

**CY Cergy Paris UNIVERSITÉ – INSPÉ de l'académie de Versailles**  
Site EAD

Année universitaire 2022-2024

## **MÉMOIRE**

présenté en vue d'obtenir le **Master**

**Mention : « Métiers de l'enseignement, de l'Éducation et de la Formation  
(MEEF)**

**Spécialité : « Pratiques et ingénierie de formation »**

**Parcours : « Recherche en éducation, didactique et formation»**

---

# **Études des effets et des limites d'un projet international de supervision du changement en éducation**

Le programme d'appui au pilotage de la qualité (PAPIQ) de l'IIEP-UNESCO Dakar

**Brian BEGUE**

---

Directeur de mémoire : **Gilles Monceau**

Date de soutenance : 13 septembre 2023

# Remerciements

Je souhaiterais remercier mon très cher ami Thierry Hug pour son soutien sans faille durant l'élaboration de ce mémoire. Il m'a offert un appui intellectuel et affectif indispensable, qui m'a aidé à préciser mon objet de recherche et la portée de mes résultats.

Je souhaiterais remercier tous les membres des équipes nationales de recherche, sans lesquels cette aventure intellectuelle n'aurait pas été possible. Avec eux, j'ai tant appris, et je prétends même avoir davantage appris à leur contact que ce qu'ils ont appris de moi. Leur disponibilité pour continuer l'échange avec moi m'a touché, et j'espère qu'il ne s'agit là que d'un début de coopération.

J'aimerais remercier Gilles Monceau pour la qualité de ses avis et conseils sur le plan technique et méthodologique et la régularité de son accompagnement du début de la réalisation du mémoire jusqu'à sa fin. Il m'a grandement aidé à préciser ma propre posture de chercheur et mes objectifs de recherche.

J'aimerais remercier toute l'équipe pédagogique du Master REDEF pour la qualité et la régularité de l'accompagnement technique qui a été mis en place notamment par une redéfinition de la plaquette pédagogique au semestre 4, ce qui a permis aux étudiants de partager leurs analyses en cours d'élaboration concernant la rédaction de leur mémoire. Leur présence et leur soutien ont été essentiels pour bon nombre d'entre nous. Pour cela, je remercie notamment Mme S. Couchot-Schiex, M. Bongrand, M. Clerc, et Mme Epstein.

J'aimerais remercier mes camarades de Master pour la qualité de leurs conseils, mais aussi leur bienveillance lors des nombreuses occasions de partage de nos travaux.

Enfin, je souhaite exprimer ma sincère reconnaissance envers ma compagne, Dora Angyal, pour sa compréhension et l'espace généreux qu'elle m'a accordé en prenant sur son propre temps pour me permettre de mener à bien cette recherche.

# Résumé

**Mots-clés :** posture professionnelle, recherche-action, stratégie de supervision, Institution, agir professionnel.

Cette recherche examine les effets du programme d'appui au pilotage de la qualité (PAPIQ) de l'IIEP-UNESCO sur les membres des équipes nationales de recherche (ENR) constituées de cadres nationaux en éducation mobilisés par les pays pour mettre en place le programme. Le PAPIQ, déployé de 2018 à 2023 dans huit pays<sup>1</sup>, avait pour objectif de promouvoir une nouvelle manière d'intervenir sur la qualité de l'éducation en changeant l'approche traditionnelle centrée sur les évaluations comparatives pour se centrer sur l'analyse du rôle des acteurs. En tant que chercheur et ancien consultant junior dans ce projet, mon objectif est d'explorer comment l'intégration des membres des ENR dans le PAPIQ a modifié leur posture professionnelle, quel est le lien entre ces transformations et la stratégie de supervision du programme, et quelles sont enfin les limites des changements constatés.

Le PAPIQ s'appuie sur plusieurs piliers, qu'il est nécessaire de préciser. Tout d'abord, il s'agit de la création d'équipes nationales de recherche (ENR) mises à disposition par les pays dans un temps long (six mois) pour piloter le programme. Ensuite, ces ENR, une dans chaque pays, collaborent avec une équipe de supervision internationale, adoptant une approche collaborative inspirée de la recherche-action.

Les entretiens réalisés avec les membres des ENR indiquent d'abord que les effets du PAPIQ sur leur posture professionnelle sont significatifs. Les témoignages démontrent que les membres des ENR ont dû déconstruire un certain nombre de gestes professionnels qui ne cadraient pas avec la dynamique de recherche-action, ce qui a généré des changements complexes dans leur relation avec leur institution. À l'inverse, ces agents ont développé une posture se rapprochant de celle du chercheur, incluant des gestes tels que la prise de notes systématiques, l'analyse critique collective des données et le partage d'analyses avec les acteurs du terrain. Cette transformation a permis une prise de recul vis-à-vis des normes, une réflexion sur les outils de pilotage et une capacité à agir sur des problématiques structurelles.

La stratégie de supervision du PAPIQ est analysée comme un facteur clé des effets observés. La mise en place d'un travail collaboratif entre les équipes, y compris à distance, a permis une répartition des responsabilités, la construction d'une intelligence collective, et surtout une réussite collective dans le

---

<sup>1</sup> Burkina Faso, Madagascar, Niger, Sénégal, Burundi, Cameroun, Côte d'Ivoire et Togo.

développement d'une nouvelle manière d'être et d'agir au sein de l'Institution, notamment pour les membres des ENR. Les témoignages démontrent aussi que les pratiques de supervision, incluant un appui dense et solidaire (ces deux concepts seront précisés), ont encouragé l'adoption par les membres des ENR de pratiques en phase avec l'esprit de la recherche-action et ont facilité la construction d'une nouvelle posture professionnelle. Ce processus vertueux d'imitation a toutefois nécessité que l'équipe de supervision « fasse modèle », ce qui, d'une part, n'a pas été toujours le cas, provoquant dans certaines situations des risques d'implosion de certaines ENR. D'autre part, ce mécanisme complexe d'imitation n'a pas forcément été perçu par l'équipe de supervision, ou du moins pas immédiatement, bien qu'elle souligne l'importance de chercher une cohérence des pratiques professionnelles de l'équipe de supervision dans ce type de projet de supervision du changement.

L'étude identifie également une limite du programme liée à l'absence de mise en place de ses phases ultimes d'appui au changement, c'est-à-dire les chantiers d'expérimentation prévus ou initiés dans chaque pays. Bien que le PAPIQ ait renforcé certaines compétences individuelles et collectives des ENR, son efficacité a été limitée par l'absence de mise en œuvre des chantiers prévus dans sa feuille de route. L'étude révèle que les membres des ENR ont exprimé le désir de participer aux chantiers, mais cette aspiration n'a pas été satisfaite par les Ministères Nationaux et l'IIEP-UNESCO, limitant ainsi les opportunités de changement profond. L'incapacité de l'IIEP-UNESCO à collaborer étroitement avec les Ministères et à initier des changements stratégiques a également entravé la réalisation des chantiers. L'absence de ces chantiers a eu un impact sur les marges de manœuvre des membres des ENR une fois de retour dans leurs institutions. Des initiatives novatrices ont été abandonnées faute de suivi et d'appui technique adéquats.

Cependant, cette limite offre des enseignements importants sur les défis auxquels sont confrontés les projets de supervision du changement. Parmi ces défis, il y a notamment l'importance d'une communication continue entre celui qui met en place l'intervention (ici l'IIEP-UNESCO) et celui qui la commande (les Ministères). Cette communication devient alors essentielle pour que l'organisme intervenant devienne un véritable partenaire politique et non plus un simple prestataire, ce qui, en somme, exige des changements profonds dans les pratiques de gestion des projets internationaux de coopération, tels que le PAPIQ de l'IIEP-UNESCO.

# Abstract

**Keywords:** professional stance, action research, supervision strategy, institution, “professional acting”

This research examines the effects of the Support for basic education quality management (PAPIQ) by IIEP-UNESCO on the members of National Research Teams (ENR) consisting of national education professionals mobilized by countries to implement the program. Deployed from 2018 to 2022 in eight countries, PAPIQ aimed to promote a new way of addressing education quality by shifting from the traditional intervention approach centered around comparative assessments to focusing on analyzing the role of stakeholders. As a researcher and former junior consultant on this project, my objective is to explore how the integration of ENR members into PAPIQ has altered their professional stance, but also clarify the connection between these transformations and the program's supervision strategy, and finally, analyse the limitations of the observed changes.

PAPIQ is based on several pillars that need to be specified. Firstly, in each country, the program involves eight educational managers mostly being inspectors and gathered into a National Research Teams (ENR) for an extended period (six months) to oversee the program. These ENR, one in each country, collaborate with an international supervision team, through a action research approach.

Interviews conducted with ENR members first indicate that PAPIQ effects on their professional stance are significant. Testimonies demonstrate that ENR members had to deconstruct a number of professional practices that were not aligned with the action research approach, leading to complex changes in their relationship with their institutions. Conversely, these agents have developed a stance closer to that of a researcher, including actions such as systematic note-taking, collective critical analysis of data, and sharing analyses with stakeholders in the field. This transformation allowed them to be more critical towards norms, to be more reflexive on their steering tools, and to construct an ability to analyse and potentially act on structural educational issues.

The supervision strategy of PAPIQ is analyzed as a key factor in the observed effects. Establishing collaborative work between teams, even at a distance, allowed for the distribution of responsibilities, the construction of a collective intelligence, and most importantly, a collective success in developing a new way of being and acting within the Institution, particularly for ENR members. Testimonies also demonstrate that supervision practices, including dense and supportive guidance (these concepts will be clarified), encouraged ENR members to imitate practices in line with the spirit of action research and

facilitated the development of a new professional stance. However, this virtuous process of imitation required the supervision team to be a "model," which, on one hand, was not always the case, leading to potential implosion risks for some ENR in certain situations. On the other hand, this complex mechanism of imitation wasn't necessarily perceived by the supervision team, or at least, not until later stages, even though they emphasize the importance of seeking coherence in professional practices within the supervision team.

The study also identifies a limitation of the program related to the absence of implementing its final phases of change support, namely the experimentation projects planned or initiated in each country. While PAPIQ enhanced some individual and collective ENR members skills, its effectiveness was constrained by the lack of execution of the experimentation projects that were in countries roadmap. The study reveals that ENR members expressed a desire to participate in these experimentation projects, but this aspiration wasn't met by the National Ministries and IIEP-UNESCO, which limited opportunities for profound changes. IIEP-UNESCO's inability to collaborate closely with Ministries and initiate strategic changes also hindered the realization of these experimentation projects. The absence of these projects impacted the maneuverability of ENR members once they returned to their institutions. Innovative initiatives were abandoned due to a lack of proper follow-up and technical support.

However, this limitation provides important lessons about the challenges faced by change supervision projects such as PAPIQ. Among these challenges is the significance of continuous communication between the intervention implementer (here, IIEP-UNESCO) and the one commissioning it (the Ministries). This communication becomes crucial for the intervening entity to become a genuine political partner rather than a mere service provider, which, in various ways, demands profound changes in the management practices of international cooperation projects like IIEP-UNESCO's PAPIQ.

# Table des matières

Remerciements.....	2
Résumé .....	3
Abstract.....	5
Table des matières .....	7
Liste des tableaux.....	9
Liste des figures .....	10
Introduction.....	11
<b>I. Le contexte autour du projet de recherche.....</b>	<b>14</b>
I.1. Une analyse critique d'un programme d'un institut de planification (IIPE UNESCO Dakar) : le PAPIQ.....	14
I.1.1. <i>Une phase de diagnostic se voulant à contre-courant des pratiques dominantes d'évaluation et d'audit.....</i>	<i>17</i>
I.1.2. <i>Une phase de chantiers complexes et centrés sur le développement d'expérimentations non conduites à leur terme .....</i>	<i>22</i>
I.2. Un contexte de massification scolaire au primaire en Afrique et une incapacité des Ministères à accompagner les changements induits dans la fonction des cadres en éducation.....	25
I.2.1. <i>Une massification de l'entrée à l'école fondamentale en Afrique qui bouleverse les pratiques des corps enseignants et d'encadrement.....</i>	<i>25</i>
I.2.2. .... <i>que les Ministères n'accompagnent pas suffisamment par des dispositifs stratégiques .....</i>	<i>26</i>
I.2.3. .... <i>et qui conduit à une profusion d'initiatives sans impacts significatifs sur les pratiques des enseignants et des encadreurs pour faire face au nouveau contexte de la massification. ....</i>	<i>28</i>
I.3. Une insuffisance de travaux théoriques sur les conditions d'efficience des initiatives de renforcement de capacité prétendant à un accompagnement au changement .....	30
I.3.1. <i>Une prédominance de dispositifs s'orientant essentiellement sur des ingénieries de formation transmissives ...</i>	<i>30</i>
I.3.2. <i>Une pratique orientée surtout dans un appui dans l'« après-coup ».....</i>	<i>31</i>
I.3.3. <i>Une pratique orientée autour de la présence d'un formateur qui échappe peu à une expertise surplombante .</i>	<i>33</i>
I.3.4. <i>Une pratique orientée surtout « sur l'outil » dans son acception applicationniste et moins sur les démarches d'accompagnement au changement.....</i>	<i>34</i>
<b>II. L'objet de recherche et la problématique .....</b>	<b>37</b>
II.1. L'objet de recherche : l'analyse des effets d'une intervention institutionnelle (le PAPIQ) .....	37
II.1.1. <i>Aspect n°1 : Le PAPIQ appuie les ENR dans un contexte du métier en profonde mutation.....</i>	<i>37</i>
II.1.2. <i>Aspect n°2 : Le PAPIQ appuie les ENR par un appui surtout à distance.....</i>	<i>40</i>
II.1.3. <i>Aspect n°3 : L'équipe de supervision du PAPIQ a choisi d'intégrer dans son appui aux ENR une analyse de ce que le programme en lui-même leur faisait vivre .....</i>	<i>41</i>
II.2. La problématique et les questions de recherche .....	43
<b>III. Les aspects méthodologiques : les outils proposés et les tâtonnements expérimentés.....</b>	<b>46</b>
III.1. Le terrain de recherche .....	46
III.2. Les outils de collecte des données .....	47

III.2.1. Les entretiens.....	47
III.2.1.1. Une première série d'entretiens initiaux d'élucidation.....	47
III.2.1.2. Des relances individuelles des cinq répondants initiaux.....	51
III.2.1.3. La production d'une enquête complémentaire envoyée à tous les membres des ENR ciblés par le PAPIQ.....	52
III.2.2. L'analyse des traces du dispositif PAPIQ.....	59
III.3. Stratégie d'analyse des données produites.....	61
<b>IV. Les résultats.....</b>	<b>64</b>
IV.1. Le PAPIQ a eu des effets individuels et groupaux massifs en lien avec une posture profondément renouvelée des membres des ENR vis-à-vis de leur Institution. ....	67
IV.1.1. L'endossement de la « posture de chercheur » : un déplacement très fort des représentations des membres des ENR, qui se répercute ensuite fortement sur leur identité professionnelle.....	68
IV.1.2. L'approche holistique du PAPIQ : le développement d'une vision élargie des membres des ENR de leur propre travail dans l'Institution, condition pour apprécier les limites de leur action. ....	72
IV.2. Les effets du PAPIQ sur les ENR proviennent d'une évolution de son ingénierie d'intervention sur deux aspects clefs : le travail entre plusieurs équipes « pensant ensemble », et la construction d'un appui « solidaire ».....	82
IV.2.1. Le travail entre plusieurs équipes qui pensent, travaillent et agissent ensemble y compris à distance via le numérique.....	83
IV.2.2. Les pratiques de supervision : un appui solidaire où les superviseurs s'engagent de manière stable et dense, ce qui rend possible l'aventure collective envisagée à la hauteur de ce qu'ils demandent à ces équipes de recherche....	94
IV.3. L'absence de mise en place des chantiers de la feuille de route du PAPIQ a amoindri de manière significative les effets du programme.....	100
IV.3.1. Une demande accrue des membres des ENR à participer activement aux chantiers de travail que l'Institut et les Ministères Nationaux n'ont pu répondre.....	101
IV.3.2. Un non aboutissement des chantiers qui ouvre la voie vers un sentiment d'abandon et de marges de manœuvre limitées mais qui provient d'une limite initiale du programme.....	104
IV.3.2.1. Une incapacité de l'IIEP-UNESCO à accompagner la commande formulée par les pays.....	107
IV.3.2.2. Une incapacité de l'IIEP-UNESCO de prendre des initiatives pour travailler avec une équipe restreinte du Ministère pour construire des interventions y compris en profitant d'opportunités.....	109
<b>V. Conclusion.....</b>	<b>112</b>
<b>Bibliographie.....</b>	<b>115</b>



# Liste des tableaux

Tableau 1. Les problématiques résistantes identifiées par le PAPIQ

Tableau 2. Les répondants des entretiens initiaux en présentiel (février-mai 2022)

Tableau 3. Les échanges à distance avec les répondants initiaux

Tableau 4. Les répondants de l'enquête complémentaire en ligne (juillet 2023)

Tableau 5. Matrice utilisée pour l'analyse des traces du PAPIQ

# Liste des figures

Figure 1. Les acteurs du PAPIQ et leurs relations

Figure 2. Les trois composantes intrinsèques et interreliées de l'action procédurale telle que décrite par Vermersch

Figure 3. Périmètre d'acteurs ciblés par le travail de recherche

Figure 4. La co-élaboration des diagnostics par l'ENR et l'équipe de supervision

Figure 5. Schématisation du volume (nombre) des débriefings réalisés dans un pays (Burundi)

# Introduction

Ce mémoire est réalisé dans le cadre du Master Recherches en éducation, didactique et formation (REDEF) à l'Université de Cergy Paris Université. Cette recherche repose sur la volonté d'analyser une expérience professionnelle de cinq années, consistant en un soutien à la supervision d'un dispositif de formation par les pairs et dans l'agir. Ce dispositif consiste en un Programme d'appui au pilotage de la qualité de l'éducation (PAPIQ), auquel j'ai moi-même participé en tant que membre d'une équipe de supervision. Il s'agit d'un programme de l'institut international de planification de l'éducation de l'UNESCO (IPE-UNESCO) à Dakar, qui s'est déroulé de 2018 à 2023. L'IPE-UNESCO est un institut spécialisé des Nations Unies ayant pour mission de renforcer les capacités des États membres en matière de planification et de gestion de leurs systèmes éducatifs.

Ce programme ambitieux, appuyé par un bailleur de fonds (AFD<sup>2</sup>), visait à mettre en place un diagnostic participatif accompagné d'un processus de conduite du changement, en vue d'améliorer la qualité de l'éducation de base, de la salle de classe au niveau ministériel, dans huit pays d'Afrique subsaharienne. Ces pays ont été impliqués dans deux vagues successives : une première vague entre 2018 et 2021 (Burkina Faso, Madagascar, Niger, Sénégal), et une deuxième vague entre 2021 et 2023 (Burundi, Cameroun, Côte d'Ivoire et Togo).

Dans chacun des huit pays, l'avènement du PAPIQ est lié au contexte plus général de la massification de l'entrée à l'école primaire. Cette massification a transformé les attentes liées à la mission des enseignants et des cadres, aussi bien en Afrique qu'en France. Notamment, elle a soulevé la difficile question de la prise en charge des élèves en difficulté, alors même que les Ministères de l'Éducation n'ont pas réussi à accompagner ces changements par des dispositifs stratégiques adéquats.

Face à ce contexte, le PAPIQ de l'IPE-UNESCO s'est présenté comme une initiative visant à rompre avec ce constat. Il avait pour objectif de promouvoir une nouvelle forme d'intervention, moins axée sur l'évaluation comparative des acquis des élèves que sur la compréhension de l'évolution des métiers de l'éducation impliqués dans ces transformations attendues. L'IPE visait ainsi à surmonter les problèmes d'inefficacité de la coopération sectorielle essentiellement centrée jusque-là sur des enjeux de planification macro-économique. De leur côté, les Ministères de l'Éducation espéraient que le PAPIQ pourrait fournir

---

<sup>2</sup> Agence Française de Développement : Établissement public qui contribue à mettre en œuvre la politique de la France en matière de développement et de solidarité internationale.

des pistes de réflexion et d'action pour résoudre des problèmes tels que l'évolution du positionnement des cadres et les défis liés à cette massification scolaire.

Pour ce faire, une méthodologie d'intervention relativement souple a été mise en place après le recrutement d'une équipe de consultants à partir d'un appel d'offre (consultants Éducation/formation junior et senior). Une équipe de supervision internationale, constituée du Staff de l'IIEP et de l'équipe de consultants, soutenait, dans chaque pays, des équipes nationales de recherche composées principalement de cadres locaux, coordonnées par un enseignant/chercheur au statut également de consultant coordinateur national (CCN). Le programme s'est principalement déroulé à distance, COVID oblige à partir de 2020, accompagnant ces équipes de cadres engagés dans un processus de transformation de leur environnement professionnel. Ces équipes supervisées avaient pour objectif de dérouler le programme dans chaque pays, programme conçu comme une recherche-action à tous les niveaux des systèmes éducatifs nationaux.

Ainsi, étant donné que les membres des équipes nationales de recherche (ENR) avaient un rôle différent dans le cadre du PAPIQ par rapport à leur fonction habituelle, des ajustements ont rapidement été nécessaires. Ces ajustements visaient notamment à intégrer dans la stratégie de supervision du PAPIQ une analyse de ce que les ENR vivaient eux-mêmes dans le cadre du programme en matière de transformation de leurs gestes professionnels.

La problématique de recherche se concentre ainsi sur la compréhension des effets de l'intégration des membres des ENR dans le PAPIQ, tant pendant qu'après l'intervention. L'objectif est de documenter de manière précise la manière dont ils se sont positionnés par rapport à leur Institution, notamment les Ministères de l'éducation, avant et après l'intervention. Pour ce faire, il est nécessaire de comprendre comment les ENR/CCN ont vécu le PAPIQ, ce qu'ils ont appris, comment ils ont perçu leur participation et ainsi d'identifier les éventuelles résistances ou tensions liées à leurs pratiques professionnelles.

Cette description nécessite de prendre en compte au moins trois dimensions qui sont analysées de manière articulée : les effets au niveau individuel (perceptions des expériences individuelles et compétences acquises), les effets au niveau des groupes (nature des compétences collectives et rôle du groupe) et les effets au niveau institutionnel (dynamiques institutionnelles générées par le programme).

Un aspect intéressant de l'analyse consiste également à déterminer dans quelle mesure le PAPIQ a réussi à concilier deux objectifs très ambitieux, mais en apparence contradictoires : soutenir les ENR en réduisant progressivement les interactions en présentiel en raison de la pandémie, tout en maintenant une

supervision étroite et approfondie, presque de type clinique (car centrée sur la documentation des comportements des ENR eux-mêmes) grâce à l'utilisation d'outils logiciels.

Dans ce contexte, un processus complet de collecte de données a été mis en place entre février 2022 et juillet 2023, afin de documenter comment les membres des ENR et les CCN ont vécu ce programme, et d'identifier voire de co-construire avec eux leurs perspectives futures en lien avec ce qu'ils ont appris. Cette collecte s'est composée d'entretiens initiaux (au nombre de cinq), basés sur une mobilisation des techniques de verbalisation de l'expérience (l'entretien d'explicitation et d'autoconfrontation) suivis d'échanges à distance, ainsi que d'une enquête complémentaire ouverte à tous les membres des ENR (75 personnes). Cette enquête a porté sur les résultats préliminaires de cette recherche, élaborés à partir des premiers témoignages.

Les résultats de ces enquêtes démontrent que le PAPIQ a eu des effets significatifs sur les ENR. Ces effets ont directement impacté la manière dont ces individus perçoivent leur Institution d'origine, à savoir les Ministères de l'Éducation nationale, au sein desquels ils peuvent potentiellement jouer un rôle moteur dans un nouveau paradigme de gestion du système éducatif. Toutefois, le non aboutissement de la phase de conduite du changement ambitionnée par le PAPIQ a amoindri de manière significative les effets du programme sur les ENR, qui ont éprouvé une déception et un malaise de retour dans leurs Institutions. Nous montrerons surtout que cet effet, au final, limité du PAPIQ provient d'une limite intrinsèque du programme dès son origine.

Pour aller maintenant plus en détail dans l'analyse de ce travail de recherche, une présentation sera faite du contexte institutionnel du projet, puis des orientations méthodologiques adoptées, et enfin des résultats.

# I. Le contexte autour du projet de recherche

Cette recherche est née d'une analyse critique de la mise en place d'un programme de l'institut de planification de l'éducation de l'UNESCO (IIEP-UNESCO) de Dakar qui s'est déroulé de 2018 à 2023 (section I.1). L'IIEP-UNESCO est un institut spécialisé des Nations Unies ayant pour mandat de renforcer la capacité des États membres à planifier et gérer leurs systèmes éducatifs. L'institut développe toute une gamme de projets, allant de programmes de recherches, de coopérations techniques et aussi de formations ciblées en appui à la planification du secteur de l'éducation<sup>3</sup>.

En plus de cet ancrage institutionnel, la réflexion développée dans ce travail s'élabore également à travers une analyse critique de la formation des cadres de l'éducation en Afrique, dans le contexte d'une nouvelle ère pour l'accès à l'école : la massification de l'entrée à l'école primaire. Cette massification, tant en Afrique qu'en France, a profondément transformé les attentes concernant la mission de l'enseignant et des cadres d'encadrement. Cependant, les Ministères n'ont pas réussi à accompagner cette transition en Afrique subsaharienne (section I.2).

Enfin, et surtout, cette transformation des missions des cadres due à la massification s'accompagne d'une lacune dans les travaux théoriques portant sur les conditions d'efficacité des projets de renforcement de capacité des cadres, qui visent à accompagner le changement pour faire face aux conséquences de la massification (section I.3). Or, il s'agit là d'un objectif qui a guidé cette recherche, puisqu'il sera démontré que le PAPIQ a pu réunir des caractéristiques d'un soutien efficace à la co-conduite du changement, bien que les limites du projet, notamment dans sa capacité à générer du changement, seront également examinées.

## I.1. Une analyse critique d'un programme d'un institut de planification (IIEP UNESCO Dakar) : le PAPIQ<sup>4</sup>

Mon travail de recherche se construit tout d'abord à partir d'une réflexion critique sur une intervention à laquelle j'ai moi-même participé en tant que membre d'une équipe de supervision. Cette intervention a été commanditée par les Ministères de l'Éducation de 8 pays<sup>5</sup> d'Afrique Subsaharienne (Burkina-Faso, Madagascar, Niger, Sénégal, Burundi, Cameroun, Côte d'Ivoire, et Togo) afin de mettre en place un

---

<sup>3</sup> Le site de l'Institut : <https://dakar.iiep.unesco.org>

<sup>4</sup> Programme d'appui au pilotage de la qualité dans les pays d'Afrique subsaharienne.

<sup>5</sup> Une deuxième vague impliquera 4 autres pays : Burundi, et Cameroun, Côte d'Ivoire et Togo.

diagnostic holistique du pilotage de la qualité de l'enseignement de base allant de la classe jusqu'au Ministère.

Cette intervention, le programme d'appui au pilotage de la qualité de l'éducation (PAPIQ), a fait l'objet au préalable d'une proposition technique de l'institut de planification de l'UNESCO (IIPÉ-UNESCO Dakar) en direction des pays de sa zone d'intervention. Cette proposition technique était elle-même justifiée par la volonté de l'institut, intervenant en appui au pays francophones de la sous-région subsaharienne, de dépasser le constat d'inefficacité après 20 ans d'interventions centrées sur l'évaluation benchmarking des acquis des élèves et la planification sectorielle. C'est dans ce contexte qu'un bailleur (Agence Française de Développement) invite fortement cet institut à développer un programme d'intervention prenant davantage en compte la question du pilotage de la qualité et l'analyse du rôle des acteurs dans une dynamique d'accompagnement au changement. Ce programme se nommera ensuite « Programme d'appui au pilotage de la qualité » dont une présentation est faite sur un site internet dédié<sup>6</sup>. Cependant, l'institut, peu familier à cette démarche, mettra plus de deux ans à élaborer, après de multiples tâtonnements, un programme et une stratégie de mise en œuvre, avec une phase de finalisation accélérée dès lors qu'une équipe de consultants aura été constituée.

Ici, la notion de qualité, telle que prise en compte dans le programme, s'est appuyée sur une définition construite à partir d'une revue de la littérature spécialisée<sup>7</sup>. La définition retenue s'est donc appuyée sur quatre déterminants centraux de la qualité de l'éducation : la présence de pratiques efficaces de gestion du temps scolaire et du temps d'apprentissage ; le déploiement d'enseignants qualifiés et capables d'enseigner efficacement ; la présence et l'utilisation des ressources infrastructurelles et didactiques, et la présence d'environnements inclusifs et sécurisés permettant l'épanouissement et l'implication des élèves. La définition retenue a également identifié cinq résultats attendus d'une éducation de qualité : l'accès à l'éducation ; des parcours fluides ; de réels apprentissages ; un bien-être pour tous ; et la prise en considération du principe d'équité.

En complémentarité au concept de qualité, le PAPIQ s'est également appuyé sur une définition holistique du pilotage de la qualité, entendue comme un pilotage qui intègre les pratiques d'enseignement/apprentissage à tous les niveaux du système. Ici, cette définition du pilotage de la qualité est donc plus élargie que des définitions renvoyant plus spécifiquement à la nouvelle gestion publique (NGP). Elle correspond à une ambition de l'IIEP de « redescendre » sur des enjeux plus proches du

---

<sup>6</sup> <https://dakar.iiep.unesco.org/programmes/appui-au-pilotage-de-la-qualite-de-leducation-de-base>

<sup>7</sup> Voir le Guide méthodologique du PAPIQ dont la référence complète ainsi qu'un lien pour y accéder est mis dans la bibliographie.

terrain mais du point de vue du pilotage du système dans son ensemble. Cette vision est présente dans l'extrait ci-dessous provenant du Guide méthodologique du PAPIQ.

*« Ce programme part du postulat qu'une amélioration soutenable du pilotage de la qualité ne peut se produire qu'à partir d'un véritable engagement des acteurs dans un projet partagé de transformation des pratiques professionnelles, qui concerne tous les acteurs de la chaîne de pilotage, des agents de l'administration nationale aux enseignants dans les salles de classe. Ce projet de transformation ne doit pas être conçu à partir de l'analyse des « dysfonctionnements », mais sur la base d'une compréhension approfondie des pratiques mises en œuvre par les acteurs dans leur quotidien, contribuant au développement d'une connaissance robuste et contextualisée des modes d'opération du système éducatif... »* (Extrait du Guide méthodologique du PAPIQ)

En 2018, l'institut recrute une équipe de consultants que j'intègre, en tant qu'analyste des politiques publiques. Cette équipe de consultants et le staff<sup>8</sup> du programme se constituent alors comme une équipe de supervision et co-élabore une méthodologie d'intervention qui a comme caractéristique :

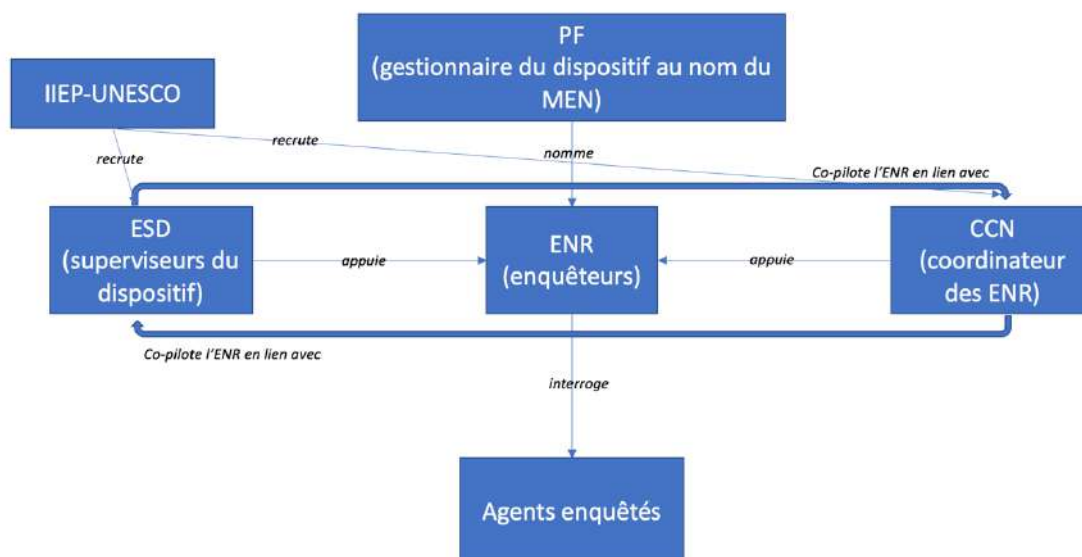
- de recruter dans les pays volontaires une équipe de huit cadres mis à la disposition du programme pendant 6 à 9 mois constituée alors en tant qu'« équipe nationale de recherche » (ENR) car devant mettre en œuvre un programme dans une dynamique de recherche-action,
- de recruter dans chaque pays un consultant coordonnateur de chacune de ces équipes (le plus souvent un enseignant-chercheur du pays),
- de missionner cette équipe nationale de recherche (ENR) pour élaborer un diagnostic partagé holistique prenant en compte tous les niveaux de pilotage du système,
- de structurer l'intervention dans une démarche de recherche-action en trois étapes qui passent par la restitution des diagnostic aux différentes autorités, puis la négociation d'une feuille de route qui permette, dans une dernière phase, d'enclencher des expérimentations contrôlées sur des axes potentiels d'amélioration identifiés dans ces diagnostics partagés.

Le schéma ci-dessous synthétise les relations entre tous les acteurs nationaux et internationaux impliqués dans le cadre du PAPIQ dans chaque pays.

---

<sup>8</sup> Salariés de l'institut de planification.





**Figure 1. Les acteurs du PAPIQ et leurs relations**

Le PAPIQ s'est alors assez rapidement révélé comme un programme ambitieux, désirant apporter des solutions innovantes à des problématiques résistantes par une méthode d'intervention inédite dans ce contexte. Ce caractère inédit provenait de deux aspects :

- une phase I dite de « diagnostic », structurée en plusieurs étapes de collecte de données sur les pratiques routinières de pilotage de la qualité des acteurs à tous les niveaux (écoles, services déconcentrés et centraux), et les axes d'amélioration proposés par ces mêmes acteurs pour renforcer le pilotage de la qualité,
- une phase II dite de « co-conduite du changement », centrée sur la mise en place d'expérimentations contrôlées dans le cadre d'un dialogue serré avec le Ministère pour le développement et la pérennisation des expérimentations et le développement de pôles de compétences.

### ***1.1.1. Une phase de diagnostic se voulant à contre-courant des pratiques dominantes d'évaluation et d'audit***

Si le phasage de l'intervention apparaît ici très générique, l'ingénierie développée était à plusieurs titres innovante. Premièrement, 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 des recommandations hors-sols. Cette réflexion provient d'une note rendue publique et capitalisant presque deux ans de réflexion en interne <sup>9</sup>.

Au contraire, la phase de diagnostic s'est progressivement construite comme une véritable recherche-action où il s'agissait pour une équipe de supervision (ESD<sup>10</sup>) 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 les analyses de ces données aux différentes structures de l'administration éducative des pays concernés. La collecte des données était centrée sur deux objectifs :

- documenter les pratiques routinières des acteurs (enseignants, directeurs, inspecteurs, cadres des services déconcentrés et centraux) pour renforcer le pilotage de la qualité à travers un protocole s'inspirant des outils de l'analyse du travail (entretien d'explicitation et processus d'autoconfrontation croisé à travers les débriefings au sein de l'ENR et entre l'ENR et l'ESD),
- identifier avec les acteurs enquêtés des axes potentiels d'amélioration pour renforcer le pilotage de la qualité du système éducatif, surtout à travers de multiples phases de restitution pour associer les acteurs aux résultats.

Les ENR ne devaient ainsi pas seulement évaluer ou analyser le pilotage de la qualité de leur système éducatif, mais surtout restituer à plusieurs reprises directement leurs analyses aux acteurs, ce qui n'est par ailleurs jamais fait dans les pratiques traditionnelles d'évaluation ou de diagnostic dans le secteur de l'éducation. Or, l'hypothèse qui était faite était que c'est précisément cette restitution à plusieurs reprises qui permettait à l'expertise, ici les ENR et l'équipe de supervision, de se mettre du côté des acteurs pour trouver avec eux des solutions. Cette méthodologie de la phase diagnostique s'est d'ailleurs construite à travers un long tâtonnement, notamment par la production de repères au fur et à mesure de la mise en place du programme, ce qui nécessitait que l'équipe de supervision reste dans une posture de veille permanente sur le plan méthodologique. L'engagement de l'équipe de supervision était également déterminant car elle était garante d'une méthodologie qui se voulait évolutive, en élaboration progressive au fil de la mise en place de l'intervention conduite en première ligne par les ENR, ce qui en retour impliquait un engagement significatif de l'équipe de supervision pour produire ces repères dans des délais parfois courts (notamment pour permettre aux ENR d'avancer au quotidien dans leurs investigations).

---

<sup>9</sup> Voici le lien pour accéder à cette note : [https://dakar.iiep.unesco.org/sites/default/files/2022-02/PAPIQ\\_Valeur%20ajout%C3%A9%20du%20programme.pdf](https://dakar.iiep.unesco.org/sites/default/files/2022-02/PAPIQ_Valeur%20ajout%C3%A9%20du%20programme.pdf)

<sup>10</sup> Équipe de supervision de Dakar.

Ici, un bref détour est nécessaire pour expliciter le concept d'engagement qui est utilisé, notamment à destination de l'équipe de supervision. L'utilisation du concept d'engagement est d'abord très proche d'un concept à première vue proche, celui de l'implication, qui a notamment fait l'objet d'un effort de théorisation dans le champ de l'analyse institutionnelle qui le définit comme l'ensemble des rapports entre les acteurs et leurs Institutions (Monceau, 2010). Au contraire, le concept d'engagement est ici emprunté aux travaux de P. Fugier sur la posture du chercheur clinicien dans la conduite d'entretiens, où il décrit une double réalité : 1) une participation active de l'informateur dans le processus de recherche, lui permettant de devenir un sujet producteur de connaissances sur sa propre situation, 2) un rôle de médiation et d'accompagnement du chercheur pour co-produire des savoirs. Dans le cadre du PAPIQ, l'engagement de l'équipe de supervision se caractérise par une participation significative dans l'appui aux ENR visible notamment dans la fréquence des débriefings pour aider les ENR à analyser les données et prendre de la distance par rapport à l'objet de recherche (le système éducatif) afin de pouvoir mieux l'apprécier. Il sera plus loin documenté comment cet engagement produit réciproquement une participation active de l'ENR pour développer une réflexivité constante sur ses pratiques professionnelles dans le cadre de la recherche-action.

La phase de diagnostic demandait également un immense travail d'analyse sur les données produites car il s'agissait pour l'équipe de supervision d'appuyer les ENR à « faire le tri » dans les propositions d'axes d'amélioration des acteurs rencontrés et ceci à chaque niveau de l'administration (école, services déconcentrés et centraux). Une démarche méthodologique très sélective a consisté à faire une synthèse des premiers axes d'amélioration identifiés par les acteurs enquêtés et ne pas retenir un nombre important de propositions qui se cantonnaient le plus souvent à deux catégories : 1) les ajouts systématiques d'intrants (plus de formation, plus de ressource financière, etc.), 2) les actions concrètes ne nécessitant pas de mobiliser un ensemble intercatégoriel d'acteurs car c'est notamment l'intercatégorialité qui permettait d'identifier et de réfléchir sur des problématiques résistantes<sup>11</sup>.

C'est cet appui à « faire le tri », qui a constitué l'enjeu majeur du caractère formatif pour les ENR du dispositif PAPIQ - et dont ils témoignent par ailleurs lors des entretiens réalisés dans le cadre de cette recherche - car pour le réaliser cela demandait notamment de très fortes capacités d'analyse critique de l'Institution.

Il faut alors se rendre compte que tout ceci a nécessité un travail de débriefing très dense, parfois journalier dans les phases intenses de collecte de données, où l'équipe de supervision analysait les traces récoltées par les ENR et leur formulait des propositions d'analyses et de collectes complémentaires (avec

---

<sup>11</sup> Ce concept est défini à la page suivante.

le même niveau administratif, ou pour anticiper des collectes à réaliser sur le niveau supérieur dans une perspective de triangulation des données). Ainsi, un véritable processus perlé d'autoconfrontation croisée (PPAC) s'est mis en place, processus qui permettait aux ENR d'analyser les traces de leurs actions dans un contexte de dialogue et de confrontation avec un tiers (ici l'équipe de supervision) de façon perlée et synchronisée avec le programme d'intervention. La mise en place de ce PPAC avait également subi de fortes évolutions pendant la pandémie au moment de la deuxième vague de pays (Burundi, Togo, Côte d'Ivoire, Cameroun), avec un usage plus fort du numérique et la mobilisation d'un ensemble de technologies intégrées (logiciels de montage vidéo, plateformes de visioconférences et chaîne YouTube dédiée) que ce soit pour échanger à partir des traces écrites des ENR ou pour visionner les capsules vidéos qu'elles constituaient parfois sur le terrain, mais aussi et surtout pour les commenter en circuit-court afin de penser ensemble et développer les nécessaires analyses du réel. Le potentiel innovant de cette démarche a d'ailleurs fait l'objet d'une première publication (BEGUE et HUG, 2023).

Surtout, la mobilisation de cette intelligence collective avait au terme des pays du premier groupe (Sénégal, Burkina-Faso, Niger, Madagascar) permis de construire un corpus de problématiques résistantes rendu publique sur le site de l'IIEP-UNESCO Dakar<sup>12</sup>. Ces problématiques résistantes se définissaient par trois critères :

1) l'existence d'un problème affectant le pilotage du système éducatif qui « résiste », c'est-à-dire qui perdure, malgré l'existence d'initiatives de politiques publiques,

2) problématiques pour lesquelles des pistes de solution passent nécessairement par des changements dans les « manières de faire » ou dans les postures professionnelles des acteurs,

et 3) problématiques pour lesquelles il n'existe pas de solutions pérennes ni définitives tout au plus les interventions les plus efficaces peuvent contribuer à déplacer ces problématiques, c'est-à-dire à les changer de nature. De manière générique, les problématiques résistantes identifiées tournaient autour des questions suivantes<sup>13</sup> :

---

<sup>12</sup> Voici 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.

<sup>13</sup> Ces problématiques sont, entre autres, présenté à la page 7 du rapport de l'atelier régional de 2022, disponible ici : [https://dakar.iiep.unesco.org/sites/default/files/2022-10/Rapport Atelier Re%CC%81gional 2022 vFinale.pdf](https://dakar.iiep.unesco.org/sites/default/files/2022-10/Rapport%20Atelier%20Re%CC%81gional%202022%20vFinale.pdf)

**Tableau 6. Les problématiques résistantes identifiées par le PAPIQ**

Thématique N°1 : Le pilotage de la qualité dans les pratiques en classe et dans l'école	Thématique N°2 : Le pilotage de la qualité dans les pratiques d'évaluation	Thématique N°3 : Le pilotage de la qualité dans les pratiques de conseil	Thématique N°4 : Le pilotage de la qualité dans les pratiques de contractualisation
<p><u>Problématisation</u> : Les pratiques de classe en contexte pléthorique et/ou multigrades, les savoirs endogènes en contexte plurilingues, et l'amélioration du cadre scolaire en contexte de faibles ressources.</p> <p><u>Stratégie d'intervention</u> : Expérimentations des pratiques innovantes à partir de savoir- faire préexistants en cours de développement (curricula, organisation des apprentissages, bien être des élèves et résultats scolaires, etc ...)</p>	<p><u>Problématisation</u> : La place des évaluations et le système de récompenses</p> <p><u>Stratégie d'intervention</u> : Du partage local des résultats des évaluations scolaires à des conférences de consensus sur la place de l'évaluation dans le système éducatif sous la forme de webinaire locaux puis régionaux à thème abordés d'observations (système d'incitation, redoublement et soutien, parcours etc ...).</p>	<p><u>Problématisation</u> : La formation entre pairs et la fonction de conseil</p> <p><u>Stratégie d'intervention</u> : Entraînement à la conduite de groupe d'analyse de pratiques professionnelles sur des objets spécifiques (compo. Harmonisée, démarche de projet, techniques d'entretiens, gestion axée sur les résultats (GAR) etc...)</p>	<p><u>Problématisation</u> : La mobilisation communautaire et la décentralisation,</p> <p><u>Stratégie d'intervention</u> : Institutionnalisation d'observatoire de la décentralisation avec des cibles spécifiques (parcours, inclusion des filles, mobilisation communautaire, plan communaux de l'éducation, contrat de performance (CDP) etc ...) et développement du dialogue de gestion à tous les niveaux de pilotage du système.</p>

Ces « problématiques résistantes » constituaient en soi un savoir inédit, d'abord par leur contenu mais aussi du fait de leur contexte d'élaboration : une production d'une équipe de supervision internationale de huit collectifs d'inspecteurs et de chercheurs dans huit pays et ayant à de nombreux moments travaillés en réseaux par le biais du numérique notamment à la suite de la pandémie.

À ce stade, il est donc possible de faire l'hypothèse que cette intelligence collective a profondément impacté le positionnement des membres des ENR vis-à-vis de leurs Institutions (Stark, 2016). C'est

surtout ce processus de changement, qui s'est produit et qui continue de se produire, que nous analyserons dans cette recherche.

### **I.1.2. Une phase de chantiers complexes et centrés sur le développement d'expérimentations non conduites à leur terme**

Au-delà de sa phase de diagnostic, le caractère inédit du PAPIQ provenait véritablement de sa phase de co-conduite du changement centrée sur le projet de conduire des expérimentations articulées aux problématiques résistantes. Ici, le caractère inédit de cette phase provenait de trois ambitions :

- Mettre en place des expérimentations dans un espace-temps contrôlé pour trouver des pistes de solution (et plus précisément de déplacement) à des problématiques résistantes.
- Co-construire et surtout mettre en place ces expérimentations avec les acteurs nationaux, ce qui impliquait alors que l'équipe de supervision du PAPIQ continue d'assumer un leadership technique car c'était elle qui avait été à l'origine de la démarche et ses membres devenaient alors quasiment irremplaçables.
- Positionner stratégiquement les ENR dans la mise en œuvre des expérimentations, par la connaissance qu'ils avaient construites dans le cadre du PAPIQ, ce qui les rendaient eux aussi irremplaçables.

Sur ces trois ambitions, il est possible aujourd'hui d'analyser les limites de l'institut, car dans aucun pays les expérimentations annoncées n'ont pu être conduites à leur terme.

Comprendre les raisons de ce qui s'est passé dans cet obstacle a été pour moi une forte source d'inspiration dans la construction de mon objet de recherche. Cette impasse peut d'abord être expliquée par des éléments liés au contexte institutionnel qu'il faut éclaircir avant d'aller plus loin.

Tout d'abord, l'une des premières raisons réside dans la difficile articulation entre la nature du programme (une intervention se constituant comme une recherche-action) et l'architecture institutionnelle de l'institut de planification. Plus précisément, le fonctionnement administratif très formaliste de l'institut, avec une administration peu familiarisée avec la conduite de projet de type recherche-action nécessitant des temps de réaction très courts, a rapidement généré dans les pays des retards très importants visibles dans le

chronogramme général du programme rendu public sur son site<sup>14</sup>. On voit ainsi qu'au Burundi, en février 2023, le rapport final de la phase diagnostique est élaboré alors que les activités de collecte au niveau des écoles ont commencé deux ans avant (début 2021), soit deux ans pour réaliser une phase de diagnostic qui devait au départ ne prendre que 6 mois.

Ensuite, le déroulement du programme d'intervention a rapidement montré la nécessité de développer une expertise in situ au sein de l'équipe de supervision pour analyser et capitaliser ce qui se jouait dans la posture des membres des équipes nationales de recherche, dont l'activité au sein du programme était très différente de ce qu'ils avaient l'habitude de faire dans leur fonction habituelle. Or, ni l'IIEP-UNESCO ni aucun autre organisme de coopération, voire d'organisation autre, n'avait à l'époque (et toujours aujourd'hui) une expertise disponible pour appuyer de tels changements car l'intervention impliquait de faire quelque chose qui n'avait jamais été fait auparavant dans le cadre de la coopération internationale en éducation en Afrique à savoir : monter une équipe de supervision qui appuie plusieurs collectifs d'inspecteurs et de chercheurs dans 8 pays pour mener des recherches-actions stratégiques et holistiques sur toute l'administration de l'éducation de base. C'est ce contexte qui a alors posé la nécessité de mobiliser une expertise pluridisciplinaire (planificateur, pédagogue, psychosociologue), afin de constituer une équipe de supervision dont l'expertise devait par la suite continuer de se construire tout au long de l'intervention.

Cet intérêt pour le développement d'une expertise spécifique de l'équipe de supervision s'est aussi fait à la suite d'une découverte provenant d'une initiative que j'ai coordonnée en 2020. Cette initiative consistait à lancer une première enquête de témoignages destinée à l'ensemble des membres des équipes de recherche et des coordonnateurs des 4 premiers pays (Burkina-Faso, Madagascar, Niger, Sénégal) qui avaient terminé leur phase de diagnostic. Cette enquête visait à documenter les éléments d'impact du programme, avec notamment un questionnaire sur la manière dont chacun appréciait les retombées de leur participation au programme dans la conduite de leurs activités habituelles, et notamment si cela les avait conduits à percevoir certains éléments différemment (leur rôle dans le système, leurs attitudes envers leurs collègues, etc.), s'ils avaient construit des compétences spécifiques et si au final cette expérience leur avait permis de prendre des initiatives spécifiques. Cette investigation est née d'une intuition que les membres des ENR avaient tendance à réutiliser certains éléments de la démarche du programme dans leur fonction routinière. Ainsi avec environ une vingtaine de contributions (la moitié de l'échantillon), les réponses reçues ont permis de découvrir que les ENR percevaient leur participation au programme comme une expérience psychologique, sociale, et intellectuelle intense du fait que l'intervention avait au

---

<sup>14</sup> <https://dakar.iiep.unesco.org/programmes/appui-au-pilotage-de-la-qualite-de-leducation-de-base>

fur et à mesure posé la nécessité d'un changement de posture professionnelle dont les contours et les dimensions n'ont pu être suffisamment analysés qu'au cours de l'intervention.

Les premiers résultats de ces questionnaires ont été présentés dans un atelier régional de partage d'expériences en décembre 2020<sup>15</sup> par le biais d'articles et d'un ensemble de témoignages<sup>16</sup> d'un nombre restreint d'acteurs identifiés au préalable. À la suite de cet atelier, il a été décidé d'étendre le programme d'intervention dans quatre nouveaux pays (Burundi, Cameroun, Côte d'Ivoire, Togo). Cette extension du programme a donc constitué une opportunité pour l'équipe de supervision, dont je faisais toujours partie, de poursuivre la réflexion sur ce que produit une intervention (le programme) sur une catégorie d'acteurs (essentiellement les ENR et les points focaux<sup>17</sup>).

Pour revenir à ce que j'écrivais plus haut, la limite de cette expérience du PAPIQ est qu'elle n'a pas été menée à son terme puisqu'à l'issue des diagnostics, aucune expérimentation n'a été réellement mise en œuvre dans l'objectif d'une intégration dans les politiques publiques sectorielles. Les membres des ENR sont retournés dans leur service respectif au sein de leur ministère de tutelle, ou dans leur occupation initiale, sans que le PAPIQ n'ait pu réellement continuer de les impliquer dans la mise en place des expérimentations, alors que tout ceci constituait un objectif central au départ du programme. Cette situation a fait l'objet de nombreux témoignages des anciens membres des ENR interrogés, et constitue un résultat central de cette recherche (voir la section 4.3).

Finalement, si j'ancre ma recherche dans une analyse critique du PAPIQ de l'IIEP-UNESCO Dakar, c'est à la fois pour décrire ce que les membres des ENR ont pu vivre, élucider ce qui s'est passé mais aussi ce qui continue de se passer pour ces membres dans le prolongement de leur réflexion.

Cependant, au-delà du fait que l'origine de ma réflexion provienne du PAPIQ de l'IIEP-UNESCO Dakar, je tiens aussi à souligner que mon projet prend aussi sa source dans une réflexion critique de la formation des cadres de l'éducation en Afrique au cours d'une nouvelle ère pour l'accès à l'école à savoir la massification de l'entrée à l'école primaire qui en Afrique, comme en France, a radicalement transformé les attendus de la mission de l'enseignant et des corps d'encadrement. C'est maintenant cet aspect du contexte de mon projet que je vais décrire.

---

<sup>15</sup> Le site de cet atelier : <https://dakar.iiep.unesco.org/atelier-regional-sur-limportance-du-pilotage-de-la-qualite>

<sup>16</sup> Un exemple d'article : [https://iipe-dakar.lmc-dev.fr/sites/default/files/2021-10/focus\\_letter\\_ndeg2\\_temoignages\\_dec\\_2020\\_1.pdf](https://iipe-dakar.lmc-dev.fr/sites/default/files/2021-10/focus_letter_ndeg2_temoignages_dec_2020_1.pdf)

<sup>17</sup> Réfèrent du programme auprès des autorités du pays. En général un cadre des services centraux.



## **I.2. Un contexte de massification scolaire au primaire en Afrique et une incapacité des Ministères à accompagner les changements induits dans la fonction des cadres en éducation**

Si j'ai fait le choix de construire ce projet de recherche comme une analyse critique a posteriori du PAPIQ de l'IIEP-UNESCO, c'est parce que ce programme s'est développé comme un laboratoire de réflexions et d'innovations en contre-point avec la plupart des initiatives et dispositifs de renforcement de capacités des cadres de l'éducation en Afrique notamment dans leur capacité ou incapacité à accompagner les acteurs pour faire face aux conséquences cette massification scolaire. Cela provient notamment d'une conclusion du premier rapport de l'atelier régional<sup>18</sup> tenu en 2020 et au sein duquel participa tous les principaux organismes de coopération en Afrique Subsaharienne dont l'Agence Française de Développement (AFD), bailleur du programme. De plus, à ma connaissance, aucun autre projet de recherche n'a été mené à ce jour pour documenter les effets de ce type de programme qui, comme l'indique la revue documentaire, est une initiative inédite pour l'IIEP et pour le bailleur.

Avant d'aller plus loin, il conviendra de définir synthétiquement quel est ce contexte de massification, et en quoi il induit des changements de pratiques professionnelles des enseignants et des cadres que les Ministères n'arrivent pas à enclencher.

### ***I.2.1. Une massification de l'entrée à l'école fondamentale en Afrique qui bouleverse les pratiques des corps enseignants et d'encadrement...***

En Afrique subsaharienne, la massification de l'entrée à l'école primaire puis au secondaire a conduit à un renforcement de l'hétérogénéité des élèves et souvent à 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 les communautés éducatives, et les rapports RESEN<sup>19</sup>, qui présentent des analyses statistiques régulières pour chaque pays produites par l'IIEP-UNESCO en collaboration avec les équipes techniques des Ministères Nationaux, sont également là pour le démontrer.

Face à cette situation, le métier de l'enseignant est radicalement transformé autour de l'appui aux élèves en difficulté qui devient le cœur de cible de la politique sectorielle. Cet enjeu ne peut être compris sans

---

<sup>18</sup> Voir ici : [https://iipe-dakar.lmc-dev.fr/sites/default/files/2021-10/rapport\\_atelier\\_regional\\_vf2.pdf](https://iipe-dakar.lmc-dev.fr/sites/default/files/2021-10/rapport_atelier_regional_vf2.pdf)

<sup>19</sup> Ces rapports peuvent être trouvés ici, avec un accès par pays : [https://dakar.iiep.unesco.org/ressources?field\\_ress\\_type\\_resource\\_target\\_id%5B1%5D=1&field\\_ress\\_pays\\_target\\_id=](https://dakar.iiep.unesco.org/ressources?field_ress_type_resource_target_id%5B1%5D=1&field_ress_pays_target_id=)

parler davantage du contexte socioéconomique des pays africains, et notamment de la tension qui se produit entre les nécessités économiques qui invitent les systèmes éducatifs à rentabiliser l'école en évitant, par une régulation stricte des redoublements, d'augmenter ces coûts, de nombreuses recherches ayant démontrés l'inefficacité de ces redoublements sur les parcours scolaires. La conséquence automatique est l'augmentation de l'hétérogénéité des élèves, parfaitement perçues par les enseignants, qui se voient alors imposés de nouvelles injonctions à l'intégration de techniques non maîtrisées comme les travaux de groupes ou le tutorat sous toutes ses formes. Cette absence de maîtrise étant généralisée, des corps d'encadrement aux formateurs, se développent des pratiques en faire semblant (du conseil pédagogique à la pratique de classe) qui ne peuvent que participer aux difficultés du système. Pour illustrer cela d'un point de vue qualitatif, la pauvreté des rares outils produits dans ces pays rend bien compte de cette situation de normalisation de surface.

### **I.2.2. .... que les Ministères n'accompagnent pas suffisamment par des dispositifs stratégiques**

Il est démontré que ces changements attendus dans la fonction de l'enseignant et de l'encadreur du fait de cette massification, sont peu accompagnés par des dispositifs stratégiques qui puissent véritablement offrir un espace pour expérimenter de nouvelles manières de faire. Ce constat est d'ailleurs bien documenté dans les travaux de diagnostics menés par l'IIEP-UNESCO dans le cadre même du PAPIQ et dont les résultats sont déjà publiés pour 4 pays<sup>20</sup> (IIEP-UNESCO, 2021).

Les raisons de ce faible accompagnement stratégique tiennent en deux principaux facteurs. Le premier est lié au fonctionnement même des systèmes éducatifs, caractérisé par une entropie qui stérilise toute tentative de changement, et le deuxième est une conséquence du premier puisque ce fonctionnement entropique conduit à une profusion d'initiatives formalistes sans impact significatif sur les pratiques des enseignants et des encadreurs pour faire face au nouveau contexte de cette massification.

En effet, en s'appuyant sur le concept d'entropie que convoque B. Stiegler (Stiegler, 2015)<sup>21</sup>, et en le croisant aux nombreux travaux de terrain disponibles, il est possible de dire que le fonctionnement des

---

<sup>20</sup> Ces rapports sont disponibles sur cette page : <https://dakar.iiep.unesco.org/programmes/atelier-regional-2022-les-principaux-leviers-pour-un-pilotage-efficace-de-la-qualite>

<sup>21</sup> B. Stiegler utilise initialement ce concept pour décrire le mouvement général d'épuisement, de dégradation et de destruction qui caractérise l'évolution de la société, notamment sous l'influence des systèmes industriels et consuméristes. Au contraire, la néguentropie désigne la capacité des êtres humains à s'opposer à l'entropie en développant des pratiques, des savoirs et des technologies pour créer de nouvelles formes d'organisation et de durabilité. 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 en bibliographie (Stiegler (2015).

systèmes éducatifs en Afrique subsaharienne est caractérisé par un processus d'entropie c'est-à-dire un processus où le système se reproduit à l'identique et de façon constante, reproduction qui s'explique par le fait que les initiatives de changement ne contribuent pas à remettre en question les fondements mêmes du système, conduisant alors à un gaspillage d'énergie puisque le système continue de se reproduire à l'identique à l'infini, avec ses défauts et ses difficultés. Rompre avec cette entropie implique alors selon B. Stiegler de produire des *savoirs néguentropiques*, c'est à dire des nouveaux savoirs susceptibles de produire une bifurcation dans les manières de faire.

Il est aussi possible de souligner que cette entropie prend ses racines dans les Institutions mais aussi et surtout dans les pratiques des acteurs avec trois phénomènes également bien documentés dans les rapports des diagnostics pays produits dans le cadre du PAPIQ<sup>22</sup> :

- **la faible explicitation des marges d'autonomie** des acteurs notamment au niveau des services déconcentrés et des établissements scolaires pour faire différemment, par exemple en fonction de leur contexte,
- **la désincitation voire la dévalorisation** par les responsables (conseillers, inspecteurs, directeurs régionaux, etc.) des initiatives des acteurs du terrain (enseignants, directeurs) qui s'écartent du prescrit, et qui cependant témoignent parfois d'un effort d'innovation,
- **la récurrence de pratiques de management qui ne contribuent pas dans leur essence même à accompagner les changements attendus** de la fonction de l'enseignant et de l'encadreur. Il s'agit par exemple de la tendance des agents, notamment des niveaux déconcentrés, à compiler les données qu'ils font remonter du terrain sans forcément aller plus loin dans leur analyse et leur interprétation. Un deuxième élément de pratiques est la tendance à cacher les données, voire à les falsifier, pour maintenir des relations de conformité. La tendance à l'application mécaniste des outils de pilotage constitue enfin un élément récurrent des pratiques de management et se matérialise typiquement par une abondance d'outils de pilotage qui prennent des formes variées (données de gestion qui se veulent des aides à la décision, outils de planification qui restent des supports d'impulsions formalistes, outils de reddition qui sont des supports de régulations aveugles) et que les décideurs tendent à appliquer souvent en l'absence de stratégie spécifique adaptée à leur région et à leur localité. Ainsi, pour les outils de planification, cette situation s'illustre par la tendance des cadres et des responsables à appliquer le plan d'action national sans forcément prendre le temps de l'adapter au contexte de leur région car cela suppose

---

<sup>22</sup> Voir les rapports dont le lien est mis en note 16, p.25

alors de réfléchir à une stratégie spécifique. Au contraire, le plan d'action national bénéficie d'une forme de « sacralisation » conduisant les responsables des structures déconcentrés à en faire une application quasi-mécaniste.

Ces phénomènes ont été décrits de manière très précise dans un atelier de partage en février 2022, et faisant lui-même la synthèse d'une revue approfondie de la documentation existante et de nombreux travaux de terrain réalisés dans 8 pays<sup>23</sup> (IIEP-UNESCO, 2021).

### ***1.2.3. .... et qui conduit à une profusion d'initiatives sans impacts significatifs sur les pratiques des enseignants et des encadreurs pour faire face au nouveau contexte de la massification.***

Toujours en lien avec la réflexion de B. Stiegler, ce fonctionnement entropique des systèmes éducatifs en Afrique subsaharienne conduit alors à un gaspillage de ressources et d'énergies car il conduit à une profusion d'initiatives sans impact significatif, c'est à dire qui ne contribue pas suffisamment à accompagner, ou du moins à enclencher, des changements dans les postures professionnelles des acteurs pour qu'ils puissent s'adapter au nouveau contexte de cette massification scolaire.

À ce stade, il faut donc faire une brève description du contenu de ces initiatives et de leurs origines. Il est possible de dire qu'elles sont reliées à trois dynamiques largement documentées dans la littérature académique, et qui structurent le contexte actuel de la formation des cadres en Afrique francophone, mais aussi en France d'où elles sont souvent originaires :

- **la volonté de professionnalisation** qui peut être décrite, suivant les travaux de Valérie Borer, Marc Durand et Frédéric Yvon (V. Borer et al, 2015) comme un mouvement qui répond à des objectifs et des intentions très variées mais qui entend globalement contribuer à la rationalisation des pratiques d'une profession, leur adossement à des connaissances scientifiques, la valorisation des professions par l'explicitation de la complexité des savoirs concernés, ou encore la responsabilisation des professionnels et de leurs collectifs représentatifs (V. Borer et al, 2015).

---

<sup>23</sup> Les rapports déjà publiés au Burkina-Faso, Madagascar, Niger, et Sénégal sont disponible en visionnant la capsule vidéo présentant ces résultats, et présentés lors d'un atelier régional de l'IIEP s'étant tenu 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](https://dakar.iiep.unesco.org/sites/default/files/2022-02/Narratif%20Dialogue%20et%20concertation%20Jour4_VF.pdf)

- **une utilisation accrue des outils de l'analyse du travail**, du fait de l'importance accrue accordé par les milieux du travail et de la formation à la place de l'analyse de l'activité dans le développement du pouvoir d'agir des cadres ((V. Borer et al, 2015 ; Wittorski, 2008)
- **une volonté accrue de développement de la pratique réflexive** et qui constitue une finalité de plus en plus mise en avant (Wittorski, 2008)

Surtout, ces initiatives qui sont souvent financées par les partenaires internationaux, tendent à être caractérisées par quatre éléments qui expliquent en grande partie leur difficulté voire leur inefficacité à permettre un renforcement durable de compétences. Ces caractéristiques sont :

- Une prédominance de dispositifs s'orientant essentiellement sur des ingénieries de formation transmissives,
- Une pratique orientée surtout dans un appui dans l'« après-coup »,
- Une pratique orientée autour de la présence d'un formateur qui échappe peu à une expertise surplombante,
- Une pratique orientée surtout « sur l'outil » dans son acception applicationniste et moins sur les démarches notamment d'accompagnement au changement.

Il est temps maintenant de décrire un peu plus précisément ces quatre caractéristiques car elles aident à déterminer des caractéristiques de l'originalité du dispositif du PAPIQ tel qu'il a été pensé et mis en place. Je vais relier cette analyse à un argument plus central : l'existence d'une insuffisance de travaux théoriques sur les conditions d'efficacité des initiatives de renforcement de capacité des cadres en éducation en Afrique subsaharienne et prétendant à un accompagnement au changement.

### **I.3. Une insuffisance de travaux théoriques sur les conditions d'efficacité des initiatives de renforcement de capacité prétendant à un accompagnement au changement**

De nombreuses évidences, provenant de la littérature scientifique et académique faisant un état des lieux des impacts des projets de coopération en Afrique-subsaharienne dans le secteur de l'éducation, indiquent globalement un impact modeste et la persistance de défis structurels liés au contexte de la massification.

Il s'agit notamment :

- de la faible qualité des acquis des élèves mesurés par leurs résultats aux évaluations d'apprentissages<sup>24</sup>, qui est un problème récurrent dans l'ensemble des pays d'Afrique subsaharienne depuis plusieurs décennies, comme j'avais tenté de le démontrer dans un travail de recherche que j'ai réalisé au travers d'une analyse d'une dizaine de rapports RESEN (Bègue, 2017),
- de l'inadéquation des pratiques de management aux défis imposés par la massification qui est le constat global de tous les rapports diagnostiques du programme APIQ dans les 8 pays ciblés<sup>25</sup>.

Mais au-delà de ce constat, il est surtout possible de souligner qu'il y a aujourd'hui une insuffisance de travaux théoriques sur les conditions d'efficacité des initiatives de renforcement de capacité des cadres prétendant à un accompagnement au changement dans les systèmes éducatifs en Afrique subsaharienne pour faire face au nouveau contexte de la massification. Or, ces conditions d'efficacité renvoient justement aux 4 caractéristiques dégagées précédemment :

#### ***I.3.1. Une prédominance de dispositifs s'orientant essentiellement sur des ingénieries de formation transmissives***

Une revue approfondie<sup>26</sup> des initiatives de renforcement de capacité au Niger et au Sénégal indique une prédominance d'initiatives qui sont ancrées principalement dans un modèle de formation transmissif et axé sur des contenus essentiellement théoriques et académiques. Ces formations sont alors choisies le

---

<sup>24</sup> Dans les pays, les Ministères ont généralement des dispositifs nationaux d'évaluation annuel des acquis, ainsi que dispositifs trimestriels gérés par les services déconcentrés. Des programmes internationaux comme le PASEC, qui se fait sur la base d'échantillons d'écoles, appuient également les États dans la mesure des acquisitions.

<sup>25</sup> Ces rapports sont disponibles ici, dans la rubrique « ressources » : <https://dakar.iiep.unesco.org/programmes/appui-au-pilotage-de-la-qualite-de-leducation-de-base>

<sup>26</sup> Il s'agit notamment d'une revue approfondie que j'ai réalisé au titre de ma participation à l'équipe de supervision pour le Niger et le Sénégal, et qui est disponible dans l'encadré N°3 (p.20, 21) du rapport complet du diagnostic mené au Niger et disponible ici : [https://dakar.iiep.unesco.org/sites/default/files/2021-10/rapport\\_analyse\\_niger\\_nov2020.pdf](https://dakar.iiep.unesco.org/sites/default/files/2021-10/rapport_analyse_niger_nov2020.pdf).

plus souvent sur des thématiques qui sont jugées en lien avec des problématiques fortes des métiers (par exemple, pour l'enseignant la gestion d'une classe multigrade, pour l'encadreur, comment passer d'une fonction de contrôleur à une fonction d'accompagnateur). Dans ce cadre, l'ingénierie de formation consiste le plus souvent à réunir des professionnels du métier, parfois un échantillon, parfois tous les professionnels du pays quand il s'agit par exemple de professions haut gradées, et le renforcement de capacités se fait alors par la transmission de modules théoriques facilitée par un expert du domaine, le plus souvent international, dans des ateliers résidentiels ou à distance.

Le principal problème de ces dispositifs est qu'ils sont essentiellement axés sur un renforcement théorique peu susceptible de permettre aux professionnels en question de pouvoir transformer leurs pratiques puisque cette transformation nécessiterait une expérimentation inscrite dans un agir. Ce constat provient de ma propre expérience de formateur des ENR pendant 4 ans que j'ai capitalisé dans un document ayant pour vocation à analyser les conditions d'efficacité d'une ingénierie de formation centrée sur un accompagnement au changement à partir du dispositif des ENR, et que j'ai publié (BEGUE et HUG, 2021) <sup>27</sup> sur le site d'une association collaborative que j'ai co-fondée.

### ***1.3.2. Une pratique orientée surtout dans un appui dans l'« après-coup »***

Une deuxième tendance massive des initiatives et dispositifs de renforcement de capacité de l'éducation en Afrique subsaharienne est la focalisation des initiatives sur une analyse dans « l'après-coup », sans pouvoir par exemple, imaginer des repères pour penser « le coup d'après », c'est-à-dire accompagner les acteurs dans une réflexion plus prospective. Ce constat concerne notamment la pratique généralisée des évaluations qui conduisent très souvent à des recommandations génériques et qui au final contribue très peu à accompagner les acteurs pour développer un nouvel agir professionnel dans une dynamique de rebond. La récurrence des appuis qui se font dans l'après coup concerne aussi les dispositifs qui utilisent des démarches d'analyse de pratiques professionnelles. Ainsi, les dispositifs d'animation pédagogique, quel que soit leur format, tendent toujours à privilégier un débriefing animé par les pairs ou l'encadreur se focalise sur une analyse à posteriori d'une leçon réalisée par un enseignant volontaire.

De nombreuses évidences soulignent que, quel que soit les pays où ces dispositifs existent, les débriefings tendent à être relativement pauvres car essentiellement axés sur des aspects formels, notamment sur la manière de séquencer formellement une bonne leçon, et moins sur des enjeux de fonds lié à des gestes peu maîtrisés et qui correspondent à de réels problématiques dans la manière d'exercer la profession. On

---

<sup>27</sup> [https://www.odecol.org/files/ugd/0951d6\\_e1c250b8ca344767848bcca2c0423ce6.pdf](https://www.odecol.org/files/ugd/0951d6_e1c250b8ca344767848bcca2c0423ce6.pdf)

peut par exemple analyser une étude de la Coalition Nigérienne des Associations Syndicats et ONG de Campagne EPT au Niger ASO EPT Niger de 2014 (mars) sur l'opérationnalité des cellules d'animation pédagogiques (CAPED) au Niger ou encore un rapport de l'UNESCO de 2015 (UNESCO, 2015) faisant état d'un fonctionnement très formaliste des cellules (CAP) au Sénégal. On peut enfin citer les diagnostics réalisés dans le cadre du PAPIQ dans les premiers pays (Burkina-Faso, Madagascar, Niger, Sénégal) dont les rapports de recherche sont disponibles et qui ont notamment réalisé une analyse critique des dispositifs d'accompagnement pédagogique et notamment des cellules sur la base d'une revue intensive de la littérature et d'observations de terrain (observation de cellules, analyse de traces des compte-rendu des cellules). Les synthèses de ces rapports pour chacun des pays sont disponibles dans la bibliographie.

Les dispositifs qui prennent la forme de groupes d'analyse de pratiques professionnelles sont aussi concernés. Ce type de dispositif, très répandue en Europe et en France sous des appellations très diverses<sup>28</sup>, émerge peu à peu en Afrique subsaharienne même s'il reste très marginal. Dans leurs pratiques, que ce soit en Europe ou Afrique, les ingénieries tendent là aussi à se focaliser sur une analyse dans l'« après-coup », c'est-à-dire une fois que l'action a eu lieu, pour en comprendre sa complexité et ses différents aspects. A contrario, la dimension à posteriori, ou « le coup d'après », semble toujours faire l'objet d'une réflexion et d'un suivi beaucoup moins important. Ces deux dimensions temporelles des dispositifs de formation « dans » et « depuis » l'activité des professionnels est d'ailleurs bien distinguée par Wittorski (Wittorski, 2008) dans son analyse historique des dispositifs de professionnalisation dans les secteurs de l'industrie, de la santé et de l'éducation, où il fait notamment la différence entre un objectif d'analyse rétrospectif et la facilitation d'une réflexion anticipatrice (Wittorski, 2008). Il souligne aussi quoiqu'implicitement que le travail rétrospectif tend à polariser les ingénieries des dispositifs existants.

Or, il peut être fait l'hypothèse préliminaire que ce sont bien ces deux dimensions - travail rétrospectif et réflexion anticipatrice - qui sont à intégrer en les articulant dans un dispositif prétendant à un développement de pratiques professionnelles car « déclencher/accompagner » ce type de changement implique un effort permanent et continue d'analyse, de rétroaction, et de réflexion sur « l'avant » et « l'après » qui fait tout autant l'objet d'un suivi que d'un accompagnement au plus près de l'action.

---

<sup>28</sup> Il s'agit par exemple des groupes d'analyse de pratiques (GAPP), de groupes de formation à l'analyse de pratiques (GFAPP), Groupe d'Entraînement à l'Analyse de Situations Éducatives (GEASE), etc.



### **I.3.3. Une pratique orientée autour de la présence d'un formateur qui échappe peu à une expertise surplombante**

Toutes les initiatives de renforcement de capacités de type transmissif échappent peu au caractère surplombant du formateur induit par la dynamique unilatérale du transfert de connaissances. Et cette position surplombante du formateur impacte aussi les dispositifs de renforcement de capacités qui se prévalent des démarches de l'analyse des pratiques professionnelles, et qui ont souvent une configuration où un formateur est placé face à un collectif d'apprenants. Cette configuration est alors problématique pour des dispositifs qui prétendent valoriser un processus participatif. Ici, le fait que le formateur soit seul face à un groupe conduit de facto à une émergence quasi-automatique d'une posture surplombante du fait de sa position singulière dans le groupe. Le formateur n'est pas un simple participant, mais est bien un membre garant de sa supervision. Il n'est donc pas concerné par les mêmes enjeux que les participants, et a bien un rôle spécifique qui sera rapidement repéré par les participants. C'est cette dérive quasi-naturelle vers une posture surplombante de facto qui peut nuire progressivement à la capacité de ce type de configuration « un formateur face à un groupe » à contribuer effectivement au développement du pouvoir d'agir des apprenants, avec son cortège de phénomènes de séduction/rejet peu fécond. Ces éléments conduisent alors à soutenir que pour échapper à une posture surplombante dans sa relation au groupe, le formateur ne peut qu'être probablement issu lui-même d'un groupe de supervision qui alors est en situation de répondre au groupe d'apprenants en tant que groupe.

Toutefois, une revue préliminaire de la documentation disponible indique que cet enjeu est relativement peu analysé et identifié dans les travaux existants en Afrique subsaharienne et en France dans le secteur de l'éducation, que ce soit dans les travaux de recherche ou encore de professionnels. Les quelques travaux soulignant l'importance du formateur placé dans une équipe de supervision semblent davantage présents dans les travaux du secteur de la santé.

Ainsi, dans un article paru en 2009 dans la revue de *Recherche en soins infirmiers* et écrit par A. Lagadec (Lagadec, 2009) formatrice à l'Institut de formation des cadres de santé du CHU de Brest, et qui après avoir réalisé un ancrage théorique et une analyse des processus à l'œuvre des dispositifs d'analyse de pratiques professionnels dans le secteur de la santé, conclut qu'au-delà des compétences techniques en matière d'animation de groupes, c'est à une réflexion sur sa posture que le formateur doit être convié, qu'elle place à côté d'un autre critère déterminant, sans pour autant les lier, c'est-à-dire à sa présence au sein d'une équipe de supervision.

Dans le secteur de l'éducation, les travaux faisant état de l'importance du formateur placé dans un groupe de supervision relèvent surtout d'initiatives isolées à l'image de certaines expériences des instituts de formation d'enseignants dans la mise en place de groupes d'analyse de pratiques des étudiants en formation et dont les animateurs sont des formateurs bénéficiant eux-mêmes d'une « supervision ». À ce titre, l'expérience des Séminaires Cliniques d'Analyse des Pratiques Éducatives (SCAPE) lancés en 1992 à l'IUFM de l'Académie de Grenoble est illustrative<sup>29</sup>, puisque des formateurs de séances d'analyse de pratiques d'étudiants en formation initiale sont placés dans une situation de changement de posture professionnelle à travers un dispositif de supervision qui les réunit régulièrement (une fois toutes les deux séances de SCAPE et en moyenne 4 fois par an) et au sein duquel ils sont accompagnés par une équipe composée d'autres formateurs et de chercheurs pour passer de leur posture de formateur à celle de clinicien-moniteur d'un groupe d'analyse de pratique (Baietto et al, 2003).

Toutefois, le groupe de supervision agit ici essentiellement comme une instance d'analyse et d'accompagnement à posteriori, se réunissant à des moments très ponctuels, et la description du dispositif semble indiquer que l'objectif principal est de permettre une analyse rétrospective des situations passées, et moins de permettre une réflexion anticipatrice sur l'avenir qui reste une composante peu décrite.

Cela conduit à faire la deuxième hypothèse préliminaire que des dispositifs particulièrement efficaces pour accompagner des développements de pratiques voire de postures valorisent une démarche collective de supervision rapprochée et continue.

### ***1.3.4. Une pratique orientée surtout « sur l'outil » dans son acception applicationniste et moins sur les démarches d'accompagnement au changement***

Cette quatrième limite trouve beaucoup moins d'écho dans la littérature scientifique. Il s'agit en effet de postuler que la majorité des dispositifs de renforcement de capacités dans le secteur de l'éducation en Afrique subsaharienne mais aussi en France, et non seulement ceux utilisant les outils de l'analyse du travail, tendent à valoriser une centration sur l'apport d'outils censés permettre un renforcement de compétence notamment au travers de plateformes qui se veulent collaboratives mais plus rarement

---

<sup>29</sup> Cette expérience a fait l'objet d'un ouvrage disponible en ligne : [https://www.persee.fr/doc/AsPDF/spira\\_0994-3722\\_2004\\_num\\_34\\_1\\_1360\\_t14\\_0187\\_0000\\_1.pdf](https://www.persee.fr/doc/AsPDF/spira_0994-3722_2004_num_34_1_1360_t14_0187_0000_1.pdf)

contributives<sup>30</sup>. Ce phénomène se manifeste alors par une profusion de dispositifs accordant une préoccupation particulière au raffinement d'outils qui sont alors jugés en eux-mêmes comme un levier optimal pour développer les pratiques professionnelles alors même que la démarche d'accompagnement des transformations censées être permises par ces outils, est toujours moins décrite, fait l'objet de moins d'attention, reste peu théorisée.

Cela conduit à faire la troisième hypothèse préliminaire que des dispositifs particulièrement efficaces pour accompagner des développements de pratiques, voire de postures, ont un souci d'articulation des outils à une démarche d'accompagnement dans laquelle c'est moins l'outil qui prévaut mais son adaptation aux besoins, à l'évolution du travail, aux situations rencontrées sur le terrain et qui peuvent en elles-mêmes justifier une adaptation de l'outil qui reste au service du renforcement d'une pratique. En clair, c'est la démarche de supervision et les conditions de l'ingénierie de l'appui qui deviennent centrales, et moins les outils qui sont simplement censés leur servir d'appui, et c'est cette démarche qui fait idéalement l'objet elle-même d'une analyse continue de son propre fonctionnement.

C'est à la lumière de tous ces constats qu'il est alors possible de revenir au PAPIQ de l'IIEP-UNESCO puisque sa configuration semble donc réunir les indicateurs d'efficience d'un appui à la co-conduite du changement, non pas tant par son ingénierie mais plutôt par l'évolution du dispositif qui s'est au fur et à mesure constitué comme une recherche-intervention<sup>31</sup> dont l'objet était de comprendre les conditions pour que les membres des ENR deviennent eux-mêmes des leviers afin de mettre en place les réformes envisagées.

Cette situation a surtout été rendue possible par le fait que dans chaque pays, un dispositif inédit s'est progressivement construit :

- une équipe de supervision internationale appuyant dans chaque pays des équipes nationales de recherche constituées surtout d'encadreurs eux-mêmes coordonnés par un chercheur local,
- une équipe de supervision internationale qui a intégré dans son appui aux ENR une analyse de ce que le programme en lui-même faisait vivre aux ENR à travers toute un ensemble de données produites au plus proche des ENR et qui leurs étaient systématiquement partagées.

---

<sup>30</sup> Les plateformes collaboratives mettent l'accent sur le travail en équipe et la coopération en temps réel pour atteindre un objectif commun prédéfini, tandis que les plateformes contributives mettent l'accent sur les apports individuels pour enrichir un contenu ou un projet collectif en évolution.

<sup>31</sup> Avec T. HUG, nous avons publié une analyse justifiant l'appellation de recherche-intervention pour le PAPIQ, en mobilisation des références théoriques variées, disponible ici : <https://www.odecol.org/copie-de-th%C3%A9orie-pratique-du-changement>

Cette évolution du programme APIQ sur le plan méthodologique a été forte et constante car le programme avait initialement, et avant son développement à l'instigation du bailleur, un mandat restreint et vague - réaliser un suivi des initiatives visant à renforcer les acquis scolaires mesurés par le PASEC<sup>32</sup> - et ce n'est qu'au fur et à mesure de sa mise en place qu'il s'est en lui-même constitué comme un analyseur<sup>33</sup> des difficultés provoquées par les pratiques de gestion dominante (Monceau G. 2009), tout en permettant un espace d'expérimentation de nouvelles manières de faire notamment par le biais de la phase post-diagnostique bien que balbutiante.

Toute cette réflexion me permet maintenant d'expliquer plus précisément mon objet de recherche et les données que je veux produire.

---

<sup>32</sup> PASEC : Programme d'analyse des systèmes éducatifs (<https://pasec.confemen.org/>)

<sup>33</sup> Pour plus de détails, voir une définition proposée dans la section II.1.3, p.32. Cette définition a été construite à partir de la définition que propose G. Monceau lui-même, pouvant être retrouvée dans cet ouvrage p.109 : Monceau, G (2009). Socio-clinique institutionnelle et éducation. Parcours, théorisations et méthodologie. Note de synthèse en vue de l'habilitation à diriger des recherches en sciences de l'éducation (70ème section du CNU), p.109

## II. L'objet de recherche et la problématique

### II.1. L'objet de recherche : l'analyse des effets d'une intervention institutionnelle (le PAPIQ)

Je propose d'étudier spécifiquement comment le programme d'appui au pilotage de la qualité de l'IIEP-UNESCO (PAPIQ) a agi sur les acteurs qui ont eu une participation directe à la construction du programme et à son application sur le terrain, à savoir les équipes nationales de recherche (ENR), constituées surtout d'inspecteurs, dans les différents pays impliqués, mais aussi les consultants coordonnateurs nationaux, pour la plupart des chercheurs universitaires recrutés sur place.

De mon point de vue, choisir d'analyser à posteriori ce dispositif dans un cadre de recherche se justifie car mon hypothèse centrale est que ce dispositif repose sur une configuration porteuse d'innovations en matière de formation des cadres de l'éducation. Cette hypothèse s'appuie sur trois aspects centraux du dispositif que je vais expliciter maintenant.

#### II.1.1. Aspect n°1 : Le PAPIQ appuie les ENR dans un contexte du métier en profonde mutation

Le PAPIQ appuie l'insertion des ENR dans un contexte du métier (inspecteur et cadre de l'éducation) en profonde mutation : une demande accrue de réflexivité, et d'accompagnement efficace des équipes de terrain (enseignants, directeurs) alors même que plusieurs travaux ont souligné que les politiques ministérielles des pays d'Afrique subsaharienne ont pendant longtemps verrouillé le cahier des charges de ces professionnels sur un contrôle formaliste de proximité qui les a éloigné de leur cœur de métier du point de vue de la réglementation à savoir leur mission d'accompagnement pédagogique<sup>34</sup>. Dans ce

---

<sup>34</sup> On peut citer une étude de la Coalition Nigérienne des Associations Syndicats et ONG de Campagne EPT au Niger ASO EPT Niger de 2014 (mars) intitulé *Recherche Action sur l'opérationnalité des CAPED au Niger* qui a réalisé une recherche relativement approfondie sur le positionnement de l'accompagnement des encadreurs dans ces espaces d'appui rapproché des enseignants au Niger. On peut également citer les diagnostics réalisés dans le cadre du programme d'appui au pilotage de la qualité dans les premiers pays (Burkina-Faso, Madagascar, Niger, Sénégal) dont les rapports de recherche sont disponibles et qui ont notamment réalisé une analyse critique des dispositifs d'accompagnement pédagogique sur la base d'une revue intensive de la littérature et d'observations de terrain (observation de cellules, analyse de traces des compte-rendu des cellules). Les synthèses de ces rapports pour chacun des pays sont disponibles dans la bibliographie du mémoire.

contexte, le PAPIQ renverse les configurations habituelles de travail des inspecteurs par sa configuration interne à savoir un appui à des collectifs d'inspecteurs constitués en équipe nationale de recherche (ENR), pour piloter en relative autonomie des recherches-actions de type stratégique et qui concernent tous les niveaux de l'administration éducative.

En référence aux travaux de Marie-Renée Verspieren (Verspieren, 2009), il est possible de souligner que le PAPIQ constitue ainsi une recherche action de type stratégique puisqu'elle conduit à intégrer les membres des ENR dans une dynamique d'échange avec leurs collègues praticiens, et surtout elle conduit à négocier avec les autorités de nouvelles conditions d'implication de ces membres des ENR au sein du système, ce qui fait alors le caractère stratégique de la recherche-action tel que le définit Verspieren (Verspieren, 2009). Dans le PAPIQ, ces nouvelles conditions d'implication tournent surtout autour de la phase post-diagnostic articulée à des chantiers qui sont des propositions d'expérimentations de modalités innovantes de conduite du changement. On peut par exemple citer l'expérimentation d'un dispositif de développement de l'autonomie de l'apprenant au Niger, la proposition de développement de groupe d'entraînement à l'analyse de pratiques professionnelles au Niger et au Sénégal, ou encore au Burundi, qui constituent autant des chantiers en lien avec des axes d'amélioration identifiés dans chaque pays (voir plus spécifiquement la section 111).

En même temps, comme il s'agit d'une recherche-action stratégique, le programme donne l'opportunité aux ENR d'entrer dans un processus de transformation de leur écologie professionnelle pour construire des compétences en phase avec les mutations de leur métier d'origine. Par exemple, au niveau établissement scolaire : Qu'est-ce que signifie le fait de documenter une pratique enseignante, comment restituer aux équipes pédagogiques des analyses co-élaborées en équipe et issues des observations et des entretiens et comment gérer ce retour dans l'école ? Ces questions, qui correspondent à des activités concrètes de recherches-actions, sont par ailleurs des enjeux majeurs de la mutation de la fonction d'inspecteur et pose donc la question de savoir comment les ENR ont vécu cette intervention (le PAPIQ), notamment dans leur posture professionnelle. Ici, deux concepts supplémentaires doivent donc encore être clarifiés, la posture et la notion d'intervention.

Ici, le concept de la posture professionnelle fait référence aux travaux de S. Stark (Stark, 2016) qui souligne deux aspects intéressants : d'une part, la posture est l'expression d'un sujet dans un espace de normes et d'attentes socioprofessionnelles se traduisant par des gestes, c'est-à-dire des mouvements du corps porteurs de valeurs inscrites dans une situation et irrigués par l'expérience du sujet. D'autre part, il s'ensuit qu'exprimer une posture c'est donc engager une Institution, et c'est être engagé dans une Institution. Développer une posture est ainsi un rapport de sujétion qui doit aussi pouvoir faire l'objet d'une mise à distance (Stark, 2016).

Par ailleurs, c'est parce que le PAPIQ est une recherche-action de type stratégique et qu'elle impacte directement les postures professionnelles des acteurs qu'elle peut être caractérisée comme une intervention institutionnelle au sens où le décrivent Gérard Mendel et Gilles Monceau (Mendel 1993, Monceau, 2018).

En effet, le PAPIQ réunit d'abord les trois caractéristiques majeures d'une intervention tel que définies par G. Mendel (Mendel, 1993) à savoir : 1° l'existence d'une demande, provenant notamment d'une Institution ou d'un corps hiérarchique de cette même Institution, 2° cette demande est orientée sur une proposition d'intervention à l'initiative d'un collectif externe de supervision qui est missionnée auprès d'un ou de plusieurs collectifs de professionnels dans un objectif de développement de pratiques professionnelles, et 3° l'intervention mise en place change, de manière temporaire, ou permanente, l'organisation du travail au sein de l'Institution. Surtout, la configuration du PAPIQ peut à plusieurs titres être analysée en adéquation avec les dimensions identifiées par G. Monceau pour caractériser ce qu'il appelle une intervention socio-clinique institutionnelle (Monceau, 2017, 2018). En effet, l'ingénierie du PAPIQ et son évolution dans le temps a pu articuler trois conditions qui selon G. Monceau déterminent fortement la capacité de l'intervention à produire des transformations dans les situations et les dynamiques institutionnelles à savoir d'abord l'existence d'une distinction claire entre la commande et les demandes des participants, puis la participation des sujets au travail de recherche, et le développement d'analyseurs. D'autre part, le PAPIQ a aussi mis en place une stratégie de supervision pour analyser les transformations qu'elle générerait notamment vis à vis des ENR au cours du travail de recherche mais aussi pour les restituer à de multiples reprises sous forme d'hypothèses de travail pour que les ENR prennent conscience des effets du travail clinique<sup>35</sup>. Ce même travail a d'ailleurs été fait pour les participants interrogés par les ENR (les enseignants et les cadres des structures déconcentrées et centrales). Il est possible de soutenir que les analyses de pratiques sous forme de débriefings perlés entre l'équipe de supervision et les ENR (voir la section 4.3) de 3) a aussi pu contribuer à plusieurs reprises à l'analyse des implications primaires et secondaires des ENR dans leur position de chercheur, de même que l'analyse des interférences provoquées par les implications des autres acteurs provenant tous d'Institutions différentes (l'équipe de supervision, les répondants de la collecte des données, le CCN qui provient

---

<sup>35</sup> Ici, le terme de clinique se justifie du fait de l'existence de plusieurs finalités de ce travail d'analyse de l'équipe de supervision bien soulignés par B. Laville dans son article de 1999 (B. Laville, 1999) à savoir: permettre l'intelligibilité de certains processus complexes, se baser sur une observation en profondeur d'un aspect singulier de la réalité, ici le processus de déconstruction de gestes professionnels, tout en faisant un référencement théorique des savoirs pratiques construits, travailler à partir de la relation transférentielle du chercheur à son objet/sujet en se reposant sur « l'intuition clinique » (j'ai participé au PAPIQ), et prendre en compte, dans les situations étudiées, les processus inconscients des acteurs.

souvent de l'Université). Enfin et surtout, si le PAPIQ peut aussi être qualifié d'intervention institutionnelle c'est aussi en raison de son double objectif : d'une part, transformer le fonctionnement des ministères de l'éducation et, d'autre part, permettre le développement de l'acte-pouvoir des individus impliqués dans ces Institutions qui sont deux objectifs majeurs soulignés par G. Monceau et J.L. Prades dans un article de 2020 (Monceau et Prades, 2020).

C'est à partir de ce cadrage théorique construit avec les apports de G. Mendel, G. Monceau et de M.R. Vespieren que l'objet du travail de recherche est défini : mesurer les effets du PAPIQ, que je considère comme une intervention institutionnelle, sur un public spécifique d'acteurs, les inspecteurs membres des ENR. Cette intervention a duré 4 ans, elle s'est déroulée dans 8 pays, avec une mobilisation d'environ 70 cadres surtout constitués d'inspecteurs, 8 enseignants/chercheurs, associés à une équipe de supervision, avec la réalisation d'un travail de collecte rapproché sur le terrain, selon un protocole quasi-ethnographique dans les unités observées (les ENR passaient en moyenne deux semaines dans une école, et presque un mois dans les services déconcentrés d'une seule région).

Le PAPIQ semble à cet égard constituer un laboratoire inédit dans le paysage des initiatives de renforcement de capacités des cadres en Afrique. Au regard de la documentation consultée, rare sont à ce jour les travaux mesurant les effets d'une telle intervention sur une échelle si large.

### **II.1.2. Aspect n°2 : Le PAPIQ appuie les ENR par un appui surtout à distance**

Un deuxième aspect est que le PAPIQ a dû rapidement évoluer vers un appui essentiellement à distance des ENR, pour faire face aux perturbations provoquées par la pandémie COVID dès 2020. Ainsi, les stratégies initiales d'appui en présentiel ont nécessité, pour s'adapter, d'avoir recours à un ensemble de technologies de type utilitaire pour travailler à distance avec les acteurs de terrain : logiciels de montage vidéo, plateformes de visioconférences et chaîne YouTube dédiée. Ce dispositif global de formation à distance a ainsi, au fur et à mesure de la mobilisation des équipes de chacun de ces pays, poursuivi un objectif devenu plus ambitieux : construire une ingénierie d'intervention à distance pour être, penser et travailler ensemble dans un contexte Nord-Sud afin de réduire la distance.

Par-là, cette orientation méthodologique s'est construite en lien avec les travaux de P. Lévy (LÉVY, 2003) sur son approche cognitive de l'intelligence collective, et en même temps elle constitue une possible solution à une question centrale posée par B. Stiegler (Stiegler, 2020) dans son approche critique du



numérique à savoir dans quelle mesure le numérique peut devenir un dispositif d'association des groupes humains au lieu de créer de la dissociation. Ayant moi-même fait partie de l'équipe de supervision du dispositif, j'ai vécu de l'intérieur cette transition. Le principal atout du numérique qui a été immédiatement visible, et qui fait écho aux quelques travaux qui s'y intéressent<sup>36</sup>, est de "réduire les frontières", voire de réduire l'espace-temps, puisque le dispositif d'intervention pouvait encore mieux faire travailler en parallèle toutes les ENR des 8 pays impliqués. Le numérique pouvait ici constituer à la fois une formidable opportunité de créer un continuum entre toutes ces équipes, mais aussi permettre que l'équipe de supervision puisse mieux être, penser et travailler avec chaque équipe nationale de manière dense et rapprochée (comme par exemple la mise en place de débriefings journaliers à certaines étapes de l'intervention) en contournant ici l'obstacle de la barrière géographique. Un article<sup>37</sup> publié par deux des membres de l'équipe de supervision dont moi-même (BEGUE et HUG, 2023) rend compte de cette expérience qui, à plusieurs égards, peut constituer une source de réflexion pour la conception d'interventions Nord-Sud notamment dans le cadre de programmes de coopération intellectuelle.

### **II.1.3. Aspect n°3 : L'équipe de supervision du PAPIQ a choisi d'intégrer dans son appui aux ENR une analyse de ce que le programme en lui-même leur faisait vivre**

Un troisième et dernier aspect qui justifie en quoi le PAPIQ est porteur d'innovations - ce qui justifie son analyse dans un cadre scientifique - c'est le fait que cette équipe de supervision, dont je rappelle avoir été membre pendant 4 ans, a elle-même choisi d'intégrer dans son appui aux ENR une analyse de ce que le programme en lui-même faisait vivre aux ENR à travers tout un ensemble de données produites au plus proche d'eux et qui leur étaient systématiquement partagées.

L'hypothèse de travail était alors que cette analyse clinique de ce qui se jouait au niveau des comportements des ENR pouvait constituer un reflet des obstacles, des systèmes éducatifs dans leur globalité, à enclencher de nouvelles pratiques de gestion pour faire face à la massification, et partant un puissant moyen pour les ENR de renverser leur perception de leur système, de renouveler notamment leurs rapports à la norme, et développer ainsi leur pouvoir d'agir. Ici, il convient de préciser ce concept de pouvoir d'agir et en quoi le PAPIQ et son développement ont été facilités par l'évolution de l'ingénierie déployée.

---

<sup>36</sup> On peut notamment citer en France un rapport intéressant de l'IGEN dont les références sont : Bechetti-Bizot C. Repenser la forme scolaire à l'heure du numérique, vers de nouvelles manières d'apprendre et d'enseigner, Rapport n°2017-056, mai 2017  
<sup>37</sup> <https://revue-mediations.telug.ca/index.php/Distances/article/view/305>

Le pouvoir d'agir peut-être défini en référence avec les travaux de Yann le Bossé (LELEU et DEFRET, 2022) au concept de "Développement du Pouvoir d'Agir des Personnes et des Collectivités" (DPA-PC). L'approche DPA-PC s'enracine dans le concept anglais d'empowerment, qui vise à donner aux individus et aux collectivités plus de maîtrise sur leur vie, leurs actions et leur environnement. Dans sa définition, Y. le Bossé apporte toutefois des précisions et approfondissements pertinents. Il souligne notamment que le DPA-PC se concentre surtout sur le processus de mise en mouvement plutôt que sur l'obtention d'un résultat spécifique. Ensuite, le DPA-DC concerne toute forme d'initiative qui permet aux individus et aux organisations d'entrer dans un processus vertueux pour acquérir la possibilité d'agir sur ce qui est important pour eux. Quatre dimensions irriguent un tel processus vertueux : 1) une étude spécifique de l'origine des problèmes sociaux en question, 2) la mobilisation des savoirs expérientiels dans une intervention visant la conduite du changement, 3) la théorisation, l'anticipation et la réalisation d'un passage à l'action et 4) l'analyse permanente des liens entre la pensée et l'action pour une régulation permanente du processus de changement. Ces quatre dimensions sont elles-mêmes interconnectées à quatre conditionnalités qui structurent l'action pour le changement : 1) la construction d'une analyse prenant en compte les acteurs dans leur contexte, 2) l'implication des personnes concernées dans la définition des personnes concernées et des solutions, et 3) la mise en place d'une démarche réflexive pour se voir faire dans l'agir.

Ainsi, à plusieurs titres, l'analyse clinique mise en place par l'équipe de supervision, autour de données partagées en circuit-court aux membres des ENR pour leur soumettre des analyses sous forme d'hypothèses de travail sur ce que le programme en lui-même leur faisait vivre, a pu contribuer à faire du PAPIQ une initiative ancrée dans le DPA-DC. L'objectif de cet analyse clinique était de permettre aux ENR de construire une maîtrise progressive des mouvements induits par leur implication dans le programme sur leur posture professionnelle. Elle avait pour objectif de théoriser avec les ENR des repères pour reconstruire une posture professionnelle en phase avec les cahiers des charges de la recherche-action. C'est surtout la transférabilité de cette posture de chercheur et des démarches adoptées, dont le primat de la réflexion sur les outils en lieu et place d'une application mécaniste, qui contribue à ce que le PAPIQ ait pu favoriser le développement du pouvoir d'agir des membres des ENR une fois qu'ils retournent dans leur position initiale. C'est ce que montrent les témoignages collectés, nous y consacrerons tout un développement spécifique dans la présentation des résultats (voir la section IV.1).

Ici, le programme se constitue également comme un analyseur (Monceau, 2018)<sup>38</sup> des difficultés provoquées par les pratiques de gestion dominante, tout en permettant un espace d'expérimentation de nouvelles manières de faire notamment par le biais de la phase post-diagnostique où les résultats des recherches-actions devaient continuer d'associer les mêmes ENR sur des chantiers de travail centrés sur des problématiques résistantes identifiés sur le terrain. Ici, le concept d'analyseur fait aussi référence aux travaux de G. Monceau qui théorise ce qu'il appelle l'« analyseur construit ».

Ce sont donc ces trois aspects du PAPIQ qui justifient alors selon moi l'intérêt d'une analyse qui sera centrée sur la description des effets de cette intervention institutionnelle sur les ENR eux-mêmes, pour décrire ce qui s'est passé et ce qui continue de se passer dans l'évolution de leurs pratiques.

## **II.2. La problématique et les questions de recherche**

Ma problématique de recherche est centrée sur l'analyse des effets de l'intégration des membres des ENR dans le PAPIQ sur leur posture professionnelle, que ce soit pendant mais aussi après l'intervention, de manière à documenter précisément le positionnement qu'ils ont construit en rapport avec leurs Institutions. Pour cela, les deux dimensions de la posture professionnelle telles qu'évoquées par S. Stark (Stark, 2016) seront appréciées, à savoir : d'une part, la posture entendue comme les gestes professionnels, c'est-à-dire ce que l'acteur fait, décide de faire, doit faire, ou dit de faire, en lien avec les normes et les attentes socioprofessionnelles mais aussi en lien avec des valeurs inscrites et irriguées par l'expérience du sujet ; d'autre part, la posture en tant qu'engagement dans l'Institution, engagement qui fait elle-même l'objet d'une tension entre un rapport nécessaire de sujétion et qui doit aussi pouvoir faire l'objet d'une mise à distance.

Pour répondre à ce questionnement, il conviendra de comprendre comment les ENR/CCN<sup>39</sup> ont vécu le PAPIQ, mais aussi de savoir ce qu'ils ont appris, comment ils ont compris ce en quoi ils participaient, mais aussi d'identifier les résistances voire les tensions avec leurs pratiques professionnelles.

---

<sup>38</sup> Selon G. Monceau, un analyseur construit se définit comme un dispositif créé ex nihilo pour faire émerger des enjeux qui ne s'expriment pas ordinairement. Dans l'ensemble des pratiques d'intervention liées à l'Analyse Institutionnelle (AI), la production d'analyseur le plus souvent créé par le chercheur suis alors l'objectif de créer un espace qui puisse permettre aux acteurs de se positionner et de se dévoiler d'une façon qu'il ne l'aurait pas fait ordinairement. Le travail d'analyse porte alors sur ce qui se passe dans l'immédiateté des situations créées par l'analyseur.

<sup>39</sup> Équipe nationale de recherche/consultant coordonateur national

Cette description impliquera de tenir compte d'au moins trois dimensions qui seront analysées de manière articulée :

- Les effets au niveau individuel : comment le PAPIQ a-t-il été vécu ? Comment les ENR/CCN envisagent-ils leur expérience voir quelles sont les difficultés qu'ils ont endurées, pour construire ensemble les compétences attendues et quelles sont ces compétences construites ?
- Les effets au niveau du/des groupes : quelle est la nature des compétences construites collectivement pour mettre en place un ensemble d'activités qui par leur nature impliquait un changement très fort de posture professionnelle ? Quel rôle est donné au groupe ? Le groupe est-il perçu comme un catalyseur de compétences et à quelle condition le groupe peut-il être effectivement un moteur de construction de compétence et d'intelligence ?
- Les effets au niveau institutionnel, qui invitera à introduire une analyse plus holistique des dynamiques institutionnelles générées par le programme d'intervention

Un aspect intéressant de l'analyse sera également de savoir dans quelle mesure le PAPIQ a su concilier deux objectifs très fortement ambitieux et pouvant paraître contradictoires :

- appuyer les ENR en abandonnant progressivement les appuis en présentiel en raison de la pandémie,
- continuer de faciliter un travail de supervision dense et rapprochée quasi d'ordre clinique (car centré sur la documentation des comportements des ENR en eux-mêmes) par la mobilisation d'un ensemble de logiciels utilitaires.

Tout ceci conduit d'emblée à faire l'hypothèse que le PAPIQ a eu potentiellement des effets significatifs sur les ENR, et que ces effets dépassent les aspects individuels et groupaux, et touchent directement aux rapports que ces personnes entretiennent avec leur Institution d'origine, à savoir les ministères de l'Éducation nationale, au sein desquels ils sont potentiellement les moteurs d'un nouveau paradigme de gestion du système éducatif.

Partant de ce contexte, l'objectif de la recherche sera de faire une analyse selon une double temporalité, pour documenter ce qui s'est passé et surtout ce qui continue de se produire. Les questions de recherche s'articulent donc autour de deux questionnements :

- Comprendre comment les cadres ont vécu ce projet, la manière dont ils l'ont articulé avec leur pratique professionnelle, et le rôle qu'a joué le recours au numérique dans ce processus de transformation,
- Identifier et co-construire ce qu'ils envisagent de faire dans l'avenir au titre de ce qu'ils ont appris, ce qui permet de penser le projet comme un espace de supervision à posteriori (lui aussi à distance) des membres des ENR.

# III. Les aspects méthodologiques : les outils proposés et les tâtonnements expérimentés

## III.1. Le terrain de recherche

Le travail de recherche a couvert les 8 pays ayant bénéficié du PAPIQ, qui sont pour rappel : le Burkina-Faso, Burundi, Cameroun, Côte d'Ivoire, Madagascar, Niger, Sénégal, Togo.

Au sein de la configuration d'acteurs mobilisée par le PAPIQ (voir la figure 2), l'enquête n'a ciblé que les acteurs qui ont eu une participation directe à la construction du dispositif et à son application sur le terrain à savoir les membres des équipes nationales de recherche (ENR) et les consultants coordonnateurs nationaux (CCN). Ce choix s'est justifié au regard des questions de recherche.

Le schéma ci-dessous précise ce terrain de recherche (le schéma initial a été présenté dans la section 11).

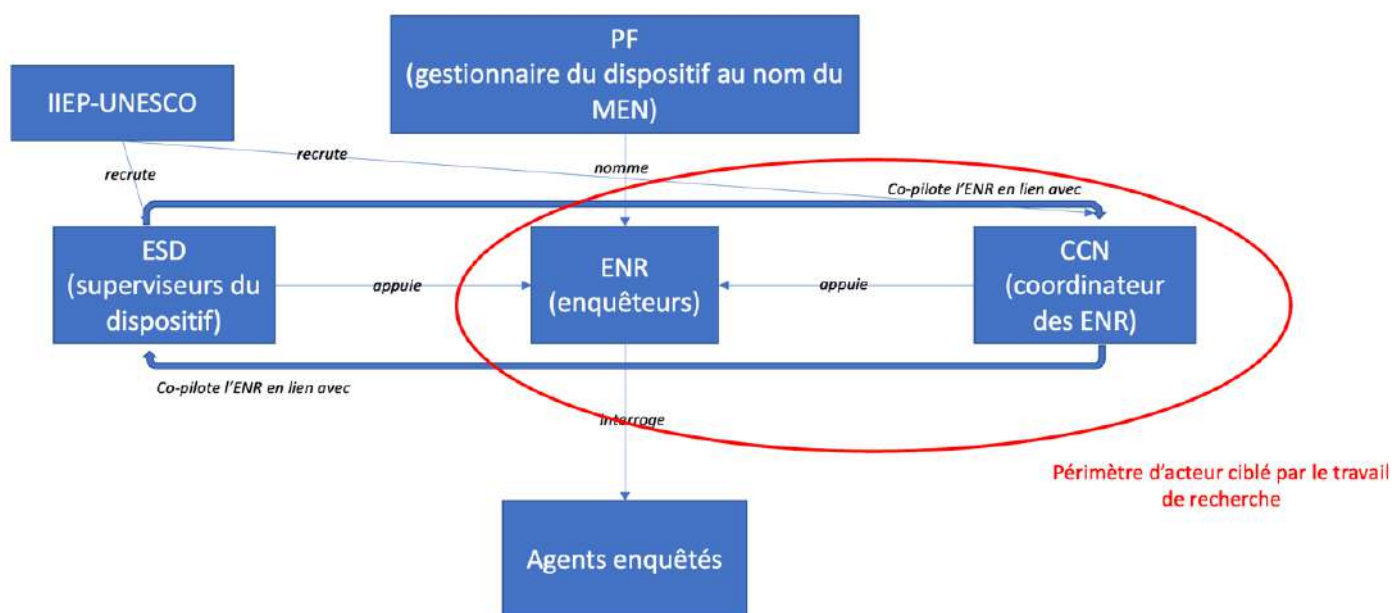


Figure 2. Périmètre d'acteurs ciblés par le travail de recherche

## III.2. Les outils de collecte des données

### III.2.1. Les entretiens

L'approche méthodologique pour la collecte des données est d'abord centrée sur des entretiens individuels qui ont été mis en place auprès des membres des ENR et des CCN.

La planification de ces entretiens a été guidée par les opportunités qui se sont présentées pour accéder au terrain de recherche, et qui ont été dépendantes de l'agenda de mes missions à l'époque où je faisais encore partie du PAPIQ (jusqu'à octobre 2022).

#### III.2.1.1. Une première série d'entretiens initiaux d'élucidation

Tout d'abord, cinq entretiens initiaux d'élucidation ont été menés dans deux des pays ayant bénéficié du PAPIQ : le Burundi, et le Sénégal. Ces cinq entretiens sont décrits ci-dessous :

Tableau 7. Les répondants des entretiens initiaux en présentiel (février-mai 2022)

Identité (code)	Profession	Date	Durée	Version du Guide d'entretien
1. M. SA..., Membre de l'équipe nationale de recherche du Sénégal	Cadre du MEN du Sénégal, Direction des examens et concours	Samedi 26 février 2022	1h31	Version N°1.1 du Guide d'entretien (1er test)
2. M. EL..., Membre de l'équipe nationale de recherche du Sénégal	Consultant indépendant, ancien directeur de l'Institut de recherche en éducation (INEADE),	Dimanche 27 février 2022	1h33	Version N°1.1 du Guide d'entretien (1er test)
3. M. SO..., Membre de l'équipe nationale de recherche du Sénégal	Cadre du MEN du Sénégal, Direction de	27 février 2022	1h37	Version N°1.2 du Guide d'entretien

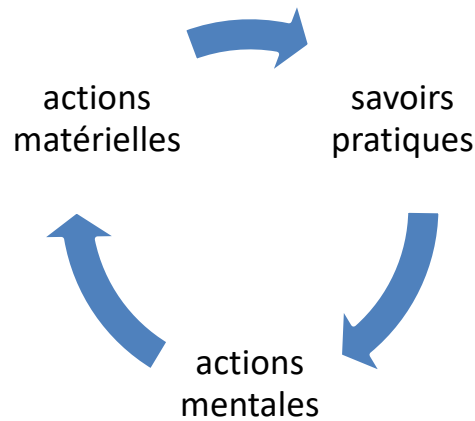
	l'Enseignement élémentaire (DEE)			(2ème test)
4. M. JJN..., Membre de l'équipe nationale de recherche du Sénégal	Inspecteur du moyen secondaire- chef du pool des IEMS, devenu consultant indépendant	Lundi 28 février 2022	1h40	Version N°1.2 du Guide d'entretien (2ème test)
5. M. A..., Membre de l'équipe nationale de recherche du Burundi	Inspecteur provincial de l'éducation à Ngozi	Vendredi 20 mai 2022	1h49	Version N°1.3 du Guide d'entretien (3ème test)

Dans chacun de ces pays, les entretiens ont eu pour objectif de permettre aux acteurs de revenir sur l'expérience commune d'un accompagnement qui a duré un peu plus d'un an. La collecte des données s'est donc centrée à la fois sur la collecte des faits (ici, des faits passés) mais aussi sur des éléments de contexte, les intentions voire les représentations des personnes enquêtées et qui ensemble constituent la pensée multifactorielle des personnes enquêtées.

Ce double objectif a nécessité une approche combinée des techniques de verbalisation de l'expérience.

- La technique de **l'entretien d'explicitation**, pour prioriser la collecte des faits, et plus précisément l'aspect procédural de l'action, tel que le souligne Vidalenc et Malric dans une analyse du cadre théorique de Vermersch (Vidalenc, Malric, s.d). Ici, il s'agit de savoir comment la personne enquêtée *s'y est prise pour faire ceci ou cela*, et éviter les biais de subjectivité généralement associé aux jugements ou encore aux avis sur les raisons de ceci ou cela. De ce fait, les entretiens prendront en compte trois composantes intrinsèquement liées à l'action et explicités par Vermersch (Kéradec, Kéradec, 2018 ; Vidalenc, Malric, s.d) à savoir: 1) les savoirs pratiques : c'est-à-dire les gestes professionnels des ENR et des CCN en cours de développement au fur et à mesure de la maturation du dispositif, 2) les actions mentales : c'est-à-dire ce que la participation de chacun au dispositif induit en termes de représentation ancrée dans un agir, et donc de microdécision, (ex : par exemple, la façon dont les ENR s'y prennent pour organiser mentalement la façon dont ils vont s'y prendre pour mettre en œuvre certaines orientations) ; 3) les actions matérielles : c'est-à-dire toutes les actions physiques et organisationnelles et résultant notamment des deux catégories précédentes, ces trois composantes étant toutefois interreliées et s'alimentent réciproquement.





**Figure 3. Les trois composantes intrinsèques et interreliées de l'action procédurale telle que décrite par Vermersch**

- La technique de l'**entretien d'autoconfrontation** : qui s'intéresse à d'autres éléments constitutifs de cette pensée de l'acteur et qui ont eu une place particulière, à l'image des éléments de contexte, c'est-à-dire tout élément des circonstances exogènes à l'acteur (les autres, les événements), des éléments d'intentionnalité dans les actions poursuivies, des éléments de représentation également sur la façon dont l'acteur perçoit une situation, ou encore des éléments de jugement du type « c'était difficile », « cela a pris du temps », « cela n'a pas fonctionné », et qui constituent un métadiscours à propos de l'action et qui a là aussi fait l'objet d'un allongement du questionnement. Tous ces éléments font ainsi partie de l'implicite de l'activité de l'acteur tel que le souligne S. Leblanc dans son article sur l'entretien d'autoconfrontation (S. Leblanc, date non mentionnée) et permettent aussi de documenter l'écart entre l'activité prescrite (ici la commande) et l'activité réelle (ce qui est fait sur le terrain par les ENR en fonction des contingences).

L'approche choisie pour mettre en place les entretiens initiaux s'est donc basée sur une combinaison de ces deux techniques pour documenter l'ensemble des aspects constitutifs de l'action. La plus-value de cette approche combinée a d'ailleurs déjà été mise en avant dans un travail doctoral disponible en ligne et soutenu par L. Nicolas<sup>40</sup> qui avait, quant à lui, travaillé auprès d'un public d'enseignants. Pour L. Nicolas, il s'agissait d'un choix qui a présenté l'avantage de circonscrire la fabrique de la pensée enseignante en reposant sur les complémentarités des deux techniques. Très concrètement, **l'articulation**

<sup>40</sup> Laura Nicolas, "La méthode d'entretien "combinée" comme mode d'accès à la fabrique de l'action enseignante", *Recherches en didactique des langues et des cultures* [Online], 12-2 | 2015, Online since 20 November 2015, connection on 11 March 2022. URL: <http://journals.openedition.org/rdlc/645>; DOI: <https://doi.org/10.4000/rdlc.645>

**entre ces deux techniques d'entretien** a été réalisée en permettant à chacune des personnes enquêtées de revenir sur leur expérience passée de membre de l'ENR par plusieurs questions sur des thèmes différents. Les questions posées, y compris les relances, ont porté sur toute l'étendue de la pensée de l'acteur (le contexte, les intentions poursuivies, les représentations, les faits) tout en réalisant des relances opportunes le plus fréquemment possible pour documenter les faits concrets liés à tel ou tel élément de discours. Une description plus approfondie de cette approche méthodologique et du protocole des entretiens est disponible dans l'annexe.

Enfin, il convient de souligner que la principale limitation de ce premier échantillon réside dans le portrait sociologique des répondants interrogés, qui sont en majorité des cadres relativement éloignés du terrain. Certains, sont plus proches des structures provinciales de l'éducation, comme M. A... du Burundi qui est toujours en fonction au sein d'une Direction provinciale de l'éducation, Direction à laquelle il faisait partie avant la mise en place du PAPIQ. M. JJN... du Sénégal, quant à lui, a longtemps travaillé dans les services académiques en tant qu'inspecteur du moyen et du secondaire<sup>41</sup> et en qualité de chef du pool des inspection du moyen et du secondaire du Sénégal. Il est ensuite devenu consultant indépendant environ un an après la fin de la mobilisation des ENR du Sénégal soit en 2021. D'autres répondants sont plus proches des services centraux du Ministère. Il s'agit notamment de M. SA..., cadre du MEN du Sénégal à la Direction des examens et concours (DEXCO), mais aussi de M. SO... cadre du MEN du Sénégal à la Direction de l'Enseignement élémentaire (DEE), fonctions que l'un et l'autre ont gardé avant et après la mise en place du PAPIQ. Le dernier répondant est quant à lui à la retraite et a notamment exercé dans le passé comme ancien directeur de l'Institut de recherche en éducation (INEADE) et il est aujourd'hui consultant indépendant auprès de plusieurs organisations.

Cette limitation de l'échantillon initial a été discutée avec le directeur du mémoire, et deux perspectives ont été discutées. D'une part, il s'agissait de diversifier l'échantillon en interrogeant cinq nouveaux membres d'ENR, cette fois-ci travaillant dans les inspections de circonscription proches des écoles. Cette perspective a été jugée difficilement réalisable au vu des échéances du Master, et pourra éventuellement faire l'objet d'un travail ultérieur. D'autre part, il était envisagé de réaliser une deuxième série d'entretiens avec les mêmes personnes en vue de constituer une documentation épaisse de l'expérience de 5 cadres du Sénégal et du Burundi au programme APIQ de l'IIEP-UNESCO.

L'option choisie a finalement été un peu différente, et elle se décompose en deux composantes : d'une part, une relance individuelle des cinq répondants initiaux, et d'autre part, une enquête complémentaire

---

<sup>41</sup> Au Sénégal, l'enseignement moyen correspond au collège en France, et le secondaire correspond au lycée.

envoyée à tous les membres des ENR ciblés par le PAPIQ sur les résultats provisoires de la recherche de manière à les associer à la production des résultats de l'analyse.

### **III.2.1.2. Des relances individuelles des cinq répondants initiaux**

Cette première perspective d'approfondissement des cinq entretiens initiaux a été à l'origine d'un important infléchissement méthodologique ayant fait l'objet de plusieurs échanges avec le directeur du mémoire. Cet infléchissement vient d'un concept que nous avons pu développer ensemble, à savoir la supervision à posteriori au sens clinique qui désigne le fait que les entretiens, à condition qu'ils soient répétés dans le temps, constituent des espaces de développement de la réflexivité des membres des ENR sur ce qu'ils vont vécu et appris et continuent d'apprendre et surtout ce qu'ils envisagent de faire dans l'avenir. De ce nouveau concept, a été décidé un infléchissement central de la méthodologie d'entretiens à savoir la production d'un nombre restreint de témoignages épais sous la forme de « monographies », impliquant plusieurs séries d'entretiens avec les cinq acteurs initialement interrogés.

Pour préparer ces relances individuelles, des documents spécifiques ont été produits (voir les annexes n°3, titre 332). Ces documents se sont construits autour de questionnements en réaction à des verbatims reflétant une problématique spécifique de la trajectoire du répondant une fois qu'il est retourné dans sa position professionnelle initiale après le PAPIQ. Sur les cinq répondants initiaux, ce travail de relance a été réalisé pour quatre des cinq répondants en raison de la pertinence jugée des verbatims identifiés. Sur ces quatre répondants, deux d'entre eux ont donné des réponses qui ont été retranscrits et qui ont parfois fait l'objet d'échanges supplémentaires. Le tableau ci-dessous présente la nature et les canaux de communication ainsi que les supports et contenus produits pour baliser ces échanges. L'annexe n°1 contient les documents produits en amont et à l'issue de ces échanges.

**Tableau 8. Les échanges à distance avec les répondants initiaux**

Répondant	Échanges	Moyen de communication utilisé	Dates	Document produit
M. A... Burundi	Entretien initial en présentiel	-	20 mai 2022	Document de retranscription (15 p.)

	Échange à distance : relance n°1	Échange par vocal interposé sur WhatsApp (questions et réponses reçues)	20 et 21 mai 2022	Document de retranscription (1 p.)
		Échange par vocal interposé sur WhatsApp (questions et réponses reçues)	3 juin 2022	Document de retranscription (6 p.)
		Échange d'emails avec partage d'un document d'analyse (annexe n°1, titre 1.5.2) puis échange de messages écrits sur WhatsApp (questions et réponses reçues)	Entre le 3 et le 23 juin 2022	Document de retranscription (6 p.)
M. JJN..., Sénégal	Entretien initial en présentiel	–	28 février 2022	Document de retranscription (15 p.)
	Échange à distance : relance n°1	Échange d'emails puis échange de messages écrits sur WhatsApp (questions et réponses reçues)	Août 2023	Document de retranscription (1 p.)

### **III.2.1.3. La production d'une enquête complémentaire envoyée à tous les membres des ENR ciblés par le PAPIQ**

Cette relance collective a fait l'objet d'une longue réflexion à l'issue de l'exploitation des entretiens initiaux. Cette ouverture a finalement été jugée intéressante car l'enjeu était d'échanger avec tous les anciens membres des ENR et avec les CCN intéressés et non ciblés initialement. La condition de cette deuxième enquête était toutefois de produire un document synthétique (annexe n°3, titre 331), et de la positionner spécifiquement sur un partage des résultats provisoires du mémoire, toujours dans l'objectif de les associer à cette recherche.

Cette enquête complémentaire a finalement été envoyée le 26 juin 2023 à tous les anciens membres des ENR soit 75 personnes. À ce jour, 14 personnes ont répondu au questionnaire envoyé, avec le plus souvent des réponses longues qui ont été compilées dans un document de capitalisation disponible dans l'annexe n°2. Le tableau ci-dessous présente ces nouveaux répondants, leur profession, la date et les modalités des échanges, ainsi que les documents produits à l'issue des échanges.

**Tableau 9. Les répondants de l'enquête complémentaire en ligne (juillet 2023)**

<b>Identité (code)</b>	<b>Profession</b>	<b>Nature de la relance</b>	<b>Date</b>	<b>Moyen de communication utilisé</b>	<b>Document produit</b>
1. M. Gous..., ENR Niger	Inspecteur principal à l'Inspection Pédagogique régionale de Niamey	Relance n°1 : envoi du questionnaire générique	26 juin 2023	Échange d'emails	Document de retranscription (1 p.)
		Relance n°2 : envoi de questions supplémentaires	21 juillet 2023	Échange de messages écrits et de vocaux sur WhatsApp	Document de retranscription (1 p.)
2. Mme. Hant..., ENR Madagascar	Conseillère pédagogique à la Direction de l'Encadrement et de l'Inspection Pédagogique de l'Éducation Fondamentale (DEIPEF)	Relance n°1 : envoi du questionnaire générique	26 juin 2023	Échange d'emails	Document de retranscription (1 p.)
		Relance n°2 : envoi de questions supplémentaires	18 juillet 2023	Échange de messages écrits et de vocaux sur WhatsApp	Aucune réponse
3. M. Ab..., ENR Cameroun	Inspecteur à la retraite, Consultant en ingénierie de la formation et didactique de lecture-écriture, maths/sciences	Relance n°1 : envoi du questionnaire générique	26 juin 2023	Échange d'emails	Document de retranscription (2,5 p.)
		Relance n°2 : envoi de questions	18 juillet 2023	Échange d'emails	

		supplémentaires			
4. M. KP... ENR Togo	Inspecteur des enseignements préscolaire et primaire, Directeur de l'École Normale d'Instituteur de la région de Dapaong au Togo	Relance n°1 : envoi du questionnaire générique	26 juin 2023	Échange d'emails	Document de retranscription (2 p.)
		Relance n°2 : envoi de questions supplémentaires	18 juillet 2023	Échange d'emails	
5. M. Iss., ENR Niger	Inspecteur Principal de l'Enseignement Primaire, puis Assistant technique du Secrétaire Général du MEN	Relance n°1 : envoi du questionnaire générique	26 juin 2023	Échange d'emails	Document de retranscription (2 p.)
		Relance n°2 : envoi de questions supplémentaires	Du 18 au 20 juillet 2023	Échange de messages écrits et de vocaux sur WhatsApp	
6. M. Samb..., ENR Sénégal	Inspecteur au Centre de Formation des Professeurs de l'éducation (CRFPE) de Dakar	Relance n°1 : envoi du questionnaire générique	26 juin 2023	Échange d'emails	Document de retranscription (2 p.)
		Relance n°2 : envoi de questions supplémentaires	Du 18 au 19 juillet 2023	Échange de d'emails	

7. M. GR..., ENR Burkina- Faso	Enseignant chercheur en sociologie de l'éducation puis consultant indépendant	Relance n°1 : envoi du questionnaire générique	Du 18 au 19 juillet 2023	Échange d'emails	Document de retranscription (1 p.)
		Relance n°2 : envoi de questions supplémentaire s	Du 18 au 19 juillet 2023	Échange de messages écrits et de vocaux sur WhatsApp	
8. M. Guig..., ENR Burkina- Faso	Inspecteur puis enseignant chercheur assistant à l'Université Ki- Zerbo de Ouagadougou	Relance n°1 : envoi du questionnaire générique	Du 18 au 19 juillet 2023	Échange d'emails	Document de retranscription (1 p.)
9. M. Bat..., ENR Togo	Conseiller Pédagogique à l'IEPP Blitta-Est.	Relance n°1 : envoi du questionnaire générique	26 juin 2023	Échange d'emails	Document de retranscription (2 p.)
10. M. SI..., ENR Niger	Inspecteur stagiaire puis Inspecteur de l'enseignement primaire à l'Inspection pédagogique régionale de Niamey.	Relance n°1 : envoi du questionnaire générique	26 juin 2023	Échange d'emails	Document de retranscription (1 p.)
11. M. Maz..., ENR Niger	Inspecteur principal puis consultant au sein d'une Organisation	Relance n°1 : envoi du questionnaire générique	26 juin 2023	Échange d'emails	Document de retranscription (1 p.)

	internationale après le PAPIQ				
12. M. Kof...	Conseiller pédagogique	Relance n°1 : envoi du questionnaire générique	26 juin 2023	Échange d'emails	Document de retranscription (1 p.)
13. M. Kant...	Enseignant chercheur à l'Ecole Normale Supérieur de l'Université de Bujumbura	Relance n°1 : envoi du questionnaire générique	26 juin 2023	Échange d'emails	Document de retranscription (1 p.)
14. M. Bouk...		Relance n°1 : envoi du questionnaire générique	Août 2023	Échange d'emails	Document de retranscription (1 p.)

Au total, c'est donc environ 13 échanges supplémentaires pour environ 25 pages de retranscription de données qualitatives supplémentaires qui ont été permises par l'enquête complémentaire. De plus, cette enquête a permis d'augmenter significativement les profils couverts avec davantage de répondants agissant cette fois au plus proche du terrain. Voici une revue synthétique avec les éléments les plus significatifs des parcours individuels de chacun de ces membres. Parmi les profils, plusieurs tendances sont distinguées.

Premièrement, les répondants qui ont eu une fonction d'encadrement proche du terrain et qui à l'issue du PAPIQ ont été repositionnés au sein du ministère, parfois sur des chantiers de réforme importants, parfois sur des postes significativement plus élevés dans la hiérarchie du ministère :

- M. Gous..., du Niger : inspecteur principal de l'éducation avant la mise en place du programme, il continuera d'être inspecteur après le PAPIQ mais au sein d'une nouvelle structure régionale créée peu après le PAPIQ afin de développer un certain nombre de réformes. Après le PAPIQ, M. Gous... sera aussi affecté sur des missions de haute importance, notamment un audit international du système de formation initiale des enseignants.



- M. Iss...., du Niger, inspecteur de l'enseignement primaire, il est nommé Assistant technique du Secrétaire Général du Ministère de l'Éducation Nationale à la suite de sa participation au PAPIQ. À ce titre, il participe aux réflexions stratégiques relatives au pilotage de la politique éducative et au suivi des activités menées aux différents échelons du ministère et il assume la responsabilité de plusieurs dossiers relatifs à l'appui des partenaires.
- M. SI...., du Niger, Inspecteur stagiaire puis Inspecteur de l'enseignement primaire à l'Inspection pédagogique régionale de Niamey.
- M. Guig...., ENR Burkina-Faso, Inspecteur puis enseignant chercheur assistant à l'Université Ki-Zerbo de Ouagadougou à l'issue d'une thèse qu'il a soutenu pendant sa mission au sein du PAPIQ
- M. Kp...., du Togo, inspecteur de l'enseignement primaire et Directeur de l'ENI de Dapaong, il gardera ses fonctions après le PAPIQ. Il va toutefois travailler au sein du programme Apprendre-AUF au sein d'une équipe internationale où il pilote dans son ENI une recherche-action sur l'entrée et le maintien des enseignants dans le métier.

Deuxièmement, les répondants qui ont gardé une fonction d'encadrement très proche du terrain, et qui sont retournés à leur poste initial après le PAPIQ :

- Mme Hant...., de Madagascar, Conseillère pédagogique à la DEIPEF, fonction qu'elle gardera après le PAPIQ
- M. Bat...., ENR Togo, Conseiller Pédagogique à l'IEPP Blitta-Est mais en voie de devenir inspecteur de l'enseignement primaire à l'issue du PAPIQ
- M. Samb...., du Sénégal, Inspecteur au Centre de Formation des Professeurs de l'éducation (CRFPE) de Dakar, fonction qu'il gardera après le PAPIQ
- M. Kof...., du Togo, Conseiller pédagogique à l'Inspection de circonscription de KPELE – DANYI, fonction qu'il gardera après le PAPIQ
- M. Kant...., du Burundi, Enseignant chercheur et formateur d'inspecteur à l'École Normale Supérieure de l'Université de Bujumbura, fonction qu'il gardera après le PAPIQ

Troisièmement, les répondants qui ont davantage un profil de chercheur et ou de consultant, le plus souvent à la retraite :

- M. Ab..., du Cameroun, Inspecteur à la retraite, Consultant en ingénierie de la formation et didactique de lecture-écriture, maths/sciences, fonction qu'il gardera après le PAPIQ

Quatrièmement, les répondants qui ont davantage un profil de consultant et qui ont développé un repositionnement de leur expertise à l'issue du PAPIQ :

- M. GR..., du Burkina-Faso, Enseignant chercheur en sociologie de l'éducation puis consultant indépendant. Peu après sa mission dans le PAPIQ au Burkina-Faso, il sera recruté par l'équipe de supervision du PAPIQ pour faire partie de la supervision des pays du deuxième groupe et suivre l'ENR de la Côte d'Ivoire et le Togo. Après quelques mois, il quittera l'équipe de supervision et continuera des missions de consultance dans l'éducation et ses missions de recherche.
- M. Maz..., du Niger, Inspecteur principal puis consultant au sein d'une Organisation internationale après le PAPIQ

Enfin, il convient aussi de préciser que pour réaliser ces entretiens et ces échanges à distance, j'ai dû également clarifier mon propre statut dans cette recherche, et je l'ai fait avec les repères suivants :

- **Les travaux de Kohn (Kohn, 2001)<sup>42</sup> sur les positions enchevêtrées du praticien** m'ont aidé à construire des repères pour préciser mes intentions de recherche. La pensée de Kohn m'a aidé à comprendre que si les postures du chercheur et du praticien s'appuyaient sur des différences objectives (travail d'interprétation versus travail auprès de l'autre, statut des références, construction de l'objet versus action sur un problème localisé, etc), elles pouvaient toutefois co-exister, à condition que le chercheur praticien soit conscient de ce phénomène, qu'il l'explicite et le formalise dans ses données, et qu'il sache clairement dissocier les deux postures. Ce sont ces repères qui m'ont aidé à construire mes questions de recherche autour d'intentions scientifiques, et à mieux clarifier mes intentions pendant les entretiens et l'analyse de mes données.
- **L'importance de s'ancrer dans une démarche clinique pour analyser en proximité le vécu des acteurs** : l'approche clinique telle que théorisée par quelques auteurs pour les sciences de

---

<sup>42</sup> La principale référence utilisée est : Kohn, R. C. (2001). Les positions enchevêtrées du praticien-qui-devient-chercheur. Dans Mackiewicz, Marie-Pierre (coord.). Praticien et chercheur. Parcours dans le champ social (p. 15-38). Paris: L'Harmattan.

l'éducation m'a fortement aidé à définir ma posture dans les entretiens. Dans le domaine de la recherche, cette approche implique une proximité particulière avec le vécu des acteurs sociaux étudiés, c'est ce que souligne notamment Blanchard Laville (Blanchard Laville, 1999). Dans cette perspective, les entretiens sont des outils essentiels pour collecter des données qualitatives approfondies sur l'expérience des individus impliqués dans les situations sociales étudiées. Sur cette base, je me suis donc appuyé sur un cadre semi-directif pour guider la discussion tout en laissant de la place à libre expression des répondants, notamment pendant les entretiens initiaux. Mon objectif a aussi été de saisir les dimensions subjectives, affectives et émotionnelles des personnes interrogées, en plus des éléments objectifs de leurs expériences, tout cela pour contribuer à un enjeu essentiel de la démarche clinique tel que le souligne De Gaulejac (De Gaulejac et al, 2007), qui est de comprendre les significations et les ressentis des membres des ENR face aux phénomènes sociaux étudiés, ici leur intégration dans le PAPIQ, ce qui a nécessité d'établir une relation d'empathie dans le questionnement.

- **L'importance de s'engager dans l'entretien, qui devient un espace d'analyse :** j'ai été sensible aux principes énoncés par P. Fugier (Fugier, 2010) dans un article où il construit des repères pour appliquer les principes de la sociologie clinique dans une démarche d'entretien. Il invoque alors le terme d'« entretien sociologique clinique » (voir la référence dans la bibliographie). P. Fugier décrit alors l'importance en sociologie clinique d'un chercheur qui s'implique, qui considère l'enquête comme un « analysant », ce qui nécessite un engagement du chercheur à produire un « espace d'analyse conjoint ». Ces repères m'ont fortement aidé, et m'ont conduit par moment à partager en fonction du contexte de l'entretien des analyses sous forme d'hypothèses de travail.

### **III.2.2. L'analyse des traces du dispositif PAPIQ**

En parallèle des entretiens, la **relecture et l'analyse des traces du fonctionnement du dispositif** d'intervention auprès des équipes de recherche nationales (ENR) sera un deuxième pilier des techniques de collecte des données de la recherche. Cette analyse des traces semble surtout indispensable pour croiser les données issues des entretiens avec l'ensemble des autres données produites au cours de l'intervention. À ce jour, une grande partie de ces données a été rendue publique, et cette recherche se focalisera surtout sur ces données disponibles sur le site de l'IIEP-UNESCO Dakar et qui seront rigoureusement référencées lors de chaque utilisation.

Ces données sont de plusieurs types :

- des témoignages directs de membres d'ENR, de coordinateurs ou encore de points focaux du PAPIQ dans les pays, sur les effets qu'ils ressentent du PAPIQ,
- des analyses d'impact du programme par le croisement de réponses à des enquêtes de témoignages adressées aux ENR, aux CCN ou encore aux points focaux,
- des analyses partagées de la démarche même du programme.

Ces données sont intéressantes car bien qu'elles aient un caractère synthétique, elles capitalisent plusieurs années de réflexion menées en interne et articulées à une documentation approfondie, quant à elle non-rendue publique, et constituée :

- de plusieurs auto-évaluations des ENR suite à leur participation au dispositif,
- des traces de l'activité d'appui de l'ESD aux ENR sur le terrain (comptes rendus de débriefings, documents de feedbacks envoyés aux ENR afin de les aider à piloter la recherche et à consolider la transformation de leur posture professionnelle, archives constituées des débriefings et échanges écrits entre les membres de l'équipe de supervision sur la régulation du dispositif de formation, notes d'analyse ou de réflexion constituées par les membres de l'équipe de supervision sur la régulation du dispositif de formation),
- des traces de l'activité des ENR sur le terrain (compte-rendu d'entretiens ou d'observations dans l'école ou hors de l'école, analyses et productions diverses).

L'ensemble des documents utilisés dans ce registre seront consignés dans une matrice de ce type qui est mise dans l'annexe (annexe n°5).

**Tableau 10. Matrice utilisée pour l'analyse des traces du PAPIQ**

N°	Nom du document	Auteur	Titre	Date d'écriture (approx)	Utilité pour l'analyse
1					
2					
3					
Etc.					

### III.3. Stratégie d'analyse des données produites

La méthode utilisée pour analyser les données produites à l'issue des entretiens a été celle de l'analyse des contenus par thématique, avec une attention particulière sur les approches contemporaines qui valorisent une vigilance accrue sur le contexte social dont est issu le document, et plus précisément dans le cadre des entretiens, des discours des personnes interrogées.

L'analyse des contenus réalisée se base plus précisément sur l'analyse dites des discours, c'est-à-dire de documents de nature textuel. L'objectif de l'analyse sera notamment d'explicitier des catégories ou « thématiques » qui font sens au regard de l'objet de la recherche. Ce travail se basera sur l'hypothèse, explicitée par P. SABOURIN (Sabourin, 2008), que les textes peuvent être traités comme des objets qui peuvent être saisis et analysés essentiellement comme s'ils avaient les mêmes caractéristiques que les objets matériels, à condition de respecter 4 critères toujours énoncés par P. SABOURIN :

- l'identification de critères explicites et homogènes pour le classement des objets,
- l'exhaustivité des séries d'objet, c'est-à-dire que chaque extrait ou élément se référant à une thématique devra s'y retrouver,
- l'exclusivité du choix de classement catégoriel des objets, c'est-à-dire qu'un objet ne pourra pas se classer dans deux thématiques,
- l'adéquation de la catégorisation avec le corpus d'hypothèses, ce qui implique également d'identifier des catégories qui soient également suffisamment homogènes en termes de densité du contenu.

Par ailleurs, comme les éléments d'un discours classé sous des thèmes ne peuvent être complètement assimilés à des objets matériels, il convient également d'adapter ce principe au caractère symbolique de l'activité humaine et c'est pour cette raison que ce que l'on appellera « thème » ou « thématique », ne pourra être délimité de manière précise mais se réfèrera davantage à un noyau central de notions tout comme l'explique Pierre Vergès (2001)<sup>43</sup>

Cette analyse qualitative s'appuiera également sur un travail permanent d'aller et retour entre le document, les extraits, et les catégorisations produites, que ce soit pour identifier des nouveaux éléments de sens que

---

<sup>43</sup> Pierre VERGES, in Revue française de sociologie 42-3, L'analyse des représentations sociales par questionnaires, 2001

pour enrichir les analyses et les catégories produites. Par ailleurs, et compte tenu des limites de l'approche classique de l'analyse des contenus dans la prise en compte du contexte social du discours produit, il est également proposé d'intégrer quelques repères méthodologiques des approches contemporaines de l'analyse des contenus, et notamment l'approche d'analyse sémantique structurale, qui repose sur une approche résolument qualitative et une vigilance importante sur le contexte du discours et l'implication du chercheur<sup>44</sup> dans le processus d'analyse, et qui constituent tout autant d'éléments en phase avec ce projet de recherche se basant notamment sur une approche clinique.

Ces repères liés à l'approche sémantique structurale seront les suivants :

- L'analyse sémantique des documents placera également **une vigilance importante sur le contexte social du discours retranscrit**, en faisant ici l'hypothèse que le sens du discours n'est pas seulement dans le texte lui-même mais tout autant dans la relation entre le producteur du texte, le texte et celui qui le « reçoit », c'est-à-dire ici le chercheur.
- En faisant ce travail de contextualisation et d'identification du « sens social<sup>45</sup> », le travail d'analyse ne servira pas seulement à distinguer des unités de sens, ou des catégories pertinentes, mais plus fondamentalement l'analyse cherchera aussi à **explicitier le ou les points de vue, ou encore le ou les « modèles de connaissances » qui produisent les contenus constatés**. La plus-value de cette analyse est également de considérer le chercheur comme interne à ce processus, car l'analyse aura également pour objectif d'explicitier le modèle de connaissance<sup>46</sup> utilisé par le chercheur lui-même dans les catégories qu'il produit.

Enfin, de manière plus concrète, le processus d'analyse des entretiens pourra se faire à plusieurs étapes :

- **Une description des documents** notamment en cherchant à décrire le contexte social dans lequel le discours a été produit.
- **Une première lecture transversale** pour identifier de premiers extraits jugés significatifs du point de vue de leur apport pour les questions de recherche. Cette opération de lecture pourra être qualifiée de « segmentation » du texte, c'est-à-dire l'opération de lecture du document qui extrait une partie du document comme étant significative pour le chercheur. L'étendue des extraits peut varier selon le jugement du chercheur sur la pertinence de l'extrait. Lors de

---

<sup>44</sup> Voir L'analyse de contenu, Paul Sabourin, Les faits sociaux sont pourvus de sens

M. Canto-Klein, N. Ramognino, publié dans Recherche sociale, 4<sup>ème</sup> édition, Presses de l'Université du Québec, chapitre 15.

<sup>45</sup> Expression reprise de P. Sabourin, l'ouvrage cité en bibliographie

<sup>46</sup> Terme utilisé mais non défini par P. Sabourin, il peut désigner les éléments cognitifs mobilisés par le chercheur pour produire les catégories dans un processus d'analyse de contenus.

l'extraction de la partie du texte, le nom du document et l'endroit dans le document où apparaît l'extrait sera noté et un classement sera réalisé dans une catégorie où l'ensemble des extraits traitant d'une distinction de sens<sup>47</sup> dans la catégorie concernée seront présente. De plus, et toujours en lien avec l'approche sémantique de l'analyse des contenus, les unités de sens dans les documents ne seront pas délimitées sur la base d'une lecture linguistique des textes, mais à partir d'une approche sémantique c'est-à-dire sur la recherche du sens de ce qui est dit.

- **Une analyse des extraits identifiés** : ici, la lecture et relecture des extraits permettra d'identifier des catégories ou thématiques descriptives.
- **Une mise à distance des thématiques dégagées**, qui pourra notamment s'appuyer sur une schématisation, dans l'objectif de faire une analyse transversale des relations entre les thématiques et dégager ainsi des modèles de connaissances.

---

<sup>47</sup> Ici, il s'agit simplement de dire que chaque extrait catégorisé dans un thème vise à apporter un sens spécifique par rapport à ce qui se joue dans ce thème en question.

## IV. Les résultats

Ici, avant d'aller plus loin, il est utile de revenir aux éléments de la commande initiale du PAPIQ, c'est-à-dire ce qu'attendaient les pays en adhérant au programme. En réalité, cette commande initiale était relativement ambiguë puisque qu'il n'a jamais été possible de connaître les raisons exactes pour lesquelles les autorités éducatives des pays candidaient au programme. Un huit clos s'organisait entre le Staff de l'IIEP et ces autorités éducatives des pays candidats lors des premières négociations. Cependant, il est probable que ces autorités agissaient en fonction de leur représentation de ce qui allait se jouer autour du terme "qualité de l'éducation", fondée sur un constat généralisé de l'inefficacité des systèmes éducatifs<sup>48</sup>. Il est possible de faire l'hypothèse que cette volonté des pays était probablement motivée par les expériences antérieures de travail avec l'IIEP-UNESCO, notamment dans la production des Rapports d'États des Systèmes Éducatifs Nationaux (RESEN). Ces activités d'appui, constituant le cœur de l'activité de l'IIEP-UNESCO, avaient contribué par le passé et jusqu'à une période récente<sup>49</sup>, à construire de solides compétences de planification chez les cadres ayant bénéficié des nombreuses sessions de formation. Dans tous les cas, il était peu explicite pour les autorités la nécessité de construire chez les cadres intermédiaires du système éducatif des capacités d'analyse critique globale de l'Institution. Cependant cette finalité a ensuite été rendue de plus en plus explicite, mais seulement auprès des équipes de terrain, que ce soit dans le Guide méthodologique du PAPIQ<sup>50</sup> qui énonce clairement l'importance pour l'ENR<sup>51</sup> de développer une posture de chercheur, ou encore dans les ressources élaborées au fil des ateliers régionaux de partage des résultats intermédiaires du PAPIQ et où le programme se félicitait d'avoir permis aux ENR de devenir des praticiens réflexifs voire à terme des agents du changement, terme polysémique et ambigu qui ne sera pas retenu comme un observable au titre de cette recherche.

Ici, l'objectif du PAPIQ de faire des ENR des chercheurs était d'abord relié à la nature de l'intervention qui se constituait comme une recherche-action. De plus, cette posture de chercheur que les membres des ENR devaient construire était liée à des attendus qui étaient rendus explicites dans les débriefings avec l'équipe de supervision : capacité de mise à distance de l'objet de recherche, déconstruction des représentations de l'encadreur ou du cadre, co-élaboration des outils de construction des données avec

---

<sup>48</sup> Introduction du guide méthodologique du PAPIQ : L'analyse générale qui se dégage est que les systèmes éducatifs actuels ne répondent pas véritablement aux besoins des populations les plus défavorisées, ce qui tend à aggraver l'écart entre les plus démunis et les plus favorisés. Les pays sont conscients de cette crise de l'apprentissage et des défis qu'ils devront encore surmonter pour atteindre une éducation de qualité. Une analyse des rapports de diagnostics sectoriels réalisés dans une trentaine de pays d'Afrique subsaharienne montre que la qualité de l'éducation apparaît comme la préoccupation la plus fréquente.

<sup>49</sup> A partir des années 1990 et jusqu'à aujourd'hui, soit plus de 30 années d'interventions.

<sup>50</sup> Voir la référence complète dans la bibliographie, et le lien pour accéder à une version numérique.

<sup>51</sup> Équipe Nationale de Recherche



l'équipe de supervision, capacité d'analyse critique collective des données, partage des observables de terrain avec les observés, prise de notes systématiques pour documenter ce qui est observé. Ce sont tous ces attendus qui participent de la posture de chercheur que les membres des ENR devaient apprendre à construire. Les conséquences de cette construction résidaient aussi dans la transférabilité de la posture de chercheur et des démarches adoptées dont le primat de la réflexion sur les outils.

Mais pour revenir à la commande initiale des pays, sur le plan des activités techniques, cette commande était essentiellement composée de deux volets : d'une part, fournir un diagnostic holistique des leviers et des obstacles pour l'amélioration du pilotage de la qualité de l'enseignement de base, d'autres part, fournir des pistes d'amélioration pour l'efficacité du pilotage de la qualité. Par la suite, le PAPIQ s'est constitué un arsenal d'outils méthodologiques et de démarches d'appui construites par l'équipe de supervision en lien permanent avec l'évolution du travail des ENR sur le terrain. Dans cette construction méthodologique, la place des ENR était différente suivant les deux étapes de la commande :

- dans la phase de diagnostic, les ENR étaient en première ligne pour mettre en place un diagnostic holistique de l'administration éducative nationale, et qui supposait alors de mettre en place des techniques de collecte relativement sophistiquées pour collecter, analyser mais surtout restituer à plusieurs reprises les résultats provisoires de la collecte aux acteurs enquêtés. Très rapidement, il est alors apparu la nécessité de développer chez les membres des ENR une posture de chercheur plus en phase avec les enjeux du diagnostic qui se prévalait d'être élaboré dans une dynamique de recherche-action. C'est dans ce cadre qu'une équipe de supervision a été mobilisée pour analyser de façon dense (quotidiennement) les traces écrites produites à partir des observations du terrain dans un processus de supervision perlé. Des outils méthodologiques ont aussi été produits *in situ* et compilés dans un ensemble de Guides Méthodologiques. Des notes de cadrage ont aussi été partagées aux coordinateurs avec des repères très détaillés pour permettre aux équipes de terrain d'endosser cette posture nouvelle qui implique des gestes professionnels différents du cadre et notamment de l'inspecteur. Ici, le concept de geste professionnel fera référence aux travaux d'Y. Soulé et C. Dupuis (Soulé, Dupuis 2021) qui le définit comme ce que l'acteur fait, décide de faire, doit faire, ou dit de faire en relation à sa posture et à ses préoccupations qui sont enchâssées. Ces gestes sont alors par nature multiples, ils s'enchaînent, et sont porteurs d'une certaine épaisseur.
- dans la phase d'élaboration de la feuille de route, cette même ENR devait participer activement dans la construction d'une série de chantiers de travail au sein d'une équipe intercatégorielle et interrégionale constituée d'acteurs de tous les niveaux de la chaîne éducative.

Cependant, les données de cette recherche démontrent qu'au fil du déroulement du PAPIQ, les demandes des équipes de recherche se sont très rapidement polarisées sur une demande accrue d'accompagnement auprès de l'équipe de supervision. Cette demande d'accompagnement portait à la fois sur la phase de diagnostic, puisqu'elle déstabilisait les membres des ENR en les mettant en situation de construire une nouvelle écologie professionnelle. Dans cette situation, où on est en situation d'être porté loin de nos habitudes, la demande d'accompagnement est alors très forte, et dans le cas des ENR, cette demande était alors celle d'un appui dense et régulier pour collecter, analyser et restituer les données aux acteurs enquêtés. Ici, le travail de recherche montre principalement deux résultats.

Premièrement, cette demande des ENR a globalement été prise en compte par la stratégie de supervision du PAPIQ qui a elle-même dû évoluer de manière significative notamment pour rechercher une cohérence entre les formateurs de l'équipe de supervision. Les données collectées montrent que lorsque cette demande d'accompagnement dense et régulière était correctement prise en compte, les travaux des ENR évoluaient sans obstacles majeurs, et le travail collectif entre les deux équipes (la supervision et l'équipe de recherche) permettait de construire une vraie intelligence collective, force de propositions et d'initiatives pour valoriser le travail de recherche. Dans le cas contraire, lorsque cette demande d'accompagnement dense et régulière n'était pas correctement prise en compte, les travaux des ENR évoluaient lentement, le travail collectif restait de faible plus-value et même dans certains cas, des risques d'implosion de l'ENR se faisait ressentir.

Deuxièmement, il a été visible que d'une manière générale, le PAPIQ avait eu des effets significatifs sur les ENR, que ce soit du point de vue de la construction individuelle de compétences, mais aussi de la production d'un sentiment de réussite collective partagé qui a eu le potentiel de déclencher des prises de conscience très fortes sur les capacités d'agir des uns et des autres ou encore sur l'élaboration progressive d'un rapport plus distancié vis-à-vis de l'Institution.

Toutefois, et c'est peut-être la partie la plus importante de ce travail de recherche, les ENR n'ont cessé de formuler d'autres demandes d'accompagnement qui n'ont pas pu être prises en compte et ce sont ces demandes qui portent en elles les limites du PAPIQ. Ces demandes ont principalement tourné autour de la volonté de participation active dans les chantiers de travail de la feuille de route, qui était alors perçue à la fois comme un prolongement essentiel de la réflexivité construite tout au long du diagnostic, mais aussi comme une sorte de promesse auquel le PAPIQ s'était lui-même engagé. Leur absence de mise en place a donc conduit à une forme de déception généralisée du fait de marges de manœuvres amoindries et d'un positionnement parfois marginalisé des membres des ENR au sein de leur Institution.

Afin d'articuler les résultats à la problématique de recherche qui est centrée sur le fait de documenter les effets du PAPIQ sur les membres des ENR, il sera possible d'avoir trois parties : tout d'abord, nous montrerons que le PAPIQ a eu des effets individuels et groupaux significatifs en lien avec une posture profondément renouvelée des membres des ENR vis-à-vis de leur Institution (section IV.1). Puis, nous montrerons que ces effets du PAPIQ proviennent surtout de sa stratégie d'intervention qui certes avait au départ quelques aspects innovants, mais qui a surtout su évoluer en cours de route suite aux demandes d'accompagnement des ENR (section IV.2). Enfin, nous montrerons que le non aboutissement des phases ultimes du PAPIQ a amoindri de manière significative les effets du programme sur les ENR qui ont éprouvé une déception et un malaise de retour dans leur Institution. Nous montrerons surtout que cet effet au final limité du PAPIQ provient d'une limite intrinsèque du programme dès son origine, c'est-à-dire comme un défaut d'origine (section IV.3).

## **IV.1. Le PAPIQ a eu des effets individuels et groupaux massifs en lien avec une posture profondément renouvelée des membres des ENR vis-à-vis de leur Institution.**

Les données collectées lors des interviews montrent que le PAPIQ a eu des effets significatifs sur les membres des ENR. L'adoption de la posture de chercheur menant une recherche-action en équipe a produit, chez les anciens membres des ENR interrogés, des changements très importants dans leur identité professionnelle, la manière dont ils travaillent avec leurs pairs et la manière dont ils analysent leur propre institution (section IV.1.1).

Surtout, ces effets dépassent les aspects individuels et groupaux, et touchent directement aux rapports que ces personnes entretiennent avec leur Institution d'origine. Il y a véritablement un changement de posture professionnelle vis-à-vis de l'Institution (section IV.1.2), qui est surtout visible dans les représentations des anciens membres des ENR interrogés, c'est-à-dire sur les manières dont ils prennent de la distance par rapport à leur expérience au sein du programme, sur les manières dont ils construisent des processus de transfert de ce qu'ils ont appris de cette même expérience dans leur fonction d'origine, et enfin sur la manière dont ils se positionnent désormais face à leur Institution, c'est-à-dire, comme des agents qui réfléchissent à leurs marges d'autonomie en tentant de construire à des niveaux plus ou moins

variés des initiatives pour répondre à des problématiques résistantes<sup>52</sup> sur la base de savoirs néguentropiques (Stiegler, 2015) qu'ils ont contribué à identifier.

Nous présenterons ces résultats un à un. D'abord, nous verrons en quoi l'endossement de la « posture de chercheur » dans le cadre du PAPIQ a conduit à un déplacement très fort des représentations des membres des ENR, qui se répercute ensuite fortement sur leur identité professionnelle. Puis, nous verrons que l'approche holistique du PAPIQ a permis aux ENR de développer une vision élargie de leur propre travail dans l'Institution, condition essentielle pour apprécier les limites de leur action.

#### **IV.1.1. L'endossement de la « posture de chercheur » : un déplacement très fort des représentations des membres des ENR, qui se répercute ensuite fortement sur leur identité professionnelle**

Les répondants documentent par de nombreux éléments de preuves la manière dont le PAPIQ leur a demandé de construire une autre posture, c'est-à-dire une autre manière d'être et d'agir face à l'Institution au sens ou le décrit S. Stark (Stark, 2016)<sup>53</sup>. Pour les ENR, mettre en place la recherche-action dans le cadre de la phase diagnostique du programme impliquait de consolider une posture de chercheur. Construire cette posture de chercheur implique alors selon eux un changement psychologique, qui fait surtout l'objet d'un « choix ».

1. *« ... C'était difficile d'abord, c'est un changement qu'il fallait opérer à l'interne, en soi même. Je dis pour moi et aussi pour les autres, pour changer la posture il y a un combat à l'interne (rire) et c'est ce combat qu'il faut arriver à vaincre et aller dans la direction justement choisie de la posture du chercheur... » (M. A., Burundi)*
2. *« Il n'a pas été facile pour nous au départ de changer notre posture d'acteur de vérification de normes prescrites en posture de chercheur. C'est par la suite que nous nous sommes rendus compte qu'en matière de recherche, il n'y a pas de bonnes ni de mauvaises réponses. En plus nous avons appris à travailler en synergie pour identifier les pratiques de classe » (M. Kp, Togo)*

Produire ce changement en interne, et aller dans « la direction choisie », conduit à plusieurs phénomènes qui sont bien documentés dans les témoignages.

---

<sup>52</sup> Pour rappel, voir la définition proposée dans la section I.1.1 p.20.

<sup>53</sup> Voir la section II1 sur une précision de ce concept dans les travaux de S. Stark, p.38.

Tout d'abord, cette transformation passe par des allers/retours où les routines antérieures restent disponibles dans des situations de pertes de repères.

3. *« 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 ] est réapparue, apparemment dans deux groupes, tous étaient des inspecteurs de l'enseignement moyen secondaire et de l'enseignement élémentaire. Et surtout de la part de inspecteurs élémentaires, il est arrivé par moment où carrément on oublie que nous sommes dans une dynamique où peut-être on ne peut sans tenir exclusivement à ce que nous avons observé, ce que nous avons entendu... » (M. JJN, Sénégal)*

Ici, la réapparition de la posture de l'inspecteur correspond à une perte de repères dans une situation où la casquette du chercheur ne permet pas d'être à l'aise et de se sentir bien. Si la situation précise n'est pas décrite, il semble que la réapparition de la casquette de l'inspecteur ne soit pas forcément volontaire, mais qu'elle apparaît comme un impératif pour que l'enquêteur retrouve du sens à ce qu'il fait. En effet, à de nombreuses reprises, cette casquette de l'inspecteur est réapparue pour des motifs plus ou moins légitimes, tels que rappeler la norme à des agents qui s'en étaient écartés ou réagir à des situations humaines choquantes, situation où la posture de chercheur telle que les ENR l'avaient construite était perçue comme inadaptée et insuffisante à elle seule pour trouver un équilibre mental dans ces situations vécues comme éprouvantes.

Dans toutes ces situations, il semble alors évident que ces allers-retours permanents d'une posture à une autre ne soient pas seulement inévitables, mais apparaissent comme souhaitables car ils sont porteurs de sens. Cela est conditionné par le fait que les membres des ENR sont conscients de ces phénomènes d'allers et retours et qu'ils perçoivent clairement la différence entre les deux postures quand ils sont dans l'une ou dans l'autre. En effet, c'est cette clairvoyance de l'enchevêtrement de leurs postures qui leur permet d'avoir un contrôle sur leur manière d'agir, étant donné qu'ils sont bien des chercheurs-praticiens (Kohn, 2001). Ici, les témoignages montrent aussi que la présence de l'équipe externe de supervision dans ce travail de délimitation des postures prend tout son sens, mais nous y reviendrons.

Ensuite, cette transformation de posture professionnelle implique pour chaque membre de passer par un processus d'essais-erreurs qui, chez tous les répondants, résultent d'une volonté de se libérer d'un conflit psychologique interne vécu comme intense. Ce conflit est intense car il se matérialise par l'acquisition d'un certain nombre de valeurs du chercheur qui sont différentes, voire en contradiction, avec celles qui caractérisent la pratique dominante du métier de l'inspecteur. Par exemple, la curiosité, le travail d'analyse en profondeur, l'intention de se laisser changer par l'opinion de l'autre, l'esprit critique et le rapport distancié à la norme pour dégager des marges de manœuvre et l'esprit même de la recherche-action. Ces

éléments d'analyse ont été partagés avec les ENR et ont accompagné systématiquement les interventions de l'équipe de supervision notamment au cours des débriefings. Voici comme un répondant interrogé s'exprime là-dessus :

4. *« ...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, offusqué, c'est ça le combat dont je parle. C'est une introspection que la personne doit faire pour réfléchir à ses propres pratiques, à sa propre façon de faire pour l'ajuster à la situation. (...) C'est justement ce moment-là qui fait le passage de la casquette de l'inspecteur à la casquette d'un chercheur, d'un accompagnateur. En fait, on réfléchit aux mots, on réfléchit aux gestes, on les essaie, on voit ce que ça donne. On change si on trouve qu'on n'y est pas convenablement, on change, on essaie de réajuster, c'est tout une gymnastique d'esprit... »*  
(M. A., Burundi)

Cette transformation de posture professionnelle des membres des ENR conduit donc bien à des petits échecs passagers, et qui, selon l'ampleur, peut affecter l'estime de soi. Par exemple, quand un membre de l'ENR se fait « reprendre » par un autre lors d'un débriefing parce qu'il a « glissé » ou qu'il n'a pas eu la bonne posture.

5. *« On avait défini un schéma, le schéma il était là, dans la restitution de ce qu'il y avait lieu de faire et si ce schéma n'est pas suivi ... Je le dis pas tout de suite, j'attends d'abord qu'on soit dans le débriefing, et comme on le dit dans le débriefing chacun prend la parole et je prends alors la parole et je dis : « ok, on peut remercier celui qui a fait mais quand même je suis désolé de dire que ce qu'on attendait de la présentation n'a pas eu lieu ! » - « C'était toujours dans le souci de mieux faire car nous étions une équipe et si une équipe veut gagner il faut que quand même les gens acceptent de se dire certaines choses ... »* (M. JJN, Sénégal).

Mais il est patent de constater que cette même estime de soi peut se renforcer à l'occasion de la prise de conscience de sa non-interchangeabilité dans le fonctionnement du groupe de pairs : un rôle pour chacun et chacun a un rôle.

Surtout, ce changement de posture, qui est un processus individuel et volontaire, conduit irrémédiablement à un changement des membres des ENR dans leur rapport à la norme et, plus globalement, dans leur rapport à l'Institution, le Ministère de l'Éducation Nationale (MEN). Ici, une illustration peut être donnée avec le témoignage de M. A du Burundi, Inspecteur provincial de l'éducation. Ce qui est marquant, c'est la différence qu'il fait, de manière assez nette, entre son activité d'inspecteur, qui est en réalité une activité structurée par des canevas qui brident la réflexion, alors que dans sa perception, l'enquête, le PAPIQ, par ses outils de recherche, permettent en réalité un rapport différent aux outils, qui sont appréhendés comme des moyens pour servir à la réflexion et non comme des finalités

en soi<sup>54</sup>. Ces outils peuvent à tout moment être mis à distance pour envisager avec l'enquête une discussion libre susceptible à la fois de déconstruire la norme et d'identifier une pluralité de solutions à des problèmes rencontrés sur le terrain.

6. « ...Le rapport au niveau de notre recherche, il est plus consistant. Il contient beaucoup d'observations, les guides que nous utilisons sont plus détaillés, c'est beaucoup préparé à l'avance, tandis que dans l'exercice de notre métier, de notre fonction d'inspecteur, il y a des canevas, il y a des canevas de rapport, mais il ne prévoit pas assez d'espace par rapport à ce que nous utilisons au niveau de l'enquête, au niveau de la recherche... »  
(M. A., Burundi)

C'est alors cette comparaison, entre les outils de l'intervention du PAPIQ qui permettent d'apporter plus d'analyses et de faire plus de choses et les outils de l'inspection qui sont perçus comme rigides et trop normés, qui porte en elle les germes possibles d'un autre niveau de réflexion : n'y a-t-il pas de parallèles entre les deux situations ? Comment cette autre posture plus critique et réflexive développée par les membres des ENR face aux outils de l'intervention du PAPIQ peut-elle être transférable dans leur position d'inspecteur ou de cadre du Ministère ? Cette réflexion est-elle présente chez ces anciens membres des ENR ? Si oui, comment la développent-ils dans leur Institution ? Sinon, comment les aider à la développer ?

Des éléments de réponse seront donnés à ces questions dans la prochaine section.

---

<sup>54</sup> Plusieurs diagnostics de l'éducation montrent que la polarisation des missions de l'inspecteur sur un contrôle de conformité aux normes en Afrique Subsaharienne conduit dans la pratique quotidienne de la fonction d'inspecteur à ce que la course au remplissage des bulletins devienne une finalité en soi, car c'est surtout là-dessus qu'ils sont suivis et contrôlés par la hiérarchie. Source : [https://dakar.iiep.unesco.org/sites/default/files/2022-02/APIQ Niger Synthese.pdf](https://dakar.iiep.unesco.org/sites/default/files/2022-02/APIQ_Niger_Synthese.pdf) ; [https://dakar.iiep.unesco.org/sites/default/files/2022-02/APIQ Sénégal Synthese.pdf](https://dakar.iiep.unesco.org/sites/default/files/2022-02/APIQ_Sénégal_Synthese.pdf)

#### **IV.1.2. L'approche holistique du PAPIQ : le développement d'une vision élargie des membres des ENR de leur propre travail dans l'Institution, condition pour apprécier les limites de leur action.**

Ce résultat est massif. Les membres des ENR interrogés soulignent que c'est le caractère holistique de la recherche-action qui leur a permis de connaître précisément ce que faisait les autres services du Ministère au sein du secteur de l'éducation de base.

7. *« Si nous voulons réussir un diagnostic, ... nous sommes parti, de la classe, et de manière très naïve, nous avons recueilli l'ensemble des pratiques, les pratiques de classe, les pratiques de pilotage, et nous sommes remonté progressivement, jusqu'au niveau central, au niveau institutionnel. ».../... « C'est quelque chose qui me paraît extrêmement important et que nous devons capitaliser et inscrire en lettre d'or dans nos pratiques pour mieux gérer notre système éducatif... » (M. SA, Sénégal)*

L'analyse des témoignages montre que c'est cette vision élargie de ce que font les autres, que ce soit verticalement, c'est-à-dire les cadres des corps hiérarchiques ou horizontalement, les cadres des services connexes, qui a permis aux anciens membres des ENR de mieux situer leur propre travail dans une chaîne de pilotage, une fois qu'ils sont revenus dans leur position habituelle après leur mission au sein de l'ENR. C'est aussi l'acquisition de cette vision plus claire de leur action, et donc de ses limites mais aussi des espaces de liberté, qui leur a permis d'identifier plus facilement leur véritable marge de manœuvre au sein de leur institution, ce qui est un changement de représentation qu'on peut considérer comme particulièrement fécond.

8. *« En partant sur le terrain, l'équipe a eu la chance de rassembler tous les documents importants qui régissent notre système éducatif, que ce soit dans le domaine de l'évaluation, dans (...) les apprentissages, (...) les textes officiels qui régissent les examens concours, qui régissent les apprentissages, la gestion de l'éducation inclusive, etc. Tous les documents qui paraissent importants par rapport à notre système, il les a rassemblés (...) ... Donc 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, des documents extrêmement importants, qui vont me permettre d'avoir une vue assez claire, assez nette, une vision sur notre système éducatif. Pour moi c'est extrêmement important ! Lorsque j'étais à la DESCO, en tant que gestionnaire de l'évaluation, je me souciais des autres directions, etc, mais 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 ! Vous voyez, ces documents-là, s'il n'y avait pas le projet je n'aurais pas la chance d'avoir tous ces documents. » (M. SA, Sénégal)*



9. « Notre vision par rapport au système éducatif a beaucoup évolué, d'une vision partielle à une vision globale du système. » (M. Gous, Niger)
10. « L'approche par une analyse holistique des problèmes du système est effectivement l'originalité dans le PAPIQ. Elle est avantageuse du moment où elle ouvre des hypothèses larges » (M. GR, Burkina-Faso)
11. Le travail effectué à tous les niveaux de l'administration, et sur tous les secteurs de la politique de la qualité (évaluation, accompagnement de proximité, remédiation, décentralisation, etc.), du bas vers le haut, nous a permis d'avoir une vision élargie de notre fonction d'origine. Cette prise de conscience de ce que font les autres par rapport à ce que je fais m'a permis de mieux comprendre la portée et les limites de notre propre activité. » (M. Guig, Burkina-Faso)

Pour ces répondants, développer son pouvoir d'agir<sup>55</sup> localement passe nécessairement par un élargissement de la vision du système indépendamment de la tendance forte au cloisonnement des structures décisionnaires. Ce résultat est en adéquation avec des travaux anciens mis en place en France dans le cadre des groupes socio-psychanalytiques dirigés par G. Mendel. Le dispositif imaginé par Mendel était souvent le suivant : une équipe de supervision appuyait au sein d'une entreprise la création d'un troisième canal de communication entre les différents échelons hiérarchiques qui se constituaient autour de groupes de travail. Un livre a été écrit par Mendel pour décrire ce processus dans une entreprise de transport (MENDEL, 1993). Un résultat majeur de ces travaux a été de comprendre que pour développer le pouvoir d'agir des travailleurs au sein d'une Institution (exécution, suivi, direction), il fallait que ces mêmes travailleurs soient en situation d'avoir une vision claire de leur acte technique de travail et, en cela, de leur positionnement au sein de l'Institution. Dit autrement, c'est en voyant ce que font les autres que je vois plus clairement les leviers et les obstacles que je rencontre (ce qui est significatif en matière de changement de représentations notamment entre le corps d'exécution et les corps de direction). C'est ainsi que je peux voir plus clairement les limites de ma propre action et, par conséquent, les marges de manœuvre pour développer ma propre action. Ce que nous expose M. SA au Sénégal est donc une application stricte de cette théorie issue des résultats des groupes socio-psychanalytiques, quoique sur une échelle plus large.

---

<sup>55</sup> Voir une définition dans la section II1.3, p.42.

Dans le discours de M. SA on voit aussi que ce pouvoir d'agir se manifeste par une désacralisation de la norme et le développement du dialogue horizontal au sein du service, ainsi qu'un dialogue vertical avec la hiérarchie dans un processus stabilisé de collaboration.

Il convient de rappeler que tout ceci a été possible parce que l'intervention des équipes de recherche ne les avait pas complètement démunis de leur casquette d'inspecteur ou de cadre de direction déconcentrée ou centrale. C'est ce que nous apprennent les témoignages précédents (résultat n°1.1). D'abord, car cette situation était inévitable, puisque les personnes qui faisaient l'objet des enquêtes du PAPIQ savaient bien qu'elles avaient en face d'elles des cadres du système. Surtout, c'est cette situation qui conduisait alors les membres des ENR à progressivement accepter le dédoublement du statut d'inspecteur-chercheur que générerait inévitablement cette recherche-action

Toutefois, si les anciens membres des ENR interrogés semblent avoir été en capacité d'élargir et de développer leur réflexivité, d'élargir leurs représentations et de percevoir leurs marges d'autonomie au sein de l'Institution, dans quelle mesure tout ceci les a effectivement conduits à faire des choses différemment, c'est-à-dire de prendre des initiatives pour développer effectivement leurs marges d'autonomie ?

C'est ici que les choses deviennent intéressantes, et c'est ici aussi qu'on perçoit la limite du PAPIQ. En effet, l'analyse des témoignages montre quelque chose de très clair : la participation dans le PAPIQ occasionne chez les ENR une véritable réflexion sur leurs outils de travail une fois qu'ils reviennent dans leur métier. Toutefois, ce transfert semble toujours relativement limité : leur réflexion ne semble pas, le plus souvent, dépasser le stade du questionnement et ne se traduit pas forcément dans l'expérimentation de nouvelles manières de faire.

Voici plusieurs discours extraits des entretiens qui démontrent bien ce constat :

12. Exemple n°1 : La façon dont M. SA se positionne par rapport à un décret du Ministère qui le « gêne » dans ses fonctions. *« Dans le décret qui régit l'évaluation de juin 2013, on dit que les épreuves portent sur le programme de CM2. Les épreuves du CFE, c'est un diplôme qui sanctionne le parcours de l'élémentaire, de tous le cycle. Et si on nous dit que les épreuves portent sur le programme de CM2, ça paraît aberrant, parce que les gens vont vous dire pourquoi ça ne concerne pas les autres classes ? Et pourtant c'est le texte officiel qui le dit. Maintenant, la DDE nous dit qu'il faut prévoir un bilan, c'est-à-dire quand vous faites la 1ère étape CI-CP, on doit prendre à peu près 10% de ses notes, qui seront comptabilisées pour plus tard. Dans la deuxième étape, c'est CE1-CE2, on va prendre 20%, à la fin du CE2, on fait la moyenne générale des deux classes et on en prend 20%, ça fait 30%. Maintenant on va à la troisième étape, au CM2 on va prendre le CFE, les points qui vont compter ce sont 70% des notes qu'il a obtenues pour faire 100%.*

*Mais malheureusement, on est bloqué parce que le décret dit que les épreuves portent sur le programme de CM2. Nous on se sent à l'étroit par rapport à ce décret, il dit ça porte sur le programme de CM2, et la définition du domaine de l'évaluation dit autre chose. (...) c'est une difficulté surtout par rapport à la construction des épreuves. S'il faut camper seulement la constitution des épreuves sur le programme de CM2, (...) c'est trop restreint. Donc il y a lieu de revoir les manuels, essayer de corser davantage les programmes sur l'éducation à la science et à la vie sociale, EDD et découverte du monde. Corser davantage et essayer de réécrire le décret qui nous met trop à l'étroit pour dire que le programme porte sur toute l'étape trois, CM1, CM2, mais aussi à condition que le bilan soit appliqué au niveau des étapes antérieures, 10%, 20% et 70% pour le CFE, l'examen. Il y a d'autres dossiers où on se sent à l'étroit, mais là c'est vraiment, et je suis en train de me battre avec le Directeur. Lui aussi il veut tout faire pour qu'on fasse réécrire ce texte. On va organiser des ateliers sur ça ... » (M. SA, Sénégal)*

Dans le premier exemple ci-dessous, M. SA développe une analyse critique quant au caractère paradoxal de certaines injonctions qui traversent son institution. Ici, il s'agit du fait qu'il existe un décret qui dit que l'évaluation à la fin du primaire ne porte que sur le CM2, alors qu'un autre texte, émanant de l'évaluation de la Direction des évaluations (DEE), stipule que pour chaque cycle, il faut un bilan qui sera intégré dans l'évaluation de fin de primaire. Il y a donc une incompatibilité entre les deux textes.

La réflexivité de l'interviewé est fortement visible par la prise de distance qu'il sait effectuer par rapport à la norme, qui n'est pas sacralisée ou prise comme devant simplement être appliquée, mais qui peut être remise en question. En même temps, on voit aussi que sa recherche de solutions, de marges de manœuvre, provient aussi d'une capacité à construire une vision globale de son métier, y compris de ses propres limites, représentation qu'il dit avoir acquise par sa participation au PAPIQ.

Cependant, il semble être bloqué dans sa réflexion, qui semble même s'appauvrir au fil du discours, car au final, dans son esprit, il faut de nouveau rajouter des intrants (produire de nouvelles normes). On peut donc se poser des questions : dans un tel cas, dans quelle mesure la présence de deux normes en apparence contradictoires empêche-t-elle d'agir ? En matière d'évaluation, augmenter les programmes pour faire plus d'évaluations est-elle véritablement une problématique résistante qui justifie la production de savoirs néguentropiques ?

Il est possible de répondre par la négative, cela d'autant plus que le PAPIQ avait contribué à identifier que dans les 8 pays du programme, en matière d'évaluation des acquis, les problématiques résistantes devaient être cherchées ailleurs, à savoir : comment utiliser les évaluations pour identifier des zones d'échecs structurelles permettant de développer des appuis plus rapprochés des services d'encadrement,

d'autant plus justifiés dans le contexte d'insuffisance de moyens qui implique nécessairement une priorisation.

Or, toutes ces connaissances sur les problématiques résistantes ont été co-élaborées par l'équipe de supervision du PAPIQ avec les ENR et le CCN. De multiples présentations de ces connaissances ont été faites, notamment dans des espaces de partages publics, dont un atelier régional tenu en 2022 et où une journée entière a été dédiée à la thématique des évaluations<sup>56</sup>. Il est alors possible de se demander pourquoi il semble aussi difficile pour les ENR de transférer ces connaissances sur les problématiques résistantes et de les utiliser pour développer de nouvelles manières d'agir susceptibles de produire des savoirs néguentropiques. Notre position sera de dire que cette difficulté est directement liée au PAPIQ en lui-même et au fait qu'il n'a pas su accompagner les ENR dans le prolongement de cette réflexion, mais nous y reviendrons plus loin.

13. Exemple n°2 : La façon dont M. EL s'est inspiré de son expérience de coordinateur des ENR pour coordonner d'autres équipes de recherches dans des projets ultérieurs. *« Oui, cette expérience de formateur et d'encadreur de l'équipe m'a beaucoup inspirée à ma première activité après cette activité-là. Ma première activité que j'ai eu à réaliser c'était l'étude sur les ressources éducatives, où il fallait voir un peu les ressources éducatives au niveau de trois pays, le Sénégal, le Burkina et le Togo. (...) C'était un peu différent, nous étions trois experts, et moi j'étais chargé des ressources pédagogiques, et dans chaque pays nous avons coopté aussi des chercheurs, des enquêteurs (...). [Il y a un ] expert [qui ] m'a fortement inspiré parce qu'elle [a ] changé de posture, de dire attend, écoute, c'est vrai que je suis experte dans le domaine de l'éducation, dans le domaine des ressources éducatives je ne suis pas experte, je vais aller chercher de l'information, et je veux que les équipes qui sont avec moi, aillent chercher de l'information, et dans chaque pays on avait un groupe de deux ou trois professionnels (...) qui étaient des cadres du ministère de l'éducation et je devais les encadrer pour chercher des information sur les ressources éducatives, comment elles sont construites, (...) comment elles sont utilisées, et quelles sont les difficultés, etc. Et donc cette expérience [d'encadrement des ENR m'a tout de suite inspiré]. Elle m'a aidé à encadrer ces équipes-là aussi bien au Sénégal, au Burkina qu'au Togo... » (M. EL, Sénégal)*

Dans le témoignage de cet ancien coordinateur d'ENR, on voit bien qu'il y a eu un transfert probablement assez fort dans l'expérience de coordination d'une équipe de cadres qu'il a eu à entreprendre juste après le PAPIQ. Il nous dit que l'implication de cadres du Ministère dans un diagnostic quel qu'il soit nécessite d'endosser une véritable posture de chercheur car elle est structurée autour de valeurs qui constituent des

---

<sup>56</sup> Voici le digest du jour 2 de l'atelier synthétisant des mois de travaux entre l'équipe de supervision et les ENR : [https://dakar.iiep.unesco.org/sites/default/files/2022-02/Digest\\_J2%20VF2.pdf](https://dakar.iiep.unesco.org/sites/default/files/2022-02/Digest_J2%20VF2.pdf)

repères importants pour un travail de diagnostic (naïveté, curiosité, recherche d'informations, remise en cause de l'évidence). En même temps, son témoignage montre aussi que cette posture de chercheur est loin d'être facile à construire car elle demande du temps et un accompagnement rapproché d'une équipe externe, elle-même en situation d'analyser ce qui se joue dans ce déplacement, condition implicite du cahier des charges de l'intervention. Toutefois, les effets perceptibles du PAPIQ ici ne semblent pas dépasser un possible renforcement de compétences en matière de coordination d'équipes et en matière de réalisation de diagnostic.

En cela, deux observations importantes peuvent être émises sur les limites des transferts que ce répondant dit avoir construits à partir de son expérience du PAPIQ :

- Au-delà d'apprécier la chaîne de pilotage des ressources éducatives, qu'est-ce que M. EL peut faire de cette connaissance pour produire du changement ? En quoi cette connaissance touche-t-elle une problématique résistante ? La question des ressources éducatives est peut-être une problématique résistante, mais tout dépend de comment cette question est posée. Dans le projet en question de M. EL, il s'agissait d'une évaluation de la chaîne de pilotage des ressources éducatives (livres, manuels scolaires et autres ressources éducatives), c'est-à-dire une analyse de l'efficacité des stratégies et des politiques de développement de ces ressources, qui avait été entreprise au Sénégal dans le cadre d'un projet plus vaste de l'UNESCO<sup>57</sup>. Toutefois, du moins dans la description du projet et de son évaluation<sup>58</sup>, rien ne permet d'identifier une problématique résistante en conformité avec le corpus élaboré dans le cadre du PAPIQ. Or, le PAPIQ lui-même avait démontré, à travers les résultats partagés à grande échelle sur son site et dans les ateliers internationaux organisés, que seule l'action sur des problématiques résistantes du système permettait de produire des savoirs nouveaux susceptibles de déplacer ces mêmes problématiques résistantes<sup>59</sup>. Dans un autre article écrit avec T. HUG (BEGUE et HUG, 2022), nous développons cette hypothèse en posant que, ne pas agir sur les problématiques résistantes identifiées conduisait inévitablement à une entropie généralisée, c'est-à-dire une reproduction à l'identique à l'infini des limites et obstacles au développement des systèmes éducatifs.
- Dans quelle mesure cette initiative permet alors à M. EL de produire des savoirs qui transforment le système, qui modifient son entropie, c'est-à-dire des savoirs négentropiques qui ne résolvent

---

<sup>57</sup> Voici la page de présentation de ce projet : <https://fr.unesco.org/fieldoffice/dakar/ressources-educatives>

<sup>58</sup> Voici une page de présentation de cette évaluation : <https://www.unesco.org/fr/articles/demarrage-de-letude-de-levaluation-diagnostique-de-la-chaine-des-ressources-educatives-du-senegal>

<sup>59</sup> Ceci est dit de manière assez explicite à la page 7 du rapport de l'atelier régional de 2022, disponible ici : <https://dakar.iiep.unesco.org/sites/default/files/2022-10/Rapport%20Atelier%20Re%CC%81gional%202022%20vFinale.pdf>

pas mais qui déplacent des problématiques résistantes pour lesquelles des solutions n'ont jamais été trouvées et ne peuvent être trouvées d'une manière définitive.

Bien qu'étant implicitement présente dans la commande initiale, c'est à cette ambition que le PAPIQ aspirait : faire des ENR des agents jouant un rôle clé dans l'expérimentation de nouvelles manières de faire en lien avec les problématiques résistantes identifiées dans une démarche participative bottom up. Cependant, la rareté des expérimentations conduites et leur non aboutissement systématique, a produit chez les ENR une très forte déception voire un malaise profond sur lequel nous reviendrons dans la dernière sous-partie (voir section IV.3.2).

14. Exemple n°3 : La façon dont une ENR s'est construite un forum d'échanges pour « analyser » en parallèle leur institution de retour à leur fonction d'origine. *« Je l'ai déjà dit toutes personnes qui participent à cette expérience-là, ne verra plus jamais son système éducatif comme il l'a vu de tout temps. Par exemple SO, à chaque fois qu'il m'envoie des textos sur Whats.App etc., il me dit M. EL. Voici une expérience qu'i faut analyser, voici une pratique qu'il faut analyser, et pour lui répondre, je lui ai envoyé à toute l'équipe... Tu sais à la fin on avait formé un groupe sur Whats.App, on s'envoyait des messages tout le temps, et j'ai continué la même pratique au niveau des autres équipes Burkina, Togo et avec l'équipe du Sénégal, et donc je leur ai dit que le ministre de l'éducation a dit les classes, les petites classes désormais doivent être tenues par des enseignants qui ont le CAP, le diplôme professionnel. Et j'ai tout de suite envoyé un message pour lui dire qu'est-ce que vous pensez de cette pratique-là ? Toutes les réponses me sont revenues en disant que en fait c'est une injonction, et le directeur d'école est le mieux à savoir qui dans on école peut tenir une classe de CI ou de CP. Ca on l'aurait jamais fait si on n'avait pas participé à cette étude [le PAPIQ ] (M. EL, Sénégal).*

Dans ce témoignage, on voit là aussi l'existence d'une initiative très intéressante où toute une ENR se dote d'un forum d'échanges en parallèle de leurs activités dans le cadre du PAPIQ (à aucun moment il n'a fait partie d'une demande quelconque de l'équipe de supervision). Il est aussi possible que ce forum ait continué d'être actif à la fin du PAPIQ. Toutefois, s'il y a là un effort d'analyse de l'Institution qui est remarquable, on perçoit aussi très bien l'absence de viabilité d'un tel forum s'il n'est pas accompagné d'un agir collectif qui est ici probablement la seule condition pour que ce forum produise une intelligence collective. En effet, Pierre Lévy<sup>60</sup> avait bien démontré dans son approche cognitive qu'un ensemble

---

<sup>60</sup> Voici une citation intéressante de l'auteur : *« La finalité théorique de la nouvelle science [...] de l'intelligence collective est de comprendre de manière de plus en plus précise [...] le fonctionnement des groupes humains engagés dans une activité coopérative au moyen d'ordinateurs – ou de terminaux mobiles – en réseau. [...], l'approche cognitive semble être l'élément unificateur du nouveau champ. Selon cette approche, les communautés humaines exercent les principales facultés d'un système cognitif : perception, mémoire, raisonnement, apprentissage ».* (Lévy,

d'êtres humains reliés par des réseaux technologiques ne peuvent créer de l'intelligence collective que si leurs échanges sont ancrés dans une activité coopérative pour laquelle leurs échanges servent alors de moyen de capitalisation, de trace d'une intelligence qui se construit progressivement (Lévy, 2003). Sans activité coopérative, le forum semble ici destiné à ne pas perdurer, ou bien être abondé de témoignages pouvant courir le risque d'aller vers des bavardages inutiles, voire au mieux d'être parsemé d'échanges ponctuels peu suivis d'initiatives partagées.

15. Exemple n°4 : La façon dont M. JJN analyse son expérience de formateur après le PAPIQ :

*Ce que le Sénégal est en train de vouloir mener<sup>61</sup>, ça ne sera pas aussi simple, c'est-à-dire que la posture de l'inspecteur en la posture d'un accompagnateur. Il y a l'IGEF<sup>62</sup> qui veut vraiment faire de telle sorte que ça ne soit plus l'inspecteur « gendarme » qui est là, qui est en face de l'enseignant mais l'inspecteur accompagnateur (...) c'est-à-dire qui met l'enseignant en confiance, qui prend l'enseignant comme un collaborateur, et qui définit un projet pour l'accompagner. (...) Ils n'y arriveront pas. (...) je viens d'une formation de 4 jours à Kolda dans cette heu cette posture là, mais... les formateurs qui y étaient, ils voyaient rouge, ils disaient mais vous venez pour nous enlever tout ce que nous avons parce qu'ils disent que (...) il faut que les enseignants respectent les normes. On leur a dit non, on ne dit pas que les normes ne doivent pas être respectés, (...) mais celui qui veut faire respecter les normes, il peut faire de telle sorte que celui qui est en face de lui peut avoir une certaine confiance (...).*

*E (enquêteur) : La façon dont ici on envisage un changement de posture alors tu dis on organise des sessions de formation, en 4 jours...*

*R(répondant) : Oui, ce sont des trucs qui ont été mijotés au niveau de l'IGEF. Maintenant, on met ça sur le terrain pour sensibiliser. (...) On a regroupé des inspecteurs. Il y a un certain nombre de modules qu'il faut développer, relativement à ce que l'inspecteur est, dans sa vraie fonction et maintenant comment il doit faire pour quitter ce vrai rôle d'inspecteur au rôle d'accompagnateur. (...) Ca suffit pas, car ces seuls 4 jours-là ne vont pas permettre de régler nos problèmes, c'est pas possible. Il faut quelquechose dans le temps, nécessairement dans le temps. On l'a fait 4 jours durant mais s'il n'y a pas de suivi, (...), quand on a fini, on a essayé de bricoler une feuille de route, (...) mais comment faire pour que ça soit quelquechose d'officiel, parce que tant que c'est pas officiel tu ne peux rien obliger à faire donc c'est ça le problème (...) jusqu'au moment où on arrivera vraiment à convaincre tout le monde de la nécessité de changer cette manière de faire.*

---

2003, p. 106)

<sup>61</sup> Il s'agit d'une initiative de l'Inspection Générale (IGEF) qui va faire l'objet de détails dans les lignes suivantes de l'entretien.

<sup>62</sup> Inspection Générale de l'Éducation et de la Formation du Sénégal

E : *J'aimerais faire un petit pas de plus (...), en ajoutant un autre argument qui est ce que moi je perçois dans ton échange, c'est que cette formation qui dure 4 jours ou on fait des modules et ou on essaye de montrer aux gens ce qu'ils devraient être, ça ne fonctionnera pas non plus étant donné qu'on ne met pas les gens en condition d'y croire et quand on pense à cette expérience des ENR, pourquoi ils ont cru à un moment à cette posture de chercheur, (...), parce qu'on a pas fait que des modules, on est allé sur le terrain, on a expérimenté des choses...*

R : *Oui...*

E : *Il y a eu un accompagnement qui a été mis en place et tout ça ça a duré des mois.*

R : *Tout à fait, un mois et quelques jours à Thiès, un mois et quelques jours à Kaffrine...*

*Quand je prends les équipes nationales de recherche, peut-être c'est plus ou moins différent. Les gens des équipes nationales de recherche, c'était des gens qui étaient dans un programme bien déterminé. Et ce programme disait qu'impérativement il faut que ça se passe comme ça.*

E : *Oui, mais en même temps, le Ministère dit aussi aux enseignants qu'il faut qu'ils soient un praticien réflexif, et c'est la même chose du coup ! Mais le projet qu'est-ce qu'il a en plus que le Ministère ?*

R : *C'est là où c'est intéressant. Dans le cadre de l'État du Sénégal, (...) tu peux pas révoquer quelqu'un tout de suite mais dans le cadre du programme de l'IIEP, si quelqu'un ne satisfait pas, il y avait la possibilité de dire je suis désolé mais...*

E : *J'ai une autre hypothèse qui est différente de la tienne.*

R : *Ah voilà.*

E : *Je te la partage tu me dis ce que tu en penses. La différence fondamentale entre le Ministère et l'IIEP est que l'IIEP a essayé de penser un accompagnement, on a quand même essayé de vous accompagner du mieux qu'on pouvait pour faire ce changement de posture. Le Ministère n'accompagne pas les gens... c'est pas les deux modules de formation qui...*

R : *A part la formation qui a été faite, rien d'autre ne sera, ça c'est entre toi et moi il faut le dire comme ça.*

E : *Et moi je pense que c'est ça la différence fondamentale.*

R : *C'est ça (rire). C'est très juste. C'est très très juste. Ça on n'en convient pas mal je le dis bonnêtement, s'il n'y avait pas eu ce coup de pouce de l'équipe de l'IIEP, je ne suis pas sûr qu'on n'arriverait à ce que à quoi nous sommes arrivés.*



*E : C'est cet accompagnement qui est à penser...*

Dans ce témoignage, on voit bien que le répondant perçoit clairement l'importance du temps dans une ingénierie de formation qui prétend enclencher un changement de posture professionnelle. Ici, l'initiative de l'Inspection Générale qui prétend contribuer à enclencher une bascule d'une posture de l'encadreur contrôleur à une posture davantage orientée sur l'accompagnement semble donc démesurée au regard des moyens et de l'ingénierie déployée qui se restreint à quelques jours de formation essentiellement théorique appuyés sur des modules prenant un format très académique.

L'échange montre alors très bien que le répondant pense clairement que les conditions ne sont pas réunies pour produire cette bascule, et de plus, il fait clairement la différence avec ce projet où il est lui-même formateur et l'expérience de l'ENR qui lui a montré qu'un changement de posture professionnelle passe par un long processus de déconstruction-reconstruction qui doit faire l'objet d'un appui rigoureusement pensé.

En même temps, l'échange montre aussi que ce même répondant a une vision restrictive sur la différence entre le projet de l'IGEF et le PAPIQ, puisqu'il dira qu'au final la différence observée dans l'appropriation des ENR de leur posture de chercheur s'explique par le fait que l'IIEP a une capacité de révoquer les agents qui ne répondaient pas aux attentes, contrairement au Ministère. D'une part, ceci était relativement inexact car l'IIEP n'avait pas directement cette capacité<sup>63</sup>, et d'autre part, il est possible d'affirmer que l'enjeu se trouve ailleurs, à savoir que contrairement au Ministère, l'IIEP a essayé de penser une stratégie d'accompagnement dans un temps long pour appuyer le changement de posture des ENR, ce que ne fait pas le Ministère quand il souhaite faire la même chose avec ces inspecteurs. Le répondant a d'ailleurs émis un accord à cette affirmation en argumentant son positionnement, qui lui a été partagée comme une hypothèse pendant l'entretien. Ici, on perçoit à la fois l'importance de partager des hypothèses dans ce type d'entretien, et le rôle possiblement fort que joue cet entretien en tant qu'espace de supervision à posteriori qui permet aux anciens membres des ENR de continuer à être accompagnés dans leur réflexion, chose que le PAPIQ n'a pas su conduire.

À travers tous ces exemples, on voit ici toute la limite du PAPIQ dans son défaut d'accompagnement de ces agents devenus de véritables praticiens réflexifs, mais qui, une fois retournés dans leur position au sein du Ministère, peinent à utiliser ce qu'ils ont construit au sein du PAPIQ, notamment parce que les

---

<sup>63</sup> C'est le ministère qui nomme les membres des ENR, sans consultation de l'IIPE mais sur la base de trois critères énoncés (expériences professionnelles réussies ou en cours de formation, disponibilité, volontariat).

conditions de l'appui humain et technologique de l'équipe de supervision du PAPIQ ne sont plus réunies par le Ministère.

Les autres résultats présentés ci-dessous tenteront de relier les effets du PAPIQ évoqués dans les résultats 1.1 et 1.2 à des composantes de l'ingénierie de supervision.

## **IV.2. Les effets du PAPIQ sur les ENR proviennent d'une évolution de son ingénierie d'intervention sur deux aspects clefs : le travail entre plusieurs équipes « pensant ensemble », et la construction d'un appui « solidaire »**

Conformément aux questions de recherche, cette étude vise à apprécier **précisément l'effet du PAPIQ sur ces transformations**, notamment par l'extraction de morceaux de discours significatifs issus des entretiens sur l'ingénierie de supervision déployée. L'analyse de ces discours montre que les effets du PAPIQ, qui ont été analysés précédemment (résultat 1.1 et 1.2), proviennent surtout de sa stratégie d'intervention qui certes avait au départ quelques aspects innovants, mais qui a surtout su évoluer en cours de route suite aux demandes d'accompagnement des ENR. Deux aspects semblent surtout retenir l'attention :

- Les anciens membres des ENR interrogés disent tous avoir fait l'expérience de la réussite collective avec un appui solidaire impliqué dans un co-agir, y compris avec des outils et des espaces pour travailler à distance par le numérique, condition sine qua none pour entreprendre individuellement une autre manière d'être et de travailler au sein de leur Institution (résultat n°2.1).
- La réussite du travail collectif et de l'engagement a été conditionnée par la posture des superviseurs qui 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 mêmes équipes (Résultat n°2.2).

Les résultats présentés tenteront d'apprécier comment ces effets se sont construits au sein de trajectoires certes individuelles mais qui illustrent toujours une expérience collective tant le travail réalisé s'est fait à la condition de produire une intelligence collective (Lévy, 2003).

### **IV.2.1. Le travail entre plusieurs équipes qui pensent, travaillent et agissent ensemble y compris à distance via le numérique**

Les ENR interrogés sont unanimes pour dire que l'intervention était difficile, non pas tant sur le plan technique que sur le fait qu'elle leur demandait un changement dans leur rapport à l'autre : enseignants, collègues inspecteurs, directeurs de service, etc. Un changement de rapport qui se matérialise très concrètement par un travail de fond, c'est-à-dire des analyses qui sont préparées en amont et qui sont restituées par la suite.

Ce processus a aussi été rendu public dans un témoignage de l'ancien coordinateur de l'ENR du Togo, M. Amévor AMOUZOU-GLIKPA, enseignant-Chercheur en Sociologie de l'Éducation à l'Institut National des Sciences de l'Éducation (INSE) de l'université de Lomé. Ce témoignage a été partagé dans un atelier international en février 2021, et la version écrite est disponible sur le site de l'IIEP-UNESCO Dakar<sup>64</sup>. Voici un extrait du témoignage de M. AMOUZOU-GLIKPA, qui nous dit en quoi le PAPIQ posait les conditions d'une véritable transformation pour les ENR dans leur relation à l'autre.

*« Le programme positionne les ENR dans des conditions qui changent radicalement les jeux d'acteurs qui gouvernent habituellement leurs relations de travail. Dans un système d'encadrement pédagogique axé sur le contrôle de conformité, les relations de travail sont axées sur une relation de type « gagnant-gagnant » entre les acteurs et qui repose sur une forme de « deal » pour faire semblant. Par exemple, l'enseignant fait semblant d'accepter et de s'enrichir face aux conseils de l'inspecteur et l'inspecteur fait semblant de comprendre ce qui se joue dans la classe et de trouver une plus-value à son conseil. Au final, ces jeux d'acteurs permettent de préserver des relations de conformité et un statu quo général. Avec le programme, s'opère une transformation radicale (...) puisque les ENR sont mis en condition d'être possiblement dans des relations « perdant-perdant » avec les acteurs, car il est possible que l'enquêteur ne trouve pas ce qu'il avait espéré dans le témoignage de l'enquêté, et pour l'enquêté, par exemple l'enseignant, il est possible qu'il ne sache pas à la fin de l'entretien les bonnes recettes ou les bonnes solutions pour améliorer sa pratique. Cette relation « perdant-perdant » n'est pas la seule issue, car le programme permet aussi aux acteurs de se rencontrer à plusieurs reprises (avant l'observation de la classe, après cette observation en individuel, puis au sein de l'équipe pédagogique rassemblée), d'inverser les relations de travail entre ces mêmes acteurs voir imaginer des configurations de travail inédites, notamment à chaque moment où les enquêteurs sont en*

---

<sup>64</sup> [https://dakar.iiep.unesco.org/sites/default/files/2022-07/N°3\\_Témoignage\\_Amévor\\_V4.3.pdf](https://dakar.iiep.unesco.org/sites/default/files/2022-07/N°3_Témoignage_Amévor_V4.3.pdf)

*situation de partager des observations, des analyses et d'échanger avec le collectif d'acteurs impliqués et de construire avec eux des connaissances collectives partagées. » M. AMOUZOU-GLIKPA*

Pour surmonter la difficulté de ce travail, inédit pour les ENR dans leur expérience préalable, tous les répondants sont unanimes pour dire que le groupe a joué un rôle fondamental dans la construction de compétences mais aussi dans la clarification de la place de chacun au sein d'un dispositif collectif et le sens que cette place prend selon les contextes de l'action.

Ceci se traduit d'abord par le fait que le travail d'équipe est ici perçu comme un atout essentiel où chacun peut s'essayer dans les domaines où il est le plus à l'aise.

16. « ... Il n'arrivait pas que personne quitte (...) termine l'entretien (...) sans avoir un rôle à jouer au niveau du questionnement, et aussi (...) celui (...) qui ne dirigeait pas l'entretien, il prenait note de ce que l'autre disait, aussi de ce que l'interviewé disait, et il était souvent le mieux placé pour les relances... » (M. A..., Burundi)

17. « ... Pour moi c'était plus facile de diriger l'entretien, que d'assurer la prise de notes. C'était ce que j'aimais plus... Ce que j'aimais là-dedans c'est que j'étais moi-même, quand c'est moi qui le faisais je trouvais que j'avais l'occasion de le faire comme je l'entends plutôt que quand c'est fait par un autre c'est facile de constater ce qui ne va pas et c'est difficile de relever justement ces défis avec justement le risque de gêner l'autre le complétant c'était l'occasion de m'essayer à cette pratique et de le faire comme j'entendais le mieux... » (M. A..., Burundi)

18. « C'est vrai que dans le groupe, (...) il m'arrivait quand même d'être un élément fédérateur du groupe car je me rappelle à un moment donné on avait des moments très compliqués, je crois qu'on était à Kaffrine, quand à un moment donné les gens avaient dit ah si on n'a pas d'argent on va rentrer, c'était très compliqué, et il a fallu être vraiment un trait d'union... » (M. JJN..., Sénégal)

19. « En ce qui concerne les brainstormings, c'est S. qui s'était spécialisé pour cela. On s'était dit au départ, ce n'est pas important que tout le monde essaie de présenter un atelier. On va regarder les profils, si on voit quelqu'un qui répond à ce profil, de présenter tout l'atelier et le diriger, les autres prennent notes tout en posant des questions parfois. » (M. EL NG..., Sénégal)

20. « Moi je faisais partie du groupe qui prenait note. J'ai parfois glissé des questions qui me paraissaient importantes (...) ce qui me plaît dans tout ça c'est qu'on l'a fait en toute fraternité » (M. JJN..., Sénégal)

21. « on vivait en famille, (...) vous savez que l'environnement joue sur la marche, le bon fonctionnement du groupe) (M. SA..., Sénégal) -

Ici, l'importance du collectif, de l'équipe, est manifeste : chacun à sa place et il y a une place pour chacun. Le travail d'équipe permet d'identifier les responsabilités sur la base des qualités de chacun, et ne pas mettre en difficulté des individus sur des tâches qui seraient trop éloignées de leurs compétences et/ou de leur compréhension de ce qui se joue sur un aspect spécifique de l'intervention. D'autre part, le travail d'équipe a ici également un potentiel de valorisation non-négligeable des membres qui le composent avec l'organisation de la répartition des rôles qui tient compte des atouts de chacun, et qui permet à chacun de construire un agir collectif dans lequel chacun a une place singulière et que personne d'autre ne revendique.

Ainsi, le travail d'équipe semble aussi être une configuration essentielle pour construire une intelligence, phénomène dont plusieurs penseurs ont montré le caractère essentiellement collectif (John Dewey, Pierre Lévy, Barbara Stiegler, ...) car l'intelligence individuelle est une fiction qui repose sur le postulat de l'existence d'habiletés innées, et en réalité l'individu se développe surtout au contact d'expériences partagées avec les autres. On peut notamment citer Barbara Stiegler qui souligne que l'individu n'est pas naturellement doté d'intelligence, mais que celle-ci se développe dans un espace socialisé par l'interaction et l'attention conjointe. Voici ce qu'elle déclare dans un entretien<sup>65</sup> tenu dans le cadre de la Fabrique du citoyen le 7 avril 2022, face à Manon Delobel.

*« Pour Dewey, l'intelligence n'est pas quelque chose dont on est naturellement équipé ou pas. Pour lui, l'intelligence est un organe qui se met en place et qui se développe collectivement. On n'est pas porteur d'une certaine intelligence. Quand on vient au monde, on a des dispositions à parler, à parler une multiplicité de langue, on a des dispositions corporelles etc. Mais en soi on n'est pas déjà équipé d'une intelligence. L'intelligence suppose tout un ensemble table d'actes socialisés, une organisation sociale et c'est par l'interlocution, par l'interaction et par l'attention conjointe et collectives à des connexions entre les moyens et les fins qui se développe quelque chose comme l'intelligence. » (B. Stiegler)*

Les travaux de P. Lévy (LÉVY, 2003) sont également intéressants au vu de l'expérience des ENR car il va un peu plus loin dans la description de l'intelligence collective qui se forme à partir de communautés qui travaillent à distance par le numérique. Il dit notamment que le fonctionnement des communautés humaines engagées dans une activité coopérative au moyen d'ordinateurs – ou de terminaux mobiles – en réseau exerce, à certaines conditions, les principales facultés d'un système cognitif : perception,

---

<sup>65</sup> Voici le lien de la vidéo : <https://www.youtube.com/watch?v=RQHqDAu5LQY>

mémoire, raisonnement, apprentissages, et qu'ils peuvent donc être considérés comme des écosystèmes cognitifs, c'est-à-dire des entités douées de pensée, tout comme les êtres humains<sup>66</sup>.

Pour relier ces concepts théoriques aux témoignages des ENR, on perçoit assez bien qu'en prenant une ENR d'un pays donné, cette même ENR n'était pas constituée d'un ensemble de cerveaux individuels, mais bien d'une pensée collective qui prend forme au fur et à mesure de la poursuite de la recherche, qui s'élabore par couches progressives, et qui au final se constitue autour d'un ensemble de connaissances mémorisées, de raisonnements et d'apprentissages construits en collectif et qui sont mobilisables par chaque individu dans des contextes donnés.

22. « ...Dès fois on n'arrivait à hésiter, à contredire, le présentateur principal<sup>67</sup>, on cherchait, encore une fois je reviens à l'histoire de la posture, on pesait, on voyait comment ajuster la relance, pour relever le bas (...) qui se présentait avec le présentateur principal... » (M. A..., Burundi)

23. « ... On avait aussi l'avantage d'être une équipe, on était à quatre par École et il y avait à chaque fois des occasions de se compléter mutuellement, de relever là où ça n'allait pas comme prévu... » (M. SA..., Sénégal)

24. « ... Au niveau de cette recherche c'est un rapport d'équipe. Il y a lieu de se compléter, de rassembler tous les éléments, ce que j'ai retenu, ce que l'autre a retenu, on se complète mutuellement et le rapport est plus ou moins, plus complet que le rapport d'un seul inspecteur... » (M. A..., Burundi)

Surtout, on voit dans les témoignages que cette construction d'une intelligence en équipe permet de **construire des analyses plus robustes de situations complexes vécues et partagées** par les acteurs et en lien avec des enjeux institutionnels.

25. « ... C'est très important le fait de travailler en équipe... très très important (insistance) dans le sens où avant même heu d'entrer dans une école, dans une classe, on se mettait ensemble, on réfléchissait sur la façon de faire. Déjà, quand on entrait, quand on était en contact avec l'interviewé (...) eh bien là aussi on avait des moments pour observer celui qui joue le rôle principal [ici, un membre de l'ENR] et puis on intervenait pour relever

---

<sup>66</sup> Nous avons explicité le recours à ce paradigme théorique pour l'expérience des ENR dans un article co-écrit et publié en 2023 et dont les références sont en annexe (BEGUE & HUG, 2023).

<sup>67</sup> C'est à dire celui qui dirigeait l'entretien, car les entretiens étaient toujours réalisés par deux enquêteurs pour faciliter une autoconfrontation croisée par les pairs.

*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... » (M. A..., Burundi)*

26. *« Les débriefings étaient extrêmement importants parce que ça nous permettait de nous corriger. Les débriefings venaient de nous-mêmes, entre nous... » (M. S.A..., Sénégal)*

Ici, si cet interviewé déclare que la préparation en équipe était si importante, c'est qu'en réalité il n'était pas si facile d'aller dans les écoles, interroger les enseignants et dégager des pistes d'amélioration. L'expérience a d'ailleurs montré que sans une préparation rigoureuse des interventions dans les écoles, les données récoltées restaient très pauvres et les axes de réflexion identifiés avec les acteurs se limitaient à des solutions génériques - ajout d'intrants (demande de formation, de ressources matérielles, etc.) ou activité concrète (ex : faire un puit) - c'est-à-dire tout ce qui n'est pas lié à un véritable axe de réflexion pour améliorer le pilotage de la qualité du système éducatif.

Dans leurs réponses, M. A du Burundi et M. SA du Sénégal (témoignages 25 et 26), comprennent que la recherche-action pose la nécessité de construire une compréhension approfondie sur les problématiques résistantes que l'institution traverse. Or, pour comprendre ces problématiques, il faut déjà pouvoir les identifier, ce qui implique alors un questionnement rigoureusement préparé, pour éviter les biais des réponses attendues qui ne permettent pas d'évoquer les vrais problèmes. Pour aller vers cela, les interviewés comprennent alors que tout se joue dans la posture de l'enquêteur, qui, s'il le veut ou non, représente une Institution, le Ministère. Si cet enquêteur souhaite que l'enquêté soit sincère avec lui, alors il faut qu'il soit lui-même au clair avec sa posture d'enquêteur, c'est-à-dire un inspecteur-chercheur qui mène une recherche-action pour le Ministère, et qu'il accepte qu'il existe des dynamiques institutionnelles qui pèsent sur le discours des enquêtés (conduisant par exemple ici à sous-évaluer les effets néfastes d'une politique d'excellence ou encore à glorifier par là une politique de remédiation n'ayant en réalité aucun effet positif sur les apprentissages).

Tout ceci implique alors nécessairement de la bienveillance dans les gestes de l'enquêteur, et cette bienveillance, au sens de veiller beaucoup, devient très difficile à construire pour des inspecteurs habitués au contrôle de conformité. Or, cette compétence s'appuiera sur des automatismes de plus en plus efficaces à la condition de la présence bienveillante de l'autre au sein d'une équipe qui a alors le potentiel pour agir comme un catalyseur de compétences : *« ...moi je veille sur toi, sur ce que tu vas dire pendant l'entretien, et toi tu fais pareil pour moi. »* On ne se contrôle pas les uns les autres, mais on veille tous les uns sur les autres, dans quelque chose qui est encore difficile à construire et que personne ne sait faire tout seul.

C'est ici que l'expérience partagée prend son sens : pour oser entreprendre individuellement une autre manière d'être et d'agir dans l'Institution, ici consolider cette posture de chercheur qui mène une recherche-action pour le Ministère, il faut faire l'expérience de la réussite collective avec un appui solidaire impliqué dans un co-agir. On pourrait résumer ceci avec cette affirmation : « ...*C'est parce que je sais que mon équipe veille sur moi que je peux oser entreprendre une aventure sociale pleine de risques.* »

Un élément supplémentaire reste toutefois important, et n'a pas été suffisamment souligné : le travail en équipe comprend aussi la présence de l'équipe de supervision. C'est parce que l'équipe de recherche est elle-même supervisée par une autre équipe dont l'appui est lui-même bienveillant, et caractérisé par une stabilité et une densité dans le temps, que l'aventure collective envisagée est possible. Tout comme l'appui des pairs, l'appui rapproché de l'équipe de supervision semble aussi essentiel pour identifier assez précisément les nouveaux repères à construire dans la posture de chercheur des membres de l'ENR. Or, les témoignages montrent bien que ces repères ne peuvent souvent être formalisés que par une présence externe qui est là, qui *veille sur et avec*.

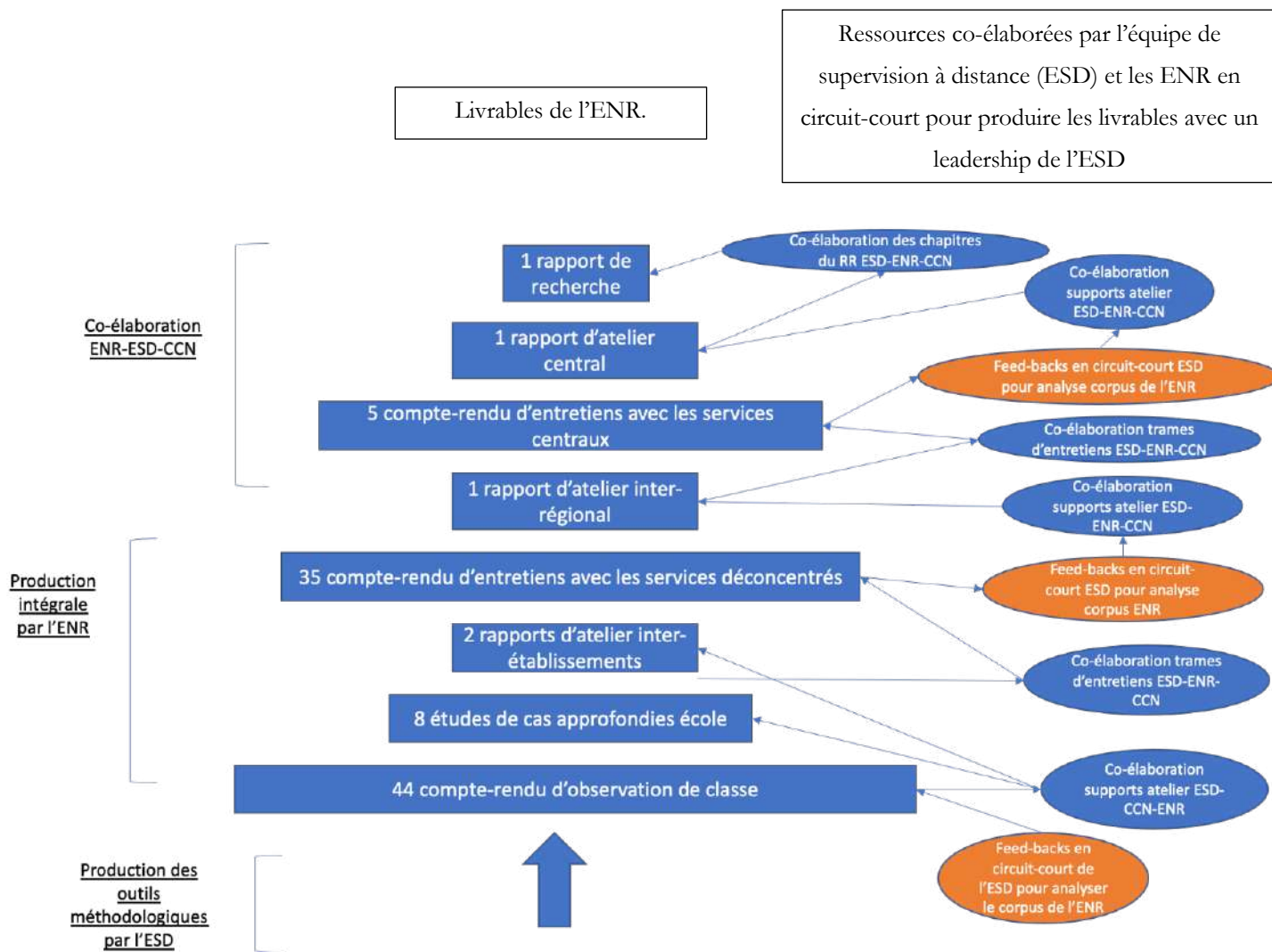
27. « *C'étaient des observations à partir desquelles vous nous demandiez de creuser davantage pour avoir d'autres informations, qui vous paraissent omises, et à partir de ce moment nous, on se rendait même à l'école ou à la structure, pour poser d'autres questions, pour avoir un maximum d'informations* » - (M. S.A..., Sénégal)

28. « *Avec toutes les remarques que nous recevions de l'accompagnement qu'on avait reçu, on s'est dit que vraiment il faut qu'on prenne du recul ... j'ai bien aimé les binômes que nous faisons, parce que c'est vraiment à ce niveau qu'on s'efforçait ... de se départir de cette casquette d'inspecteur* » - « *Les choses, en avançant, et c'est là où l'expérience a été vraiment intéressante car plus on avançait plus on sentait un fil qui est là, alors qu'au début, le fil n'était pas aussi évident que ça...* ». (M. JJN..., Sénégal)

Afin de matérialiser ce travail entre les deux équipes, et souligner la densité inédite de l'appui réalisé, le schéma suivant a été réalisé au titre de ce travail de recherche. Il reprend la stratégie de supervision prévue dans le Guide méthodologique tout en le schématisant de manière précise afin notamment d'y montrer la densité du travail d'appui et de débriefing mené par l'équipe de supervision auprès des ENR. Ici, la partie gauche du schéma présente les livrables que devaient produire les ENR à chaque étape de la collecte des données, et à droite, l'appui de l'équipe de supervision. Les bulles orange représentent un appui pour l'analyse des traces produites par les ENR, et les bulles bleues représentent un appui direct pour aider les ENR à co-construire les éléments nécessaires pour produire leurs livrables. C'est ici que la dimension « solidaire » de la stratégie de supervision se fait ressentir, même si ce schéma correspond davantage à un objectif de la stratégie de supervision, et que les expériences d'un pays à l'autre ont varié parfois de



manière assez significative ce qui a eu des répercussions sur l'évolution du travail des ENR comme nous le verrons après.



**Figure 4. La co-élaboration des diagnostics par l'ENR et l'équipe de supervision**

Là aussi, il est possible de compléter ces verbatims par un autre extrait du même témoignage de M. Amévor AMOUZOU-GLIKPA dont la référence a été donnée ci-dessus, et qui explique le rôle fondamental de cette équipe de supervision.

*« La participation des ENR au dispositif fait émerger progressivement un besoin de cohérence interne, notamment sur le plan cognitif, pour chacun des membres des ENR. Ce besoin (...) émerge suite au fait que les valeurs promues par les recherches-actions vont dans un sens le plus souvent opposé au contrôle de conformité ancré dans les attitudes initiales des ENR. Réduire cette dissonance demande du temps, et est associé à une certaine prise de risque (car accepter de se transformer, c'est aussi accepter de se dévoiler aux autres) et ne peut donc valablement se mettre en place sans un environnement de formation bienveillant. Ce caractère bienveillant se mesure alors par : la liberté de choisir ce qu'on veut partager dans les débriefings, la non-culpabilisation des témoignages de situations d'échec ; la posture des formateurs, axée sur un souci de s'adapter à l'évolution du travail des équipes de terrain, une écoute attentive des situations vécues et racontées et qui nécessite pour chaque formateur de prendre de la distance par rapport à leurs propres représentations, une curiosité pour ce que les ENR ont expérimenté, et une stratégie de renforcement de capacités (...) centré sur (...) le fait d'aider les équipes à construire collectivement des repères pour élaborer in situ une posture vis-à-vis de l'enseignant qui n'est pas celle de l'encadreur classique, pareil pour les agents des structures déconcentrés qui sont aussi enquêtés). Toutes ces dimensions (...) ont impliqué un accompagnement de proximité par le Coordonnateur National que je suis, dans ce contexte appuyé par une équipe de supervision également constituée, et qui travaille en forte synchronisation avec l'évolution des travaux de l'ENR. Cette synchronisation se matérialise dans un circuit-court de communication, c'est-à-dire par un appui au jour le jour, que ce soit pour faciliter un bilan de l'action passé, et aider à la préparation technique de ce qui va arriver ensuite. Cet accompagnement prend alors la forme de feedbacks écrits sur des documents et des productions constitués par les ENR sur leur travail de collecte des données, mais aussi des débriefings organisés le plus régulièrement possible entre l'ESD, le CCN et l'ENR. » M. AMOUZOU-GLIKPA*

Ce qui est aussi notable dans cet accompagnement de l'équipe de supervision, c'est le rôle qu'a joué le numérique pour faciliter un travail de plus en plus à distance, chose qui apparaît toutefois implicitement dans le discours des répondants. En effet, dans les pays du premier groupe (Sénégal, Niger, Madagascar, Burkina-Faso), les stratégies d'appui en présentiel restaient relativement nombreuses (environ une mission de deux semaines tous les trois mois pour appuyer les ENR de chaque pays). Dans les pays du deuxième groupe toutefois (Burundi, Togo, Côte d'Ivoire, Cameroun), la pandémie a nécessité, à partir de 2020, une transition plus forte vers les outils numériques pour mettre en place un appui de plus en plus à distance.

Dans un article publié en 2023 (BEGUE et HUG, 2023) par deux membres de l'équipe de supervision, dont moi-même, il est décrit que l'ambition de l'équipe à ce moment était alors de développer une stratégie d'utilisation du numérique pour continuer de mettre en place un appui rapproché aux équipes nationales de recherche de manière à continuer à « être ensemble malgré la distance ». Aussi, toute la phase de diagnostic a été conduite dans ces pays avec un appui totalement à distance dans la première

année. L'article publié en 2023 souligne que l'intégration du numérique dans l'ingénierie de supervision du PAPIQ n'avait pas forcément réduit l'intensité de l'appui de l'équipe de supervision.

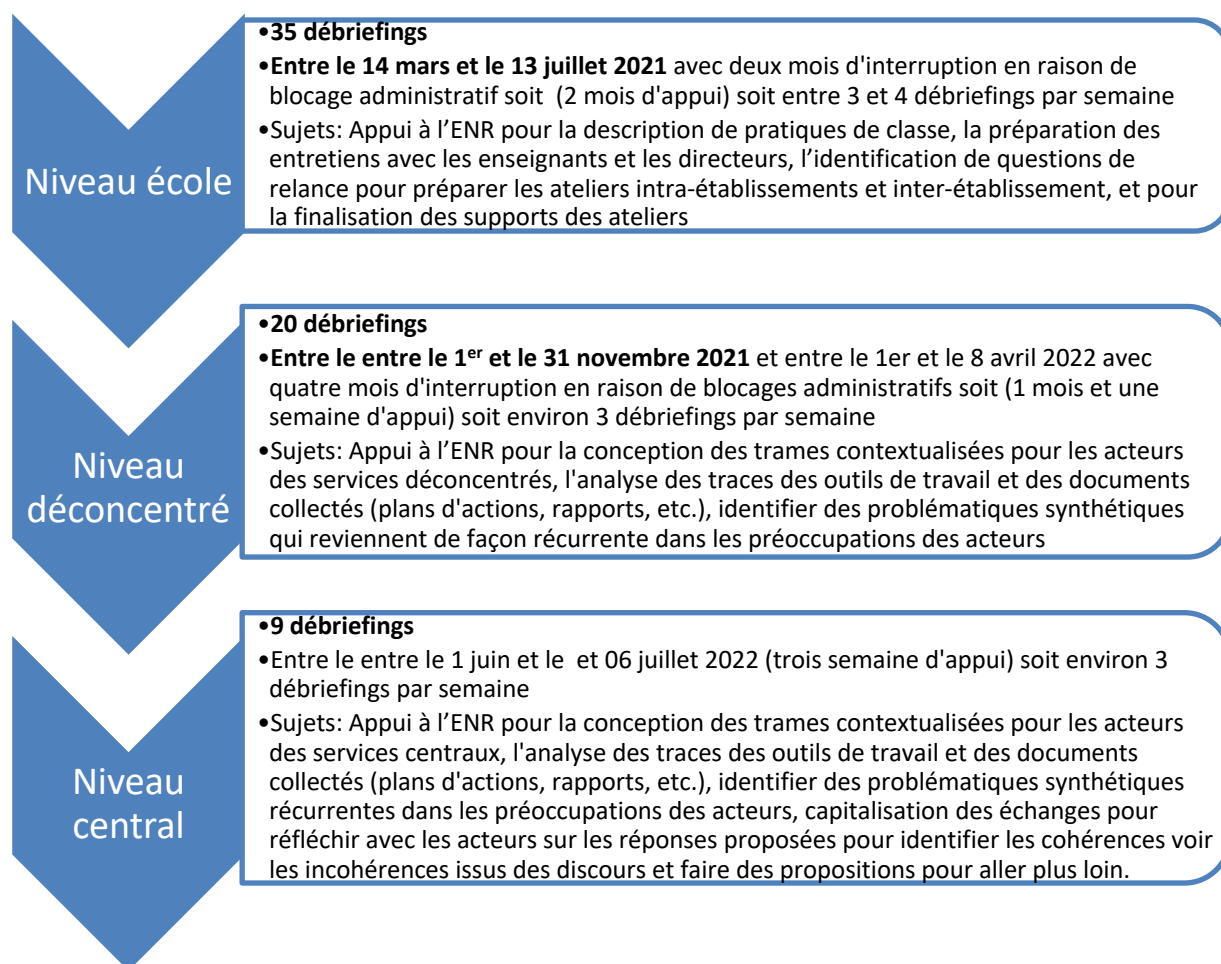
La stratégie pour être virtuellement ensemble à distance a alors consisté à inciter les membres des ENR à produire des capsules vidéo des classes dans lesquelles ils menaient les enquêtes et à saisir les traces écrites de leurs entretiens sous forme de verbatims afin de constituer des traces des pratiques professionnelles des enseignants enquêtés (BEGUE et HUG, 2023). Tout ceci permettait à l'équipe de supervision de se sentir virtuellement auprès des ENR dans les classes observées et ainsi les aider à développer une approche critique constructive des pratiques d'enseignement-apprentissage, notamment en ciblant des éléments considérés comme essentiels par la littérature scientifique de ces dernières années, et pour lesquels les encadreurs pédagogiques en Afrique subsaharienne sont par ailleurs peu formés (analyse de la clarté cognitive des enseignants, du temps d'engagement des élèves dans la tâche, de la qualité des appuis aux élèves en difficulté, etc ...).

Le contexte distanciel imposé par la pandémie avait alors nécessité de réfléchir à une modalité originale d'échange et de partage des analyses avec les équipes. C'est ainsi qu'un processus perlé d'autoconfrontations croisées s'est progressivement consolidé, processus qui permettait aux membres des ENR d'analyser les traces de leurs actions dans un contexte de dialogue et de confrontation avec un tiers (ici l'équipe de supervision) de façon perlée et synchronisée avec le programme d'intervention. Ce processus de dialogue entre l'équipe de supervision et les équipes de praticiens du terrain a ainsi reposé sur la mobilisation d'un ensemble de technologies intégrées (logiciels de montage vidéo, plateformes de visioconférences et chaîne YouTube dédiée) puisqu'il s'agissait non seulement de visionner les capsules ou d'échanger sur les traces écrites, mais de les retravailler et plus précisément de les commenter en circuit-court afin de « penser ensemble ».

Le potentiel innovant de cette démarche réside surtout dans les délais très rapprochés dans lesquels ces débriefings étaient mis en place : parfois la veille pour le lendemain, ce qui nécessitait alors de réagir très rapidement aux traces envoyées par les ENR pour leur fournir des analyses complémentaires qu'ils allaient pouvoir intégrer dans leur travail d'enquête puisqu'après chaque acteur ou type d'acteur rencontré, les données collectées étaient partagées à l'équipe de supervision qui se mobilisait pour aider l'ENR à planifier l'étape suivante (dans chaque pays la collecte portait sur un nombre restreint d'écoles et de services déconcentrés mais avec plusieurs étapes de collecte et de restitution des données aux acteurs, ce qui justifiait le travail rapproché de l'équipe de supervision).

Un travail spécifique réalisé pour mesurer cette intensité du débriefing à distance a été réalisé au titre de cette recherche, par l'analyse des archives des documents internes de débriefings constitués dans l'appui

à l'ENR du Burundi. Ce travail d'analyse a nécessité d'analyser environ une centaine de documents regroupés dans 64 débriefings réalisés entre le 14 mars 2022 et le 6 juillet 2022. Elle a abouti à la schématisation qui est présentée ci-dessous :



**Figure 5. Schématisation du volume (nombre) des débriefings réalisés dans un pays (Burundi)**

L'article publié en 2023, de même que les entretiens réalisés dans le cadre de cette présente recherche, sont remplis de témoignages positifs des équipes de recherche qui argumentent des bienfaits de cet appui à distance et qui par un usage innovant du numérique avait pu permettre de mettre en place un appui rapproché et en synchronicité avec les besoins des équipes de recherche. Voici à titre illustratifs quelques témoignages provenant des entretiens :

29. « ... Pendant la collecte quoique à distance, l'équipe de supervision était toujours à nos côtés (...) Ça a été un apport vraiment très important. Les observations nous aidaient beaucoup pour les entretiens, pour les animations des ateliers que nous avons vraiment ça a été d'un apport capital ... (M. A..., Burundi)

30. *Le PAPIQ nous a intégré dans une équipe qui était elle-même en lien avec une équipe de supervision : cette présence nous a marqué par son caractère rapproché y compris à distance. Cette collaboration solidaire nous a permis individuellement de trouver notre place dans le programme et d'expérimenter une réussite collective. (M. Guig..., Burkina-Faso)*

31. *Je ne vous cache pas le sentiment qui m'anime quand je me rappelle de la façon nous avons travaillé avec l'Equipe de Supervision malgré la distance qui nous sépare. C'est vraiment du « Savoir-faire ». Rien ne sert de mentir car quand c'est beau, il faut l'avouer. Nous avons travaillé dans des missions de recherche mais j'avoue que le PAPIQ a une certaine originalité. (M. Bat..., Togo)*

Voici d'autres verbatims, cette fois-ci issus de l'article publié en 2023<sup>68</sup>, et relatant des témoignages, cette fois de l'équipe de recherche du Niger :

32. *« Notre satisfaction réside dans la liberté totale de conduire les activités et la façon dont les échanges se font à distance... » (Inspecteur au Niger)*

33. *« ... A l'heure des NTIC, la distance pour étudier, apprendre, échanger, travailler, etc., n'est plus un obstacle. L'essentiel c'est que ces collectifs travaillent en synergie, regardent dans la même direction et aient la même compréhension des choses... » (Inspecteur au Niger)*

Enfin et surtout, l'objectif de ces analyses n'est pas d'enjoliver la stratégie d'intervention mise en place par l'équipe de supervision et encore moins de dire qu'il s'agit d'une « bonne manière de faire ». Tout au contraire, l'objectif de l'analyse est d'abord de montrer les dimensions de cette stratégie d'intervention qui peuvent être considérées comme efficaces puisqu'elles répondent aux demandes d'accompagnement des ENR, ce qui est visible dans leurs témoignages, et des dimensions qui sont aussi souvent absentes des initiatives de renforcement de capacités en Afrique subsaharienne. En effet, il est complexe de documenter une initiative, qu'il s'agisse d'un projet d'intervention, de diagnostic, ou de formation, qui mette en place un appui centré dans l'agir des acteurs tout en les appuyant *avant, pendant et après*. Surtout, loin de vendre la stratégie d'intervention du PAPIQ, cette recherche montre que cette même stratégie a fortement évolué dans le temps pour répondre à certaines demandes d'accompagnement des ENR. Ces évolutions concernent notamment : 1) la mise en place de débriefings très denses, couteux pour les membres de l'équipe de supervision, mais qui était le prix pour être synchronisée avec l'évolution des travaux de l'ENR, 2) la mise en place d'un appui progressivement à distance, à la suite de la COVID.

---

<sup>68</sup> Ibid

Sur ces deux évolutions, l'adaptation ne s'est pas faite sans encombre. Dans certains pays, elle s'est faite au prix de remaniement des membres de l'équipe de supervision (voir témoignages n°39, 40, 41), de la réalisation d'une veille permanente sur les pratiques de supervision, notamment à l'initiative de l'équipe de consultants recrutés. C'est notamment cette équipe qui a été à l'origine de la transition de l'appui vers le numérique, avec de nombreuses capsules vidéo produites en circuit-court pour appuyer les ENR sur le terrain, mais c'est aussi cette équipe dont je fais partie qui est à l'origine d'une réflexion critique sur le PAPIQ en lui-même et sa stratégie d'intervention qui fait l'objet de ce mémoire de recherche.

Ici, l'exemple des conditions réunies par l'intervention de l'équipe de supervision du PAPIQ auprès des ENR semble démontrer qu'il sera difficile pour les Ministères de l'Éducation de se réformer, dans le cas présent, passer du contrôle de conformité à un encadrement plus bienveillant et axé sur les résultats, si les agents ne sont pas mis en confiance et incité à travailler de manière collaborative en équipe pour enclencher des réussites collectives plutôt qu'individuelles, et au final si ces agents ne sont pas suffisamment accompagnés de superviseurs eux-mêmes rassemblés en équipes et engagés en continu par un travail rapproché.

#### ***IV.2.2. Les pratiques de supervision : un appui solidaire où les superviseurs s'engagent de manière stable et dense, ce qui rend possible l'aventure collective envisagée à la hauteur de ce qu'ils demandent à ces équipes de recherche.***

À de nombreuses reprises, les membres des ENR interrogés montrent qu'ils avaient tendance à fonctionner en miroir du fonctionnement même de l'équipe de supervision et de ses pratiques d'intervention. Ce qui est marquant dans les témoignages est alors que les pratiques d'intervention de l'équipe de supervision semblent constituer tout autant de repères pour les ENR afin de reconstruire de nouveaux gestes professionnels.

Un premier exemple marquant de ce fonctionnement en miroir concerne « l'analyse par le déjà-là », qui au départ constitue une manière de faire de l'équipe de supervision se traduisant par le souci de valoriser les productions de l'ENR et d'avoir un recours systématique au feedback non orienté sur le « manque ou le défaut ». Ce qui semble alors transparaître dans le témoignage des répondants est que cette pratique de l'équipe de supervision constitue un véritable repère pour faire la même chose, notamment avec les

enseignants constitutifs de l'enquête et qui, hors cadre de la recherche, sont des agents sous la hiérarchie des membres de l'ENR.

34. « ... Je vois l'attention que l'équipe de supervision accordait à notre travail (...) il y avait une façon de nous approcher justement qui reflétait la posture qui nous était recommandé à nous même, ou il ne fallait pas montrer qu'un tel n'a pas très bien, mais en même temps, corriger ce qu'il y avait à corriger, redresser ce qui n'était pas heu bien fait, heu cette posture heu elle m'a beaucoup impressionné. On ne nous disait jamais là vous n'avez pas fait comme il faut, mais on savait dire qu'on savait bien faire ici, mais il y a lieu de faire mieux avec des expressions comme ça pour nous encourager à évoluer... » (M. A... , Burundi)

35. Un autre aspect de ce changement de posture, c'est dans ce que j'ai observé dans une classe, dans les échanges que j'ai avec un enseignant la première chose j'essaye de voir ce qui va, ce que l'on peut capitaliser, mais un inspecteur classique c'est quelqu'un qui allait voir plutôt ce qui ne va pas que ce qui va. (M. A..., Burundi)

Deux éléments semblent donc déterminants dans ces deux témoignages : la reconnaissance apportée par l'équipe de supervision (effet Hawthorn<sup>69</sup>) d'une part et l'effet modélisant de la pratique de cette équipe (en particulier dans les enjeux de posture).

Les deux témoignages, qui pointent d'une part une pratique du feedback de l'équipe de supervision, et d'autre part le même type de pratique du répondant en lui-même qu'il analyse comme un changement que lui aurait permis le programme (voir retranscription complète), semblent ici remarquablement cohérents. Ici, ce qui se joue dans ce fonctionnement en miroir semble toutefois ne pas se restreindre au seul fait de faire un feedback positif, ce qui est par ailleurs un aspect relativement superficiel. Au contraire, ce qui semble plutôt se jouer est la reconnaissance de la parole de l'autre, la reconnaissance par l'équipe de supervision de la parole de l'ENR comme équivalente à la sienne, et qui de fait constitue une condition sine qua non pour réfléchir ensemble, dans une vraie intelligence partagée. Ne pas montrer qu'un tel n'a pas bien fait, mais au contraire pointer les éléments positifs et les enjeux de réflexion n'est pas seulement relié à l'importance d'enjoliver le feedback ou de « faire plaisir » à l'ENR. Ce qui se joue ici est bien plus fort. Une telle marque de feedback part du postulat qu'il n'y a rien de mauvais à pointer une difficulté et

---

<sup>69</sup> L'effet Hawthorne désigne l'effet bénéfique de la valorisation perçue par un acteur d'un autre qui a envers lui une position de supervision. Cet effet a été démontré dans le milieu du travail par l'amélioration de la productivité des employés due à l'intérêt accordé par la direction à leur travail. Il s'agissait en particulier de plusieurs expériences de l'usine Hawthorne menées dans les années 1920 et 1930 pour étudier l'impact de la fatigue, de la monotonie et de l'éclairage sur la productivité des ouvriers. Les résultats ont montré que lorsque les travailleurs se sentaient observés ou bénéficiaient d'une attention particulière de la direction, leur productivité augmentait, indépendamment des changements réels dans les conditions de travail. Pour plus de détails, voir cet article de Geoffroy F. publié sur Cairn : <https://www.cairn.info/revue-gerer-et-comprendre-2019-1-page-42.htm>

d'entrevoir alors des solutions, puisqu'en étant des adultes de même niveau et de même potentiel intellectuel, l'enjeu est plutôt de réfléchir à ce qu'on peut faire ensemble, voire faire mieux ensemble, plutôt que de se limiter à pointer ce qui ne va pas tel un contrôleur ou un professeur qui aurait une approche surplombante.

Ce qui semble donc se lire ici c'est que c'est véritablement cette reconnaissance de la parole de l'autre, et en somme de la confiance qui en est rattachée, qui, si elle transparait de manière cohérente dans le discours de l'équipe de supervision, a le potentiel de transformer significativement les représentations des membres des ENR. Cette transformation est alors de plusieurs registres :

- Une transformation du rapport au savoir, car ici, nous ne sommes pas dans une relation verticale où le superviseur est omniscient, mais le savoir qu'il apporte est lui-même susceptible d'être déconstruit, analysé, modifié.
- Une transformation du rapport à l'initiative et à l'action, car dans cette relation entre l'ESD et l'ENR, cette approche volontairement non surplombante induit également de nombreuses incertitudes pour l'ENR (car tout aurait été plus facile si le superviseur se serait contenté ici de jouer au professeur qui sait tout et ainsi de se polariser sur des questions et des réponses qu'il connaît déjà), incertitudes qui ne peuvent être surmontées alors que si et seulement si l'équipe de supervision assume une présence rapprochée et dans la durée qui seule permet de donner du temps pour déconstruire et reconstruire un certain nombre de représentations sociales et psychologiques sur ce nouveau rapport au savoir.

Un deuxième exemple plus significatif peut-être encore de ce fonctionnement en miroir est la manière dont les répondants soulignent comment ils sont sensibles à la manière dont l'équipe de supervision s'implique dans la coproduction des analyses et dans l'appui aux travaux de l'équipe de recherche. Dans les témoignages, on peut voir que cette démarche semble contribuer à consolider une motivation intrinsèque des membres de l'équipe de recherche en elle-même afin de développer et approfondir ses propres analyses. En d'autres mots, c'est l'engagement de l'équipe de supervision en elle-même qui conditionne l'engagement de l'équipe de recherche dans la conduite et l'approfondissement des travaux.

*36. « ... 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 heu 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 que nous avons vraiment ça a été d'un apport capital ... » (M. A..., Burundi)*

Ce qui semble être marquant est l'importance accordée par l'équipe de supervision, qui se matérialise ici par un investissement humain non négligeable en termes d'heure de travail, pour travailler en synchronicité et de façon rapprochée compte tenu de l'évolution des travaux de l'ENR. Ce sont alors les bénéfices perçus (qui prennent parfois un certain temps à émerger en fonction des équipes) de ce travail en synchronicité et dans un circuit-court de réflexion que le répondant semble alors percevoir et qui conduit à un fonctionnement en miroir de l'ENR qui elle aussi se prend dans le mouvement et accompagne l'équipe de supervision dans l'intégration des remarques et dans ce travail de co-préparation des interventions sur le terrain.

37. *« ... Dès 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 dès 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 aussi tôt... » (M. El NG..., Sénégal)*

38. *« ... Ce sont des moments inoubliables. C'est du travail qui prenait beaucoup de temps (...) il fallait préparer, bien préparer, bien préparer les entretiens, (...) envoyer notre préparation à l'équipe de supervision, (...) relire les retouches et les intégrer heu au travail, et afin d'arriver à une version finale, qui pouvait nous guider lors de des entretiens. C'était donc un travail qui n'était pas facile, et ça valait la peine de le faire parce que pour que ça aboutisse à un guide qui est vraiment adapté, bien préparé, bien approprié au travail... » (M. A..., Burundi)*

À ce stade, il est peut-être important d'ajouter que ce fonctionnement en miroir n'est pas forcément quelque chose qui est allé de soi, et ce n'est pas quelque chose qui a forcément été compris par l'équipe de supervision elle-même. Ainsi, nombreux sont les témoignages des répondants qui montrent l'impact de superviseurs qui ne jouent pas le jeu et dont l'approche restée surplombante a eu le potentiel de conduire à une implosion de l'ENR.

39. *C'était très difficile au départ, avec un superviseur, ce n'était pas facile parce qu'on 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 surmonté ces difficultés, lorsqu'on a continué avec vous et avec d'autres, on a senti vraiment qu'il y a une amélioration, on arrivait à se comprendre quand même, ça c'est quelque chose d'extrêmement important. (M. Sa..., Sénégal)*

40. *Vous savez, il y a l'andragogie quand on travaille avec des adultes. Parce que l'adulte il a déjà tout ce qu'il a, il a son vécu, il a des certitudes, il a des choses qu'il a vraiment déjà ancrées après plusieurs efforts pendant des années, il s'est déjà formaté l'esprit. Je crois qu'on ne peut pas le vaincre, il faut essayer de le convaincre. Mais s'il y a rupture, dans ce processus-là souvent il y a un refus et c'est ce qui est advenu à un certain moment et qui nous a même bloqué dans le travail. (M. Sa..., Sénégal)*
41. *Mais lorsque ça été passé, vous-même vous savez qu'on a eu travaillé très facilement avec vous, d'abord parce que votre capacité d'écoute nous a beaucoup aidé, vous avez toujours fait des efforts vous et vos collaborateurs pour nous comprendre, pour reconnaître que nous sommes aussi des pratiquants du système éducatif donc il y a beaucoup de choses qui sont ancrées, dans nos pratiques, dans notre façon de voir, dans notre imagination. (M. EL..., Sénégal)*
42. *Parfois il y a eu des vraiment des ressemblances dans nos démarches, il y a ce que nous comprenions et ce que vous compreniez, parfois il y avait des dissemblances, mais à force de discuter et d'échanger vraiment dans la fraternité et dans le respect des idées des uns et des autres, finalement on est parvenu à trouver le bon mot. (M. SA..., Sénégal).*

Ces constats sur ce fonctionnement en miroir de l'ENR, par rapport à l'équipe de supervision, peuvent dans une certaine mesure être reliés à d'autres découvertes scientifiques.

Tout d'abord, le mécanisme du don et du contre-don, dont l'importance semble parfois être insuffisamment développée<sup>70</sup> voire négligée dans les rapports entre professionnels, notamment dans des dispositifs de formation et d'intervention. Ici, le mécanisme du don et du contre-don se manifeste d'abord par un engagement<sup>71</sup> significatif d'une équipe de supervision, avec les exemples les plus triviaux qui sont affichés (travail jusqu'à tard la nuit pour permettre à l'ENR de construire des repères pour les activités du lendemain). En retour, cet engagement conduit de fait l'ENR à se sentir elle aussi obligée de s'impliquer à la même hauteur (contre-don).

Un autre champ de découvertes scientifiques peut-être mobilisé, cette fois-ci dans le champ des neurosciences avec les neurones miroirs. Les neurones miroirs sont des neurones particuliers qui s'activent lorsqu'un sujet exécute un mouvement, voit un autre sujet l'exécuter ou imagine l'exécuter. La

---

<sup>70</sup> Pour approfondir, voir l'article de F. Alföldi dans la revue Les Cahiers de l'Actif, n°508-509, édité par Actif Formation, en septembre-octobre 2018, p.121-134. Une analyse des enjeux du don et du contre-don est réalisée dans le cadre du travail social : elle a le potentiel de co-construire des changements importants à la condition que le professionnel et la personne aidée s'engage réciproquement.

<sup>71</sup> Voir une définition de ce concept dans la partie I.1.1 p.19

découverte vient du fait que quand on regarde quelqu'un faire un mouvement, dans notre cerveau, les aires motrices correspondant à ce mouvement s'activent. Ce lien est d'autant plus intéressant à faire car si la découverte des neurones miroirs était reliée au départ à des mouvements simples, des recherches supplémentaires ont par la suite démontré que leur fonctionnement concernait aussi les mouvements plus élaborés voire même des discours plus complexes. Cette découverte peut alors être reformulée de la façon suivante : on a conscience de tout ce que l'autre fait, parce que notre cerveau l'a fait. Typiquement, dans une situation classique, par exemple un intervenant qui s'adresse à un public d'individus, le mécanisme des neurones miroirs se traduit par le fait que les cerveaux des individus qui écoutent, et notamment les aires liées à l'attention et à la mémoire à court terme, vont alors répéter – et donc interpréter - tout ce que l'intervenant va dire. Et c'est ce mécanisme de répétition et d'encodage à très court terme suite à une phase d'observation qui est ensuite à la base des processus d'imitation et donc d'apprentissage.

Au final, les témoignages des membres des ENR semblent confirmer l'effet significatif du processus d'imitation dans un processus de socialisation, ici de façon spécifique le fait d'acquérir les gestes du chercheur menant une recherche-action, mais aussi et surtout l'entrecroisement de ce processus d'imitation avec un effet miroir qui encourage ou décourage ces comportements d'imitation. Dans les témoignages des ENR, voici comment ces processus peuvent s'enchaîner : l'accompagnement de l'équipe de supervision produit tout d'abord un processus d'imitation qui en sociologie désigne le processus par lequel les individus ou les groupes d'individus reproduisent consciemment ou inconsciemment le comportement, les attitudes, les normes, les valeurs ou les modèles d'autres individus ou groupes. Cette imitation permet alors aux ENR d'apprendre et d'intérioriser les normes et les valeurs faisant partie d'une posture de chercheur plus en phase avec la dynamique de la recherche-action. Cette imitation est toutefois influencée par un effet miroir qui en sociologie désigne le fait que notre perception et notre identité sont fortement influencées par la manière dont nous pensons être perçus par les autres. Ainsi, la perpétuation des comportements d'imitation des membres des ENR et leur nature est influencée par le miroir c'est-à-dire la perception qu'ils ont de la manière dont l'équipe de supervision les perçoit. Si les actions imitatives des ENR sont appréciées ou valorisées par l'équipe de supervision, cela peut renforcer l'identité du chercheur en construction et encourager à continuer à adopter ces comportements. À l'inverse, si les imitations sont désapprouvées ou critiquées, cela peut entraîner une remise en question de cette identité du chercheur en construction. On le voit dans les verbatims : l'incapacité de l'équipe de supervision à renforcer et valoriser les efforts et les essais-erreurs des membres des ENR produit des conséquences très néfastes sur la dynamique de l'ENR et son engagement. Au contraire, si l'équipe de supervision arrive à faire ce travail de valorisation et d'appui, ce qui en l'espèce dépend du ou des formateurs présents, alors l'ENR s'ancre dans un processus vertueux d'imitation des pratiques de l'équipe de supervision qui en soit

n'est pas un processus passif mais qui produit un engagement significatif des membres des ENR et qui en retour développe fortement leur réflexivité à condition que ces processus soient conscientisés.

Ce même processus d'imitation renvoie alors à l'importance de rechercher une cohérence au sein de l'équipe de superviseurs dans le développement et l'intégration des valeurs véhiculées dans leurs propres pratiques professionnelles, puisque, ici, l'individu ou le groupe d'individus faisant partie de la supervision représente une image modélisante, qu'ils le veuillent ou non, et qu'ils en soient conscients ou non. Dans le cadre du PAPIQ, compte tenu des témoignages récoltés, il est possible de soutenir que l'équipe de supervision a bien fait modèle dans certaines situations énoncées par les ENR : dans l'application d'un principe de co-construction des outils conforme à la démarche, la mise en place d'un appui en synchronicité avec l'agir, l'application d'un principe de solidarité dans la préparation d'étapes cruciales comme les restitutions (voir la figure 4 p.89 et la figure 5 p.92). Dans d'autres témoignages recueillis (notamment les numéros 39 à 41), on voit bien à quel point l'absence de connaissance de ces mécanismes psycho-sociaux a pu conduire à une destruction de la synergie entre l'équipe de supervision et l'ENR. En outre, ce résultat souligne l'importance du rôle des représentations et de l'intentionnalité de l'expert en lui-même dans une ingénierie d'intervention.

### **IV.3. L'absence de mise en place des chantiers de la feuille de route du PAPIQ a amoindri de manière significative les effets du programme**

Le non aboutissement des phases ultimes du PAPIQ, c'est-à-dire la mise en place des chantiers de la feuille de route a amoindri de manière significative les effets du programme sur les ENR qui ont éprouvé une déception et un malaise de retour dans leur Institution.

Les répondants indiquent majoritairement que cette mise en place des chantiers aurait nécessité que l'équipe de supervision du PAPIQ engage un dialogue stratégique avec les principales directions du Ministère pour développer les chantiers sous la forme d'expérimentations dans un délai court, avec une équipe restreinte du ministère.

Ce dialogue avec le ministère était crucial, mais ce deuxième volet de la commande initiale s'est enlisé dans un travail de diagnostic chronophage et moins engageant pour le ministère. Nombreux sont alors les témoignages des membres des anciennes ENR qui indiquent comment cet échec du PAPIQ à mener

ces chantiers de travail les a placés dans une position délicate car elle a considérablement réduit leurs marges de manœuvre à leur retour dans leur poste initial, et notamment leurs possibilités d'expérimenter de nouvelles manières de faire.

### ***IV.3.1. Une demande accrue des membres des ENR à participer activement aux chantiers de travail que l'Institut et les Ministères Nationaux n'ont pu répondre***

Dans les sections précédentes, nous avons soutenu le fait que le PAPIQ avait eu des effets très significatifs sur les membres des ENR que ce soit dans leurs compétences individuelles et aussi dans leur construction d'un rapport plus critique et distancié vis-à-vis de leur institution. Ce sont des agents qui ont construit une réflexion critique, qu'ils relient directement à leur expérience au sein du PAPIQ et cette réflexion critique leur permet d'analyser différemment leur place dans l'Institution et de percevoir plus clairement leur réelle marge de manœuvre.

Toutefois, ce que nous disent aussi la plupart de ces agents dans les témoignages compilés ci-dessous c'est qu'on ne leur a pas permis d'aller au bout de leur effort de construction individuelle et surtout collective d'une réflexion couplée à un agir susceptible de construire de nouvelles manières de faire. Or, ceci n'aurait été possible que si les chantiers de travail avaient pu être mis en œuvre dans chaque pays. Ainsi, au cours des entretiens initiaux, plusieurs répondants ont souligné dans les phases non enregistrées qu'ils avaient un regret profond que les chantiers n'avaient pas été mis en place. Selon eux, cette situation était fort dommageable puisque les chantiers étaient reliés à des savoirs qu'ils jugeaient inédits et qui avaient la capacité de transformer en profondeur les systèmes éducatifs s'ils étaient articulés à des interventions pilotées par des équipes intercatégorielles au sein du Ministère, ce qui était par ailleurs prévu dans le Guide Méthodologique du PAPIQ ainsi que dans les feuilles de route nationales validées par tous les Ministères ciblés par le programme.

Ces affirmations des répondants initiaux sont soutenues par une partie beaucoup plus importante des membres des ENR qui ont eu l'occasion de donner leurs réponses écrites dans le cadre d'une deuxième enquête qui s'est faite cette fois en ligne et qui a visé au cours du mois de juin tous les ENR (75 personnes) sur les résultats provisoires de l'enquête. Sur les 75 répondants, 13 anciens membres des ENR autres que les répondants initiaux ont envoyés des réponses détaillées. Voici certains de leurs témoignages :

43. *Les chantiers retenus pour relever les problématiques résistantes identifiées n'ont jamais connu un début de mise en œuvre. Après la restitution faite au ministère sur les résultats de la recherche les anciens membres de l'ENR n'ont plus bénéficié de l'accompagnement de l'équipe de supervision de l'IIPE UNESCO Dakar (M. Kp..., Togo)*
44. *Ce que j'aurais aimé faire si le PAPIQ qui avait continué d'être mis en place c'était de mettre en place les trois chantiers que nous avons commencé à élaborer et qui sont finalement tombés sous le silence. Si les autorités de l'éducation faisaient en sorte de mettre en place les chantiers ça nous ferait tellement plaisir (M. Kp..., Togo)*
45. *Je suis entièrement d'accord avec ces analyses car il ressort des résultats clés du diagnostic, 4 chantiers de travail proposés en vue d'améliorer le pilotage de la qualité par un changement de posture des acteurs. Mais, la mise en œuvre de ces chantiers est restée très aléatoire. Ce que j'aurais aimé si le PAPIQ avait continué d'être mis en place, c'est être le premier acteur à participer au chantier notamment le premier qui portait sur l'accompagnement de l'enseignant sur la mise en place des outils pour faire sa classe. J'aurais voulu aussi participer au chantier numéro trois qui portait sur le fait de repenser le pilotage de l'accompagnement de proximité sur le terrain pour le penser au regard des défis des apprentissages dans les écoles. Je pense que j'aurais pu être utile dans le cadre de ce chantier, voir même servir de levier au regard de tout ce qu'on a capitalisé dans le cadre de la recherche. Ça n'a pas été le cas c'est pourquoi j'ai exprimé mon désenchantement. Ma position actuelle peut me permettre d'expliquer de manière positive les chantiers qui sont tous articulés à des problématiques résistantes. Je voudrais servir de boussole pour partager expliquer aux décideurs la pertinence de tous ces chantiers, pour que le politique adhère à la mise en œuvre et que des solutions durables puissent être posées face à ces problématiques qui ont été posées. (M. Is..., Niger)*
46. *Je suis d'accord avec ces analyses. Elles évoquent le sentiment de frustration et de gâchis. Depuis notre retour du PAPIQ jusqu' à présent, on ne nous a pas sollicité ni associé à un quelconque projet ni confié une responsabilité. On se dit que tant d'efforts, de sacrifices, d'abnégation pour rien (M. Is..., Niger)*
47. *Au début du PAPIQ, nos espoirs étaient que les résultats de la recherche qui sont sous forme de chantiers devraient être expérimentés. Nous sommes en train de constater que ces résultats risquent de dormir ou dorment déjà dans les tiroirs du ministère comme les résultats des autres projets. L'expérimentation des différents chantiers devraient nous permettre de travailler encore plus pour obtenir des conclusions allant dans le sens de l'amélioration de la qualité de l'éducation telle que voulue par le PAPIQ. (M. Bat..., Togo)*

Toutefois, dans le discours de ces répondants, il a été identifié une ambiguïté sur les enjeux institutionnels qui conduisaient à cette difficile mise en œuvre des chantiers. Dans les discours, les répondants tendent souvent à mettre la responsabilité sur les Ministères qui selon eux n'ont pas pris conscience de

L'importance du travail réalisé et d'ailleurs dans les discours il a été possible de constater une certaine dévalorisation ressentie du travail qui a été effectué et qui était alors voué à finir dans les tiroirs. Dans d'autres témoignages, un peu moins nombreux, un autre défi relevé est la difficulté pour l'IIEP-UNESCO en lui-même de prendre des initiatives au bon moment, et donc de mettre en place un dialogue stratégique avec le Ministère pour mettre en place les chantiers. Ici, c'est l'éternelle question de *qui prend le première l'initiative* : est-ce le Ministère qui doit prendre l'initiative de mettre en place des chantiers par ailleurs alignés à sa politique sectorielle ou bien est-ce que c'est l'Institut qui doit prendre les devants et prendre des initiatives notamment pour travailler de manière étroite avec une équipe restreinte du Ministère, y compris à l'aide de personnes ressources plus facilement mobilisables, afin d'articuler les chantiers à des interventions concrètes sur le terrain.

Si pour les membres des ENR, cette part de l'Institut n'était pas forcément claire et que la faute revenait surtout au Ministère, nous faisons l'hypothèse que l'IIEP-UNESCO avait bel et bien une part à jouer et que l'insuffisance d'initiatives pour formaliser ces chantiers a été un facteur majeur de leur disparition. Cette hypothèse a été par ailleurs partagée dans un questionnaire en ligne envoyé au cours du mois de juin et les réponses des ENR indiquent une adhésion partielle à cette hypothèse.

48. *Nous avons déjà partagé les résultats auprès des responsables du ministère. Donc, c'est eux qui décident la suite du programme. Les ENR sont juste une équipe qui réalise sur terrain mais ne décident pas. Le ministère doit trouver des solutions avec l'ENR afin d'envisager la suite du programme (Mme Ha..., Madagascar).*

49. *Les retards consécutifs de certaines activités, cette prorogation qui prenait des mois, c'est sûr qu'il y'avait des problèmes de financement des activités en respect du chronogramme initial qui finissaient par décourager et les acteurs des ENR, et les officiels des pays qui n'avaient pas un feedback constant et régulier du développement des activités. (M. Ab..., Cameroun)*

50. *Notre forte sollicitude au niveau du ministère (...) ne nous donne pas de manœuvre pour restituer les résultats de la recherche au niveau des régions qui ne faisaient pas partie de l'échantillonnage. Il est nécessaire que le ministère s'engage à partager les résultats de la recherche et instruire ses services centraux comme déconcentrés pour mettre en œuvre les chantiers retenus (M. Kp..., Togo)*

51. *Le système lui-même s'enferme dans des routines avec des acteurs centraux peu sensibilisés sur l'importance de la recherche (M. GR..., Burkina-Faso)*

52. *Dans le contexte burkinabè le manque d'adhésion des autorités d'alors n'a pas permis d'aller jusqu'au bout de la recherche. Après la restitution des résultats au niveau central, le travail n'a plus continué créant pour ainsi dire la déception des membres de l'ENR (M. Guig..., Burkina-Faso)*

53. *Le véritable problème est celui des moyens qui peuvent être mis en place pour continuer les chantiers identifiés pendant la 1 ère phase. Dans le contexte qui est le nôtre, l'équipe de supervision ne pouvait pas avoir un véritable appui des responsables des directions centrales qui ont bien compris leur responsabilité quant au dysfonctionnement du pilotage du système mis à nu par le PAPIQ, sans un appui financier conséquent. La mise en œuvre des chantiers nécessite certes un appui de l'équipe de supervision, cependant je n'ai pas personnellement de problème à utiliser ce que j'ai appris ; une fois placé dans les conditions qui me permettent d'en faire usage (M. Maz..., Niger).*

Une petite minorité, pense tout au contraire que l'Institut avait bien un rôle à jouer :

54. *Devant cette situation, nos espoirs restent tournés vers l'Equipe de Supervision à trouver d'autres stratégies en vue de faire aboutir le projet à son terme. (M. Bat..., Togo)*

55. *Nous nous sommes sentis abandonnés et par l'équipe de supervision et par notre ministère de tutelle à tel enseigne que nous nous posons la question sur les vrais mobiles de cette recherche. Sinon comment comprendre qu'une telle recherche qui a suscité l'engouement de tous les acteurs puisse tomber à l'eau ? Comment comprendre que le Ministère n'a pas réussi à capitaliser et à valoriser les membres de l'ENR dont le changement de posture a été salué par tous. (M. Siak..., Niger)*

### **IV.3.2. Un non aboutissement des chantiers qui ouvre la voie vers un sentiment d'abandon et de marges de manœuvre limitées mais qui provient d'une limite initiale du programme**

L'absence de mise en place des chantiers de travail a produit chez les membres des ENR une profonde déception voire un malaise qui a été exprimé dans les entretiens initiaux mais aussi et surtout dans les réponses à la deuxième enquête. Ce malaise provient directement de l'absence de mise en place des chantiers qui d'une part n'a pas donné d'occasion aux ENR de développer les compétences collectivement construites à la suite des phases de diagnostic, et d'autre part des difficultés à utiliser ce qu'ils ont construit au sein du PAPIQ lorsqu'ils retournent à leur poste car les conditions de l'appui humain et technologique de l'équipe de supervision ne sont plus réunies. Voici quelques témoignages issus du questionnaire de relance post-supervision :



56. *Actuellement, nous sommes dans des positions qui ne nous permettent pas véritablement de mettre en œuvre les acquis de notre participation au PAPIQ, et les responsables à tous les niveaux sont conscients de nos possibilités à apporter un changement, un plus au système mais nous placer à de niveaux de pilotage du système peine toujours. (M. Gus..., Niger)*
57. *Le fait de partager les résultats des pratiques nous permettra d'avoir une marge de manœuvre car au niveau du Papiq on a appris qu'il n'y a pas de réponse vraie ni de réponse fausse. C'est donc suite aux résultats du Papiq que nous avons décidé d'aller un peu hors des normes et de prendre des initiatives personnelles c'est pourquoi nous voulons aussi partager les résultats du PAPIQ auprès de nos formateurs de centres de formation. (M. Kp..., Togo)*
58. *Ces hypothèses qui décrivent essentiellement notre désarroi en égard à la situation d'impasse dans laquelle s'est enlisé le projet. Auparavant, nous avions placé tout espoir d'être des pionniers d'une transformation innovante de notre système éducatif et faire valoir notre expertise au-delà de notre pays mais hélas ! Nous constatons avec une profonde déception une situation précaire dans l'accompagnement au changement tant rêvé. (M. Is..., Niger).*
59. *Parfois, des directives et mêmes des programmes nous sont parachutés sans demander notre avis. Nous avons un véritable problème de pilotage de la qualité dans le système éducatif. (M. SB..., Sén)*
60. *Au début du PAPIQ, nos espoirs étaient que les résultats de la recherche qui sont sous forme de chantiers devraient être expérimentés. Nous sommes en train de constater que ces résultats risquent de dormir ou dorment déjà dans les tiroirs du ministère comme les résultats des autres projets. En tant que membre de l'ENR, nous ne pouvons pas prendre le risque d'expérimenter les résultats d'une étude qui a engagé d'éminentes personnalités de l'UNESCO qui demeure la plus grande institution en matière d'éducation. Nous sommes limités car nous ne disposons pas de marge de manœuvre dans l'expérimentation des chantiers du PAPIQ ». (M. Bat..., Togo)*
61. *Je pense que notre nouvelle façon de travailler est difficilement gérable dans notre contexte. Le MEN n'est pas prêt à changer sa pratique de pilotage du système. Finalement, j'ai quitté le MEN pour signer un contrat avec une ONG internationale. (M. Maz..., Niger)*
62. *Nous ne sommes ni en contact avec le ministère, ni en contact avec l'équipe de supervision. Pire même les membres de l'équipe se voient rarement. D'où toutes les difficultés d'appliquer un travail ? Sinon l'appliquer avec qui ? pour qui ? et à quelle fin ? pour toutes ces raisons je trouve ces analyses très pertinentes et je suis entièrement d'accord avec ces constats (M. Siak..., Niger)*

Il s'en suit que dans le meilleur de cas, les membres des équipes de recherche se retrouvent dans une situation où ils tentent d'articuler leur réflexion critique à des initiatives intéressantes mais dont le prolongement nécessite toujours une réflexion collective - dont ils n'ont pas les moyens pour la convoquer - afin qu'elle puisse aboutir à de nouvelles manières de faire. Plusieurs exemples concrets peuvent être donnés ici. Tous ces exemples constituent des témoignages d'initiatives des anciens membres des ENR du premier groupe à la fin de la phase de diagnostic qu'ils ont présenté dans un atelier régional organisé par l'IIEP-UNESCO en décembre 2020.

Exemple n°1 : « Soutenir des projets de recherche-action décentralisés », par M. Son, du Sénégal.

Dans ce projet, le narratif offre une présentation générique d'une initiative qui semble de prime abord remarquable. Toutefois, dans le narratif de la présentation, l'essentiel de l'initiative proposée consiste à impliquer un Institut du MEN au Sénégal, l'INEADE, dans la production de guides méthodologiques et de modules de formation sur la recherche-action. Ici, ce qui est flagrant est d'abord l'approche très naïve et stéréotypée qui consiste à faire l'hypothèse que pour développer de la recherche-action, il faut alors former les agents avec des modules de formation sur des savoirs théoriques. Bien que cette initiative parte d'une incompréhension forte de la démarche du PAPIQ dont l'intéressé a été membre au titre de l'ENR du Sénégal, la question est alors de savoir quel est la capacité du PAPIQ en lui-même à soutenir ce type d'initiatives qui **part** d'une bonne intention.

Exemple n°2 : « Vers un pilotage plus participatif et intégré des évaluations des acquis scolaires », par M. Saw, (Burkina-Faso).

Dans le narratif de la présentation, l'initiative est ambitieuse puisqu'elle se présente comme une suite directe des résultats du diagnostic au Burkina Faso et consiste en la mise en place d'un comité de pilotage de la qualité réunissant plusieurs directions clés du Ministère dont la vocation est d'assurer et de mettre en place des espaces de partage locaux des résultats des évaluations nationales des acquis scolaires jugés insuffisants et d'autre part d'articuler les résultats des évaluations nationales des acquis à une politique intégrée sur le terrain afin d'augmenter les résultats des élèves. Ce qui est remarquable dans cette initiative est qu'elle constitue une initiative directe du Ministère dans lequel un membre de l'ENR a été positionner afin d'impulser une action ambitieuse qui faisait le lien avec les constats du diagnostic et qui était par ailleurs alignée aux chantiers du pays. Toutefois, ce qui est regrettable, est qu'au Burkina Faso le PAPIQ, comme dans quasiment tous les pays, s'est arrêté brutalement et aucune veille n'a été mise en place pour suivre l'évolution de ce type d'initiative. Suivant les objectifs assignés aux feuilles de routes nationales, le PAPIQ aurait pu ici offrir un appui technique pour penser la mise

en place de ce comité. Cela aurait été d'autant plus justifié pour éviter que ce genre de comité de pilotage ne tombe dans des écueils déjà très largement documentés dans le diagnostic au Burkina-Faso à savoir la prolifération d'espaces d'échange qui constituent surtout des partages d'instructions essentiellement descendantes et moins des espaces de dialogue de gestion. Ici, un appui technique aurait certainement été nécessaire pour réfléchir à la façon de permettre à ce comité d'utiliser les résultats des évaluations pour intervenir dans les territoires où il est le plus difficile de réussir contrairement à la politique élitiste de promotion systématique des écoles en réussite qui irriguent les représentations des acteurs et leur manière de travailler. Cet enjeu qui était central dans les chantiers au Burkina-Faso, mais aussi dans les autres pays, aurait demandé un repositionnement des services centraux et déconcentrés et notamment des services d'inspection mais elle aurait aussi nécessité également une implication accrue de l'IIEP-UNESCO qui avait mobilisé une équipe (l'ENR et l'équipe élargie de praticiens interrogé dans le diagnostic) qui bénéficiait alors de toute l'intelligence pour développer une telle réflexion et un tel agir.

Ici, ce ne sont que quelques exemples qui montrent à quel point les ENR ont été en demande d'implication accrue sur les chantiers et qu'en l'absence de mise en œuvre ils ont été force de proposition sur des initiatives louables mais qui auraient eu besoin d'un appui continu de l'IIEP-UNESCO pour leur permettre de dégager de nouvelles manières de faire susceptibles de rompre l'entropie des systèmes éducatifs.

Or, nous soulignons qu'il s'agit là d'une limite intrinsèque du PAPIQ, à savoir son incapacité à mettre en place des chantiers de travail orientés sur une vision renouvelée de l'accompagnement au changement et cela en raison des facteurs que nous allons à présent analyser car ils constituent un défaut d'origine du programme.

#### **IV.3.2.1. Une incapacité de l'IIEP-UNESCO à accompagner la commande formulée par les pays**

Cette commande peut se formuler de la manière suivante : produire des stratégies d'amélioration du pilotage de la qualité de l'enseignement de base. Cette commande est par nature ambiguë car elle se construit sur un sentiment de culpabilité des acteurs publics largement nourrit par les bailleurs, en lien avec les multiples évaluations sous-régionales des acquis des élèves. Pour soutenir cette commande, les pays offrent au PAPIQ un intrant significatif : une équipe de fonctionnaires mise à disposition pendant

environ un an, ce qui est de surcroît très coûteux pour ces Ministères. Force est de constater, à l'appui des nombreux témoignages recueillis, une incapacité de l'IIEP-UNESCO à répondre à cette commande. Les chantiers ne sont pas mis en place dans la quasi-totalité des pays et les « nouvelles manières de faire » envisagées dans la commande initiale n'ont connu aucun début de mise en œuvre. En réalité, répondre à cette commande aurait nécessité de mettre en place une communication régulière en circuit-court avec le Ministère commanditaire pour l'associer régulièrement à la production des savoirs construits durant toute la phase de diagnostics très au-delà des séminaires de partage réalisés. C'était le seul moyen pour espérer impliquer le Ministère dans l'expérimentation de chantiers qui allaient remettre en question en profondeur son propre fonctionnement. Au contraire, les témoignages, cette fois-ci recueillis exclusivement en dehors des phases enregistrées des entretiens, démontrent qu'une telle communication n'a pas été mise en place. Les Ministères n'ont été associés qu'à la fin du processus de recherche, et à plusieurs reprises, ces mêmes Ministères ont déploré l'absence de communications sur les avancées du programme. Ici, on perçoit bien que c'est ce défaut d'accompagnement de la commande initiale qui conduit inévitablement les Ministères à ne pas être pro-actifs sur des chantiers de travail qui ont un potentiel trop disruptif et dans lesquels ils n'ont été qu'insuffisamment associés. Cette « erreur » est potentiellement à analyser comme une issue inévitable dès lors qu'on peut faire l'hypothèse qu'elle s'appuyait sur des représentations naïves de ce qui se jouait dans le caractère participatif de la collecte des données : *« il faut éviter de trop associer la hiérarchie pour que les acteurs puissent s'exprimer et réfléchir plus librement !<sup>72</sup> »* ... mais si la hiérarchie, l'organisation, ne sont pas associées, il n'y a pas d'effets larges, il peut même y avoir davantage de résistance encore. C'est ce que l'expérience du PAPIQ semble démontrer

Outre la difficulté à mettre en place une communication régulière en circuit-court avec le Ministère pour clarifier la place et le rôle des autorités lors du déroulement du programme dans ses différentes phases, cette incapacité à accompagner la commande formulée par les pays autour des chantiers a aussi été analysée par l'équipe de consultants comme un défaut provenant de plusieurs paradoxes dans le fonctionnement même de l'IIEP-UNESCO et dans la posture des membres du Staff à savoir :

- **une dominante chez les membres du staff (3 personnes) de pratiques d'appui** réduites à des formations technicistes et la formulation de recommandations génériques peu suivies d'effets dans les planifications sectorielles. Ce constat qui a été documenté par une étude que j'ai réalisée dans le cadre d'un mémoire antérieur qui faisait suite à une commande de l'IIEP-UNESCO pour analyser la prise en compte des résultats des RESEN dans les politiques sectorielles (BEGUE, 2017), vaut également pour le PAPIQ qui en fin de programme et devant la rareté des chantiers

---

<sup>72</sup> Position soutenue par le STAFF de l'IIPE-UNESCO.

mis en place se tourne de plus en plus vers des solutions naïves articulées à une communication marketing intense, notamment à la demande du bailleur peut-être en déficit de reconnaissance dans les pays où il intervient. Sur le site actuel de l'Institut, on apercevra à juste titre des actualités riches<sup>73</sup> mais portants sur des initiatives fortement éloignées des chantiers tels qu'ils étaient imaginés au départ : formations des acteurs au pilotage de la qualité, mise en place d'espaces de partage des résultats des évaluations. Décidément, le PAPIQ, qui prétendait dans ses premiers ateliers régionaux expérimenter de nouvelles manières de faire retombe lui aussi dans la production de savoirs entropiques qui reproduisent à l'identique les difficultés des systèmes éducatifs. Ici, on voit bien finalement que l'IIEP-UNESCO n'est bien au final qu'un prestataire des Ministères et qu'il n'y a pas véritablement eu de partenariats politiques entre eux. Ce partenariat politique aurait nécessité un changement de part et d'autre, le Ministère dans son fonctionnement entropique, et l'IIEP-UNESCO dans l'adaptation de ses modalités d'appui. Ici, comme aucun de ces changements de part et d'autre n'a été mis en place, l'ambition du changement reste des mots non suivis d'actions concrètes et efficaces.

- **une incapacité de l'IIEP-UNESCO à surmonter elle-même la surproduction de normes administratives** de sa propre administration dès lors qu'il s'agissait d'impulser en circuit-court des chantiers d'expérimentation et de les financer à temps.

Ces obstacles renvoient cependant à des éléments qui ont été au final peu documentés de manière suffisamment rigoureuse dans cette recherche qui s'est plus focalisé sur les membres des ENR. Il y a là potentiellement la voie vers des travaux supplémentaires.

#### **IV.3.2.2. Une incapacité de l'IIEP-UNESCO de prendre des initiatives pour travailler avec une équipe restreinte du Ministère pour construire des interventions y compris en profitant d'opportunités**

Cette incapacité est due à des tensions internes entre les différents acteurs du programme dès lors qu'il s'agit de changer de modalité d'intervention et notamment lorsqu'il s'agit d'apprendre à faire avec les acteurs de terrain ce que l'on ne sait pas encore faire. Ici, le terme travailler « avec » est fort de sens, puisqu'elle va à contre-point des pratiques dominantes des acteurs de la coopération en éducation qui

---

<sup>73</sup> Voir par exemple : <https://dakar.iiep.unesco.org/actualites/co-conception-de-modules-de-formation-sur-le-pilotage-de-la-qualite-de-leducation-au>

n'arrivent jamais à produire des projets sans les construire quasi-exclusivement sans la participation des acteurs africains.

Cette remarque n'est peut-être pas à généraliser à tous les secteurs de politiques publiques, puisque dans d'autres secteurs, des pratiques alternatives existent. En agronomie notamment, il existe en Afrique des expériences intéressantes de co-construction de projets avec les acteurs de terrain. Par exemple, un article d'A. Carbonnel (CARBONNEL, 2013) retrace les effets et les limites d'une recherche-action participative au Cameroun ayant impliqué des producteurs locaux dans la construction d'innovations pour améliorer la production agricole et le niveau de vie des populations. Si les effets du projet sont nuancés, l'implication des producteurs a été significative et s'est fait à plusieurs niveaux : dans la conception et la mise en place des dispositifs du projet, notamment les groupes d'intérêts communs (GIC), les protocoles d'expérimentations et les conseils scientifiques, dans la participation dans les réunions avec les chercheurs et la préparation des restitutions des résultats, la construction d'évènements à partir des initiatives des producteurs. Si cette implication des producteurs mériterait d'être appréciée de façon plus approfondie car elle recouvre éventuellement un fort empan de réalités possibles, le texte montre bien qu'elle a généré un engagement fort des producteurs dans le projet, condition de sa pérennité. Cet engagement s'est matérialisé par : la production de feedbacks des producteurs pour adapter les dispositifs initiaux et les contextualiser, la continuation d'actions similaires à celles menées dans le projet après sa mise en œuvre à la suite des compétences organisationnelles développées par les producteurs.

Pour revenir à l'IIEP-UNESCO, le fait de s'engager dans cette phase d'accompagnement ou plutôt de co-conduite du changement *avec* les Ministères correspondait à une expertise que l'IIEP-UNESCO - et pas qu'elle - ne savait pas faire, étant donné la polysémie et l'ambiguïté même du concept. Surtout, appuyer la mise en place d'un diagnostic, certes participatif, n'a rien à voir avec le fait d'appuyer des micro-expérimentations contrôlées dans un dialogue rapproché avec le Ministère, et qui constituent en réalité de nouvelles manières d'intervenir sur lesquelles peu de repères existent. Ici, mettre en place une expérimentation est aisée, et de nombreuses expériences existent, ce qui est toutefois inédit c'est qu'un Institut ambitionne de mettre en place de telles expérimentations sur des objets alignés aux résultats d'un diagnostic holistique de l'administration et en mobilisant fortement une équipe restreinte du Ministère pour l'endosser à la politique éducative nationale (d'où le terme de feuille de route). C'est cette incapacité qui a alors donné lieu à la prolifération de stratégies plus ou moins implicites de l'Institut pour ne surtout pas s'engager dans cette phase ultime du PAPIQ. Là encore, dans les phases non-enregistrées des entretiens, des témoignages ont été frappants sur la déception de certains membres des ENR qui ont regretté l'incapacité du staff de l'Institut à travailler en continuité sur certains projets de chantiers. Certains chantiers avaient commencé un début d'élaboration théorique mais qui n'ont jamais réellement été mis

en œuvre en raison de différents obstacles qu'il est surtout possible d'analyser comme autant de prétextes pour l'IIEP-UNESCO de ne surtout pas s'engager dans cette phase de co-conduite du changement, ce d'autant que les pressions du bailleur pour clore le programme se faisait chaque jour plus pressante, compte tenu de la non maîtrise des planifications initiales et des multiples contre-temps pseudo administratifs.

## V. Conclusion

Cette recherche a eu l'ambition d'analyser une expérience professionnelle de cinq années de supervision d'un dispositif de formation par les pairs et dans l'agir à partir d'une série d'entretiens menés après la supervision. L'objectif plus global est de contribuer à la production de connaissances sur la supervision du changement en éducation.

Les entretiens menés ont mis en évidence à la fois les conditions de réussite d'une supervision à distance dans un contexte de recherche-action, mais aussi les limites d'un tel programme dont la conception initiale présente un défaut d'origine qui est ici analysé a posteriori.

En effet, dans un contexte de Nouvelle Gestion Publique (NGP) imposée par les bailleurs de fonds tels que la Banque Mondiale, ou l'AFD, les autorités éducatives des pays d'Afrique sub-saharienne qui ont adhéré à ce programme de l'IIEP-UNESCO Dakar, étaient habituées aux interventions sur des enjeux de planification macro-économique. Ces interventions avaient montré leurs limites, ce qui a conduit à des demandes plus qualitatives émanant à la fois des bénéficiaires (les pays d'Afrique) et des autorités responsables du renforcement des capacités de ces pays (IIEP UNESCO Dakar). Cependant, ces acteurs n'avaient pas anticipé les conditions de cette transition, en particulier en ce qui concerne le développement de leurs propres compétences.

Cette recherche met en lumière les caractéristiques favorables à l'efficacité de ce type de programme de supervision du changement dans des contextes de pays émergents. On peut notamment souligner l'existence d'une phase de diagnostic menée par les acteurs sur le terrain, regroupés en un collectif supervisé à distance. Ce collectif a choisi d'adopter une approche à contre-courant des pratiques dominantes d'évaluation et d'audit en mettant en œuvre une stratégie de recherche-action, avec notamment des espaces de partage du diagnostic à tous les niveaux de pilotage du système, de la salle de classe au ministère.

Cependant, malgré cet effort pour élaborer un diagnostic partagé révélant des problèmes persistants, aucun des pays bénéficiaires du programme n'a réussi à mettre en place des mini-chantiers d'expérimentation axés sur de nouvelles méthodes, et fondés sur ces problématiques. Les obstacles et solutions ont été analysés de manière lucide par les acteurs sur le terrain, tandis que les responsables du programme et les bailleurs n'ont pas pris en compte ces observations. La recherche montre que cette situation est due à des problèmes dans la conception du programme, qui remettent en question ses effets



attendus. Il s'agit notamment de ne pas avoir suffisamment impliqué la hiérarchie commanditaire tout au long du processus, ce qui a renforcé les résistances des décideurs.

Il reste que les membres des équipes interrogées disent tous avoir été transformé par le PAPIQ, et ces effets sont par ailleurs transférables dans les mobilisations professionnelles postérieures au PAPIQ. Les entretiens révèlent ainsi des prises de conscience importantes des répondants concernant les conditions en évolution constante dans lesquelles les professionnels de l'encadrement exercent leur métier. Cela s'applique particulièrement aux répondants qui sont inspecteurs de l'éducation, et qui ont souligné des points de vigilance notamment pour la conduite du conseil en éducation. De manière plus fondamentale, ces entretiens mettent en avant l'émergence d'une réflexivité réelle des cadres interrogés, soutenue par une vision plus globale de leur action dans une approche davantage systémique. C'est cette capacité d'analyse qui leur permet d'ailleurs d'avoir une perspective critique sur les lacunes du PAPIQ et la possibilité de formuler des propositions pour son amélioration.

En reconnaissant que les effets du programme résultent principalement d'une ingénierie d'intervention qui a su évoluer en intégrant les besoins d'accompagnement des équipes sur le terrain, il est évident que le fait que les phases ultimes du programme n'aient pas abouti a considérablement réduit son impact sur les participants qui ont ressenti une grande déception et un certain malaise en retournant à leur institution.

Enfin, en ce qui concerne la méthodologie de recherche, les entretiens d'explicitation, l'analyse des corpus recueillis et l'identification des tendances explicatives des effets du programme sur le développement des acteurs se sont avérés cruciaux pour produire des analyses approfondies mais surtout nuancées.

De plus, une autre leçon qui se dégage de cette recherche est l'importance de définir clairement le rôle d'un observateur impliqué, ici le chercheur qui a lui-même participé à l'expérience qui fait l'objet de son étude et qui ambitionne de s'engager dans sa recherche, celle-ci devenant un espace de supervision à posteriori au sens clinique. Ici, l'intérêt de cet aspect clinique réside dans le fait que la recherche se met au service du praticien. Cette recherche a ainsi pu contribuer à interroger en profondeur les répondants sur une expérience passée pouvant être considérée comme complexe et dont l'analyse à posteriori a permis de dégager des éléments de clarification voire des repères pour que ces acteurs soient en situation de mieux positionner ce qu'ils ont vécu dans le PAPIQ dans l'entièreté de leur expérience professionnelle.

Les conditions pour rendre efficient cet espace de post-supervision mérite toutefois des analyses plus approfondies, notamment pour préciser la portée des analyses construites avec les répondants sur ce qu'ils comptent faire ou produire dans l'avenir compte tenu de ce qu'ils ont vécu et compris dans le cadre de la recherche. L'approfondissement de cette dimension à posteriori de la clinique serait sans doute une

des conditions pour mettre véritablement le chercheur au service du praticien, pour penser sa pratique, mais elle est au combien complexe à construire.

# Bibliographie

- Alföldi, F. (2018). Une analyse des enjeux du don et du contre-don dans le cadre du travail social. *Les Cahiers de l'Actif*, n°508-509, 121-134. Actif Formation.
- Leblanc, S. (s.d.). L'autoconfrontation pour accéder aux aspects implicites : analyse de l'activité d'un enseignant pour mettre les élèves au travail.
- Ardoino, J., Dubost, F., Quattari, G., Lapassade, R., Loureau, R., & Mendel, G. (1980). *L'intervention institutionnelle*. Petite bibliothèque Payot.
- Baietto, M. C., Barthelemy, A., & Gadeau, L. (2003). *Pour une clinique de la relation éducative : Recherche sur les dispositifs d'analyse des pratiques professionnelles*. L'Harmattan.
- Bechetti-Bizot, C. (2017). *Repenser la forme scolaire à l'heure du numérique, vers de nouvelles manières d'apprendre et d'enseigner*. Rapport n°2017-056.
- Begue, B. (2017). *La prise en compte des problèmes identifiés par les diagnostics sectoriels dans les politiques éducatives en Afrique (Mémoire de master)*. Sous la direction de J.-C. Mantes. Master 2 Coopération Internationale en Éducation et Formation.
- Begue, B., & 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. *Médiations Et Médiatisations*, (14), 95-106. <https://doi.org/10.52358/mm.vi14.305>
- Begue, B., & Hug, T. (2022, juillet). Élaboration d'une théorie du changement dans les systèmes éducatifs des pays d'Afrique sub-saharienne : L'entropie des systèmes éducatifs en Afrique subsaharienne. *Site Odécol*. [Document non publié].
- Begue, B., & Hug, T. (2021). Les notes méthodologiques d'Od'écol et des repères pour agir - Note N°2 - Vers la définition des conditions d'efficacité d'une ingénierie de formation centrée sur un accompagnement au changement - Trois piliers identifiés à partir d'un croisement avec ce que dit la recherche scientifique. *Site Odécol*. [Document non publié].
- Blanchard-Laville, C. (1999). L'approche clinique d'inspiration psychanalytique : enjeux théoriques et méthodologiques. *Revue française de pédagogie*, 127, 9-22.

Carbonnel, A., Chia, E., & Mikolasek, O. (2013). Dispositifs et événements dans la Recherche-Action en Partenariat au Cameroun. *Économie rurale*, 338, novembre-décembre 2013. Consulté le 19 avril 2019, depuis <http://journals.openedition.org/economierurale/4182>

Coalition nigérienne des associations, syndicats et ONG de campagne EPT au Niger (ASO-EPT Niger). (2014). *Recherche-action sur l'opérationnalité des CAPED au Niger*.

Fugier, P. (2010). Les approches compréhensives et cliniques des entretiens sociologiques. ¿ Interrogations? *Revue pluridisciplinaire de sciences humaines et sociales*, Interrogations. halshs-01651436

Geoffroy, F. (2019). Existe-t-il un effet Hawthorne ? *Annales des Mines - Gérer et comprendre*, 135, 42-52. <https://doi.org/10.3917/geco1.135.0042>

Vincent de Gaulejac, Fabienne Hanique, Pierre Roche (dir.). (2013). La sociologie clinique. Enjeux théoriques et méthodologiques. Lectures. Les comptes rendus. En ligne : <http://journals.openedition.org/lectures/11169> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/lectures.11169>. Consulté en août 2023.

IIEP-UNESCO. (2021). Programme d'appui au pilotage de la qualité : en quoi nous propose-t-on quelque chose de nouveau ? Description de la plus-value du PAPIQ dans sa phase de diagnostic en rupture avec les pratiques d'intervention dominante en éducation et axé sur l'évaluation et l'audit en Afrique Subsaharienne. En ligne : [https://dakar.iiep.unesco.org/sites/default/files/2022-02/PAPIQ\\_Valeur%20ajout%C3%A9e%20du%20programme.pdf](https://dakar.iiep.unesco.org/sites/default/files/2022-02/PAPIQ_Valeur%20ajout%C3%A9e%20du%20programme.pdf). Consulté en juillet 2023

IIEP-UNESCO. (2022). Atelier régional de partage d'expériences du 21-25 Février 2022, Rapport Général. Présentation des problématiques résistantes identifiées à la suite de la phase de diagnostic du PAPIQ, et publication des chantiers d'expérimentation projetés dans les pays. En ligne : [https://dakar.iiep.unesco.org/sites/default/files/2022-10/Rapport\\_Atelier\\_Re%CC%81gional\\_2022\\_vFinale.pdf](https://dakar.iiep.unesco.org/sites/default/files/2022-10/Rapport_Atelier_Re%CC%81gional_2022_vFinale.pdf) Consulté en juillet 2023

IIEP-UNESCO. (2020). Focus Letters N°2 spécial Impact du programme sur le management des agents nationaux. Novembre 2020. Présentation de premiers témoignages des membres des ENR sur leur ressenti de leur expérience dans le PAPIQ. En ligne : [https://iipe-dakar.lmc-dev.fr/sites/default/files/2021-10/focus\\_letter\\_ndeg2\\_temoignages\\_dec\\_2020\\_1.pdf](https://iipe-dakar.lmc-dev.fr/sites/default/files/2021-10/focus_letter_ndeg2_temoignages_dec_2020_1.pdf) Consulté en juillet 2023

IIEP-UNESCO. (2022). Rapport de l'Atelier régional de partage d'expériences du 1er au 4 décembre 2020. Présentation du caractère inédit du PAPIQ dans sa méthode d'intervention par rapport aux

initiatives et dispositifs de renforcement de capacités des cadres de l'éducation en Afrique. En ligne : [https://dakar.iiep.unesco.org/sites/default/files/2022-10/Rapport\\_Atelier\\_Re%CC%81gional\\_2022\\_vFinale.pdf](https://dakar.iiep.unesco.org/sites/default/files/2022-10/Rapport_Atelier_Re%CC%81gional_2022_vFinale.pdf). Consulté en juillet 2023

Kéradec, P., & Kéradec, H. (2018). Perspectives - Entretien avec Pierre Vermersch, Psychologue, chercheur retraité du CNRS, fondateur du GREX et créateur de l'entretien d'explicitation. En ligne : <https://cdn.reseau-canope.fr/archivage/valid/feuilleter-1-entretien-d-explicitation-N-18368-29984.pdf>. Consulté en juillet 2023

Kohn, R. C. (2001). Les positions enchevêtrées du praticien-qui-devient-chercheur. Dans M. P. Mackiewicz (coord.). *Praticien et chercheur. Parcours dans le champ social* (p. 15-38). Paris: L'Harmattan.

Lagadec, A. M. (2009). L'analyse des pratiques professionnelles comme moyen de développement des compétences: ancrage théorique, processus à l'œuvre et limites de ces dispositifs. *Association de Recherche en Soins Infirmiers*, 2009(2), 4-22. En ligne : <https://www.cairn.info/revue-recherche-en-soins-infirmiers-2009-2-page-4.htm>. Consulté en juillet 2022

Lévy, P. (2003). Le jeu de l'intelligence collective. *Sociétés*, (79), 105-122. En ligne : <https://doi.org/10.3917/soc.079.0105>. Consulté en juillet-août 2022

Leleu, M., & Defert, F. (2022). Introduction. Le Développement du Pouvoir d'Agir des Personnes et des Collectivités, une pratique professionnelle innovante. Dans *Les Politiques Sociales*, 2022(1-2), 8-14. Éditions Service social dans le Monde. ISSN 1374-1942. En ligne : <https://doi.org/10.3917/lps.221.0008>

Mendel, G., Westfield, M., & Roman, P. (1993). *Vers l'entreprise démocratique, Le récit d'une expérience pionnière*. Éditions La découverte, 9 bis, rue Abel-Hovelacque, Paris XIIIe, p. 190-192.

Monceau, G. (2009). *Socio-clinique institutionnelle et éducation. Parcours, théorisations et méthodologie. Note de synthèse en vue de l'habilitation à diriger des recherches en sciences de l'éducation* (70ème section du CNU), p. 109-115.

Monceau, G. (2010). Analyser ses implications dans l'institution scientifique : une voie alternative. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 10(1), 10.12957/epp.2010.9015.

Monceau, G. (2017). Enquêter ou intervenir : Effets de la recherche socio-clinique. *Champ social*. <https://doi.org/10.3917/chaso.monce.2017.01>

Monceau, G. (2018). Le changement objet et effet de la socio-clinique institutionnelle. Le cas d'une recherche-intervention dans le domaine de la parentalité.

Monceau, G., & Prades, J. (2020). Introduction. L'institution revisitée. Actualités et perspectives de l'intervention. Nouvelle revue de psychosociologie, 30, 7-13. <https://doi.org/10.3917/nrp.030.0007>

Nicolas, L. (2015). La méthode d'entretien "combinée" comme mode d'accès à la fabrique de l'action enseignante. Recherches en didactique des langues et des cultures, 12(2). En ligne: <http://journals.openedition.org/rdlc/645>

Programme régional d'appui au pilotage de la qualité à l'enseignement de base. (2020). *Guide méthodologique : Une analyse des pratiques de pilotage de la qualité de l'éducation*. IIEP-UNESCO Dakar. En ligne: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375435/PDF/375435fre.pdf.multi>

Ranjard, P. (2005). La sociopsychanalyse de Gérard Mendel. Société française de Gestalt | « Gestalt », no 29 ISSN 1154-5232, p. 131-146.

République du Niger, IIEP-UNESCO Dakar. (2020). *Une analyse des pratiques de pilotage de la qualité de l'éducation de base au Niger : résultats et perspectives*. IIEP-UNESCO Dakar. En ligne: [https://dakar.iiep.unesco.org/sites/default/files/2021-10/rapport\\_analyse\\_niger\\_nov2020.pdf](https://dakar.iiep.unesco.org/sites/default/files/2021-10/rapport_analyse_niger_nov2020.pdf)

République du Sénégal, IIEP-UNESCO Dakar. (2021). *Une analyse des pratiques de pilotage de la qualité de l'éducation de base au Sénégal : Synthèse des principaux résultats*. IIEP-UNESCO Dakar. En ligne: [https://dakar.iiep.unesco.org/sites/default/files/2022-02/APIQ\\_Sénégal\\_Synthese.pdf](https://dakar.iiep.unesco.org/sites/default/files/2022-02/APIQ_Sénégal_Synthese.pdf)

République de Madagascar, IIEP-UNESCO Dakar. (2021). Diagnostic des pratiques de pilotage de la qualité de l'éducation à Madagascar, Résumé exécutif. IIEP-UNESCO Dakar. En ligne: [https://dakar.iiep.unesco.org/sites/default/files/2022-02/Madagascar\\_Resume\\_Executif.pdf](https://dakar.iiep.unesco.org/sites/default/files/2022-02/Madagascar_Resume_Executif.pdf)

République du Burkina Faso, IIEP-UNESCO Dakar. (2021). *Diagnostic des pratiques de pilotage de la qualité de l'éducation au Burkina Faso, Synthèse des principaux résultats*. IIEP-UNESCO Dakar. En ligne: [https://dakar.iiep.unesco.org/sites/default/files/2022-02/APIQ\\_Burkina\\_Synthese.pdf](https://dakar.iiep.unesco.org/sites/default/files/2022-02/APIQ_Burkina_Synthese.pdf)

Sabourin, P., in L'analyse de contenu. Publié dans *Recherche sociale, 4e édition*, Presses de l'Université du Québec, 2008.

Dupuy, C., & Soulé, Y. (2021). Les gestes professionnels dans le modèle de l'agir enseignant : les atouts d'un concept pour la recherche et la formation en didactique du français. *Pratiques*, 189-190. En ligne: <http://journals.openedition.org/pratiques/10099>

- Starck, S. (2016). La posture professionnelle : entre corps propre et corps sociaux. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 32(3). En ligne: URL: <http://journals.openedition.org/ripes/1124> ; DOI: <https://doi.org/10.4000/ripes.1124>
- Stiegler, B. (2015). Sortir de l'anthropocène. *Multitudes*, 60, 137-146. En ligne: <https://doi.org/10.3917/mult.060.0137>
- Stiegler, B. (2020). Qu'appelle-t-on panser ? Tome 2. La leçon de Greta Thunberg. Les liens qui libèrent.
- UNESCO, BIE. (2015). Enseignement et apprentissage de la lecture dans un contexte multilingue: Analyses, observations et pistes pour trois pays de l'Afrique subsaharienne (Burkina Faso, Niger, Sénégal), 160.
- Verspieren, M. R. (2009). À quelles conditions la recherche-action de type stratégique est-elle une réponse possible au problème de la transférabilité des connaissances ? In *La mise à l'épreuve*, pp. 219-232.
- Borer, V.L ; Duran, M. et Frédéric Yvon, F. (2015). *Analyse du travail et formation dans les métiers de l'éducation*. Éditions de Boeck Supérieur, 8, 9, 16.
- Wittorski, R. (2008). La professionnalisation. *Savoirs*, 17, 9-36. En ligne: <https://doi.org/10.3917/savo.017.0009>
- Vidalenc, I., & Malric, M. (s.d.). L'entretien d'explicitation de P. Vermersch: un outil performant pour l'analyse des compétences. En ligne: [https://publications.ut-capitole.fr/id/eprint/20244/7/Vidalenc\\_20244.pdf](https://publications.ut-capitole.fr/id/eprint/20244/7/Vidalenc_20244.pdf)
- Verges, P. (2001). L'analyse des représentations sociales par questionnaires. *Revue française de sociologie*, 42(3). En ligne : [https://www.persee.fr/doc/rfsoc\\_0035-2969\\_2001\\_num\\_42\\_3\\_5373](https://www.persee.fr/doc/rfsoc_0035-2969_2001_num_42_3_5373)

