairement documenter les pratiques observées : *Pourquoi et pour quelle(s) fin(s) et/ou pour qui l'enseignant a-t-il fait comme cela ? Est-ce qu'il fait souvent cela, dans quelles conditions, avec quels résultats ? Existe-t-il des circonstances dans lesquelles il n'arrive pas à mettre cela en œuvre ?* Il s'agira au terme de l'entretien de privilégier les moments de synthèse : « *...Qu'est-ce que vous reprenez de notre échange ?...* » et de noter précisément la réponse. Laisser TOUJOURS le dernier mot à l'enseignant.

Déroulement du protocole :

Choisir un espace propice à l'échange sans chercher le huis-clos, et remercier l'enseignant pour son accueil ;

Partager les outils utilisés et les données collectées ;

Expliquer la suite du déroulement de l'entretien et la programmation d'une réunion de partage au sein de l'équipe.

Temps N°2 : La réunion de partage pour analyser l'ensemble des observations et dégager des axes potentiels d'amélioration pour l'école

Objectif: Favoriser un retour sur les pratiques de classe dominantes dans une démarche d'auto-évaluation de l'équipe et l'implication du directeur et de l'observateur pour dégager des axes potentiels d'amélioration.

Repères méthodologiques :

Penser à une configuration de la salle qui facilite la prise de parole, ainsi que les travaux en petits groupes si nécessaire, et ne pas couper la discussion quand les participants sont engagés.

Il est souhaitable de bien documenter les pratiques observées et de mener une réflexion collective autour de ces pratiques identifiées.

Enfin, si le temps ne suffit pas pour discuter suffisamment autour des axes potentiels d'amélioration et l'identification de leurs obstacles, il ne faut pas forcer la discussion vers un (faux) accord.

Annexe N°6 : Des repères et des outils pour conduire des GEAPP

Définition de l'analyse de pratiques : un dispositif de formation

L'analyse de pratiques professionnelles désigne un ensemble de dispositifs en décalage avec les initiatives de formations initiale et continue basées sur des démarches transmissives, et dont l'efficacité a été remise en cause par de nombreux travaux scientifiques⁵⁵.

La démarche d'analyse des pratiques repose sur la croyance que le professionnel de l'éducation (enseignants ou cadre) est quelqu'un qui sait analyser des situations complexes, choisir des stratégies, mobiliser un éventail de savoirs, de techniques et d'outils, et peut analyser ses actions et évaluer leurs résultats. En pratique, l'analyse de pratiques professionnelles concerne surtout des professionnels qui exercent des métiers comportant des dimensions relationnelles importantes, et qui sont confrontés à des mutations qui rendent caduques leurs pratiques antérieures.

La constitution d'un dispositif d'analyse des pratiques est alors une démarche de groupe, qui s'inscrit dans la durée et vise à reconstruire ensemble le sens d'une pratique professionnelle en évolution. Cette méthodologie repose sur l'hypothèse que le fait d'élucider après coup, dans l'interaction avec d'autres, un certain nombre de caractéristiques de l'action, va permettre d'augmenter les capacités de diagnostic, de réaction en situation et la pertinence des décisions professionnelles.

⁵⁵ Leblanc, S., 2008.

L'analyse de pratiques dans l'enseignement primaire : une approche d'accompagnement au changement.

Le fonctionnement des systèmes éducatifs africains est perturbé par d'importantes réformes de politiques publiques qui supposent de fortes transformations dans les pratiques routinières de travail des agents (la réforme de la décentralisation, la contractualisation, les évaluations standardisées, la réforme de l'accompagnement pédagogique, etc.). Dans ce contexte, la mise en place de dispositifs d'analyse des pratiques professionnelles constitue une approche pertinente pour accompagner ces réformes, et notamment les changements de posture attendus des agents (plus d'écoute envers les acteurs subordonnés, plus de collaboration entre services, plus grande capacité de coopérer entre pairs et d'identifier des solutions à des problèmes spécifiques, etc.). L'enjeu est alors de construire avec les acteurs nationaux des activités afin d'opérationnaliser cette approche d'accompagnement au changement.

Une méthodologie spécifique dans le cadre d'une feuille de route pour l'amélioration du pilotage de la qualité.

Le développement d'un dispositif d'analyse des pratiques professionnelles peut se faire par la mise en place de groupes d'entraînements, accompagnée d'une observation participante pouvant interagir dans un même dispositif.

Le développement de groupes d'analyse de pratiques professionnelles suppose l'adoption d'une méthode d'intervention flexible reposant sur les repères suivants :

Un nombre prédéfini de séances : en général une dizaine de séances de 3 heures environ dans un laps de temps prédéfini (entre 6 mois et 1 an). Le caractère prédéfini des séances, à travers un agenda approuvé par les membres, revêt un aspect

fondamental, car les professionnels qui s'insèrent dans cette dynamique s'engagent dans un changement de posture par le dialogue et l'échange sur leurs pratiques. Ce processus complexe ne peut valablement se faire dans un laps de temps trop restreint, puisque le changement de posture demande du temps et de la répétition. Par ailleurs, le nombre de séances ne peut non plus s'étaler sur un laps de temps trop grand pour des raisons de disponibilité des agents mobilisés.

Le choix d'une situation ou d'une problématique qui sera exposée par un volontaire pendant la séance : chaque séance peut reposer sur l'échange autour d'une problématique spécifique, marquée par son caractère structurant et par sa récurrence dans les pratiques des professionnels réunis. Un membre de l'instance, de préférence un volontaire désigné à l'avance, peut faire une présentation synthétique de la problématique du jour et des principaux questionnements qu'elle soulève. Ce sont alors les échanges avec les participants, suite à la présentation, qui constitueront le cœur de la séance. À ce titre, les problématiques présentées ne doivent pas porter sur des questionnements trop généraux. Au contraire, il s'agit d'échanges sur des questionnements qui impactent directement les routines de travail des acteurs et demandent des changements importants dans les pratiques de travail pour surmonter les situations problématiques présentées (par exemple, pour des encadreurs, sur la façon d'apporter un appui conseil efficace aux enseignants dans le cadre d'un entretien pré ou post observation de la classe).

La valorisation de l'échange des participants sur la problématique présentée : l'enjeu d'une séance d'analyse des pratiques réside dans le fait d'encourager les échanges suite à la problématique exposée. De même que la problématique présentée, ces échanges doivent rester fortement ancrés dans les expériences concrètes

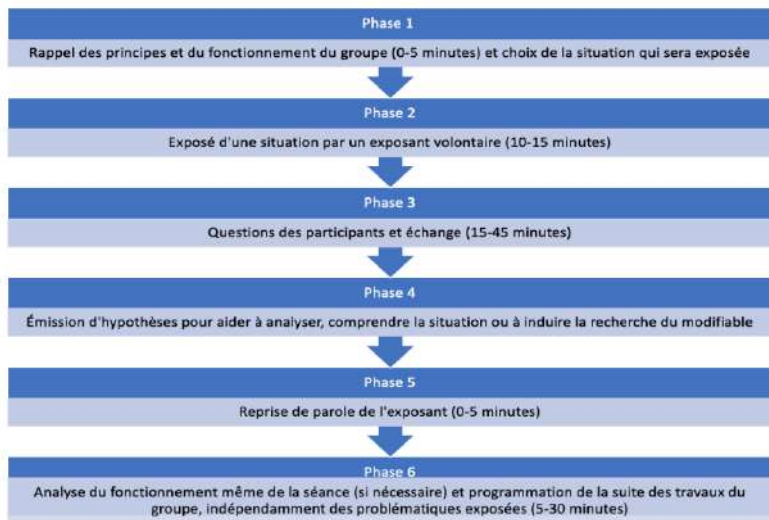
des participants. L'animation de la séance doit ainsi privilégier l'apport d'exemples ou de contributions liées aux expériences concrètes et toujours dans la logique d'apporter un questionnement spécifique par rapport à la problématique du jour.

La libération d'espaces pour capitaliser les échanges : au-delà de promouvoir l'échange, l'animation de la séance doit aussi permettre de libérer des espaces pour construire des éléments de clarification sur la problématique du jour. Ces apports peuvent se produire à plusieurs moments de la séance, et ils peuvent être produits par un expert participant à l'instance au titre d'une observation participative⁵⁶, mais aussi par l'animateur de l'instance ou dans une certaine mesure par un participant volontaire. Toutefois, en raison de l'importance que revêt cette capitalisation, il est recommandé d'en faire un moment à part dans la séance, et faisant l'objet d'une trace écrite pour des exploitations ultérieures. Il s'agit alors, à partir des échanges, d'émettre des hypothèses pour aider à analyser la problématique du jour. Pour cette raison, l'adoption d'une synthèse courte des échanges avec l'identification de quelques points saillants revenus dans les échanges et assortis de quelques éléments d'analyse, peut constituer une méthode simple à reproduire.

Exemple de protocole :

Des phases successives pour assurer l'efficacité des échanges

⁵⁶ En directe ou différée. En effet, il est possible de concevoir un dispositif d'appui à distance dès lors que l'objet de la séance d'analyse peut être numérisé comme par exemple l'enregistrement sonore d'un entretien post observation de classe. Dans cette configuration, l'enregistrement sonore peut être également analysé par un groupe d'experts puis communiqué au groupe d'entraînement à l'analyse de manière à identifier les points de vue divergents.



Enfin, la constitution de groupes d'analyse des pratiques entre des encadreurs nécessite de poser certains repères :

Sur la finalité de la mise en œuvre du groupe : elle doit être stabilisée institutionnellement et faire l'objet d'un accord entre les participants. Par exemple, des encadreurs qui participeraient aux groupes d'analyse pourront souhaiter que leur participation soit prise en compte pour valider leur parcours de développement professionnel continu. Cette finalité doit cependant être stabilisée, que cela soit entre les participants, et/ou avec la hiérarchie.

Sur les objectifs opérationnels des séances : un objectif opérationnel doit être clairement identifié pour chaque séance de travail. Par exemple, pour un groupe d'encadreurs, un objectif opérationnel peut consister à examiner collectivement des rapports de visite de classe ou encore procéder à une analyse des erreurs des élèves de leur région d'intervention. Cet objectif doit toutefois être défini en amont de la programmation.

Sur l'espace-temps : il doit être stable et défini à l'avance. Par exemple, il peut s'agir d'une réunion mensuelle de 3 heures

maximum le 1er mercredi de chaque mois pendant toute l'année scolaire.

Sur la constitution du groupe : il doit être numériquement stable et limité avec un animateur des débats. Par exemple, un groupe d'analyse peut être composé d'une dizaine de conseillers et/ou d'inspecteurs avec un animateur tournant d'une séance à l'autre ou sur plusieurs séances.

Annexe N°7 : Des repères pour élaborer un projet territorial (de l'école à la commune...)

Contexte : Une dynamique de contractualisation, portée par une gestion axée sur les résultats, inscrite dans de nombreuses politiques sectorielles, qui implique les acteurs des services centraux et déconcentrés selon une chaîne hiérarchique de délégation de responsabilités (principe de subsidiarité), ne doit pas se confondre avec une autre dynamique de développement du partenariat avec les collectivités territoriales qui se fonde, elle, sur le principe de compétences partagées.

Objectif : C'est en articulant ces compétences, dans le cadre de tables de concertation, que des conventions ou accords-cadres peuvent être signés. Il est à noter que ces compétences partagées ne se superposent pas : le maire ne conseille pas les enseignants, et l'inspecteur ne programme pas la rénovation d'un bâtiment scolaire. On est, dans ce contexte, sur une forme d'horizontalité des compétences, tandis que pour la chaîne hiérarchique des services centraux et des services déconcentrés, on est bien sûr une forme verticale (top down et/ou bottom up).

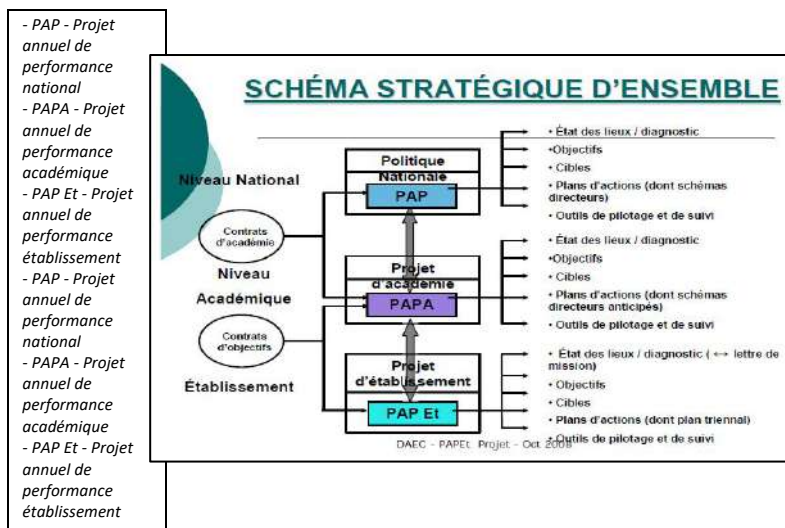
Le mouvement de décentralisation/déconcentration

La démarche de contractualisation est aussi corrélée au mouvement de décentralisation. Dès lors, il s'agit de trouver un moyen de faire correspondre les particularismes locaux avec des objectifs nationaux. L'établissement est au centre d'un système complexe, il doit bâtir son projet en tenant compte des contraintes externes et internes.

On peut prendre appui sur le schéma ci-dessous (Alain Bouvier) pour illustrer la situation particulière de l'établissement : *« L'établissement scolaire doit avoir conscience à la fois de son identité et de son*

écosystème afin de développer ses capacités de dialogue avec tous ses partenaires ».

Le contrat d'objectifs entre dans un « plan de performances » qui touche l'ensemble des niveaux de cette chaîne. La démarche « contractuelle » représente aussi une occasion de dialogue approfondi et transparent. Elle permet de faire converger les dynamiques locales vers un projet académique fort, sans nier les particularismes locaux : « regarder ensemble dans la même direction ».



L'émergence de la notion de projet permet d'introduire l'idée de diagnostic et de réfléchir sur les objectifs. C'est sur la base des projets d'academie que peuvent ensuite être négociés et conclus les contrats d'academie et c'est en partant d'un diagnostic partagé que le ministère peut accompagner les actions jugées prioritaires, y compris la gestion des ressources humaines.

Il s'agira ainsi d'introduire plus de clarté dans les choix stratégiques, d'améliorer la transparence et d'accroître l'efficacité des services en donnant plus de liberté et de responsabilité aux gestionnaires.

Ainsi, le choix des indicateurs pour l'écriture du contrat d'objectifs n'est pas aisé, car les personnels peuvent s'inquiéter de l'interprétation que l'on peut faire à la lecture d'un indicateur « brut » et de lui attribuer une explication simpliste et erronée. C'est pourquoi il est prioritaire de penser les indicateurs dans une logique de parcours et en suivre les effets.

Annexe N°8 : Des repères pour conduire des dialogues de gestion

Objectif : Le dialogue de gestion a pour objet de structurer les échanges selon une chaîne de pilotage cohérente et efficace, de faciliter la prise de décision concertée entre deux niveaux hiérarchiques et de préciser les engagements mutuels pris de façon concertée et participative par les acteurs, à leur niveau, (niveau central, niveau déconcentré, Établissement scolaire) pour l'allocation de moyens d'une part et la transformation des ressources mobilisées en résultats correspondant aux contraintes et potentialités des contextes d'autre part.

Il conduit les acteurs et les pilotes :

- à questionner leur vision de l'action et l'accompagnement nécessaires pour atteindre les objectifs ;
- à développer des compétences d'analyse et acquérir une meilleure connaissance des vulnérabilités et potentialités du territoire et des élèves, avec une vigilance accrue sur les résultats scolaires et les parcours des élèves ;
- à définir leurs priorités en déclinant les priorités nationales en fonction du contexte ;
- à œuvrer collectivement pour réduire les disparités et les inégalités de réussite des élèves pendant leur parcours scolaire.

On peut distinguer 3 niveaux d'intervention qui n'impliquent pas les mêmes enjeux :

Le dialogue stratégique de gestion et de performance MEN/IA

Le dialogue de gestion et de performance IA/IEF

Le dialogue de gestion participatif IEF/CEM

Exemple de séquences filmées disponibles sur le site web du Think Tank Od'ecol : <https://www.odecol.org/liste-ressource>



Annexe N°9 : Des outils et des repères pour élaborer un projet académique

Objectif : Les priorités que se fixe l'académie sont du domaine de son autonomie pour atteindre les objectifs et ambitions définis au niveau national. Le niveau national prend acte du projet académique et des leviers mobilisés, mais reste en capacité d'interroger la pertinence des actions à partir de constats annuels et d'identifier les problématiques qui lui semblent devoir faire preuve d'une attention spécifique. Ce croisement de regard est au cœur de la démarche de responsabilisation qui implique un espace de dialogue.

Il convient de distinguer deux temps qui conduisent à la mise en œuvre contextualisée d'une politique éducative responsabilisante : la contractualisation et le dialogue stratégique de gestion et de performance.

La contractualisation

Elle s'inscrit dans la continuité du Projet Académique initié par l'IA pour une durée de 3 ou 4 ans. Les priorités que se fixe l'académie sont du domaine de son autonomie pour atteindre les objectifs et ambitions définis au niveau national. Le niveau national prend acte du projet académique et des leviers mobilisés, mais reste en capacité d'interroger la pertinence des actions à partir de constats annuels et d'identifier les problématiques qui lui semblent devoir faire preuve d'une attention spécifique. Ce croisement de regard est au cœur de la démarche de responsabilisation qui implique un espace de dialogue.

Le dialogue stratégique de gestion et de performance

Annuellement l'équipe représentante de l'Inspection Académique rencontre les équipes du Ministère lors d'un dialogue stratégique destiné à faire le constat des priorités nationales, d'identifier les problématiques centrales et de s'accorder sur des objectifs. Ce dialogue implique un temps de préparation significatif qui s'appuie sur plusieurs écrits sous la forme d'aller-retour :

- Document IA : les choix stratégiques de l'académie en lien avec son PA : le rappel des priorités, l'état de la mise en œuvre des actions, les indicateurs.
- Document retour MEN : les principaux indicateurs de pilotage « Acquis et performances des élèves », les points sur lesquels l'académie est questionnée par rapport aux attentes institutionnelles. Un document synthèse peut regrouper l'ensemble des questionnements des directions.
- Document complémentaire IA : Retour pour argumentation quant aux questions posées par les directions du MEN.

- ODJ réunion MEN : Identification par le ministère de l'ordre du jour du dialogue de gestion (3h) et des thématiques domaines devant faire l'objet de l'échange (6 à 7) avec le ministre ou son représentant.

Cette phase de préparation positionne tout à la fois l'IA dans son contexte et dans les objectifs nationaux. Cela permet au national d'avoir une vision complète des avancées du projet académique et des actions engagées sans imposer une longue déclinaison des actions lors du dialogue.

Pourront être abordés lors de l'ordre du jour les points saillants qui méritent d'être évoqués, car ils s'inscrivent dans les priorités du ministre par leur aspect innovant ou inversement, car ils paraissent rencontrer une difficulté spécifique.

Si ce dialogue vient nourrir la réflexion sur la bonne utilisation des moyens de l'inspection académique à travers ses choix et donc sur la performance du système éducatif, il n'est pas un dialogue sur les moyens de l'année N+1. Dans le principe d'une généralisation, le ministère dote les académies à l'issue de l'ensemble des dialogues en fonction des moyens du MEN, des priorités nationales et des besoins des académies.

Les indicateurs de pilotage communs et les indicateurs spécifiques liés au contexte de l'inspection académique

Ces indicateurs doivent être partagés pour que l'académie rende compte de l'utilisation des moyens et pour que le MEN intègre dans son fonctionnement la logique d'une autonomie de l'académie quant aux choix opérés.

L'expertise mixte sera mobilisée pour identifier les indicateurs du MEN les plus significatifs en fonction des priorités nationales,

stabiliser le tableau de bord et donner des exemples d'indicateurs de contexte.

La dotation des moyens

Il est indispensable de distinguer le dialogue stratégique de la dotation du MEN. Ce cadre est destiné à responsabiliser l'académie par rapport aux moyens dont elle dispose dans un objectif de performance.

La responsabilisation s'accompagne d'une certaine autonomie dont le MEN devra expliciter les contours et la performance d'un « rendre compte » vis-à-vis de chaque direction qui s'intègre également dans une logique globale académique.

Un exemple de projet académique au Sénégal :
<https://www.odecol.org/liste-ressource>

Où vont les systèmes éducatifs en Afrique ?

Dossier : La mobilisation des corps d'inspection de l'éducation en Afrique

Les doctrines pour missionner l'encadrement des systèmes éducatifs africains sont inexistantes. Des déclarations d'intention, des techniques de management notamment promues par la Banque mondiale, basées sur des indicateurs inopérants et une approche descendante, ne remplissent pas ce vide. Les planificateurs internationaux ont montré leur impuissance à soutenir les pays en matière d'éducation. Par conséquent, des personnels insuffisamment qualifiés sont recrutés pour ces postes d'encadrement, où le conformisme ambiant constitue un des premiers obstacles à surmonter.

Le pilotage de ces systèmes éducatifs est axé sur des indicateurs et matrices de données formelles et le plus souvent erronées. Ainsi, les corps d'inspection sont privés de la construction collective de gestes professionnels adaptés à une dynamique de transformation. Il en découle une méfiance vis-à-vis des collaborateurs, directeurs d'école et enseignants en contact quotidien avec les élèves et les familles.

Les renouvellements incessants des diagnostics sont souvent superflus car ils sont insuffisamment partagés de manière stratégique avec tous les acteurs dans une vision holistique et systémique, et ce défaut d'origine se traduit par un déficit de la fonction suivi/régulation des politiques publiques à tous les niveaux de pilotage du système. Il paraît essentiel de développer une véritable doctrine de l'encadrement des systèmes éducatifs fondés sur une réflexion collective autour de problématiques résistantes qui émergent des corpus d'analyses d'ores et déjà constitués.



Brian BEGUE,
Analyste de
politiques publiques
(France)



Amévor AMOUZOU-
GLIKPA,
Sociologue et professeur
d'Université à Lomé
(Togo)



Thierry HUG,
Inspecteur honoraire de
l'Éducation nationale
(France)

ISBN: 978-9956-0-4829-8



9 789956 048298

15 euros