

Les conditions pour le développement d'un système efficient de pilotage de la qualité en Afrique Sub-saharienne

Brian BEGUE et Thierry HUG

| | | |
|----|---|----|
| 1. | LES CONDITIONS DU DÉVELOPPEMENT D'UN SYSTÈME EFFICIENT DE PILOTAGE DE LA QUALITÉ EN AFRIQUE FRANCOPHONE SUB-SAHARIENNE..... | 2 |
| 2. | VERS LA DÉFINITION D'UNE APPROCHE SYSTÉMIQUE POUR RENFORCER LE PILOTAGE DE LA QUALITÉ..... | 5 |
| 3. | ... QU'IL EST POSSIBLE DE DÉCLINER POUR CHAQUE ÉCHELON ADMINISTRATIF DE L'ADMINISTRATION DE L'ÉDUCATION DE BASE | 7 |
| 4. | ...ET QUI EST STRICTEMENT RELIÉ AUX HYPOTHÈSES ET RÉSULTATS PRÉLIMINAIRES IDENTIFIÉS DANS LE CADRE DES DIAGNOSTICS | 15 |

5.808 mots - Temps de lecture : 35 minutes

Ce document part d'une réflexion critique sur les conditions d'un développement efficient du pilotage de la qualité en Afrique Subsaharienne. Cette réflexion repose surtout sur une expérience significative des membres de l'équipe d'Odécol dans l'élaboration de la méthodologie et de la mise en œuvre d'un programme d'appui au pilotage de la qualité (PAPIQ : 2018-2023) prenant la forme d'une recherche action dans 8 pays d'Afrique subsaharienne : Burkina-Faso, Burundi, Cameroun, Côte-d'Ivoire, Madagascar, Niger, Sénégal, Togo.

Toutefois, la présente note constitue surtout une analyse qui vise à prendre de la distance par rapport au programme lui-même de manière à en analyser les conditions d'efficience et de soutenabilité, mais aussi afin d'identifier des repères plus généraux pour les futurs programmes d'intervention qui ambitionneraient d'agir en faveur du développement de la qualité en Afrique subsaharienne.

Juillet 2022



1. Les conditions du développement d'un système efficient de pilotage de la qualité en Afrique francophone sub-saharienne

À partir des résultats du Programme d'appui au pilotage de la qualité de l'IIEP-UNESCO¹ dans les 8 pays ciblés et dont nous avons activement participé à la consolidation, (Burkina-Faso, Burundi, Cameroun, Côte-d'Ivoire, Madagascar, Niger, Sénégal, Togo), il est possible de faire émerger un ensemble de conditions pour le développement d'un système efficient de pilotage de la qualité à tous les échelons de l'administration de l'éducation de base.

En effet, l'analyse comparative des diagnostics de ces 8 pays² indique une forte convergence des conditions pour un renforcement du pilotage de la qualité dans les sous-secteurs de l'enseignement de base. Ainsi, il est possible de dégager par une approche systémique des indicateurs, des enjeux, et des repères de mise en œuvre des politiques éducatives pour développer le pilotage de la qualité à l'enseignement de base communs à tous ces pays.

Si l'analyse des causes de cette convergence n'est pas totalement élucidée, elle est sans doute liée à la fois à la prégnance d'un modèle éducatif postcolonial mais aussi au rôle de certains bailleurs comme la Banque Mondiale ou d'ONG telles que l'UNICEF, et quelques hypothèses préliminaires peuvent être posées. Il s'agit d'abord de la similarité des contextes éducatifs, que ce soit par la production d'institutions étatiques par un mimétisme des pays européens³, mais aussi et surtout du point de vue des réformes mises en place par les gouvernements nationaux et qui convergent fortement dans les approches et les paradigmes :

- Gestion et accompagnement axés sur les résultats,
- Orientation vers les filières scientifiques et genre,
- Réforme curriculaire axée sur les compétences de l'apprenant et enseignement plurilingues,
- Gestion du redoublement et développement des travaux de groupe et de certaines formes de tutorat en contexte de classes pléthoriques et fortement hétérogènes, en lien avec le développement de pratiques de remédiation,
- Dynamique de décentralisation des services,
- Mobilisation communautaire dans le cadre de projets d'école ou territoriaux.

Ensuite, ces réformes sont elles-mêmes appuyées par des partenaires qui proposent un certain nombre de produits-solutions (contrats de performance, tableaux de bord, projets

¹ Programme d'appui au pilotage de la qualité de l'IIEP – UNESCO Dakar, sur financement AFD (2018-2023)

² Diagnostics finalisés pour le Burkina Faso, Madagascar, Niger et Sénégal, et en cours pour les 4 autres pays et avec une coordination technique des membres de l'équipe Od'écol dans le cadre de leur participation passée ou toujours en cours à ce programme.

³ Voir Chevallier, J. (2007). L'héritage politique de la colonisation. Dans : Marie-Claude Smouts éd., *La situation postcoloniale : Les postcolonial studies dans le débat français* (pp. 360-377). Paris : Presses de Sciences Po. <https://doi.org/10.3917/scpo.smout.2007.01.0360>

territoriaux, guides de l'encadreur pédagogique, etc.) dont l'une des caractéristiques est la faiblesse de la contextualisation de leur mise en œuvre nationale au profit d'un formalisme peu efficient.

Face à ce contexte, ce qui est particulièrement intéressant dans la mise en place du programme d'appui pilotage de la qualité de l'IPE-UNESCO, est qu'il s'est mis en place dès le départ avec une approche méthodologique valorisant une immersion d'une équipe de praticiens nationaux (surtout des encadreurs pédagogiques) dans le cadre d'un protocole de recherche ayant une démarche quasi-ethnologique mais résolument inspirée de la recherche-action stratégique.

L'approche de la recherche-action stratégique théorisée par Vespérien (2009)⁴ est remarquable ici car les équipes d'encadreurs sont censés piloter un diagnostic participatif conduisant à des propositions d'expérimentations de modalités innovantes de conduite du changement⁵ et qui de fait demandent de négocier avec les autorités de nouvelles conditions d'implication des acteurs au sein du système (et d'abord des équipes d'encadreurs elles-mêmes). C'est surtout l'originalité de ce cadre d'analyse qui a contribué à installer les conditions pour à la fois comprendre les ressorts complexes de la convergence des pays autour d'un nombre limité de problématiques résistantes afin d'identifier des enjeux, des indicateurs et des repères spécifiques d'une conduite du changement qui puissent partir de ce phénomène de convergence tout en reposant sur des éléments pertinents pour chaque pays.

À partir de ces premiers éléments d'analyse, il est donc possible de constituer un « tableau de bord du pilotage de la qualité » qui permet de définir des enjeux, des indicateurs et des repères spécifiques dans la perspective du développement d'interventions visant le renforcement du pilotage de la qualité dans ces pays. Ces trois notions peuvent être définis ainsi :

- Les « enjeux » : désignent des possibilités d'intervention à un niveau donné de l'administration, compte tenu des problématiques résistantes identifiées dans les diagnostics et des marges d'autonomie des acteurs.
- Les « repères » : désignent un ensemble de principes pour orienter les interventions.
- Les « indicateurs » : constituent des balises pour évaluer et réguler les interventions.

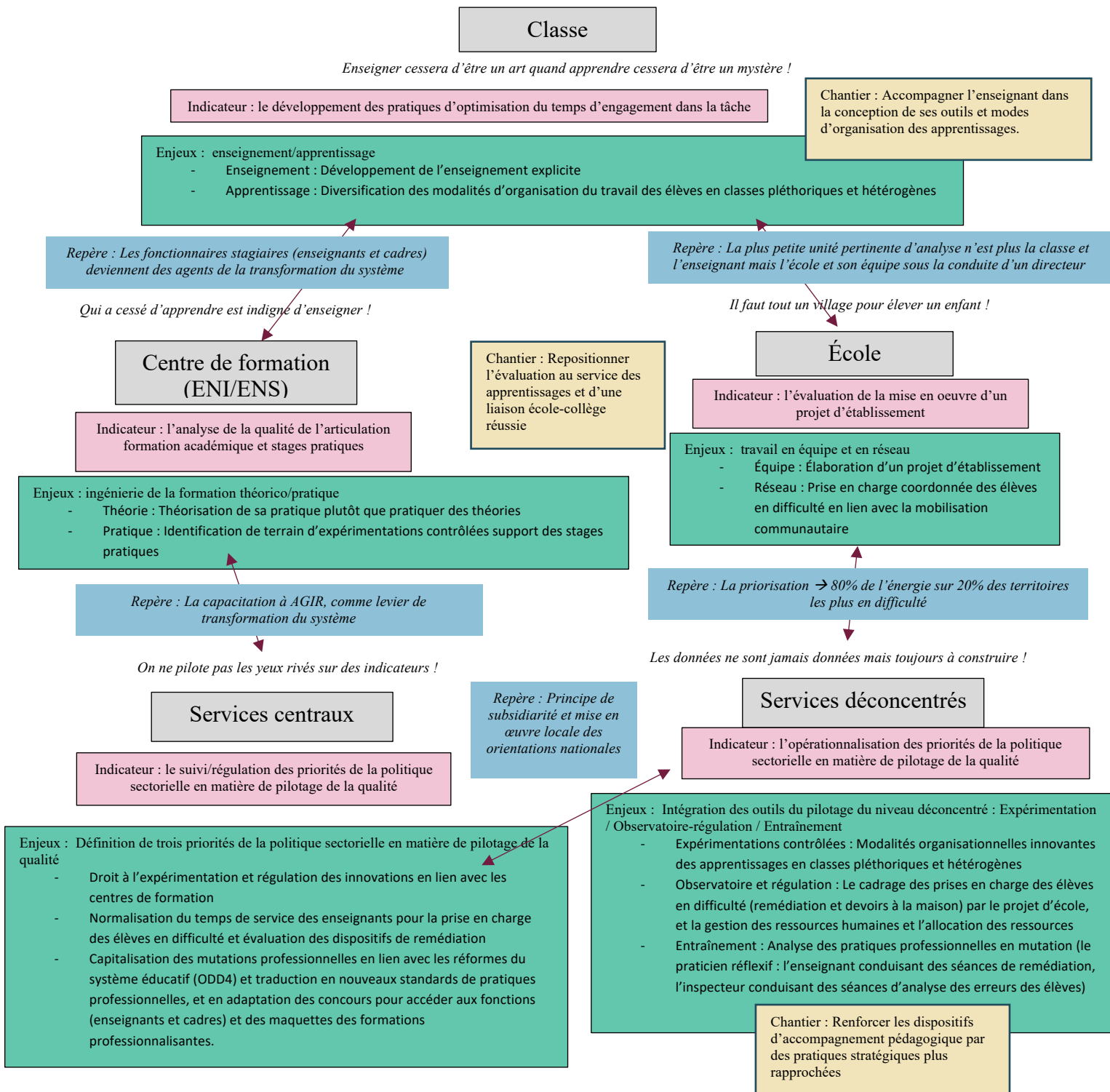
Ces enjeux, indicateurs et repères spécifiques ont été identifiés à partir d'une analyse comparative des diagnostics dans les huit pays, et réalisé par les membres de l'équipe Od'écol dans le cadre d'une approche critique du programme, et qui a l'ambition de participer au développement de nécessaires démarches éthiques d'intervention.

⁴ Versperien, 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 à 232 -

⁵ Par exemple, l'expérimentation d'un dispositif de développement de l'autonomie de l'apprenant, le développement de groupe d'entraînement à l'analyse de pratiques professionnelles, etc.

Voici une représentation graphique de cette analyse comparative qui permet de définir une approche systémique pour renforcer le pilotage de la qualité à partir de l'expérience du programme dans les 8 pays :

TABLEAU DE BORD DU PILOTAGE DE LA QUALITÉ



2. Vers la définition d'une approche systémique pour renforcer le pilotage de la qualité...

Il est possible de retirer plusieurs informations de la représentation graphique ci-dessus. Tout d'abord, cette représentation indique que pour chaque niveau de l'administration éducative (classe, école, services déconcentrés, services centraux, centres de formation), les conditions pour l'amélioration du pilotage de la qualité passent par la mise en place d'interventions alignées sur les marges d'autonomie des acteurs, qui constituent des potentialités immenses d'action, mais qui restent le plus souvent insuffisamment exploitées, que ce soit par un certain nombre d'injonctions mal relayées, et ou de modèles d'actions qui restreignent les capacités d'agir des acteurs, ou encore que les acteurs surinterprètent les orientations nationales ce qui aboutit à une production excessive de normes supplémentaires⁶.

Cette réflexion sur les marges d'autonomie des acteurs conduit alors à identifier un certain nombre d'enjeux et d'indicateurs pour agir plus particulièrement sur un échelon de l'administration en particulier (la classe, l'école, etc.). Pour chaque échelon administratif, les enjeux représentés dans le schéma constituent à la fois des pistes de solutions à un certain nombre de problématiques identifiées sur le terrain et en même temps sont de possibles axes d'intervention qui s'appuient sur les marges d'autonomie spécifiques des acteurs ce qui réduit considérablement les difficultés de mise en œuvre à condition que ces marges d'autonomie soient reconnues et acceptées.

Ainsi, en faisant par exemple un zoom sur les services déconcentrés, les enjeux identifiés (mise en place d'expérimentations contrôlées, d'observatoires et d'entraînement) constituent des enjeux d'intervention pour répondre à des difficultés observées sur le terrain (profusion d'initiatives des acteurs de terrain non contrôlées et non régulées justifiant la mise en place d'observatoires, réformes impactant les habitudes professionnelles et nécessitant des entraînements collégiaux). En même temps, chacun de ces enjeux est strictement relié aux marges d'autonomie des services déconcentrés dans le pilotage de la politique sectorielle, et peuvent donc être développées avec des coûts très réduits voir même sans coûts.

⁶ Pour référence, voir ici le contenu d'une présentation (p.5) co-conçue avec la participation des membres d'Od'écol au titre de leur participation au Programme, et rendue public dans un atelier international en février 2022 : https://dakar.iiep.unesco.org/sites/default/files/2022-02/Narratif%20Dialogue%20et%20concertation%20Jour4_VF.pdf. Une vidéo YouTube est disponible ici : <https://www.youtube.com/watch?v=cXU5Bv7iis0>

Indicateur : l'opérationnalisation des priorités de la politique sectorielle en matière de pilotage de la qualité

Enjeux : Intégration des outils du pilotage du niveau déconcentré - Expérimentation / Observatoire-régulation / Entraînement

- Expérimentations contrôlées : Modalités organisationnelles innovantes des apprentissages en classe pléthoriques et hétérogènes
- Observatoire et régulation : Le cadrage des prises en charge des élèves en difficulté (remédiation et devoirs à la maison) par le projet d'école, et la gestion des ressources humaines et l'allocation des ressources
- Entraînement : Analyse des pratiques professionnelles en mutation (le praticien réflexif : l'enseignant conduisant des séances de remédiation, l'inspecteur conduisant des séances d'analyse des erreurs des élèves, etc ..)

Chantier : Renforcer les dispositifs d'accompagnement pédagogique par des pratiques stratégiques plus rapprochées

Pour chaque niveau administratif, les contenus de ces enjeux d'intervention seront détaillés dans les sections suivantes.

Enfin, sur la base de ces enjeux pour le développement d'interventions visant le renforcement du pilotage de la qualité, il devient alors possible de dégager des indicateurs en nombre restreint et servant de balise pour les décideurs et les managers afin de réguler ces interventions. Un nombre relativement limité d'indicateurs a été à ce stade identifié :

- **Au niveau de la classe** : le développement des pratiques d'optimisation du temps d'engagement dans la tâche⁷, qui apparaît comme un enjeu majeur dans l'ensemble des pays et cela d'autant plus que ce temps d'engagement demeure une mesure inconnue du Ministère. Les données pays indiquent qu'il existe notamment un enjeu pour expérimenter des dispositifs pour permettre aux enseignants de développer des gestes professionnels efficaces pour optimiser ce temps d'engagement.
- **Au niveau de l'école** : l'évaluation de la mise en oeuvre d'un projet d'établissement, autour d'un processus où c'est l'échange et la qualité de l'analyse collective qui prime sur l'identification de solutions,
- **Au niveau des services déconcentrés** : l'opérationnalisation des priorités de la politique sectorielle en matière de pilotage de la qualité, qui passe notamment par un effort de contextualisation nécessaire des priorités de la politique sectorielles aux difficultés locales spécifiques et le développement d'interventions spécifiques qui s'appuient sur des outils émancipateurs de conduite du changement (observatoire, expérimentation contrôlée, entraînement).

⁷ Le temps d'engagement d'un élève dans la tâche correspond à la mesure d'une réelle implication dans une activité quelle qu'elle soit, ce qui élimine tous les moments où l'élève attend, reste complètement passif. Ce temps inclut donc une diversité de moments où l'élève est actif : les moments où l'élève travaille en autonomie, quand il échange avec ses pairs sur le contenu du cours, par exemple dans le cadre de travaux de groupe, ou encore pendant qu'il écoute attentive l'enseignant, par exemple lors de la transmission de consignes.

- **Au niveau des écoles de formation** : l'analyse de la qualité de l'articulation formation-académique et stages pratiques qui est déterminante pour que les stages pratiques puissent effectivement constituer des espaces de théorisation d'une pratique professionnelle en cours de développement des enseignants stagiaires et surtout en lien avec les réalités de leur métier qu'une formation essentiellement académique ne pourra remplacer (classes pléthoriques et hétérogènes). Ce constat étant également souligné par d'autres travaux importants qu'il est possible de souligner⁸.
- **Au niveau des services centraux** : le suivi/régulation des priorités de la politique sectorielle en matière de pilotage de la qualité, et passant par une démarche d'échange approfondie en lien avec les contextes des régions et sur la base des interventions expérimentées.

La représentation graphique a aussi le mérite de montrer que le renforcement du pilotage de la qualité peut être évalué avec différents indicateurs dont la nature dépend fortement de l'échelon de l'administration concernée. Il est alors possible de développer une approche systémique d'interventions en s'appuyant pour chaque échelon de l'administration de l'éducation de base sur des chantiers d'expérimentations spécifiques⁹, à la condition d'intégrer ce qui se joue alors dans les relations entre les différents niveaux de pilotage du système.

3... qu'il est possible de décliner pour chaque échelon administratif de l'administration de l'éducation de base

Au niveau classe : intervenir en priorité sur l'augmentation du temps d'engagement des élèves dans la tâche.

Un résultat majeur des diagnostics au niveau des établissements scolaires dans les 8 pays met en évidence l'existence d'une rareté de la mesure du temps d'engagement des élèves dans la tâche, c'est-à-dire la mesure de la qualité de l'implication des élèves dans les activités d'apprentissage, au profit d'une centration sur la présence effective ou pas des enseignants dans les classes. La grande disparité de ce temps d'engagement¹⁰ constitue la traduction de

⁸ Voir notamment un travail réalisé sur plusieurs pays de Bouveau, P., Cerbelle, S., Koudou, O. & Mathias Kyelem, M. (2020). Une radioscopie de la formation initiale des enseignants (primaire et secondaire) : étude comparative sur huit pays. Paris : AUF. Repéré à : : <https://apprendre.auf.org/wp-content/uploads/2020/11/Radioscopie-APPRENDRE-2020-BD-PDF.pdf>. Également, un travail réalisé sur le Niger : André BIDON et al, (2020). Audit organisationnel et pédagogique des onze écoles normales d'instituteurs et de l'école normale supérieure du Niger. Niamey : Lire.

⁹ Le terme de chantier désigne ici un ensemble d'interventions à expérimenter dans des périmètres restreints car ils portent sur des démarches innovantes pour lesquelles le système ne dispose pas de repères pour envisager toute forme de généralisation. Ces propositions d'interventions sont elles-mêmes des résultats des diagnostics du programme.

¹⁰ De 20 à 90% sur le temps de présence global en classes, selon les observations réalisées dans 100 classes observées dans ces pays.

la prépondérance de situations d'enseignement où les élèves ne sont que trop rarement mis en situation de s'engager effectivement dans les apprentissages. Les dispositifs mis en place par les enseignants pour renforcer la qualité des apprentissages, voire pour renforcer le temps scolaire, agissent alors peu sur l'optimisation de ce temps d'engagement dans la tâche (cours hors temps scolaire, travaux de groupe, tutorat) car les conditions de réussite de ces initiatives sont insuffisamment analysées et caractérisées notamment par le niveau central.

Or, il peut être fait l'hypothèse que l'amélioration de la qualité de ce temps d'engagement des élèves dans la tâche est une condition préalable pour générer toute forme d'amélioration dans les acquis des élèves. En effet, si un élève est en situation de s'impliquer activement dans son apprentissage (en travaillant par exemple en autonomie sur des compétences en cours de construction, ou avec un tuteur dans le cadre d'un groupe de projet au sein duquel il est actif), alors il sera naturellement en situation de progrès.

Tout l'enjeu est alors de développer des dispositifs organisationnels permettant aux élèves d'être suffisamment autonomes dans la mise en place de séances ou d'exercices conçus préalablement et c'est la gestion de cette autonomie de l'apprenant qui devient alors un défi en lui-même et moins la conception des intrants et contenus pédagogique-didactiques. Ces éléments constituent des leçons apprises de l'expérimentation d'une innovation organisationnelle pour la mise en place de modalités autonomes d'apprentissage dans deux écoles de formation à Niamey et Tahoua au Niger et qui fut l'un des chantiers de la feuille de route du programme au Niger. Cette intervention, initiée avec l'implication de l'équipe d'Odécol dans le cadre de leur participation au programme, va être poursuivie dans un cadre associatif en lien avec le programme de recherche-action de l'AUF-APPRENDRE (2022-2024).

Plus globalement, ce temps d'engagement des élèves dans la tâche en situation de classes pléthoriques et fortement hétérogènes pose la question centrale du sens des apprentissages et donc de la place des langues vernaculaires dans l'enseignement, mais aussi des savoirs endogènes ou locaux dans l'intégration de l'école dans son environnement proche, et enfin du recours aux démarches innovantes des pédagogies actives de l'enseignement mutuel aux techniques Freinet à l'école primaire ou encore de la classe inversée au collège et au lycée.

Au niveau de l'école : penser la mise en œuvre des projets d'établissements dans une optique de mobilisation collective des acteurs.

Tout comme au niveau de la classe, l'analyse comparative des diagnostics conduits dans les 8 pays indique que le projet d'école constitue un outil majeur de renforcement de la responsabilisation des équipes pédagogiques autour de priorités identifiées dans une démarche réellement participative. C'est ensuite la mobilisation des équipes pédagogiques autour du suivi de ces projets d'école qui rend le projet d'école central dans le renforcement de l'efficacité du pilotage de la qualité au niveau de l'école, à la condition que cette dynamique de projet ne se réduise pas à une simple requête de financement comme cela

est actuellement induit par les outils proposés par PTFs¹¹, cette dynamique de projet disparaissant avec l'épuisement des financements.

Ces projets d'école doivent donc avoir un certain nombre de caractéristiques fortement contextualisées. Ils doivent notamment :

- Être le résultat d'une élaboration collective et non pas du seul directeur de l'école, plus ou moins appuyés des chargés de projets de PTFs
- Comporter un premier volet pour la prise en charge des élèves en difficulté qui décrivent précisément l'organisation de cette prise en charge au niveau de l'école et le rôle de chaque enseignant dans cette organisation,
- Comporter un deuxième volet sur la gouvernance scolaire qui décrit précisément l'organisation du gouvernement des élèves, la place des comités de gestion et des associations de parents d'élèves (APE), voire des associations partenaires lorsqu'elles existent (Associations de mères d'élèves (AME), etc...) ainsi que les stratégies d'action pour renforcer le lien entre l'école et les familles qui en sont le plus éloignées culturellement,
- Comporter un troisième volet sur la démarche de projet coopératif qui positionne l'école au cœur de la vie de la cité (école du soir pour l'alphabétisation des parents, jardin potager, recharge et distribution de lampes solaires, gestion du puit, etc.),
- Faciliter le dialogue de gestion avec les autorités de proximité de manière à évaluer qualitativement la mise en œuvre de ces projets d'école sur des périodes de 3 à 6 ans.

Au niveau des services déconcentrés : appuyer la mise en place de dispositifs d'accompagnement des réformes de la politiques sectorielle.

Le diagnostic conduit à souligner l'importance de recentrer le pilotage des activités menées par les services déconcentrés autour de trois dimensions en matière d'accompagnement de la politique sectorielle. Ces trois dimensions sont les suivantes :

Dimension n°1 : L'appui à la mise en place d'expérimentations contrôlées autour des modalités organisationnelles innovantes des apprentissages en classe pléthoriques et hétérogènes.

Dans les pays d'Afrique Subsaharienne Francophone, les contextes nationaux sont très souvent caractérisés par une très forte extension des classes pléthoriques avec des niveaux très hétérogènes des élèves qui est à la fois la conséquence de la démocratisation de l'éducation et en même temps des politiques de limitation des redoublements. Dans ce contexte, il devient important de redéfinir des repères théoriques et méthodologiques pour repenser la fonction de l'enseignant, qui se voit radicalement transformée dans ce contexte d'enseignement-apprentissage centré sur la prise en charge des élèves mis en difficulté par l'école. Or, il est fait l'hypothèse que la constitution de ces repères ne peut passer que par une mobilisation de collectifs d'experts. Ici, le besoin d'expertise est justifié par la complexité

¹¹ Partenaires Techniques et Financiers

et la spécificité des situations africaines qui demandent une production de savoirs nouveaux et dont le caractère collectif permet d'éviter toute dérive surplombante. Cette mobilisation de collectifs d'experts doit alors être insérée dans des interventions où ce sont les enseignants qui sont en première ligne.

Cette approche d'intervention par l'implication d'enseignants appuyés par des collectifs d'experts est d'autant justifiée que les pratiques de management dominantes au sein des systèmes ne les mettent pas en condition pour penser ce changement de métier (pérennité du contrôle de conformité, caractère paradoxal de certaines normes co-existantes avec par exemple celle de faire de la remédiation sur le temps scolaire et celle de finir impérativement tout le programme). C'est ce contexte de forte mutation professionnelle qui justifie la nécessité de conduire des expérimentations dans des champs restreints et contrôlés pour penser ce changement de métier et que les services déconcentrés, de par leur rôle de relais de la politique sectorielle, se doivent d'impulser en assurant un suivi/régulation afin de dégager les conditions de généralisation de ces expérimentations qui pourront passer dans certains cas par une normalisation du temps de service des enseignants et une standardisation des dispositifs organisationnels de la remédiation.

Dimension n°2 : La mise en place d'observatoires pour réguler des initiatives foisonnantes et non contrôlées

La mise en place d'observatoires devient une priorité dans la mission des services déconcentrés étant donné l'existence d'un foisonnement d'initiatives non contrôlées et régulées au sein des établissements scolaires afin de mettre en place certaines orientations de la politique sectorielle. C'est notamment le cas des initiatives de prise en charge des élèves en difficulté qui prennent dans tous les pays des formes très diversifiées, que ce soit dans les modalités (tutorats, travaux de groupe, cours hors temps scolaire le matin, le soir, le week-end, travaux en autonomie, etc.) que dans les configurations utilisées (intervenant extérieurs et répétiteurs, lieux, fréquence, financement, etc.).

C'est ce contexte de pratiques fortement aléatoires qui justifie l'importance de favoriser la mise en place d'observatoires pilotés par les services déconcentrés pour pouvoir à la fois caractériser ces dispositifs sur le terrain et en même temps identifier des pistes pour leur régulation sur la base de la connaissance de l'existant et des résultats des expérimentations contrôlées.

Dimension n°3 : L'entraînement à l'analyse de pratiques professionnelles pour développer des gestes plus efficaces sur des missions jugées difficiles prescrites par la politique sectorielle

L'entraînement à l'analyse de pratiques professionnelles constitue enfin une dernière cible pour renforcer le pilotage de la qualité au niveau des services déconcentrés étant donné que le système est parcouru par des réformes qui induisent des changements très forts dans les habitudes professionnelles des agents notamment en situation d'encadrement (gestion axée sur les résultats, promotion des démarches collaboratives de travail pour la mise en œuvre des remédiations, etc.).

Les diagnostics pays démontrent toutefois que les systèmes ne mettent pas toujours les agents en condition de pouvoir définir des repères afin de consolider les nouvelles postures professionnelles attendues alors même que ces changements demandent du temps et sont relativement complexes à mener aussi bien au niveau psychologique qu'en termes d'ingénierie d'intervention pour faire émerger et développer ces nouvelles postures.

Une priorité dans le pilotage de la qualité au niveau des services déconcentrés est alors de favoriser le développement de dispositifs d'analyse des pratiques professionnelles en mutation au sein du système, dispositifs qui peuvent là-aussi être coordonnés par les services déconcentrés car ceux-ci sont directement concernés par ces changements et constituent également le relais de ces changements impulsés de la centrale vers les établissements scolaires. Penser au développement de ce type de dispositif implique alors d'inciter les services déconcentrés à coopter un certain nombre d'acteurs (notamment de l'accompagnement pédagogique) dans une démarche volontaire d'analyse des pratiques qui subissent des mutations importantes, et dans un cadre qui fait l'objet d'un suivi et accompagnement régulier pour pouvoir ensuite penser ensemble à comment étendre les acquis des expérimentations afin que le système en profite dans sa globalité.

Au niveau des centres de formation : faire des stagiaires (enseignants et cadres) des agents de la transformation du système

Outre l'expérience du programme dans l'analyse des pratiques de classe et des circuits de la formation continue des enseignants, d'autres travaux plus spécifiques sur la formation initiale des enseignants permettent d'établir que les centres de formation ont un rôle clé dans l'amélioration du pilotage de la qualité. Il est ainsi possible de citer les travaux de Serge Leblanc¹² sur l'importance que joue une articulation théorie-pratique effective centrée sur des démarches d'analyse de l'activité sur la préparation des nouveaux enseignants aux réalités de leurs métiers (Leblanc, 2008), ou encore des travaux déjà cités (Bouveau et al, 2020, p. 132). Ce rôle central des centres de formation tient surtout à l'articulation qui est à construire entre la formation académique des fonctionnaires stagiaires et leurs stages pratiques au sein des établissements scolaires.

En effet, les diagnostics du PAPIQ conduit dans l'ensemble des pays ont montré que les enseignants disposent généralement de peu de repères théoriques et méthodologiques pour affronter des situations d'enseignement-apprentissage redoutablement complexes sur le terrain (classes pléthoriques, enfants à besoins spécifiques, classes multi-âges). Les instances de formation initiale et continue participent insuffisamment à la construction des repères pour affronter ces situations pratiques, étant donné qu'elles sont polarisées sur une normalisation de forme que constitue la « leçon modèle » et appauvrissent ainsi de fait les pratiques des formateurs. Ces mêmes constats s'appliquent pour les encadreurs eux-mêmes

¹² Serge Leblanc, Luc Ria, Gilles Dieumegard, Guillaume Serres et Marc Durand, « Concevoir des dispositifs de formation professionnelle des enseignants à partir de l'analyse de l'activité dans une approche enactive », *Activités* [En ligne], 5-1 | avril 2008, mis en ligne le 15 avril 2008, consulté le 30 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/activites/1941> ; DOI : 10.4000/activites.1941

qui sont eux aussi bénéficiaires d'une formation essentiellement théorique au sein des Écoles Normales Supérieures (ENS).

Ainsi, parallèlement à la mise en place de dispositifs d'analyse de pratiques professionnelles dans les espaces de la formation continue (cf section précédente), il devient important de penser à la mise en place d'une ingénierie de formation comportant une réelle articulation théorique/pratique, et pouvant notamment prendre pour appui les stages pratiques des fonctionnaires stagiaires (enseignants et encadreurs). En termes d'intervention, il s'agirait alors d'amener les stagiaires à théoriser leur pratique de terrain faisant l'objet d'une observation dans le cadre des stages plutôt que de tenter d'y pratiquer des théories (la leçon modèle ou l'inspection modèle) ce qui semble constituer en réalité le corps des pratiques habituelles. Cela passe alors par un travail d'élaboration d'une modélisation de leçons (ce que j'ai vu et pratiqué en stage) ou d'une modélisation de l'acte d'inspection (ce que j'ai vu et pratiqué en inspection) à construire dans des espaces d'autoconfrontation croisée organisées par les formateurs de ces centres de formation et donc basés sur les traces des observations des stagiaires.

Les stages pratiques constituent alors des opportunités intéressantes d'analyse et de renforcement des pratiques professionnelles à la condition que ces espaces fassent l'objet d'un accompagnement suffisant dans l'objectif d'intégrer des savoirs professionnels issus de la pratique de terrain dans la formation académique du stagiaire, et notamment dans son mémoire professionnel (ENI et ENS).

Au niveau des services centraux : appuyer la mise en place de dispositifs d'accompagnement des réformes de la politiques sectorielle

Au niveau des services centraux, renforcer le pilotage de la qualité implique surtout de penser à la façon dont il est possible de favoriser un environnement institutionnel qui puisse accompagner et faciliter la prise d'initiatives des acteurs de terrain. Tout comme le démontrent plusieurs travaux d'ampleur, ce développement de l'environnement institutionnel est d'une part un enjeu majeur car ce sont les institutions qui sont à la base du développement¹³, et d'autre part, ce développement passe surtout par un appui stratégique notamment des bailleurs de fond pour aider les États Africains à développer leur institutions et surtout pas prendre la forme d'une assistance technique de substitution à l'administration centrale qui finit toujours par coopter les fonctionnaires du fait de la rémunération plus élevée¹⁴.

Ce développement de l'environnement institutionnel pour développer la prise d'initiatives des acteurs locaux passe alors par plusieurs options tels que par exemple la mise en place d'orientations de la politique sectorielle adaptées aux contextes spécifiques, la production de ressources ou de repères pour aider les acteurs à penser leur métier en mutation

¹³ Voir notamment le travail historique gigantesque de Daron Acemoglu et de [James A. Robinson](#) : *Why Nations Fail : The Origins of Power, Prosperity and Poverty* Broché du 7 février 2013

¹⁴ Voir une analyse internationale sur les pays du Sahel réalisée par la FERDI : *Allier sécurité et développement – Plaidoyer pour le Sahel de 2015* (p.83-85)

notamment lorsque les réformes et ou impulsions venant de la centrale véhiculent un changement de paradigme dans les pratiques professionnelles.

Surtout, comme pour les services déconcentrés, il est possible d'identifier des priorités pour le renforcement du pilotage de la qualité au niveau des services centraux, priorités qui sont là aussi spécifiques au positionnement des services centraux dans la chaîne de pilotage (leur rôle d'impulsion au sein du système). Ces priorités sont :

- Favoriser un droit à l'expérimentation et à la régulation des innovations en lien avec les centres de formation. Le droit à l'expérimentation se justifie dès lors que le système est parcouru par tout un ensemble de réformes qui introduisent des manières de faire en rupture avec les pratiques habituelles des agents, que ce soit dans les pratiques managériales ou pédagogiques. Dans ce contexte, les agents doivent donc être mis en condition de pouvoir expérimenter de nouvelles manières de faire ce qui implique alors qu'un droit à l'expérimentation soit clairement explicité dans les marges d'autonomie des agents (services déconcentrés, écoles). En même temps, il existe tout un ensemble d'innovations appuyées ou non par des partenaires et qui ont permis dans une certaine mesure de produire des repères pour introduire au sein des systèmes des manières de faire différentes et efficaces (ex : les techniques de pédagogie active du CIPAC-International au Togo¹⁵, les AMET au Niger¹⁶). Toutefois, c'est l'implication des services centraux dans la régulation de ces innovations en lien avec les centres de formation qui devient un enjeu important pour renforcer le pilotage de la qualité puisque si les centres de formation constituent des laboratoires pour le développement adaptatif de ces innovations, celles-ci ne peuvent profiter au système dans sa globalité que si les services centraux jouent un rôle d'appui à l'intégration de ces innovations dans les circuits de la formation continue (qui impliquent notamment les directions pédagogiques du Ministère).
- Normaliser le temps de service des enseignants en y intégrant le temps nécessaire à la prise en charge des élèves en difficulté et procéder à l'évaluation et la standardisation des dispositifs de remédiation. Il s'agit d'une deuxième priorité pour penser un renforcement du pilotage de la qualité au niveau des services centraux. Cette normalisation du temps de service des enseignants se justifie dans le contexte de la généralisation dans tous les pays des dispositifs de remédiation sans que le système ne mette les enseignants suffisamment en condition pour développer ces dispositifs. Cette mise en condition passe notamment par une réflexion sur le rôle de la norme afin réduire les situations paradoxales régulièrement constatées.
- Un autre enjeu complémentaire est de définir des standards de pratiques de remédiation afin de diminuer le caractère aléatoire des choix organisationnels

¹⁵ Les TPA sont introduits dans le curriculum de l'enseignement primaire au Togo en 2018 grâce à l'intervention du CIPAC-INTERBNATIONAL, et son développement est en cours.

¹⁶ Voir une vidéo de présentation ici : <https://www.youtube.com/watch?v=IKm0jH4kZlw&t=176s>

observés sur le terrain. Cela passe par la facilitation d'espaces de réflexion (projet d'école) permettant aux enseignants de réfléchir sur la mise en place de ces dispositifs à la condition d'en analyser les conditions d'efficacité et d'équité au moyen notamment d'une approche par catégorisation en distinguant les pratiques d'enrichissement culturel (par exemple acculturation par un accès à des petites bibliothèques d'école), les pratiques du détour (par exemple approche ludique des mathématiques, théâtralisation de scénettes pour la maîtrise langagière etc ...) et les pratiques d'anticipation cognitive (préparation d'exercices en amont des séances conduites en classe).

**

Bibliographie :

- Acemoglu D. et Robinson A. Why Nations Fail : The Origins of Power, Prosperity and Poverty Broché du 7 février 2013
- BIDON et al, (2020). Audit organisationnel et pédagogique des onze écoles normales d'instituteurs et de l'école normale supérieure du Niger. Niamey : Lire.
- Bouveau, P., Cerbelle, S., Koudou, O. & Mathias Kyelem, M. (2020). Une radioscopie de la formation initiale des enseignants (primaire et secondaire) : étude comparative sur huit pays. Paris : AUF. Repéré à : : <https://apprendre.auf.org/wp-content/uploads/2020/11/Radioscopie-APPRENDRE-2020-BD-PDF.pdf>. Également, un travail réalisé sur le Niger :
- Chevallier, J. (2007). L'héritage politique de la colonisation. Dans : Marie-Claude Smouts éd., La situation postcoloniale : Les postcolonial studies dans le débat français (pp. 360-377). Paris: Presses de Sciences Po. <https://doi.org/10.3917/scpo.smout.2007.01.0360>
- Fondation pour les études et recherches sur le développement international (Ferdi) : Allier sécurité et développement – Plaidoyer pour le Sahel de 2015 (p.83-85)
- République du Niger, IPE- UNESCO Dakar, Une analyse des pratiques de pilotage de la qualité de l'éducation de base au Niger : résultats et perspectives. 2020. https://dakar.iiep.unesco.org/sites/default/files/2021-10/rapport_analyse_niger_nov2020.pdf
- République du Sénégal, IPE- UNESCO Dakar, Une analyse des pratiques de pilotage de la qualité de l'éducation de base au Sénégal : Synthèse des principaux résultats. 2021. https://dakar.iiep.unesco.org/sites/default/files/2022-02/APIQ_Sénégal_Synthese.pdf
- République de Madagascar, IPE- UNESCO Dakar, Diagnostic des pratiques de pilotage de la qualité de l'éducation à Madagascar, Résumé exécutif, 2021. https://dakar.iiep.unesco.org/sites/default/files/2022-02/Madagascar_Resume_Executif.pdf
- République du Burkina-Faso, IPE- UNESCO Dakar, Diagnostic des pratiques de pilotage de la qualité de l'éducation au Burkina Faso, Synthèse des principaux résultats, 2021. https://dakar.iiep.unesco.org/sites/default/files/2022-02/APIQ_Burkina_Synthese.pdf
- Serge Leblanc, Luc Ria, Gilles Dieumegard, Guillaume Serres et Marc Durand, « Concevoir des dispositifs de formation professionnelle des enseignants à partir de l'analyse de l'activité dans une approche enactive », Activités [En ligne], 5-1 | avril 2008, mis en ligne le 15 avril 2008, consulté le 30 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/activites/1941> ; DOI : 10.4000/activites.1941
- Versperien, 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 à 232
