



**INSTITUT NATIONAL DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE
LOME (TOGO)**

ETUDES TOGOLAISES

**Revue Togolaise
des
Sciences**

Vol 17, n°2 Juillet - Décembre 2023 - ISSN 0531- 2051

Publication Semestrielle

ETUDES TOGOLAISES

Revue Togolaise des Sciences

Vol 17, n°2– Juillet – Décembre 2023 - ISSN 0531 - 2051



Publication semestrielle

Institut National de la Recherche Scientifique (INRS)

BP 2240 LOME – TOGO

Tél (228) 22 21 01 39 / (228) 22 21 39 94

Email: inrstogo@yahoo.fr

ETUDES TOGOLAISES

**Revue publiée sous le haut patronage du Ministre de
l'Enseignement Supérieur et de la Recherche**

Directeur de Publication : Prof. Kouami KOKOU

Rédacteur en chef : Dr. Sénamé Dodzi KOSSI

Responsable Administratif et Financier : M. Wakilou BONFOH

Comité scientifique de lecture

- Pr. Kouami KOKOU, Lomé – Togo
- Pr. Fidèle Messan NUBUKPO, Lomé – Togo
- Pr. Mireille PRINCE-DAVID, Lomé – Togo
- Pr. Kossi KOUMAGLO, Lomé – Togo
- Pr. Moustapha KASSE, Dakar – Sénégal
- Pr. Adolé GLITHO, Lomé –Togo
- Pr. Kossi NAPO, Lomé – Togo
- Pr. Comla de SOUZA, Lomé – Togo
- Pr. Akuetey SANTOS, Lomé – Togo
- Pr. Nandedjo BIGOU-LARE, Lomé – Togo
- Pr. Taladidia THIOMBIANO, Ouagadougou – Burkina Faso
- Pr. Koffisa BEDJA, Lomé - Togo
- Pr. Mawuena GUMEDZOE, Lomé – Togo
- Pr. Koffi NDAKENA, Lomé – Togo
- Pr. Koffi AKPAGANA, Lomé – Togo
- Pr. Komla SANDA, Lomé – Togo
- Pr. Komi TCHAKPELE, Lomé – Togo
- Pr. Maurille AGBOBLI, Lomé –Togo
- Pr. Aimé GOGUE, Lomé –Togo
- Pr. Egnonto M. KOFFI-TESSIO, Lomé – Togo
- Pr. Gauthier BIAOU, Cotonou – Bénin
- Pr. Koffi AHADZI-NONOU, Lomé – Togo
- Pr. Badjow TCHAM, Lomé – Togo
- Pr. Edinam KOLA, Lomé – Togo
- Pr. Kokou Folly Lolowou HETCHELI, Lomé – Togo
- Pr. Pépévi KPAKPO (MC), Lomé – Togo
- Pr. Adzo Dzifa KOKOUTSÈ, Lomé – Togo
- Pr. Adou YAO, Abidjan – Côte d'Ivoire
- Pr. Essohanam BATCHANA, Lomé– Togo
- Pr. Nutéfé Koffi TSIGBE, Lomé – Togo
- Pr. Gbati NAPO (MC), Lomé– Togo
- Pr. Kaoum BOULAMA, Niamey– Niger
- Pr. Komi Beguedou (MC), Lomé–Togo

- Prix du numéro : 2 500 Fcfa

- Abonnement : 4 500 Fcfa / An

Toute correspondance concernant la revue doit être adressée à :
Etudes Togolaise « Revue Togolaise des Sciences », BP 2240 LOME – TOGO ;
Tél. (228) 22 21 01 39 / (228) 22 21 39 94
Email: inrstogo@yahoo.fr

SOMMAIRE

1. Politiques et stratégies du Togo en matière de développement de l'économie bleue : analyse et recommandations, Yao SIMTAGNA , Université de Kara, Togo, Kossi AGBEYADZI , Université de Kara, Togo.....	5
2. Portrait du médecin spécialiste de la gestion des systèmes de sante, Kossivi Agbélénko AFANVI Université de Lomé, Togo, Koffi Vovolité AGBETIAFA , Société Togolaise des Managers Médicaux, Lomé, Togo, Tchaa KADJANTA , Ministère de la Santé et de l'Hygiène Publique, Togo, Yao KASSANKOGNO , Université de Lomé, Togo, Nadedjo BIGOU-LARE , Université de Lomé, Togo, Bayaki SAKA , Université de Lomé, Togo, Didier Koumavi EKOUEVI , Université de Lomé, Togo, Tchin DARRE , Université de Lomé, Togo.....	20
3.Aspects épidémiologiques et thérapeutiques de l'anémie pendant la grossesse a la clinique de gynécologie –obstétrique du centre hospitalier universitaire sylvanus Olympio, Ameyo Ayoko KETEVI , Université de Lomé, Togo, Komlan Alessi ANDELE , Université de Lomé, Togo, Djima Patrice DANGBEMEY , Université d'Abomey-Calavi, Bénin, Edem LOGBOH-AKEY , Université de Kara, Togo, Bingo M'BORTCHE , Clinique de l'Association Togolaise pour le Bien-Etre Familial, Abdoul Samadou ABOUBAKARI , Université de Kara, Togo.....	35
4. Perception du diabète et estime de soi des diabétiques suivis en ambulatoire au chu sylvanus olympio a Lomé (Togo), Kossi KODJO , CHU Sylvanus Olympio, Lomé, Togo, Agbeko Kodjo DJAGADOU , CHU Sylvanus Olympio, Lomé, Togo, Toyi TCHAMDJA , CHU KARA, Kara, Togo, Lihanimpo DJALOGUE , CHU KARA, Kara, Togo, Murielle KOUTCHAKPO , CHU Sylvanus Olympio, Lomé, Togo, Sodjehoun APETI , CHU CAMPUS, Lomé, Togo, Abou Bakari TCHALA , CHU Sylvanus Olympio, Lomé, Togo, Koffi KLOUVI , CHU Sylvanus Olympio, Lomé, Togo, Sosso TOVIGNIKOU , CHU Sylvanus Olympio, Lomé, Togo, Kodjo NTSOUKPOE , CHU Sylvanus Olympio, Lomé, Togo, Abago BALAKA , CHU CAMPUS, Lomé, Togo, Mohaman DJIBRIL , CHU Sylvanus Olympio, Lomé, Togo.....	44
5. Apport de la dinoprostone gel dans le déclenchement artificiel du travail accouchement a la maternité du centre hospitalier universitaire Sylvanus Olympio, Akila BASSOWA , Université de Lomé, Togo, Raoul Sedjro ATADE , Université de Parakou, Benin, Edem LOGBO-AKEY Akuele , Université de Kara, Togo, Ameyo Ayoko KETEVI , Université de Lomé, Togo, DJOBOKOU , Université de Lomé, Togo, Baguilane DOUAGUIBE , Université de Lomé, Togo, Samadou ABOUBAKARI , Université de Kara, Togo.....	55
6. Le profil des réparateurs d'automobiles dans le grand-Lomé au Togo : les défis face aux innovations technologiques, Koffi Mawulé KPODJRATO , Université de Lomé, Togo, Kossi LODONOU , ENS d'Atakpamé, Togo, Sena Yawo AKAKPO-NUMADO , Université de Lomé, Togo.....	75
7. La posture réflexive du personnel d'encadrement au Togo : quels acquis professionnels d'une initiation à la recherche-action ?, Amévor AMOUZOU-GLIKPA , Université de Lomé, Togo, Brian BEGUE , Odecol, France, Thierry HUG , Odecol, France.....	90
8. Les déterminants des choix thérapeutiques des malades des hémorroïdes dans le district sanitaire Lomé-commune, Kodjo Messan APETI , Université de Lomé, Togo, Essè Aziagbede AMOUZOU , Université de Lomé, Togo.....	108
9. « Ahmadou Kourouma et le thème de l'enfant-soldat comme prétexte d'un discours politique », Komlavi DOUSSIMÉLÉ , Université de Lomé, Togo.....	124
10. La femme dans l'imaginaire collectif mexicain et ivoirien, Kouakou Laurent LALEKOU , Université Felix Houphouët Boigny, Côte d'Ivoire.....	139
11. La fiscalité de l'activité sportive au Togo, Koffi Edem AVEGNON , Université de Lomé, Togo.....	150

12. Implication des femmes dans les initiatives de reboisement a Agouegan, **Kodjo Akakpo AMOUZOU**, Université de Lomé, Togo, **Essè Aziagbede AMOUZOU**, Université de Lomé, Togo.....163
13. Prise en charge des gestantes et parturientes atteintes de covid-19 à la clinique de gynécologie-obstétrique du chu-so, **Ameyo Ayoko KETevi**, Université de Lomé, Togo, **Komlan Alessi ANDELE**, Université de Lomé, Togo, **Edem LOGBOH-AKEY**, Université de Kara, Togo, **Djima Patrice DANGBEMEY**, Université d'Abomey-Calavi, Bénin, **Akila BASSOWA**, Université de Lomé, Togo, **Yandja Pounipo LAMBONI**, Université de Lomé, Togo, **Abdoul Samadou ABOUBAKARI**, Université de Kara, **Koffi AKPADZA** Université de Lomé, Togo.....182
14. Dynamiques migratoires et enjeux socio-spatiaux dans la commune de Lebamba au Sud du Gabon, **Christian WALI WALI**, Université Omar Bongo, Gabon.....193
- 15 Aspects bactériologiques du liquide amniotique méconial prélevé au cours des césariennes et pronostic infectieux materno-foetal dans le post partum au chu Sylvanus Olympio, **Akila BASSOWA**, Université de Lomé, Togo, **Ameyo Ayoko KETevi**, Université de Lomé, Togo, **Raoul Sedjro ATADE**, Université de Parakou, Benin, **Akuele DJOBOKOU**, Université de Lomé, Togo, **Baguilane DOUAGUIBE**, Université de Lomé, Togo, **Samadou ABOUBAKARI**, Univrsité de Kara, Togo.....215
16. Vécu et qualité de vie des patients présentant une hypothyroïdie en milieu hospitalier au CHU Sylvanus Olympio à Lomé, **Kossi KODJO**, Université de Lomé, **Agbeko Kodjo DJAGADOU**, CHU Sylvanus Olympio, Lomé, Togo, **Toyi TCHAMDJA**, CHU KARA, Kara, Togo, **Sodjehoun APETI**, CHU CAMPUS, Lomé, Togo, **Lihanimpo DJALOGUE**, CHU KARA, Kara, Togo, **Abou Bakari TCHALA**, CHU Sylvanus Olympio, Lomé, Togo, **Koffi KLOUVI**, CHU Sylvanus Olympio, Lomé, Togo, **Sosso TOVIGNIKOU**, CHU Sylvanus Olympio, Lomé, Togo, **Kodjo NTSOUKPOE**, CHU Sylvanus Olympio, Lomé, Togo, **Abago BALAKA**, CHU CAMPUS, Lomé, Togo, **Mohaman DJIBRIL**, CHU Sylvanus Olympio, Lomé, Togo.....231
17. Crise vaso-occlusive drépanocytaire sévère : aspects cliniques, étiologiques et thérapeutiques au CHU Sylvanus Olympio de Lomé, **Koffi Mawuse GUEDENON**, Université de Lomé, Togo, **Djatougbé Ayaovi Elie AKOLLY¹**, Université de Lomé, Togo, **Mawouto FIAWOO¹**, Université de Lomé, Togo, **Fidèle Comlan DOSSOU¹**, Université de Lomé, Togo, **Oounoo Elom TAKASSI¹**, Université de Lomé, Togo, **Koffi Edem DJADOU¹**, Université de Lomé, Togo, **Yawo Dzayissè ATAKOUMA¹**, Université de Lomé, Togo, **Adama Dodji GBADOE¹**, Université de Lomé, Togo,242
18. Mettre en œuvre le système de gestion de la qualité dans les établissements de santé au Togo, **Kossivi Agbélénko AFANVI**, Université de Lomé, Togo, **Koffi Vovolité AGBETIAFA**, Direction Préfectorale de la Santé du Golfe, **Aclesso GNADAO**, Division des soins de Réadaptation et des Etablissements Privés, **Amivi Aféfa BABA**, Direction des Etablissements de Soins et de Réadaptation, **Kodjo Mawuko Yezaya DJOKO**, ProSanté, GIZ, **Dankom BAKUSA**, Université de Lomé, Togo, **Bayaki SAKA**, Centre Hospitalier Régional de Tsévié, Togo, **Didier Koumavi EKOUEVI**, Université de Lomé, Togo, **Tchin DARRE**, Université de Lomé, Togo.....255

LA POSTURE RÉFLEXIVE DU PERSONNEL D'ENCADREMENT AU TOGO : QUELS ACQUIS PROFESSIONNELS D'UNE INITIATION À LA RECHERCHE-ACTION ?

Amévor AMOUZOU-GLIKPA¹

Université de Lomé, Togo

amevor82@hotmail.com

Brian BEGUE², Odecol, France

Thierry HUG³, Odecol, France

Résumé

L'une des questions fondamentales que les acteurs de l'éducation se posent souvent est de savoir, comment mettre au service de l'action éducative, les résultats de la recherche en éducation. Il a souvent été déploré le fait que les systèmes de mise en place et de pilotage de l'action éducative par l'État ne soient pas suffisamment alimentés par la recherche. A partir des résultats d'un programme de recherche-action de l'IIEP-UNESCO Dakar sur la qualité de l'éducation, une cohorte de cadres éducatifs de différents pays et d'inspecteurs togolais a été enrôlée et initiée à l'adoption d'une posture réflexive dans l'exercice de leurs missions d'encadrement, en vue de renforcer le volet qualité dans l'exercice de leurs fonctions. Le présent article tente de restituer les acquis de cette initiation, notamment pour dix inspecteurs pédagogiques entrants dans le métier au Togo. Sur la base d'analyses qualitatives, des inspecteurs, expérimentés ou nouveaux entrants dans le métier, donnent leurs représentations sur le métier d'encadreur pédagogique. Ainsi, leurs témoignages montrent en quoi le système éducatif gagnerait beaucoup plus en qualité avec la transformation du métier d'inspecteur à travers le renforcement de leur posture de chercheur à part celle de l'administrateur de l'éducation souvent connue.

Mots clés : recherche, éducation, personnel d'encadrement, qualité, système éducatif, Togo.

Abstract:

One of the fundamental questions that education stakeholders often ask themselves is how to put the results of educational research at the service of educational action. It has often been deplored that the systems for setting up and steering educational action by the State are not sufficiently informed by research. Based on the results of an IIEP-UNESCO Dakar action-research program on the quality of education, a cohort of education managers from various countries and Togolese inspectors of education (school supervisor) was enrolled and initiated to adopt a reflective posture in the exercise of their management missions, with a view to strengthening the quality aspect in the exercise of their functions. This article attempts to restore what has been

¹ Institut National des Sciences de l'Éducation (INSE), Université de Lomé (amevor82@hotmail.com)

² Analyste des politiques publiques, co-fondateur Odecol (France)

³ Inspecteur honoraire de l'Éducation nationale, co-fondateur Odecol (France)

learnt from this initiation, particularly for ten educational inspectors entering the profession in Togo. On the basis of qualitative analyses, both experienced and new inspectors describe their perceptions of the job of educational supervisor. Thus, their testimonies show how the quality of the education system would be greatly enhanced by the transformation of the inspector's profession, through the strengthening of their position as researchers in addition to that of the often-familiar education administrator.

Key words: research, education, management staff, quality, education system, Togo.

Introduction

La notion de recherche en éducation se caractérise par sa pluralité. En effet, elle englobe principalement trois catégories de recherche dédiées à l'éducation. La première catégorie est la recherche académique. Au fil des siècles, que ce soit dans le domaine des sciences humaines ou sociales, y comprises les sciences de l'éducation, de nombreux chercheurs ont souvent produit des travaux portant soit sur le rôle et les fonctions de l'éducation (J-J. Rousseau, 2009 ; E. Kant, 1803 ; E. Durkheim, 1922), soit sur l'action éducative en relation avec les interactions sociales (J. Dewey, 1916, 1938 ; M. Mead 1970, P. Bourdieu et J-C Passeron, 1964, 1970 ; R. Boudon, 1973 ; M. Duru-Bellat, A. Van Zanten, 2011 ; etc.). Que l'on parle des classiques de la recherche en sciences sociales et en sciences de l'éducation ou des universitaires et chercheurs contemporains, la littérature scientifique s'enrichit constamment d'œuvres consacrées à l'éducation en tant qu'objet d'étude, fait social ou action sociale.

Le deuxième type de recherche en éducation concerne les études et les évaluations réalisées à des fins de diagnostic des systèmes éducatifs, ainsi que des politiques ou réformes éducatives dans le cadre de leur mise en œuvre et de l'établissement des bilans. Ces études sont souvent commandées, soit par les institutions étatiques, soit par des bailleurs de fond dans le secteur de l'éducation, tels que les organisations non gouvernementales, et sont réalisées grâce à des consultants.

Le troisième type de recherche en éducation est la recherche-action, même si ce type relève aussi parfois de la recherche académique. Cette forme de recherche vise à buter sur des résultats tout en se penchant sur des problèmes concrets sur le terrain, qui peuvent à leur tour informer les actions gouvernementales en ce qui concernent la mise en œuvre des politiques éducatives et la gestion du système éducatif.

La diversification des types de recherche en éducation s'explique en grande partie par l'évolution des paradigmes de recherche. Les acteurs de l'éducation ont la nécessité d'utiliser les résultats de la recherche pour informer les pratiques éducatives, mais ils sont également conscients des défis liés à cette intégration de la recherche dans l'action éducative. Alors que la recherche académique a souvent été menée par des chercheurs et des universitaires dans l'intention d'alimenter les publications scientifiques, la recherche commanditée, est conçue souvent pour vérifier, évaluer, légitimer ou justifier de nouvelles initiatives (réformatrices) dans le secteur de l'éducation. De nos jours, la recherche-action est de plus en plus considérée comme

la forme de recherche la mieux adaptée pour enrichir les pratiques éducatives. Elle permet une interaction plus directe entre la recherche et l'action éducative.

C'est dans un tel contexte que l'IPE-UNESCO Dakar a initié et conduit un programme de recherche-action sur la qualité⁴ de l'éducation dans huit pays d'Afrique subsaharienne dont le Togo de 2019 à 2023.

Ainsi pour le Togo, en s'appuyant sur les résultats de ce programme et au sein d'une promotion inspecteurs recrutés et formés de 2022 à 2023, une cohorte de 10 inspecteurs stagiaires a été sélectionnés, puis formés pour adopter une approche de recherche-action au sein de leurs zones de stage respectives. Leurs thématiques de recherche ont été élaborées en s'appuyant sur les problématiques identifiées dans les résultats du diagnostic du pilotage de la qualité de l'éducation au Togo en 2023, à partir des données produites par le programme de l'UNESCO Dakar (IPE-UNESCO Dakar, 2023). Le présent article restitue également les témoignages d'inspecteurs expérimentés qui ont bénéficié d'entretiens cliniques de manière à analyser à posteriori leur expérience de la conduite d'une recherche-action holistique sur le pilotage de la qualité de leur système éducatif⁵.

Les résultats exposés dans cet article montrent les effets significatifs d'une recherche-action sur la base des comptes rendus de terrain réalisés par ces inspecteurs pédagogiques à l'issue de leurs interventions sur le terrain, et notamment dans le cadre de leurs stages professionnels pour les inspecteurs du Togo. Il apparaît donc que l'adoption de la posture de chercheur engagé dans un processus de recherche-action en équipe a engendré des changements significatifs dans l'identité professionnelle de ces cadres de l'éducation. Cela a non seulement modifié leur façon de collaborer avec leurs pairs et leur approche de l'analyse de leur propre institution, mais aussi contribué à produire des savoirs spécifiques enrichissant pour leurs mémoires professionnels.

1. Au plan méthodologique

Les corpus sur lesquels s'appuie cet article sont essentiellement de deux types. Il s'agit d'une part des entretiens d'explicitation post supervision avec des cadres impliqués dans le Programme d'Appui au Pilotage de la Qualité de l'éducation (PAPIQ) et d'autre part la supervision des inspecteurs stagiaires du Togo dans le cadre de l'élaboration de leur mémoire professionnel.

La sélection des inspecteurs stagiaires s'est faite sur le principe du volontariat. En effet, au cours de leur formation initiale, qui comprenait des enseignements de

⁴ Programme d'appui au pilotage de la qualité dans les pays d'Afrique subsaharienne que les auteurs de cet article ont contribué à élaborer puis à conduire entre 2019 et 2023 au sein d'une équipe de supervision en mobilisant une centaine de cadres (inspecteurs et conseillers pédagogiques, universitaires) dans 8 pays : Burkina Faso, Burundi, Cameroun, Côte d'Ivoire, Madagascar, Niger, Sénégal, Togo.

⁵ Begue, B., (Septembre 2023) *Études des effets et des limites d'un projet international de supervision du changement en éducation*, Master MEEF, Pratiques et ingénierie de formation, Université de Cergy Paris

sociologie de l'éducation, ils ont reçu une clarification approfondie sur l'importance de la posture réflexive du personnel d'encadrement en relation avec la notion de recherche-action. Les dix élèves-inspecteurs ont donc volontairement choisi de travailler sur des sujets liés à leurs mémoires de fin de formation, en se basant sur les problématiques identifiées sur le terrain à partir du diagnostic du pilotage de la qualité de l'éducation réalisé par le programme de l'UNESCO-Dakar. Le tableau suivant résume les thématiques abordées, le libellé des sujets et les lieux de travail.

Tableau 1 : Récapitulatif des sujets de recherche des inspecteurs de la cohorte

N°	Thématique / Problématique	Libellé du sujet	Lieu de stage ⁶
1	Les pratiques de remédiation	La recherche des pratiques efficaces de prise en charge des élèves en difficulté d'apprentissage : cas des élèves de CP dans l'IEPP EST-MONO.	IEPP Est-Mono
2	Les pratiques de remédiation	La recherche des pratiques efficaces pour la prise en charge des élèves en difficulté au cours élémentaire (CE).	IEPP Sotouboua-Sud
3	Les pratiques de remédiation	La recherche des pratiques efficaces de prise en charge des élèves en difficultés d'apprentissage : cas des élèves de CM dans l'IEPP OGOU-SUD	IEPP Ogou-Sud
4	L'usage de la langue maternelle ou langue locale à des fins pédagogiques	Quel cahier des charges pour documenter une pratique : le cas du recours à la langue maternelle ou langue locale pour débloquent une situation d'apprentissage	IEPP Agoenyivé-Est
5	Les réseaux scolaires au sein d'un secteur pédagogique	Mise en réseaux des écoles primaires d'un secteur pédagogique de l'IEPP ASSOLI dans la région de la KARA dans l'optique de renforcer l'encadrement pédagogique.	IEPP Assoli
6	Les réseaux scolaires au sein d'un secteur pédagogique	Quelles stratégies optimales pour la constitution de réseaux scolaires au sein de l'IEPP Lomé-Ouest ?	IEPP Lomé-Ouest
7	Les réseaux scolaires au sein d'un secteur pédagogique	Quelles stratégies optimales pour la constitution de réseaux scolaires au sein d'un secteur pédagogique dans la région Maritime ?	IEPP Avé (Kévé)
8	Missions d'encadrement et gestion des données disponibles	La mise en relation des missions des corps d'encadrement avec les données de gestion disponibles et de leurs	IEPP Bas-Mono

⁶ La hiérarchisation du système éducatif togolais s'appuie sur un découpage en régions administratives (Maritime, Plateaux, Centrale, Kara et Savanes) et en circonscriptions pédagogiques (Est-Mono, Sotouboua-Sud, Ogou-Sud, Agoenyivé-Est, Assoli, Lomé-Ouest, Avé (Kévé), Bas-Mono, Tchamba-Est, Amou-Sud, etc.) qui sont des zones géographiques à la charge des inspecteurs pédagogiques.

		interprétations pour le pilotage du système.	
9	Mission d'encadrement et dialogue de gestion entre différents niveaux d'enseignement	Rendre compte des missions d'encadrement de proximité plutôt que rendre des comptes : Des pratiques de reddition à une dynamique de partage des analyses dans le contexte de dialogue entre deux niveaux de pilotage.	IEPP Tchamba-Est
10	Mission d'encadrement et identifications des formes d'évolutions dans le métier	Quelles évolutions de la fonction d'inspecteur pour répondre aux besoins du système éducatif Togolais ? Identification des évolutions dans la manière de remplir ses missions d'inspection dans une dynamique d'autonomisation des établissements	IEPP Amou-Sud

Pendant leur période de stage, les inspecteurs stagiaires ont recueilli une variété de données, à la fois quantitatives et qualitatives. Ces données ont été principalement utilisées pour la rédaction de leurs mémoires professionnelles. Cependant, l'équipe d'encadrement, composée des trois auteurs de cet article, leur a proposé des questions spécifiques sur leur expérience en tant que chercheurs et praticiens réflexifs, sur leur perception de leur métier et sur leur évaluation de la recherche-action en tant que modèle de soutien à l'encadrement pédagogique. La supervision des travaux par l'équipe d'encadrement se faisait à distance, mais de manière permanente. Elle a concerné l'ensemble des données de terrain en lien avec les problématiques traitées. Les inspecteurs stagiaires renvoyaient systématiquement soit par mail, soit par WhatsApp des copies leurs manuscrits d'entretien et des comptes rendus de réunions. De son côté, l'équipe de supervision procédaient aussi systématiquement aux analyses et relançait les équipes de terrains. Des sessions de débriefing sous forme de réunion en ligne via Zoom étaient organisées pour les synthèses nécessaires. Les résultats présentés et analysés dans cet article concernent essentiellement les données en lien avec leurs vécus en tant que chercheur et leur condition de collaboration avec l'équipe de supervision. Ils portent également sur certaines leçons spécifiques tirés de leur travail de terrain pour enrichir l'élaboration de leurs mémoires professionnels. Les analyses sont qualitatives et sont soutenues par des extraits de leurs réponses.

2. Analyse des résultats

L'analyse des résultats révèle des points de vue significatifs dans la manière dont les inspecteurs stagiaires perçoivent leur métier. Leurs acquis en termes de nouvelles pratiques se manifestent principalement dans les domaines suivants :

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

- leur positionnement au sein de leur institution, en tant qu'agents réfléchis cherchant à élargir leur autonomie et à lancer diverses initiatives pour résoudre des problèmes persistants. Ils s'appuient sur des connaissances néguentropiques (selon B. Stiegler, 2015⁷) qu'ils ont contribué à identifier au cours de leur participation au programme.

Ainsi, la section expose en détail les différents résultats issus de plusieurs points d'analyse.

2.1. L'adoption de la posture de chercheur a une influence considérable sur leur identité professionnelle

Les inspecteurs stagiaires pensent que la mise en place d'une recherche-action implique de consolider une posture de chercheur, ce qui entraîne une évolution psychologique significative. Selon eux, ce changement n'est pas immédiat et se caractérise par des allers-retours entre leurs anciennes routines et la nouvelle posture de chercheur, surtout lorsqu'ils se sentent mal à l'aise et que la casquette d'inspecteur refait surface. « *Il est arrivé par moment où on lâchait carrément le statut de notre neutralité demandée par la recherche ...et il est arrivé malheureusement que cette fameuse casquette d'inspecteur soit réapparue* ».

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

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

Le travail des inspecteurs de la cohorte consiste, entre autres, à observer et évaluer le personnel enseignant. Cela les amène constamment à des variations de postures dans le rôle de "contrôleurs" administratif et pédagogique et de conseillers en matière d'innovations pédagogiques. Généralement, c'est ce deuxième rôle qui leur échappe souvent, ce qui les fait parfois décrire comme jouant aux "gendarmes" derrière les

⁷ Voir notamment l'entretien vidéo sur le lien suivant : <https://www.youtube.com/watch?v=Ag5ff9oIN-U&t=1973s> ainsi que l'article dont les références sont ici : Stiegler, B. (2015). *Sortir de l'anthropocène. Multitudes*, pp. 60, 137-146.

enseignants. Or, les enseignants qu'ils supervisent ont plus besoin d'eux à travers des conseils face aux diverses difficultés qu'ils rencontrent dans l'exercice de leur métier et dont la majeure partie concerne la mise en œuvre de réformes ou mesures éducatives essentiellement conçues sur papier. Seule la posture de chercheur et de professionnel réfléchissant permet de mieux remplir cette deuxième mission qui demeure essentielle pour l'amélioration de la qualité de l'éducation.

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

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

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

2.2. Développer son pouvoir d'agir dans la supervision de l'éducation implique d'avoir une vision élargie de son rôle au sein de l'institution, pour comprendre les limites de son action

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

L'équipe a eu la chance de rassembler tous les documents importants qui régissent notre système éducatif. Ces documents moi, jusqu'à présent je ne les ai pas utilisés, réellement, parce que je lisais, mais je n'ai pas tout lu et j'ai vu ces documents extrêmement importants, qui vont me permettre d'avoir une vue assez claire sur

notre système éducatif. Pour moi c'est extrêmement important ! Lorsque j'étais à la DESCO, en tant que gestionnaire, je me concentrais plus sur l'évaluation certificative. Ce projet m'a permis de toucher vraiment à presque la quasi-totalité des domaines qui font fonctionner notre système éducatif. Et ça s'est extrêmement important !

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

2.3. Pour oser individuellement adopter une nouvelle façon d'être et de travailler au sein de l'institution, il est nécessaire de vivre une réussite collective soutenue par une collaboration solidaire et engage

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

Par ailleurs, le travail d'équipe favorise la construction d'une intelligence collective. Plusieurs penseurs (Lev Vygotsky, Howard Gardner, plus récemment B. Stiegler, 2011) ont souligné que l'intelligence individuelle reposant sur des aptitudes innées est en réalité une fiction, car elle se développe principalement à travers des expériences partagées avec les autres. À travers les témoignages des membres de l'équipe de recherche sur leurs expériences dans la phase d'initiation, on comprend qu'ils ont acquis des manières collectives de procéder et fonctionnaient en gardant la notion d'une pensée collective qui se construit progressivement au cours de la recherche et qui se matérialise finalement par un ensemble de connaissances mémorisées, de raisonnements et d'apprentissages construits en groupe, et mobilisables par chaque individu dans des contextes spécifiques. Surtout, les témoignages mettent en évidence que cette construction d'une intelligence collective

permet de développer des analyses plus solides des situations complexes vécues et partagées par les acteurs.

... Dès fois on n'arrivait à hésiter, à contredire, le présentateur principal⁸, on cherchait, on voyait comment ajuster la relance avec le présentateur principal...

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

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

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

Il est également notable, dans cet accompagnement de l'équipe de supervision, le rôle joué par le numérique pour faciliter un travail de plus en plus distant, ce qui transparait implicitement dans les discours des répondants. En effet, une fois sur le terrain de recherche, l'équipe d'encadrement travaillait essentiellement à travers des sessions et des réunions en ligne via Zoom. Cette disposition avait été établie depuis la période de la pandémie à la Covid-19 lors de la phase du diagnostic du programme de l'UNESCO à partir de 2020. Les entretiens réalisés dans le cadre de cette recherche, ainsi que d'autres sources externes, regorgent de témoignages positifs des équipes de recherche qui soulignent les bienfaits de cet accompagnement entièrement à distance, rendu possible grâce à une utilisation innovante du numérique, permettant ainsi d'assurer un soutien étroit et synchronisé avec les besoins des équipes de recherche.

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

⁸ C'est à dire celui qui dirigeait l'entretien, car les entretiens étaient toujours réalisés par deux enquêteurs pour faciliter une auto-confrontation croisée par les pairs.

2.4. Les superviseurs ne peuvent faire autorité aux yeux des équipes de recherche que s'ils reconnaissent leur expertise en tant que telle, et s'ils s'impliquent à la hauteur de ce qu'ils demandent à ces équipes de recherche.

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

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

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

... 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...

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

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

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

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

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

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

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

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

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

- La flexibilité des orientations et des repères, au-delà d'un respect strict du cahier des charges de la recherche-action, permet aux cadres impliqués sur le terrain de retrouver le sens de leur action. Ainsi, le principe de neutralité de la recherche doit être remis en question dans certaines occasions afin de permettre aux cadres de s'impliquer davantage dans le diagnostic, notamment en répondant aux sollicitations des enseignants en tant qu'inspecteur.
- Le temps d'appui suffisamment long permet aux cadres de construire de nouveaux repères et de prendre de la distance par rapport à des automatismes inconscients. Il est nécessaire de déconstruire ces automatismes, qui reposent sur des gestes bien ancrés, en prenant le temps nécessaire. Ce temps d'immersion des cadres est également crucial pour transformer les relations entre les acteurs, à condition qu'il favorise le développement de la réflexivité et du pouvoir d'agir. Les restitutions collectives et répétées sont perçues comme importantes par les cadres, car elles permettent de rompre avec les pratiques habituelles et de favoriser cette réflexivité.
- Le débriefing, sous différentes formes, est un espace essentiel pour la reconstruction de nouveaux gestes. Il offre un temps de pause pour revenir sur ce qui s'est passé, un espace de libération émotionnelle pour aborder les difficultés et les changements déstabilisants.
- Les superviseurs doivent se questionner sur ce qu'ils ne savent pas, ce qui est nécessaire pour adopter une approche non surplombante. Cela implique d'élaborer des repères méthodologiques in situ au-delà des outils initiaux. Cette élaboration in situ crée une ambiguïté productive qui favorise le pouvoir d'agir, en associant les équipes de terrain et en favorisant une réflexion commune.
- L'implication sincère des autorités en amont de l'intervention est essentielle pour développer le pouvoir d'agir des cadres et provoquer un changement de posture. Sans cette implication, le travail des cadres se limite à un partage de constats du terrain.
- Une cohérence de l'équipe de supervision dans les consignes, les repères proposés, les attitudes et les comportements est nécessaire. Cela inclut la valorisation d'un espace de travail qui réunit toutes les conditions mentionnées précédemment.

2.8. Savoirs spécifiques d'acquisition pour les mémoires de fin de formation en supervision pédagogique

Conformément aux thématiques de recherche telles que présentées dans le tableau plus haut, les dix sujets de travail des inspecteurs stagiaires se laissent facilement regroupés en trois problématiques importantes en ce qui concerne l'appui à la qualité du pilotage du système éducatif. Il s'agit de (i) la recherche de pratiques efficaces de prise en charge des élèves en difficulté d'apprentissage, (ii) les stratégies optimales pour la constitution de réseaux scolaires au sein d'un secteur pédagogique et (iii) les formes d'évolutions de la fonction d'inspecteur pour répondre aux besoins du système éducatif Togolais. L'analyse de données recueillies par les inspecteurs stagiaires ainsi que des éléments de dialogue partagés dans le cadre leur supervision et encadrement à distance, permettent de dégager de nouveaux repères en lien avec les trois problématiques annoncées.

2.8.1. La recherche sur les pratiques efficaces de prise en charge des élèves en difficultés d'apprentissage

La question de la manière de documenter les pratiques reste au cœur de cette problématique, car pour apprécier l'efficacité d'une pratique, il est nécessaire de stabiliser la manière d'en rendre compte, c'est-à-dire de la documenter. A ce sujet, il ressort des données collectées par les inspecteurs stagiaires que l'identification de caractéristiques spécifiques des élèves en difficulté (retards dans le développement de compétences académiques, des besoins particuliers en matière de soutien, des défis de comportement ou des difficultés d'attention) ne semble pas essentielle pour une intervention efficace, car en réalité il est plutôt difficile de distinguer chez un élève ce qui relève d'un facteur ou d'un autre, tant ils sont étroitement liés. La tendance à « médicaliser » les enjeux de la remédiation revient à faire croire aux enseignants qu'un bon diagnostic permettra de trouver le bon médicament.

L'enseignement différencié et l'individualisation des apprentissages constituent autant de défis quant à leur mise en place effective. Cette différenciation pédagogique qui passe donc par une individualisation des apprentissages nécessite l'intégration de matériels didactiques conséquents comme par exemple des fichiers autocorrectifs et des plans de travail individuel (cf. Techniques de Pédagogie Active promues au Togo). Or c'est précisément ce type d'usage qui est au centre des enjeux liés à la prise en charge des élèves en difficulté sur le temps scolaire.

Des comparaisons des pratiques sur le terrain ne peuvent conduire à des conclusions définitives sur leurs efficacités relatives, car ces démonstrations ne sont pas vraiment à la portée des équipes de terrain puisqu'il faudrait constituer des groupes témoins et tenter ensuite de neutraliser l'effet placebo.

2.8.2. La recherche des stratégies optimales pour la constitution de réseaux scolaires au sein d'un secteur pédagogique ?

Au sujet des réseaux d'écoles, l'analyse des résultats révèle que la question de l'organisation du travail en groupes de conseillers pédagogiques est pertinente, afin de juger s'il est opportun de mettre les écoles en réseau, et si oui, comment constituer ces réseaux et en faire une cartographie. Toutefois, il ne s'agit pas de toucher un maximum d'écoles et d'enseignants mais bien d'identifier là où c'est plus difficile de réussir et de prioriser une intervention auprès de ces écoles constituées en réseau. La problématique initiale qui vise à tester une intervention concrète d'un inspecteur en appui à un réseau d'écoles identifiées avec un plan d'action négocié avec les acteurs reste au cœur du travail à réaliser. Il ne s'agit donc pas d'élaborer une réflexion générique et hors-sol sur la constitution de réseaux d'écoles.

Ainsi, à l'analyse des résultats des travaux des inspecteurs stagiaires il se trouve que les critères d'identification des réseaux scolaires en difficulté ne sont pas actuellement clairement définis et par voie de conséquence, les réseaux scolaires les plus en difficulté ne bénéficient pas d'interventions particulières pour améliorer leur situation. S'il y a une activité dont le but est de remédier à quelque difficulté ou situation d'insuffisance dans une école, ce n'est pas nécessairement parce que celle-ci est plus en difficulté ; mais c'est parce que cette activité a été programmée pour toutes les écoles sur une période donnée. La même activité se déroule alors dans toutes les autres écoles sur la même période. Au niveau des écoles désignées comme beaucoup plus en difficulté, même si les acteurs sont plus ou moins conscients de la situation de leur école, rien ne se fait de façon active, en lien particulier avec cette situation pour y répondre.

Les données de la recherche permettent selon M. Duru-Bellat et A. Mingat (1994) de repérer l'importance de « l'effet établissement » :

- « Les chances de réussite scolaire dépendent de l'établissement fréquenté. Quant à la progression des élèves, ces auteurs ont constaté une nette différence entre les écoles indépendamment de leur taille ou de leur localisation géographique, qu'ils soient favorisés ou défavorisés... »
- « L'amélioration du fonctionnement de chaque établissement et le mode de gouvernance, le partage des responsabilités entre les personnels d'encadrement et les personnels enseignants jouent un rôle dans ce processus... »
- « Plus de 50% de la variation des scores en lecture et en mathématiques est expliqué par des différences entre écoles... ».

Les thématiques développées lors des activités de formation des enseignants, ne sont pas choisies sur la base d'un diagnostic de besoins en formation des enseignants. Elles sont choisies et planifiées soit par le personnel d'encadrement de l'inspection, soit par le niveau régional, soit par le niveau central. Le plus souvent, le choix est en lien, soit avec les approches méthodologiques en vigueur, soit avec l'actualité telle que l'éducation inclusive, la scolarisation des filles.

Le travail de recherche sur le terrain a permis d'identifier des critères de faisabilité de la mise en réseaux des établissements scolaires qui mériteraient une réflexion prolongée. Ainsi, des critères jugés optimaux sont dégagés pour développer la mise en réseaux : il s'agit notamment :

- de l'effectif des écoles : de trois (03) à cinq (05) groupes scolaires à proximité ;
- de la distance entre les deux écoles les plus éloignées qui doit être au maximum de 5 km.

En somme, les échanges avec les acteurs de terrain ont permis d'établir des critères intéressants pour apprécier l'efficacité des réseaux scolaires, sur la base du modèle de R. Normand (2005), c'est-à-dire que quelle que soient le type et la nature de l'intervention dans un réseau scolaire ou dans une école, les auteurs soulignent ici la place primordiale qui doit être accordée à la confiance entre les acteurs. La confiance entre les acteurs signifie aussi qu'ils sont associés à la prise de décision, que leurs points de vue sont pris en compte, que leurs besoins sont pris en compte.

2.8.3. Les formes d'évolutions de la fonction d'inspecteur pour répondre aux besoins du système éducatif Togolais

Ce qui est initialement recherché dans cette problématique est (i) de mettre en relation les missions des corps d'encadrement avec les données de gestion disponibles et de leurs interprétations pour le pilotage du système, (ii) d'initier des pratiques de partage d'analyse des réalités d'un terrain dans le contexte de dialogue de gestion entre deux niveaux de pilotage et (iii) d'identifier les évolutions dans la manière de remplir les missions d'inspection.

Premièrement, l'analyse des résultats des travaux des inspecteurs stagiaires montre que la nature des données dites manquantes par les directeurs reste ouverte dès lors que la plupart des directeurs d'établissements scolaires perçoivent un manque de certaines données de gestion. Il est possible que ces données manquantes puissent avoir un impact sur la prise de décisions éclairées, la planification stratégique et la gestion globale de l'établissement. L'identification des données de gestion manquantes est cruciale pour identifier les domaines où des améliorations ou des ajustements sont nécessaires. Cela peut aider les directeurs à prendre des mesures pour collecter les données manquantes, mettre en place des systèmes de suivi adéquats et s'assurer que toutes les informations nécessaires sont disponibles pour une gestion efficace de l'établissement.

Deuxièmement, les résultats expriment l'apparition d'une difficulté pour la construction d'un cadre propice à la définition d'une responsabilité partagée dans le cadre d'un processus de dialogue de gestion. De la même façon que les planifications sont génériques et ne tenant pas compte des réalités particulières du terrain, la reddition des comptes se fait également sans analyses et interprétation des données du terrain. A titre d'exemple les outils de reddition des comptes de l'inspection à savoir les rapports d'activités, les tableaux de suivi-évaluation ne permettent à la hiérarchie de constater les disparités au niveau du territoire de l'inspection. Pour un pilotage de qualité, une démarche participative s'avère indispensable. Il faut donc à

partir d'un dialogue avec les acteurs de terrain, déterminer les situations particulières de chaque école où il est plus difficile de réussir qu'ailleurs, analyser et interpréter ces situations, proposer des pistes de solutions et tester leur faisabilité par des expérimentations. C'est seulement de cette façon que chaque école va améliorer efficacement la qualité de l'éducation.

Un troisième type de résultat relevé concerne l'encadrement de proximité. L'encadrement de proximité constitue un enjeu majeur d'une dynamique managériale qui doit nécessairement allier notamment la production de directives *top down*⁹ (harmonisation nationale et équité territoriale) et l'intégration, dans ses stratégies de pilotage du système éducatif et les retours d'expériences *bottum up* (dont le droit à l'expérimentation). C'est donc essentiellement cette fonction de régulation des politiques publiques sur le plan local qui nécessite un positionnement plus stratégique des corps intermédiaires que sont les inspecteurs de l'éducation nationale. Ainsi, les planifications étant trop souvent génériques et ne tenant pas compte des réalités particulières du terrain, la reddition des comptes se fait également sans analyses et interprétation des données locales. Pour pallier à ces difficultés, il s'agit de construire des espaces collectifs de dialogues de gestion où les restitutions d'analyses permettent d'identifier des pistes de réflexion et d'action sur des thématiques retenues comme prioritaires par l'ensemble des acteurs comme par exemple la question du calendrier scolaire et du temps scolaire, de la cantine scolaire et de l'autonomie alimentaire, de l'absentéisme des enseignants, du travail rémunéré des enfants ou encore des dérives addictives des écrans numériques et de la perte du pouvoir des grands parents sur l'éducation des enfants.

Le quatrième résultat concerne les activités du personnel d'encadrement. On constate qu'elles sont toujours routinières avec des comptes à rendre à la hiérarchie au travers des rapports d'activités et des canevas de suivi-évaluation standardisés. Cette façon de rendre des comptes suite à des commandes ne permet de prendre en compte les initiatives propres du personnel d'encadrement auprès de chaque école en vue d'améliorer les situations particulières qui impactent négativement la qualité de l'éducation sur le plan local. Afin de rendre les équipes scolaires autonomes et créer un climat de confiance entre le personnel d'encadrement et les acteurs de terrain, une dynamique de dialogue s'impose entre ces deux niveaux de pilotage (l'inspection et l'école) et les initiatives d'amélioration de la qualité de l'éducation conclues devraient faire l'objet de compte-rendu à la hiérarchie en vue de leur prise en compte dans les stratégies de pilotage du système éducatif. Car, « rendre compte des missions d'encadrement de proximité plutôt que rendre des comptes » exprime la différence entre compléter des tableaux de données et expliciter clairement une situation locale

⁹ Les termes "bottom-up" et "top-down" sont utilisés pour décrire deux approches complémentaires dans la prise de décision, la gestion, la planification ou l'analyse. L'approche "bottom-up" encourage la créativité et l'engagement des parties prenantes tandis que l'approche top down garantit des orientations générales claires.

à l'échelle des établissements scolaires de l'IEPP qui mérite d'être communiquée à la hiérarchie.

Conclusion

Le cadre de la formation initiale de la promotion 2022-2023 d'élèves-inspecteur au Togo a servi d'occasion pour expérimenter, non seulement la pratique de la recherche-action, mais aussi l'encadrement à distance des cadres de l'éducation par une équipe de superviseurs engagée pour la recherche en éducation. C'est ainsi qu'en s'appuyant initialement sur les premiers résultats issus d'un programme d'appui au pilotage de la qualité de l'éducation de l'IPE-UNESCO Dakar, les auteurs de cet article ont contribué à la formulation de sujets de recherche et à l'encadrement, à distance, des travaux de collecte et analyse des données pour une cohorte de dix inspecteurs stagiaires. Le présent article a présenté les expériences de ces inspecteurs stagiaires de l'éducation sur l'usage d'une posture de praticien réflexif comme facteur d'appui à la qualité de l'éducation. Sur la base de leurs témoignages, on a pu voir comment ils apprécient, entre autres, les conditions de travail avec l'équipe d'encadrement à distance, ce qui sert d'instructions pour approfondir non seulement la formation des acteurs de l'éducation à l'acquisition des compétences de chercheurs en éducation, mais aussi à l'amélioration des dispositifs de formation à distance de ces acteurs.

Ainsi, il se révèle qu'au-delà d'une nouvelle manière de concevoir la supervision pédagogique en classe ou à l'école et des techniques utilisées pour prolonger les échanges avec lui, ce qui constitue le cœur de métier d'un conseiller ou d'un inspecteur pédagogique se trouve dans sa capacité à identifier, analyser et comprendre les nouvelles pratiques qui émergent dans le métier de l'enseignement. En effet, ce que les inspecteurs doivent notamment intégrer comme nouvelles situations pour pouvoir mettre en valeur leur posture de chercheur dans leurs pratiques professionnelles peut être précisé dans les trois étapes suivantes :

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

Références bibliographiques

- Boudon, R., 1973, *L'inégalité des chances. La mobilité sociale dans les sociétés industrielles*, Paris, Hachette Littératures.
- Bourdieu, P. et J-C. Passeron, 1964, *Les héritiers, les étudiants et la culture*, Paris, Minuit.
- Bourdieu, P. et J-C. Passeron, 1970, *La Reproduction : Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Minuit.
- Dewey, J., 1916, *Democracy and Education: An Introduction to the philosophy of Education*, New York, MacMillan.
- Dewey, J., 1938, *Experience and education*, New York, MacMillan.
- Durkheim, E., 1922 : *Éducation et Sociologie*, Paris, PUF.
- Duru-Bellat, M. et Van Zanten A., 2011, *Sociologie de l'école*, Paris, A. Colin.
- Duru-Bellat, M., et A. Mingat, 1994, « Pour une approche analytique du fonctionnement du système éducatif », revue française de pédagogie.
- Kant, E., 1803, *Réflexions sur l'Education*, (en allemand : *Über Pädagogik*) Paris, Vrin.
- Mead, M., 1970, *Culture and commitment, a study of the generations gap*, trad. : *Le fossé des générations*, Paris, 1971, Denoël.
- Normand, R., 2005, *What makes a Network a learning Network ?* National College School Leadership (NCSL).
- Rousseau, J-J., 2009, *Emile, ou De l'éducation*, (1^{ère} Éditions, 1762), Paris Flammarion.
- Stiegler, B., 2011, « Qu'y a-t-il de nouveau dans le néo-libéralisme ? Vers un nouveau gouvernement du travail, de l'éducation et de la santé », in *Le Nouvel Esprit du libéralisme*, Le Bord de l'eau, 2011.
- Stiegler, B., 2015, *Sortir de l'anthropocène*. Multitudes, pp. 137-146.
- IPE-UNESCO Dakar, 2023, *Rapport du Togo sur la phase du diagnostic du Programme d'Appui au Pilotage de la Qualité dans les pays d'Afrique subsaharienne*, mars 2023, IPE-UNESCO Dakar.
- IPE-UNESCO Dakar, 2023, *Rapport du diagnostic : Programme d'Appui au Pilotage de la Qualité de l'éducation de base au Togo*.



Institut National de la Recherche Scientifique. INRS
BP: 2240 LOME - TOGO
Tél. (228) 22 21 01 39 / (228) 22 21 39 94
E-mail : inrstogo@yahoo.fr