



N°1

Des repères

pour agir

Pour les cadres du système éducatif



Une publication Od'écol « **Tous acteurs du pilotage de la qualité** »

Thierry HUG et Brian BEGUE

Sommaire

.....	3
INTRODUCTION,	3
PRÉSENTATION DE CINQ THÉMATIQUES STRUCTURANTES DE LA CO-CONDUITE DU CHANGEMENT	4
CHAPITRE I : LE PRATICIEN RÉFLEXIF	5
ÉLÉMENTS DE CONTEXTE	5
1.1. DÉFINITION DU PRATICIEN RÉFLEXIF	5
1.2. LES RESSOURCES ET OUTILS POUR LE DÉVELOPPEMENT DE LA RÉFLEXIVITÉ DE L'ENSEIGNANT	10
1.3. RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	13
CHAPITRE II : L'ANALYSE DE PRATIQUES PROFESSIONNELLES.....	14
ÉLÉMENTS DE CONTEXTE	14
2.1. DÉFINITION DE L'ANALYSE DE PRATIQUES PROFESSIONNELLES	14
2.2. LES DIFFÉRENTS REPÈRES NOTIONNELS FAVORABLES À UNE MODIFICATION DES POSTURES PROFESSIONNELLES.....	16
2.3. LES CONDITIONS DE DÉVELOPPEMENT D'UN GROUPE D'ANALYSE DE PRATIQUES PROFESSIONNELLES	17
2.4. UN EXEMPLE D'UNE MISE EN ŒUVRE APPUYÉE PAR UNE OBSERVATION PARTICIPATIVE	18
2.5. RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	23
SECTION III : L'EXPÉRIMENTATION À VISÉE STRATÉGIQUE,	24
3.1. DÉFINITION D'UNE EXPÉRIMENTATION À VISÉE STRATÉGIQUE.....	24
3.2. CE QUI CARACTÉRISE UNE EXPÉRIMENTATION À VISÉE STRATÉGIQUE SUR L'AMÉLIORATION DU PILOTAGE DE LA QUALITÉ DANS L'ENSEIGNEMENT DE BASE	24
3.3. LES CONDITIONS DE DÉVELOPPEMENT D'UNE EXPÉRIMENTATION À VISÉE STRATÉGIQUE	25
3.4. LES SPÉCIFICITÉS DE L'EXPÉRIMENTATION À VISÉE STRATÉGIQUE	26
3.5. RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	31
SECTION IV : L'OBSERVATOIRE,.....	32
4.1. DÉFINITION DE L'OBSERVATOIRE.....	32
4.2. LES DIFFÉRENTES CATÉGORIES D'OBSERVATOIRE	32
4.3. LES CONDITIONS DE MISE EN ŒUVRE DES OBSERVATOIRES	33
4.4. LES MÉTHODES ET OUTILS POUR LE DÉVELOPPEMENT D'UN OBSERVATOIRE.....	34
4.5. UN EXEMPLE AVEC L'OBSERVATOIRE DE LA MISE EN ŒUVRE DU TRANSFERT DE COMPÉTENCES AUX COMMUNES.....	36
4.6. UN EXEMPLE AVEC L'OBSERVATOIRE LOCAL ARTICULÉ À UN CADRE DE CONCERTATION NATIONAL	38
4.7. RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	38
SECTION V : LA FORMULATION DE LA THÉORIE DU CHANGEMENT,.....	39
5.1. QU'EST-CE QUE LA THÉORIE DU CHANGEMENT ?	39
5.2. BRÈVE DESCRIPTION D'UNE THÉORIE DU CHANGEMENT.....	39
5.3. LES INVARIANTS D'UNE THÉORIE DU CHANGEMENT	39
5.4. UNE DIFFÉRENCE D'APPROCHE ENTRE UN CADRE LOGIQUE ET UNE THÉORIE DU CHANGEMENT	40
5.5. LES CONDITIONS DE LA CO-CONDUITE DU CHANGEMENT RÉUSSI DANS LE DOMAINE ÉDUCATIF : RETOUR D'EXPÉRIENCES 40	
5.6. APPROCHE MONOGRAPHIQUE AVEC DEUX EXEMPLES	45
5.7. RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	46



www.odecol.org

OD'ECOL international

Pour construire ensemble l'école du XXI siècle en Afrique ...

Introduction,

Relever le défi de la qualité de l'éducation est un enjeu adressé à tous les systèmes éducatifs nationaux dans le monde. Pour les pays l'enjeu est l'atteinte des ODD¹ comprenant notamment l'accès de tous les enfants à une éducation de qualité. Les pays d'Afrique subsaharienne ont le plus souvent déjà élaboré leur diagnostic, défini des améliorations nécessaires au pilotage de la qualité et ont finalisé parfois une feuille de route. La mise en œuvre de ces feuilles de route requiert une préparation des acteurs à une meilleure prise en compte des enjeux du pilotage de la qualité. Ces acteurs, souhaitant interroger leurs pratiques, pourront s'appuyer sur des outils pratiques afin d'éclairer des axes d'amélioration possibles et se situer résolument dans une démarche réflexive.

Les outils de ce guide, capitalisant des fiches-pratiques, aideront à illustrer le rôle des acteurs, les compétences qu'ils devront mobiliser et les situations à travers lesquelles s'exerce leur fonction de pilotage de la qualité, en proposant des repères pour agir et innover. En aucun cas, ces ressources n'ambitionnent de contribuer à un renforcement de nouvelles normes, mais elles visent plutôt à libérer les initiatives.

La capitalisation et la valorisation de ces ressources et outils issus d'une pratique de terrain orientée vers la qualité, pourra faire l'objet d'une mutualisation par les concepteurs mis en réseau et réunis à l'occasion d'atelier de partage au moyen de webinaires thématiques qui pourront être mis en œuvre par l'association Od'ecol qui diffuse gracieusement l'ensemble de ces ressources.

L'équipe Od'ecol

¹ Objectifs de Développement Durable (voir : <https://fr.unesco.org/gem-report/node/1346>)

Présentation de cinq thématiques structurantes de la co-conduite du changement

Dans les pays où la question de l'amélioration de la qualité de l'enseignement de base et le développement d'axes d'amélioration passe par une co-conduite du changement qui se décline principalement au travers de démarches plurielles qui ont en commun une vigilance accrue sur les postures professionnelles (confiance et responsabilisation) induites par des dispositifs s'appuyant sur un droit à l'expérimentation contrôlée.

Leurs mises en œuvre doivent pouvoir être étayées par des ressources clarifiant la nature et les enjeux d'une démarche de co-conduite du changement au carrefour des principales réformes actuelles, espaces propices pour générer des transformations importantes en matière de gestes professionnels².

Les outils d'un accompagnement au changement,

Cinq sections structurent ce volume à partir d'exemples issus de retours d'expériences en Afrique subsaharienne :

- **Section I : Le praticien³ réflexif**, en tant qu'enjeu de développement professionnel qui conditionne la qualité des enseignements/apprentissages proposés aux élèves,
- **Section II : L'analyse de pratiques professionnelles**, en tant que dispositif de renforcement de capacité de professionnels engagés dans une dynamique de changement de posture,
- **Section III : L'expérimentation contrôlée**, en tant que démarche efficace pour produire des connaissances nécessaires aux acteurs de terrain,
- **Section IV : L'observatoire**, en tant que dispositif efficient pour accompagner toute forme de régulation d'une politique publique,
- **Section V : La formulation de la théorie du changement**, en tant que démarche efficiente pour élaborer d'une manière participative une conduite de changement.

Objectif du recueil : L'éclairage méthodologique doit permettre aux responsables nationaux de disposer d'équipes nationales en capacité d'être mobilisées pour développer des stratégies adaptées aux enjeux d'une politique sectorielle orientée vers la co-conduite du changement.

*

² Le geste professionnel est un ensemble d'actions, de mouvements, de postures et d'opérations mentales, articulés et coordonnés, visant à la réalisation d'une tâche de production ou de service. Il requiert la mobilisation des compétences professionnelles.

³ Il s'agira ici de l'enseignant réflexif.

Chapitre I : Le praticien réflexif, en tant qu'enjeu de développement professionnel qui conditionne la qualité des enseignements/apprentissages proposés aux élèves

Éléments de contexte

La question des méthodes pédagogiques a toujours soulevé des discours passionnés. Au-delà des débats qui font rage autour des réformes des curricula, de plus en plus de travaux soulignent l'impact d'un « **effet-enseignant** » sur les performances de l'élève. Nous proposons ici des repères robustes qui font un large consensus dans la communauté des chercheurs pour définir ce qu'est un **enseignement efficace**⁴ porté par un **enseignant réflexif**.

Ainsi à titre d'exemple, les pratiques **d'un enseignement qui se voudrait explicite** peuvent se diviser en 3 étapes :

- Le « **modelage** » qui enclenche la parfaite compréhension par l'élève de l'objectif d'apprentissage créant ainsi un horizon d'attente qui fait sens,
- La « **pratique guidée** » qui permet d'ajuster pas à pas et de consolider cette compréhension dans l'action,
- La « **pratique autonome** » qui fournit de multiples occasions d'apprentissage nécessitant la maîtrise et l'automatisation des connaissances en cours de construction⁵.

Dans un tel contexte, un **praticien réflexif serait capable de situer en permanence ses interventions dans ce cadre théorico-pratique**. Ainsi, et au titre d'un repère pour analyser des situations d'enseignement, de nombreuses recherches⁶ démontrent que la première étape, le modelage, est fortement structurante et qu'un enseignement efficace peut valablement y consacrer près de la moitié du temps global de la séquence d'apprentissage.

1.1. Définition du praticien⁷ réflexif

La pratique réflexive postule implicitement que l'action d'enseigner fait l'objet d'une représentation par l'enseignant. Cette représentation, où l'enseignant « se voit faire la classe tout en la faisant », ne peut être structurée que par une construction théorico-pratique⁸. En l'absence de cette capacité au référencement de son activité, la pratique est dite « naturelle » c'est-à-dire que l'enseignant fait la classe dans le meilleur des cas comme un « bon père de famille », sans plus. La réflexivité de l'enseignant est donc une condition de sa professionnalisation. L'enseignant expérimenté est supposé savoir ce qu'il fait, **il peut donc s'interroger sur les mobiles, les modalités et les effets de son action**. Or le plus souvent l'enseignant débutant ne sais pas exactement ni comment, ni pourquoi il « fait la classe », et n'a que peu d'occasions au quotidien d'en prendre conscience.

C'est la raison pour laquelle cette compétence mérite d'être développée pour une meilleure **professionnalisation**. Plusieurs techniques existent qui visent à ce renforcement dans différents contextes de formation initiale et continue.

⁴ In « *L'école en question* », C. GAULTHER, Hors-série N°5 – septembre 2018.

⁵ Voir le tableau des gestes professionnels associés à ces étapes du chapitre 1.4.

⁶ Cité par C. GAULTHER in B. ROSENSHINE et R. STEVENS, « *Teaching functions* » 1986.

⁷ L'enseignant réflexif.

⁸ Il s'agit ici d'une théorie qui dit des choses d'une pratique, comme dans l'exemple de l'enseignement explicite.

Les différentes techniques de renforcement du praticien réflexif

Bien qu'il soit admis que la plupart des gestes professionnels des enseignants se construisent dans le cadre d'échanges informels entre pairs⁹, il existe des situations et donc des techniques qui visent au renforcement de postures professionnelles, ce renforcement étant régi par des règles d'éthique qu'il faut préciser en contexte, comme lors des entretiens conseils ou lors du recours à des vidéos de classe.

Les entretiens d'explicitation ...

L'entretien d'explicitation est une des formes de l'entretien/conseil prodigué généralement par les conseillers pédagogiques ou les corps d'inspection notamment en direction des enseignants débutants ou à l'occasion de certifications professionnelles. Dans cette situation comme indiqué plus haut, se posent généralement au moins deux types de question d'ordre théorico-pratique et d'ordre éthique ou psycho-affective.

Le référencement d'une pratique conduite (par l'enseignant) et observée (par l'observateur) : Les enjeux du praticien réflexif ne concernent pas seulement l'enseignant mais tout autant le conseiller.

- L'enseignant se voit-il faire la classe, et peut-il dire ce qu'il voit et pourquoi il fait tel ou tel choix ? ou n'est-il qu'en situation de répéter notamment ce qu'il croit avoir vécu autrefois comme élève lui-même (principe de répétition) ?
- L'observateur, se voit-il observer le praticien et dispose-t-il alors d'un cadre théorico-pratique adapté à la situation lui permettant d'émettre des hypothèses sur l'efficacité de ce qu'il voit ? ou n'est-il qu'en situation de contrôler ce qu'il croit être la prescription essentielle d'un corpus de pseudo-règles (principe de conformité) ?

Le contexte psycho-affectif d'une visite de classe et d'un entretien (pré et/ou post observation) : La nature d'une pratique réflexive dans le contexte de l'enseignement, repose sur des principes qui conditionnent fortement son développement :

- L'enseignant a-t-il confiance en l'observateur sur sa capacité à l'aider à progresser ? ou est-il persuadé qu'il va être critiqué et potentiellement jugé voire sanctionné (principe de mise en confiance) ?
- L'observateur est-il capable de conduire un entretien d'explicitation en restituant des observations factuelles en nombre limité (*voilà ce que j'ai observé...*) de manière à permettre à l'enseignant de se re-voir effectivement faire la classe, puis d'apporter un éclairage théorico-pratique non injonctif (*ce n'est pas voilà ce qu'il faut faire, mais plutôt voilà ce que l'on pourrait essayer de concevoir ensemble à la lumière de ce que l'on sait ...*) de manière à permettre à l'enseignant d'envisager des infléchissements à la condition qu'ils soient à sa portée et suffisamment progressifs c'est-à-dire non déstabilisants. C'est précisément ce que seul l'enseignant pourra dire en conclusion (*que retenez-vous de cet entretien ? ...*) (principe de compétences croisées).

Le recours à des corpus vidéo ...

Dans les recherches en sciences de l'éducation, la technologie vidéo offre la possibilité de capturer une « **trace** » de l'activité d'enseignement/apprentissage et d'examiner plus ou moins finement selon les contextes des interactions de toutes les façons complexes entre un enseignant qui enseigne et des élèves qui apprennent.

⁹ Dans ce contexte les enseignants échangent des « tours de mains » soit en les décrivant, soit en les démontrant en situation de classe : « ah, oui c'est intéressant, toi tu fais comme ça !... ». Le plus souvent ces tours de mains sont étayés sur des ressources bricolées par les enseignants qui sont alors objet d'échanges développant ainsi des formes de coopération très fructueuses mais peu reconnues par l'institution.

Cette technologie multimédia, vulgarisée aujourd'hui grâce à la généralisation de l'usage des smartphones, permet de développer des stratégies de formation des enseignants complémentaires mais non équivalentes selon les modalités de construction des corpus vidéo puis de leur intégration dans une ingénierie de formation.

On peut distinguer trois catégories de situation :

1. La production de vidéo en interne par l'enseignant lui-même, ou par un pair : filmer avant d'être filmé !

De nombreuses situations de classe permettent de construire un protocole adapté à une réflexion théorico-pratique au sein d'une équipe de pairs confrontée à des questions didactiques et/ou pédagogiques comme par exemple avec le recours aux langues nationales en situation d'aide à des élèves en difficulté de compréhension d'une consigne.

Ces initiatives **d'ingénierie coopérative** sont aujourd'hui insuffisamment encouragées, ce d'autant que certaines séquences pourraient valablement faire l'objet d'un partage entre pairs plus élargi dès lors que les acteurs en valident l'opportunité et l'intérêt. Ainsi des rencontres régulières (mensuelles), au cours desquelles des enseignants plus ou moins expérimentés visualisent et analysent collectivement des vidéos de leur propre pratique de classe au sein de leur établissement, participent à la création des conditions d'une amélioration des pratiques professionnelles. Il resterait dans ces contextes à analyser également le rôle de l'encadrement dans l'appui à ces initiatives (temps institué reconnu, équilibre entre public désigné et public volontaire, statut des facilitateurs issus des enseignants expérimentés, formation et rotation inter-établissement de ces facilitateurs, etc ...).

2. L'auto-confrontation ¹⁰ simple ou croisée ... comme outil de formation.

Il s'agit ici d'établir une communauté de pairs apprenante, de manière à sécuriser les professionnels par une mise en confiance qui passe par l'énoncé des règles déontologiques suivantes :

- L'activité filmée n'est jamais l'objet d'une évaluation quelle qu'elle soit,
- La vidéo n'est jamais diffusée à d'autres enseignants sans l'autorisation de la personne filmée,
- Le montage de la vidéo est soumis à une première approbation de la personne filmée, qui peut décider de faire retirer tout ou partie des séquences filmées, et son anonymat est garanti.

L'autoconfrontation constitue une modalité de formation, inspirée des méthodes d'analyse du travail (psychologue du travail), où les participants sont invités à revivre et à commenter leurs activités à partir d'un enregistrement vidéo d'un moment de classe.

Deux options sont possibles dans le protocole de l'auto-confrontation :

- **L'auto-confrontation simple** : Le préfixe auto est utilisé car le participant est amené, en première personne, à commenter ce qui a « fait expérience » dans une situation précise de classe. L'analyse sur sa propre activité se réalise, dans un premier temps, de manière individuelle avec l'aide d'un autre enseignant (ou d'un tuteur de proximité) et peut être exploitée, dans un deuxième temps et sous certaines conditions (cf. règles déontologiques) avec un collectif d'enseignants élargi.
- **L'auto-confrontation croisée** : Une situation d'auto-confrontation croisée s'appuie sur un montage vidéo, réalisé par un formateur/chercheur, restituant des différences notables entre les manières de faire de deux enseignants dans des situations analogues. Le formateur sollicite les commentaires de l'enseignant dont on ne voit pas l'activité. Le second enseignant, dont

¹⁰ Voir l'ouvrage collectif « *Former les enseignants au XXI^e siècle* », in *La réflexivité dans les dispositifs de formation des enseignants par l'alternance : enjeux, limites et perspectives* Stefano Bertone – Chaire UNESCO, 2018.

l'activité est visionnée, est confronté aux commentaires de son collègue. Des controverses professionnelles peuvent alors s'engager qui constituent en elles-mêmes des moments de formation très intenses.

GUIDE D'ENTRETIEN D'AUTO-CONFRONTATION (TROHEL, 2005)

Élément du signe	Questions
Engagement	Là, qu'est-ce qu'il se passait pour toi ? Quelles étaient tes préoccupations ? Que cherchais-tu à faire ?...
Actualité potentielle	Là, à quoi t'attendais-tu ? T'attendais-tu à quelque chose de particulier ? Comment cela se passe pour toi ?...
Référentiel	Qu'est-ce qui t'a conduit à agir ainsi ? Qu'est-ce qui te fait dire cela ? Comment savais-tu que ?...
Représentamen	Qu'est-ce que tu prenais en compte dans la situation ? À quoi t'intéressais-tu, quel aspects étaient importants pour toi à ce moment ?...
Unité élémentaire du cours d'action	Qu'est-ce que tu fais, là ? Qu'est-ce que tu dis, à qui ?... Sur quoi te focalises-tu, à quoi prêtes-tu attention ? Qu'est-ce que tu te dis ? Comment tu vois la situation ? Qu'est-ce que cela te fait dire ? Qu'est-ce que tu ressens ? Comment te sens-tu ? Comment vis-tu cela ?
Interprétant	Ça, tu le savais ou tu le découvres là ? C'est nouveau pour toi cela ?...

3.L'allo-confrontation ... est une entrée dans ce dispositif intégrant les vidéos.

Il s'agit ici d'insérer dans l'ingénierie de la formation initiale des enseignants **l'analyse de séquences vidéo qui ont été réalisées en dehors du contexte de la classe des participants** (Voir APPRENDRE-AUF¹¹). On peut alors préciser les conditions de cette intégration technologique et la nature de l'activité des enseignants en formation participant au visionnage d'une vidéo de classe.

Recommandations sur le choix des supports vidéo :

- Présenter aux enseignants des vidéos en adéquation avec les réalités de terrain et leurs besoins de formation par une prise en compte :
 - o des connaissances disciplinaires et pédagogiques des participants,
 - o de leur niveau de développement professionnel (stagiaire, débutant, candidat à une certification professionnelle),
 - o Les contextes d'exercice de la profession (taille de l'établissement, effectif élèves, niveau de classe, moyens matériels disponibles ...).
- Et accéder à leurs préoccupations dès les premiers échanges par une prise en compte :
 - o de leurs intérêts (formation de groupes de travail selon les thématiques retenues),
 - o de l'alternance entre visionnage et analyse en collectif et travaux en petits groupes restreints.
- Permettre aux enseignants de visionner les vidéos à leur guise, plusieurs fois, sous différents angles, de façon continue ou découpée, en procédant ou pas à des arrêts sur image, en étant vigilant à l'effet de saturation (séquence vidéo entre 5 et 10 minutes maximum).

¹¹ Voir page 9 l'analyse d'une vidéo en ligne sur le site d'APPRENDRE-AUF.

- Mettre à disposition des participants les verbatim retranscrits des séquences filmées en version papier pour faciliter l'analyse du corpus¹².

Plusieurs autres recommandations semblent nécessaires pour tirer profit de ce travail d'analyse :

- Donner le primat à l'observation de l'activité de l'élève (ou des élèves), c'est-à-dire observer l'activité conjointe enseignant-élève **en partant de l'activité des élèves,**
- Introduire les notions « théoriques » qui correspondent à une lecture possible « de la pratique » visionnée et en **clarifier le référencement,**
- Lorsque la situation s'y prête, demander aux participants de réaliser l'exercice demandé aux élèves.

On mesure ici tout l'intérêt de constituer des collectifs de formateurs comme par exemple en formation initiale des enseignants et en formation continue des futurs inspecteurs et conseillers pédagogiques, avec une participation active des enseignants/chercheurs universitaires et les tuteurs de proximité de manière à ce **qu'ils apprennent à investiguer ensemble les questions d'enseignement-apprentissage lors de situations de vidéo-formation.**

Vers des micro-enseignements assistés par la vidéo ...

Notamment en formation initiale (enseignant) et en formation professionnalisante (corps d'encadrement) des micro-enseignements peuvent valablement s'élaborer :

- Constituer des équipes de co-production (3 à 4 personnes),
- Identifier une thématique centrale pour la leçon qui sera collectivement mise en œuvre et filmée,
- Réaliser le tournage avec attribution des rôles à un enseignant et à des élèves, en distinguant l'activité de l'enseignant (filmer par exemple en plans fixes les traces au tableau ...) et l'activité des élèves (filmer également en plans rapprochés les travaux dans le cahier, sur l'ardoise, lors d'échanges inter-individuels ...),
- Procéder au montage des rush, après analyse et sélection des événements jugés comme les plus significatifs,
- Insérer des vignettes explicatives afin de constituer des repères de contexte dans le déroulé de la séance,
- Analyser collectivement les événements sélectionnés et tester les résultats de l'analyse collective lors d'une séquence de formation.

La constitution de banques de séquences vidéo et de documents d'accompagnement cherche à guider les analyses et à diffuser des pratiques innovantes ...

Pour qualifier ces pratiques innovantes des composantes minimales sont identifiées dans la littérature scientifique (CROS, 2002) :

- Le caractère *nouveau* de la situation du point de vue des personnes impliquées,
- Le *changement* visé qui doit constituer une amélioration intentionnelle,
- *L'action finalisée* guidée par le choix de valeurs en lien avec des représentations.

¹² Voir un exemple page 11.

1.2. Les ressources et outils pour le développement de la réflexivité de l'enseignant

**TABLEAU DES GESTES PROFESSIONNELS
ASSOCIÉS À UN ENSEIGNEMENT EXPLICITE**

Modelage des connaissances : clés pour penser	Pratique guidée et rétroaction	Vers une pratique autonome
L'enseignant s'efforce de mettre en place les moyens nécessaires à l'obtention d'un haut niveau d'attention de la part des élèves.	Avant de mettre les élèves au travail, l'enseignant propose des tâches semblables et il questionne les élèves afin de vérifier leur compréhension.	L'enseignant installe une pratique autonome lorsqu'il est assuré que les élèves ont atteint un niveau de maîtrise suffisant des connaissances en cours d'acquisition.
L'enseignant fait le lien avec les connaissances apprises antérieurement.	L'enseignant vérifie la qualité de la compréhension de la classe en interrogeant des élèves plutôt en difficulté.	L'enseignant invite les élèves à travailler seuls et à vérifier régulièrement leurs résultats (autocorrection).
L'enseignant énonce les objectifs de la leçon clairement afin que les élèves sachent ce qui est attendu d'eux.	L'enseignant prend le temps d'analyser les erreurs de compréhension des élèves en difficulté et sollicite l'appui des élèves plus compétents.	L'enseignant n'hésite pas à re-enseigner ce qui n'a pas été maîtrisé avec des élèves en difficulté tandis que les autres continuent de s'entraîner individuellement.
L'enseignant exécute devant les élèves les tâches à réaliser	L'enseignant cherche à obtenir des informations de tous ses élèves : il les incite à répondre et leur donne des explications additionnelles lorsque c'est nécessaire.	L'enseignant aide les élèves à se souvenir, à se rappeler et à mémoriser avant de poursuivre le travail en autonomie.
L'enseignant donne des exemples et des contre-exemples.	L'enseignant favorise le travail d'équipe et les échanges entre pairs.	L'enseignant propose des situations de transfert des connaissances dans d'autres exercices pour vérifier la maîtrise de ses élèves.
Repère : Les devoirs à la maison sont destinés à revoir ce qui est déjà su afin d'en augmenter la fluidité par la pratique.		

**TABLEAU DES GESTES PROFESSIONNELS
ASSOCIÉS À UNE ANALYSE D'UNE SÉQUENCE VIDÉO (20')**

VOIR LE SITE **APPRENDRE-AUF** : [HTTPS://APPRENDRE.AUF.ORG/RESSOURCES-ET-OUTILS/PREMIERS-PAS-VERS-UNE-PEDAGOGIE-DIFFERENCIEE/](https://apprendre.auf.org/ressources-et-outils/premiers-pas-vers-une-pedagogie-differentiee/)



Premiers pas vers une **pédagogie différenciée**, cette vidéo est inspirée de la recherche OPERA¹³ (Observation des pratiques enseignantes dans leur rapport avec les apprentissages des élèves) pour la formation des enseignants. **Une séance de lecture au CP avec 83 élèves (Burkina Faso – 2017).**

¹³ APPRENDRE-AUF : Appui à la professionnalisation des pratiques enseignantes et au développement de ressources.

Attention : La compréhension de ce tableau passe par le visionnage de la vidéo disponible sur internet sur le site d'**APPRENDRE-AUF**.

Titre de la vidéo : Premier pas vers une pédagogie différenciée (20 minutes)		
Les gestes professionnels identifiables	Description du contexte	Un cadre de référence pour analyser ces gestes professionnels
Présentation aux élèves de l'objectif de la séance : « <i>Aujourd'hui nous allons apprendre à bien lire le texte contenant le son (é) et (é)</i> » ¹⁴	3 groupes d'élèves sont constitués autour d'un chef de groupe identifié dont la fonction est de « <i>vérifier que chaque membre du groupe fasse le travail demandé</i> » et un rapporteur qui « <i>note sur les ardoises géantes les réponses aux questions posées</i> ».	-« Apprendre à lire un texte qui contient un son » est une situation que l'on ne peut rencontrer qu'à l'école ce qui pose le problème de la représentation induite dans l'esprit des élèves : lire c'est pour repérer des sons ! <i>Or lire c'est faire du sens ...</i>
Consigne n°1 « <i>Tous les groupes lisez le texte de la page 97 du livre de lecture de manière courante et naturelle. Pendant 10 minutes vous allez travailler seuls, puis pendant 10 minutes vous allez travailler dans vos groupes</i> »	Un des 3 groupes a pour consigne de répondre oralement aux questions, tandis que les 2 autres groupes répondront par écrit. En réalité la classe est organisée par groupes d'une dizaine d'élèves réunis sur deux tables-bancs se faisant face. Il y a donc 9 regroupements d'élèves. Les élèves disposent chacun d'un livre de lecture et d'une ardoise (+ craie).	-Observation de la posture de l'enseignante pendant cette séquence : L'enseignante circule d'un groupe à l'autre sans intervention directe, ni prise de note sur ce qu'elle observe. <i>Que pourrait-elle noter ?</i> -Il est à noter qu'un groupe d'élève n'utilise pas l'ardoise durant cette séquence, conformément à la consigne : <i>Quel est le but de cette répartition ?</i>
Consigne n°2 : « <i>Tu écris sur l'ardoise les sons ou les mots qui te posent problème</i> »	Parmi les mots écrits sur des ardoises il y a : « <i>veut – ramasse – saletés – maintenant – tout -semaine – faites – seize – reine – ville</i> ». Le plus souvent il n'y a qu'un seul mot écrit. L'enseignante constitue ensuite une liste de 4 mots au tableau : « <i>toutes – seize – semaine – maintenant</i> » qu'elle fait relire à des élèves individuellement « <i>Qui connaît le 1^{er} mot ?</i> » puis qu'elle fait répéter à d'autres élèves.	-Compte tenu des propositions écrites des élèves, il est difficile d'émettre des hypothèses sur une catégorisation à posteriori... ce qui montre le caractère relativement formel de l'exercice. <i>Comment pourrait-on faire évoluer cette situation ?</i> -Il est à noter de nombreux élèves qui écrivent un mot sur l'ardoise avec un empan visuel ¹⁵ d'une seule lettre. - L'enseignante prélève dans les propositions des élèves des mots sans donner d'explication sur ce choix arbitraire. <i>Pourquoi procéder ainsi ?</i> - Par ailleurs la répétition systématisée d'un mot énoncé ne constitue pas un acte de lire.
Consigne n°3 : « <i>De quoi parle le texte ?</i> » Il est à noter que les questions ont été écrites sur les ardoises géantes par l'enseignante de manière à économiser le temps d'engagement dans la tâche du rapporteur.	Le rapporteur de chaque équipe écrit les questions et les réponses sur l'ardoise géante. Le travail est réalisé par étapes successives avec une correction en collectif. Q1 : de quoi parle le texte ? R1 : de la semaine du balai Q2 : qui a dit de faire la semaine du balai ? R2 : le maire Q 3 : pourquoi fallait-il faire la semaine du balai ? R 3 : (parce que) la ville était sale Q 4 : comment est la ville après la semaine du balai. R 4 : la ville est jolie et gaie	-L'entrée dans un texte par le projet d'identification d'un son, puis la compréhension de mots, puis enfin l'élucidation du sens est une démarche inversée de ce que l'on sait de l'acte de lire où l'on part du texte et de son insertion dans un réseau de communication ¹⁶ , puis si nécessaire l'identification de mots en contexte et enfin le possible repérage de graphèmes notamment lorsqu'on écrit un mot sur l'ardoise. Aussi, pour faire du sens avec un tel corpus (texte) il aurait été nécessaire d'enclencher un débat au sein de la classe amorcée par une question ouverte du type : <i>Que pensez-vous de cette ville ? est-ce notre ville ressemble à cela ? Pourquoi le maire veut-il une ville gaie ? Êtes-vous sûr que tout le monde a obéi ? A qui</i>

¹⁴ Il y a en fait une confusion entre les phonèmes (identiques) et les graphèmes (ai) et (ei) ...

¹⁵ L'empan visuel est le nombre de lettres que l'élève mémorise sur le livre puis écrit sur l'ardoise sans retourner voir le livre. Ces allers-retours du livre à l'ardoise constituent un très bon repère pour analyser le niveau de compétence des élèves. Cette compétence doit faire l'objet d'un entraînement systématique.

¹⁶ Ici le texte étudié s'apparente à un pseudo reportage sur un événement de la vie du village.

<p>Consigne n°4 : « <i>Ceux qui ont écrit autre chose, montrez vos réponses ...</i> »</p>	<p>On note l'absence de majuscule et de point dans le corpus.</p> <p>L'enseignante valide des propositions conformes à ce qui est attendu.</p>	<p><i>appartient le camion sur l'illustration ?</i> etc. Il s'agit à cette étape d'échanger librement sur ce que le texte ne dit pas et on passe alors de l'explicite du texte (les 4 questions) à l'implicite du texte (éducation civique). Ce va et vient est une des conditions pour entrer dans l'écrit.</p>
<p>Consigne n°5 : « <i>Maintenant, vous allez commencer la lecture à haute voix dans les groupes</i> »</p>	<p>Les rappels de l'enseignante pour maintenir l'attention « <i>Tout le monde suit ici !</i> »</p> <p>L'enseignante lit le texte à haute voix, tandis que les élèves ont leur livre ouvert.</p> <p>« La semaine du balai</p> <p>1. le maire veut une ville gaie, une jolie ville. il dit : « faites la semaine du balai ».</p> <p>2. tout le monde a obéi. dans toute les rues on balaie les saletés. seize voitures les ramassent.</p> <p>3. maintenant la ville est jolie et gaie. on dirait une ville en fête. le maire est content »</p>	<p>Caractérisation de ce corpus (lecture experte préalable à l'introduction d'un corpus) :</p> <ul style="list-style-type: none"> -Le thème : la propreté -La situation d'énonciation : un observateur (reporteur) centré sur le maire et sa politique en matière de salubrité publique. -Le statut du texte : pseudo reportage - Corpus à nombreuses occurrences de mots : <ul style="list-style-type: none"> - ville (4 fois) - balai (2 fois) - semaine (2 fois) - maire (2 fois) - jolie (2 fois) - gaie (2 fois) <p>Un exercice intéressant consisterait dans un tel contexte, à demander aux élèves quels sont les mots répétés plusieurs fois dans le texte en chronométrant le temps de réponses de manière à évaluer l'efficacité de la prise d'indices dans les silhouettes des mots...</p>
<p>Consigne n°6 : « <i>Maintenant, les groupes jaune et rouge vous allez faire ce travail dehors</i> »</p> <p>L'enseignante suit la lecture à voix haute avec les élèves restés en classe (une quinzaine) sans changement d'organisation.</p>	<p>L'enseignante procède à une vérification de la lecture à voix haute des élèves restés dans la classe en faisant répéter les petites phrases du texte.</p> <p>L'enseignante veille sur plusieurs registres « <i>Farida, Tiens-toi bien !</i> » puis montre une des 3 lignes du texte à l'élève et dit « <i>Lis ici !</i> ».</p> <p>L'enseignante prononce alors un élément du texte (courte phrase) puis demande à l'élève hésitant de répéter.</p>	<ul style="list-style-type: none"> -De nouveau le recours à la répétition, d'une courte phrase oralisée précédemment, crée les conditions pour que l'élève ne lise pas, ce qui en soi pose problème dans cette situation de proximité de l'enseignante qui ne tire pas profit de cette opportunité. Tout au contraire l'élève prend l'habitude de faire semblant (donc de cacher ses difficultés) lorsque l'enseignante se rapproche de lui. -Il est à noter que la posture de l'enseignante ne change pas dès lors que l'on passe de 84 élèves à une quinzaine d'élèves, ce qui présume du peu d'efficacité du dispositif de différenciation.
<p><i>Rappel de la consigne :</i> « <i>Il faut suivre ...</i> » « <i>C'est bon...</i> »</p>	<p>Injonction prononcée plusieurs fois complétée par des encouragements ...</p>	<ul style="list-style-type: none"> -La perte de sens de l'exercice est notable pour les élèves qui semblent s'ennuyer car il est sans doute vécu comme particulièrement formel.
<p><i>Étayage de l'enseignante :</i> « <i>Non, lis ce que tu vois...</i> » « <i>Regarde ce qui est écrit là-bas !</i> » « <i>On lit ! il faut lire ce qui est écrit là !</i> »</p>	<p>Un élève lit à deux reprises : -« <i>Le maire veut une jolie gaie</i> » -« <i>Le maire veut une ville gaie, une jolie ville</i> »</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Plusieurs hypothèses éclairent cette situation : <u>Proximité de sens</u> : l'élève se souvient d'une partie du texte et introduit une variante, <u>Proximité de sons</u> : l'élève déchiffre et glisse vers un autre mot ressemblant. Dans les deux cas l'élève lit bien ce qu'il voit selon un processus d'anticipation !
<p>Consigne n°7 : « <i>Chaque groupe va désigner un membre pour lire</i> »</p>	<p>Plusieurs élèves à l'aise avec l'acte de lire font la démonstration d'une lecture à voix haute relativement fluide quoique peu expressive.</p>	<ul style="list-style-type: none"> -On mesure ici les écarts importants de compétences chez ces élèves âgés de 6 à 8 ans, ce qui est une des caractéristiques de ces classes pléthoriques où la compétence des élèves les plus avancées pourrait être mise au service des plus faibles, ce qui est une stratégie organisationnelle à l'inverse des groupes de niveau tels qu'ils semblent avoir été institués dans cette séance.

<p>Consigne n°8 : « <i>Suivez, on a un texte pareil au tableau. Vous allez essayer de lire ça. On a remplacé des mots qui sont dans votre texte là, par d'autres mots.</i> »</p>	<p>Le texte suivant apparaît au tableau : « la semaine du balai 1.le maître veut une école gaie, une jolie école. il dit : « faites la semaine du balai. » 2.tous les élèves sont obéi. dans toutes les classes, on balaie les saletés. seize voitures les ramassent. 3.maintenant l'école est jolie et gaie. on dirait une école en fête. le maître est content. »</p>	<p>-Les élèves lisent à tour de rôle le texte au tableau sans difficulté pour ceux qui sont interrogés. <i>Comment vérifier que les plus faibles ont construit quelques compétences dans cette situation ?</i></p>
<p>Consigne n°9 : « <i>Comment procède-t-on pour obtenir une bonne lecture, une lecture naturelle ?</i> »</p>	<p>Réponse restituée par les élèves et apprise par cœur : « <i>Pour obtenir une bonne lecture, on doit bien comprendre le texte, bien le prononcer, le lire comme on parle</i> »</p>	<p>-Reformulation de l'enseignante : « <i>Pour obtenir une bonne lecture, il faut bien comprendre le texte, bien le prononcer, et le lire comme on parle, sans utiliser votre doigt ou un autre objet. On va voir est-ce qu'il y a des gens qui peuvent faire ça ! Je veux des élèves qui lisent naturellement. Qui lisent comme ils parlent ?</i> »</p>
<p>Remarque : Ces analyses sont à discuter et ne recouvrent qu'une partie des faits observables. Ce qui est modélisant ici c'est la démarche d'analyse.</p>		

1.3. Références bibliographiques

Le praticien réflexif

- PERRENOUD P., De la pratique réflexive au travail sur l'habitus, Paris, PUF, 2001
- Ouvrage collectif de l'INRP, n°36 : Recherche et formation, *Le praticien réflexif : la diffusion d'un modèle de formation*, 2001
- PERRENOUD P. , ALTET M. et al , Conflits de savoirs en formation des enseignants. Entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience. De Boeck, 2008
- WENTZEL B . , *Le praticien réflexif : entre recherche, formation et compétences professionnelles*, 2010

Le recours à la vidéo en formation

- GAUDIN C. , in *Que sait-on des usages de la vidéo en formation des enseignants et leurs effets* – Université Toulouse novembre 2014 – Formation de formateur, 2014
- FLANDIN S. et RIA L. , in *Vidéoformation des enseignants : apport de la didactique professionnelle*, Colloque de Nantes, 2012
- LEBLANC S. et GAUDIN C. , in *Exploiter les corpus vidéo à des fins de recherche : innovations méthodologiques et effets sur les pratiques en sciences de l'éducation*, Les cahiers du CERFEE, 2020
- Les dossiers de la CNESCO – *Conférence de consensus : Différenciation pédagogique, comment adapter l'enseignement pour la réussite de tous les élèves*, 48 pages, 2017 et Notes des experts, 188 pages, 2017
- Téléchargement des dossiers : <http://www.cnesco.fr/fr/differentiation-pedagogique/>

*

Chapitre II : L'analyse de pratiques professionnelles, en tant que dispositif de renforcement de capacité de professionnels engagés dans une dynamique de changement de posture.

Éléments de contexte

L'analyse de pratiques professionnelles concerne surtout des professionnels qui exercent des métiers comportant des dimensions relationnelles importantes, et qui sont confrontés à des mutations qui rendent caduques les bonnes pratiques antérieures. C'est une démarche de groupe, qui s'inscrit dans la durée et vise à re-construire ensemble le sens de la pratique. Instrumentée par des savoirs et des outils d'analyse, elle est accompagnée par un animateur, garant d'un dispositif aux règles clairement énoncées. Elle repose sur l'hypothèse que le fait d'élucider après coup, dans l'interaction avec d'autres, un certain nombre des caractéristiques de l'action, va permettre à la longue d'augmenter les capacités de diagnostic, de réaction en situation et la pertinence des décisions professionnelles.

Bon nombre de travaux scientifiques ont remis en cause les dispositifs de formation initiale et continue basés sur des démarches transmissives. Le concept de développement professionnel remplace de plus en plus celui de formation (PAQUAY, 2000 - PERRENOUD, 2001...). Ces théoriciens s'entendent pour définir le professionnel de l'éducation (enseignants ou cadre) comme quelqu'un qui sait analyser des situations complexes, choisir des stratégies, mobiliser un éventail de savoirs, de techniques et d'outils, et peut analyser ses actions et évaluer leurs résultats.

Beaucoup d'écrits voient ainsi dans la démarche d'analyse des pratiques un moteur du développement professionnel, dans la lignée des travaux de SCHÖN (1983, 1987, 1994) sur le praticien réflexif qui apprend dans et à partir de sa pratique.

2.1. Définition de l'analyse de pratiques professionnelles

Dans des contextes de transformation des pratiques notamment en lien avec des politiques publiques en évolution, de nombreux professionnels ont recours à des **groupes d'entraînement à l'analyse des pratiques professionnelles entre pairs (GEAPP)**. Ainsi, par exemple, au cours de réunions mensuelles le partage d'expérience et l'analyse de pratiques tâtonnantes permet à chacun de « s'autoriser à transformer à son tour sa pratique ». Un étayage cognitif, affectif et social se constitue dans cet espace de parole, où les divergences et les consensus s'expriment plus sereinement car sans tension. Dans cette dynamique apprenante, où personne n'a toutes les réponses à des problématiques complexes, le groupe joue alors un rôle central en limitant le risque de rupture sociale qu'appréhende un acteur s'engageant dans une innovation quelles qu'en soient la teneur et l'ampleur.

Des repères pour l'action

Des objectifs :

L'analyse de pratiques professionnelles en groupe permet :

- D'aider un acteur professionnel engagé à y voir clair dans un cas particulier : rendre plus intelligible un vécu, le sien, sans pour autant lui apporter des réponses ou lui donner des conseils ;
- De construire de nouveaux gestes professionnels ;
- De permettre à d'autres acteurs non engagés :
 - d'analyser la situation ;
 - de mieux appréhender des situations analogues vécues personnellement ,
 - de se préparer (se former) à affronter des situations semblables à l'avenir ,
 - de mieux comprendre d'autres situations éducatives (adultes ou enfants).

Une méthode :

- Une dizaine de séances de trois heures chacune dans l'année.
- Chaque séance est cadrée, délimitée par le temps (minuté).
- Des phases successives (voir chronogramme d'une séquence ci-dessous) :
 - le rappel des principes et du fonctionnement du GEAPP (0-5 minutes) et le choix de la situation qui sera exposée ,
 - l'exposé d'une situation par un exposant volontaire (10-15 minutes) ,
 - les questions des participants (15-45 minutes) ,
 - l'émission d'hypothèses pour aider à analyser, à comprendre la situation ou à induire la recherche du modifiable (15-45 minutes), toujours sur l'amont de la situation ,
 - la reprise de parole de l'exposant (0-5 minutes) ,
 - l'analyse du fonctionnement, sauf le cas exposé (5-30 minutes).
- Une animation-régulation par un animateur compétent et volontaire.

Des préalables :

- Démarche personnelle et volontaire de participation ;
- Respect de l'autre et de sa parole ;
- Confidentialité : "ce qui est dit ici n'en sort pas" ;
- Assiduité du groupe sur une période choisie (10 à 12 participants) ;
- Régularité des réunions (rythme et alternance).

CHRONOGRAMME D'UNE SÉQUENCE GROUPE D'ENTRAÎNEMENT À L'ANALYSE DE PRATIQUES PROFESSIONNELLES (GEAPP)

	L'ANIMATEUR	L'EXPOSANT	LES PARTICIPANTS	
• Phase 0 : Rituel de démarrage	Présente les objectifs , le déroulement du GFAPP et permet, par négociation, le choix de la situation qui sera exposée puis analysée		Les exposants potentiels proposent le sujet de la situation qu'ils pourraient exposer	5 à 10'
• Phase 1 : Le temps de l'exposé	Rappelle au besoin les consignes de temps et de contenu. Est garant du temps . Précise au besoin, le champ de réflexion.	Un volontaire présente le récit d'une situation professionnelle qui lui a posé problème. <i>(Possibilité de faire un retour-suite sur un récit traité lors d'une séance antérieure)</i>	Écoutent	10 à 15'
• Phase 2 : Le temps des questions	Distribue et régule les prises de parole Peut intervenir pour recentrer les échanges, les orienter vers un niveau d'analyse non abordé. Est garant du temps et de la sécurité des personnes	Répond aux questions , s'il le souhaite.	Posent des questions à l'exposant pour recueillir plus d'éléments d'information sur la situation traitée. (vraies questions et non conseils ou hypothèses déguisées) Niveaux d'analyse : groupe, personne, institution, société, valeurs, etc.	30 à 45'
• Phase 3 : Emission d'hypothèses et recherche du modifiable sur l'amont de la situation évoquée	Rappelle que l'on ne donne pas de conseils , mais que l'on émet des hypothèses . Recentre, guide, veille aux différents niveaux d'analyse. Est garant du temps et de la sécurité des personnes .	Écoute	Travaillent sur l'amont de la situation traitée. Émettent des hypothèses pour la compréhension et éventuellement pour une recherche du modifiable . Peuvent dialoguer entre sur des hypothèses émises.	30 à 45'
• Phase 4 : Conclusion	Est garant de la consigne et du temps .	Reprend la parole et réagit à ce qu'il a entendu, dit ce qu'il veut, s'il le souhaite	Écoutent	0 à 5'
• Phase 5 : Analyse du fonctionnement	Dirige et participe à l'analyse du fonctionnement de ce GFAPP. Fait déterminer qui sera l'animateur du prochain GFAPP .	Participe à l'analyse du fonctionnement de ce GFAPP.	Participent à l'analyse du fonctionnement de ce GFAPP.	5 à 30'
			Durée totale	de 1h 20' à 2h 30'

2.2. Les différents repères notionnels favorables à une modification des postures professionnelles

L'encadrement de proximité dans le cadre de la réforme de l'accompagnement pédagogique ou le passage du contrôle de conformité à l'entretien d'explicitation

Il s'agit de retravailler la posture et la démarche d'accompagnement formatif plutôt qu'une démarche d'inspection centrée exclusivement sur une vérification de conformité et de stricte évaluation de contrôle. Plusieurs ressources peuvent étayer cette démarche :

- un module de formation sur le passage d'une fonction de contrôle à une fonction d'accompagnement par les différents corps d'inspection ,
- une documentation théorique présentant les concepts clefs avec les activités pratiques permettant d'effectuer une bascule de la posture classique des conseillers et des inspecteurs ,
- un document de clarification sur les relations fonctionnelles et ou hiérarchiques entre les inter-niveaux des inspections ,
- un plan de formation sur la fonction d'accompagnement de l'inspection à l'échelle nationale.

Une différence de posture entre « rendre compte » et « rendre des comptes »

- L'inflation et la complexification de toutes les procédures de reddition de résultats et de comptes mettent les responsables en situation de déresponsabilisation dès lors que la défiance s'installe entre les acteurs, ce qui est évidemment totalement contre-productif. Pour faire évoluer cette situation, il faut restaurer plusieurs principes :
 - o le principe du contrôle à posteriori plutôt qu'à priori généralisé à toutes les procédures,
 - o la valorisation d'un dialogue de gestion régulier entre deux niveaux hiérarchiques plutôt que la transmission univoque de rapport sans aucun feed-back,
 - o le droit à l'erreur et à un appui pour corriger ces erreurs sans survalorisation excessive du vice de forme qui paralyse les démarches administratives.

Clarification entre « obligation de résultats » et « obligation de moyens »

La promotion d'une culture de la performance nécessite une attitude constructive, et l'adoption de règles déontologiques strictes apparaît indispensable. En effet, il importe de s'appuyer sur des données cohérentes et adaptées à la spécificité des territoires (établissement, circonscription, région), mais il est tout aussi essentiel que les enseignants se convainquent que la démarche d'évaluation vise à améliorer la "performance" de l'établissement, donc les conditions d'enseignement, et cela sous trois angles :

- sous l'angle de l'efficacité : le champ des observations doit privilégier la qualité des apprentissages des élèves et donc une analyse des résultats des élèves non pas de manière absolue, mais de façon relative, par comparaison dans l'espace et dans le temps, en référence à des standards pertinents ; la préoccupation doit être clairement affichée de faire progresser les élèves dans l'acquisition des connaissances et des compétences même s'il est primordial, tout autant, de pouvoir apprécier des éléments aussi importants que le climat de l'établissement et le bien-être des élèves ;
- et de l'efficience : eu égard aux résultats atteints, l'établissement utilise-t-il de façon optimale ses ressources ?
- et enfin de l'équité : quelle est la capacité de l'établissement à réduire les inégalités de réussite entre élèves ?

Piloter les yeux rivés sur des indicateurs de résultats ne peut rendre qu'aveugle aux variables explicatives de ces résultats. Or ce sont ces variables explicatives qu'il faut interroger.

La littérature en dénombre classiquement cinq dont l'impact n'est pas homogène et diffère en proportion dans l'enseignement élémentaire et au collège :

- l'effet maître,
- l'effet classe,
- l'effet établissement,
- l'effet environnement socio-professionnel,
- l'effet "libre arbitre" de l'élève.

L'obligation de moyens consiste à interroger INDIVIDUELLEMENT – ici dans une démarche d'auto-évaluation - chacun des acteurs et tout au long de la chaîne hiérarchique selon la modalité suivante : *Est-ce que j'ai mis en œuvre tous les moyens dont je dispose pour aider les élèves à réussir ?* Et pour répondre à cette question, il s'agit plus de rendre compte de ses initiatives que de rendre des comptes sur des résultats toujours multi-facteurs.

C'est cette question et cette manière de penser qui est le fondement même de tout progrès dans l'atteinte de résultats attendus. Une autre obligation, celle de résultats que sont les cibles définies par les autorités de tutelles, n'opère une responsabilité que COLLECTIVE, ce qui ne la rend d'ailleurs pas moins opérationnelle tant la question de l'efficacité des investissements dans l'éducation est une question centrale notamment pour un pays émergent.

Comment passe-t-on alors de la responsabilisation de chacun des acteurs de l'établissement scolaire à son niveau spécifique lié à son statut et à sa fonction (effet maître), mais aussi au rôle qu'il entend jouer dans le collectif de l'établissement (effet classe et effet établissement) pour améliorer les résultats, à la responsabilité collective dans la production des résultats de l'établissement (plus-value de l'établissement toute chose égale par ailleurs c'est-à-dire rapportée aux contingences de l'environnement socio-professionnel) et à la responsabilité relative du collectif en regard des objectifs visés au niveau de la politique nationale ?

La solution est sans doute de décliner à chaque niveau de responsabilité la réponse à « *Est-ce que j'ai mis en œuvre tous les moyens dont je dispose pour aider tous les élèves à réussir ?* », puis en identifiant les conditions d'une amélioration du système, ici en franchissant " le plafond de verre ", dès lors que l'on est capable d'instruire et de documenter le couple efficacité/équité, au cas par cas, ce qui permet alors au politique d'ajuster les inputs dans un projet légitime de transformation de la ressource en résultats qui est, en effet, de sa seule responsabilité.

2.3. Les conditions de développement d'un groupe d'analyse de pratiques professionnelles

Des repères sont proposés ici pour la constitution de groupes d'analyse de pratiques professionnelles :

- La finalité de la mise en œuvre de cette pratique doit être stabilisée institutionnellement et faire l'objet d'un accord entre les participants,
 - o Par exemple, les conseillers pédagogiques d'une zone déclarent que leur participation à un GFAPP contribue à une meilleure application des recommandations de bonnes pratiques en matière de « conseil pédagogique » et ils souhaitent que leur participation à ce GFAPP soit prise en compte pour valider leur obligation de développement professionnel continu.
- Un objectif opérationnel doit être clairement identifié pour chaque séance de travail :

- Par exemple, le groupe de formation à l'analyse des pratiques professionnelles des inspecteurs (GFAPP-I) d'une région, consiste à examiner collectivement des rapports de visite de classe et les contenus de réunion d'analyse des erreurs des élèves au sein de quelques établissements scolaires,
- Un espace-temps stable et défini à l'avance,
 - Par exemple, une réunion mensuelle de 3 heures maximum le 1^{er} mercredi de chaque mois pendant toute l'année scolaire.
- Un groupe numériquement stable et limité avec un animateur des débats.
 - Par exemple, un groupe d'analyse composé d'une dizaine de conseillers et/ou d'inspecteurs avec un animateur tournant d'une séance à l'autre pour réguler la prise de parole.

2.4. Un exemple d'une mise en œuvre appuyée par une observation participative

Retour d'expérience au Sénégal « le dialogue de gestion comme espace d'analyse des pratiques professionnelles »

Voir sur le site ADEM les vidéoFormActions disponibles : <https://ademdakar2019.wixsite.com/ressources/r21>



Analyse d'un dispositif de « **dialogue de gestion** » entre un Inspecteur de l'enseignement Fondamental (IEP) accompagné de deux collaborateurs, et l'équipe de direction d'un Collège d'enseignement moyen (CEM). **Un expert participe aux travaux de cette instance en adoptant une posture d'écoute et d'observation participative.**

Qu'est-ce que le dialogue de gestion ? : Le dialogue de gestion marque le passage d'une gestion directive à une gestion participative pour un changement et de nouveaux rapports entre les acteurs. Le dialogue de gestion conduit à la signature du Contrat d'Amélioration de la Performance ; il a pour objet de préciser les engagements mutuels pris de façon concertée et participative par l'inspecteur et le chef d'établissement pour la transformation des ressources mobilisées en résultats. Le dialogue de gestion est un processus d'échanges et de décisions entre deux niveaux hiérarchiques concernant les moyens mis à disposition, la mise en œuvre des actions et les objectifs, dans une logique de démarche de projet, de responsabilisation des acteurs et de performance des élèves.

Une deuxième voie pour le développement de l'analyse des pratiques professionnelles en situation ... l'observation participante in situ.

En ce sens, l'analyse des pratiques professionnelles peut également passer non pas par des groupes d'entraînement, mais plutôt par l'intégration dans les pratiques mêmes des acteurs d'un dispositif d'analyse des pratiques médiatisée par une **observation participante**¹⁷ mise en œuvre par un expert.

Cette autre méthode, alternative aux travaux de groupes d'analyses de pratiques, **se rapproche d'une forme de coaching** et permettant ainsi aux acteurs (intercatégoriels) placés dans une situation innovante ou routinière mais problématique, **de bénéficier d'un éclairage sur la réalité des situations au moment où elles sont vécues (in situ)** ce qui entraîne une modification de la perception même de ce que vivent les acteurs et donc à terme une évolution des postures professionnelles.

Pour mettre en place le cadre méthodologique de **l'observation participante**, il est nécessaire de stabiliser 3 conditions :

- énoncer clairement les objectifs du cadre participatif de la séquence devant faire l'objet d'une observation participante,
- définir le positionnement, et notamment les modalités d'intervention de l'expertise externe mobilisée (expert international tout seul, expertise croisée internationale et nationale ...),
- développer des stratégies pour capitaliser les repères pour l'action dans une perspective de généralisation¹⁸ c'est-à-dire d'analyse des conditions de réussite de l'innovation dans des contextes différents.

Retranscription d'une séquence « mise en œuvre du dialogue de gestion » entre une équipe de l'inspection et une équipe de direction d'un collège en difficulté

(voir les VidéoFormActions qui rendent compte du processus) :

1^{ère} étape : transmission à l'établissement scolaire d'une circulaire annonçant la mise en place d'une séance de dialogue de gestion

Objet : Note conceptuelle dialogue de gestion entre l'IEF de YYYYYY et le CEM de ZZZZZZ

Contexte/justification

Le dialogue de gestion constitue un angle stratégique qui est en train de reconfigurer les processus et la procédure de planification décentralisée notamment avec le projet académique de XXXXXX (2018-2021). C'est dans cet esprit que se sont inscrits des fora intercommunaux au sein des trois IEF de l'Académie de XXXXXX. Celui de YYYYYY s'est placé sous le thème « dialogue de gestion pour une école de qualité : les comités s'engagent ».

Pour traduire les engagements déclarés par différentes familles d'acteurs, il convient notamment de les adresser aux espaces de vérité, en l'occurrence aux écoles/établissements. Ainsi les traductions en actions réalistes et réalisables devraient pouvoir constituer une base de contractualisation pluri-partite (établissements, IEF et collectifs territoriales)

C'est ce qui justifie la présente séquence de dialogue de gestion entre les différentes parties autour du sujet « faiblesses des performances scolaires du CEM de ZZZZZZ : causes, conséquences, solutions ».

Résultats attendus

- Diagnostic partagé entre les différents acteurs
- Solutions esquissées
- Rôles et responsabilités identifiés dans le partage des stratégies de résolutions
- Contrat d'objectifs élaboré

¹⁸ Dans l'exemple ci-dessous, il s'est agi de filmer en direct la séance, puis de procéder à un séquençage en 5 vidéo commentées, présentées dans un temps différé aux acteurs impliqués et mises à disposition sur un site Web de capitalisation de ressources : <https://ademdakar2019.wixsite.com/ressources/catalogue> .

Stratégies

- Présentation introductive (tableau de bord)
- Échanges entre équipe technique IEF et membres de l'équipe CEM
- Élaboration de rapport
- Choix des objectifs contractuels
- Signature de contrat

2^{ème} étape : L'IEF présente les fonctions du tableau de bord de l'établissement de manière générale et le justifie par la nécessité d'objectiver les situations : « On n'est pas dans la défense ! ».

Il s'agit d'une autoévaluation du CEM qui est faite aussi en wolof pour mieux impliquer le président de l'APE. Il est précisé qu'il n'a pas été possible d'avoir des élèves, mais si un sujet qui les concerne est abordé, il est convenu que le surveillant général fera le lien avec eux.

Diagnostic réalisé par le Principal, à partir du tableau de bord projeté sur un écran :

Le contexte du collège de ZZZZZ :

- « ...Le collège est abrité par un centre polyvalent dans l'attente du nouveau collège dans le cadre du projet ADEM (AFD) avec un retard dans la livraison des nouveaux bâtiments, livraison reportée à la fin d'année scolaire... »
- « ... Il est nécessaire de pouvoir utiliser en attendant la livraison du nouveau collège d'autres salles, dont deux dans l'élémentaire proche, ce qui conduit à un problème de quantum horaire. On recherche des solutions pour les classes, notamment les élèves de 3^{ème} avec un focus sur les résultats. La configuration des salles de classe de l'élémentaire pose problème (tables bancs trop petits, avec une contrainte supplémentaire : dans les classes prêtées par l'élémentaire il ne faut pas toucher au tableau !)... »

Remarque du consultant (observation participative) : Les résultats décevants nécessitent un diagnostic plus précis et beaucoup d'éléments de contexte sont évoqués pêle-mêle sans toujours distinguer suffisamment les raisons et les causes, car il s'agit d'un établissement qui donne l'impression de subir les événements plutôt que de chercher à les dépasser.

A ce stade de l'échange, il n'y a pas de lien explicite avec les indicateurs du tableau de bord qui méritent tout de même d'être questionnés car ils font apparaître quelques paradoxes dans les données à analyser.

Relances de l'IEF en faisant référence au tableau de bord :

- « ... On note le pourcentage des filles qui augmente de la 6^{ème} à la 3^{ème} (abandon des garçons ?), mais l'effectif global est très fortement à la baisse (fuite vers le privé, démographie négative, image du collège ?)... »
- « ... En 2014, augmentation très forte des effectifs (+200) et depuis perte progressive de 200 élèves (indicateurs pour objectiver le problème ?) Lien avec l'élémentaire ? ... »
- « ... 600 fascicules sont disponibles (PTF : ADEM sciences), avec des effectifs peu chargés (bon ratio et faibles résultats en sciences...mais abris provisoires et certains élèves arrivent de loin)... »
- « ... Le résultat au BEFM est très faible mais différence entre admis 5% et orientation 2^{nde} 10%, ce qui interroge sur ces flux d'élèves et leurs parcours... »

Relance de l'IEF :

- « ... Faut-il questionner le système d'évaluation du contrôle continu (paradoxe avec des moyennes >10 souvent proche de 30%) mais un taux de redoublement très élevé ? ... »

Poursuite du diagnostic par le principal :

- « ... Il y a une phobie de l'échec scolaire. La valorisation du collège est nécessaire et la classe de 3ème, c'est la vitrine de l'établissement ! Nous devons prendre exemple sur un autre collège qui a redressé la situation... »
- « ... Quelles solutions sont possibles dans l'attente du nouveau Collège ?... »

3^{ème} étape : L'IEF après un premier tour de table, organise la discussion : Reprise des éléments qui ont été évoqués en proposant de les regrouper selon plusieurs thèmes (4) pour chercher des pistes d'action collective

Thème 1 : Le domaine physique

La disponibilisation des tables-bancs, et des bâtiments ... en lien avec les compétences et le rôle de l'état et des partenaires (*en wolof ici pour une bonne compréhension des parents*). La question des abris provisoires depuis 5 ans est évoquée... manque d'espace spécialisé pour les sciences, l'absence d'eau courante et de toilettes ... Tout ceci constitue une contrainte forte, mais qui n'explique cependant pas tous les résultats.

Thème 2 : l'environnement pédagogique

- Quel est l'apport des fascicules et manuels ?

« ... Lorsqu'on observe les moyennes en maths on passe de 34% à 57% ... mais en français on ne voit pas bien, un audit pédagogique serait-il nécessaire ? ... »

« ... Il y a en effet un paradoxe entre la disponibilité des manuels et les résultats scolaires ... Par ailleurs, le taux d'utilisation des professeurs n'est pas renseigné dans le tableau de bord (importance des indicateurs d'efficacité non renseigné à part le redoublement des élèves) ... »

- Comment expliquer la baisse des effectifs ?

L'objectivation est nécessaire dès lors qu'on ne comprend pas quelque chose. Il faut alors ne pas hésiter à pointer les incompréhensions.

« ... Pourquoi certains élèves quittent le collège et abandonnent-ils ensuite leur parcours scolaire ? Pour trouver des solutions, il faut comprendre Le taux de réussite au BEFM est un indicateur important mais c'est un indicateur de poursuite potentielle du parcours... »

On note ici la prise de parole en wolof du président de l'APE qui met en relation la baisse effectifs et celui des résultats avec le départ de certains élèves vers l'école coranique (DAR).

Thème 3 : la santé et la nutrition (hors tableau de bord)

« ... Besoins des jeunes filles (pas de toilettes) et problème pour le corps professoral surtout féminin... »

Précarité également de certains élèves avec des besoins alimentaires en lien avec les petits déjeuners.

Thème 4 : la dynamique interne et les instances

« ... Le Comité de Gestion : Quel est son rythme de vie ? Il n'y a pas eu d'AG de rentrée... »

Or l'importance de mobiliser les acteurs est soulignée ... « ... Il faut les impliquer dans le nouveau projet...il faut valoriser les locaux... ». Il reste à préciser les modalités concrètes d'organisation de ces instances... et les faire vivre ...

Cette phase du dialogue se termine avec une synthèse globale proposée par l'IEF :

« ... La réflexion doit se poursuivre pour définir des objectifs en prenant appui sur les opportunités. Comment passer du subir à l'agir pour reprendre le contrôle... »

4^{ème} étape : Élargissement des échanges entre les acteurs

Intervention du planificateur de l'IEF :

Il souligne l'appropriation très récente du tableau de bord, et note qu'il manque des indicateurs pour mieux comprendre la situation de l'établissement.

Il se questionne sur les surveillants : *Quel nombre ? Leurs rôles ? et quelle implication de l'équipe pédagogique dans l'administration et dans l'éducatif (au-delà du scolaire ...)*

Réponse du Principal :

« ...C'est le surveillant général qui gère cela avec des difficultés à utiliser l'application... »

« ... Les enseignants ne sont pas impliqués dans le management global de l'établissement ... »

La parole est donnée aux enseignants et aux personnels par l'IEF :

Le professeur de français (Coordonnatrice de la cellule français) : « ... Nous avons dans le collège une bonne implication dans le travail des équipes pédagogiques, avec le respect de l'emploi du temps et l'accompagnement des élèves effectivement mis en œuvre... » - « ...Le suivi de l'absentéisme des élèves est un problème... ainsi que la précarité avec notamment un problème accru de transport. Nécessite d'un engagement plus collectif... »

Le professeur de SVT : « ... J'ai peu de temps ...mais je suis attentif au suivi des filles ... » - « Mais il y a un problème de nomination tardive en octobre de certains professeurs ... et des élèves nouveaux arrivent également en décembre alors qu'ils étaient jusque-là dans les champs... sur 9 mois de cours certains ne sont présents 3 mois ... » - « ... Les progressions harmonisées sont organisées de façon positive, mais des retards apparaissent en avril... » - « ...Il y a un problème de la vie scolaire... et de suivi. Il manque deux salles alors parfois les élèves repartent chez eux. Il y a des solutions possibles avec l'élémentaire, mais les salles sont fermées ou bien on ne peut pas écrire sur le tableau... » - « ...Il faudrait programmer les cours de renforcement plus tôt dans l'année ... et revoir les EDT car 8h/10h puis 15h/19h c'est trop contraignant pour les élèves et les familles ... ce qui génère un fort absentéisme et même parfois il n'y a que 3 élèves qui reviennent l'après-midi... » .

Le surveillant général (affecté dans l'établissement depuis 8 ans ... Il vient de l'élémentaire) :

« ... Les surveillants sont très fatigués... tout le monde fait tout... tous dans la même salle... on finit par ne plus savoir qui fait quoi ! ... » - « ... Le principal a fait le lien avec l'école élémentaire voisine ... mais avec assez peu d'effets... » Comment améliorer ce lien avec l'élémentaire ? (Convention possible pour prêter des salles et faire profiter du nouveau collège ensuite pour les sciences ... piste à suivre « gagnant/gagnant »...

5^{ème} étape : Choix des objectifs contractuels. L'IEF reprend la parole pour proposer des axes et fait reformuler à chaque étape afin de s'assurer de la compréhension et de l'appropriation de sa proposition.

Axe 1 : Optimisation des locaux dans l'attente du nouveau collège

« ...Période transitoire, taux utilisation des profs, modification et adaptation de l'Emploi du temps, lien avec l'élémentaire (si on ne peut pas toucher au tableau, alors on peut trouver des tableaux mobiles...) accueil au foyer des jeunes, le centre polyvalent... »

Faire d'une contrainte une force (par exemple la liaison avec l'élémentaire)

Axe 2 : Améliorer les performances scolaires

Leviers d'action ?

« ... Cours de soutien, Emploi du temps, renforcement des progressions harmonisées. Efficience des fascicules... niveau d'appropriation des enseignants et des élèves. Utilisation réelle et efficiente, suivi de l'encadrement, mobilisation des inspecteurs du secondaire, problème en maths par rapport à la langue (rôle cellule mixte), nécessité d'un dialogue de gestion pédagogique entre sciences et français... »

Constat collectif qu'il y a déjà des choses faites mais cela manque de cadre et de dynamique collective.

Proposition d'un axe 3 formulé dans un premier temps ainsi :

Axe 3 : Renforcer l'engagement des collectivités et des autorités administratives

Point de vigilance avec l'intervention de l'expert lors de la synthèse :

« ...On ne peut imposer cet engagement aux collectivités.... Il faut plutôt penser la valorisation du projet de construction du nouveau collège (PE) avec un projet vie scolaire renforcé, et les points de vigilance suivants ... »

- Le budget de contribution des familles ;
- La gestion des absences des élèves (identifier les causes comme avec la gestion des emplois du temps car il y a un fort besoin d'indicateurs) ;
- Un observatoire contre la déperdition scolaire (indicateurs absents, parcours des filles, devenir des élèves...) en faisant vivre les instances, CG, partenaires, APE..., forum... etc ...

Proposition d'un axe 3 reformulé ainsi :

Axe 3 : Élaborer le nouveau Projet d'Établissement du collège en mobilisant les instances, les enseignants et les partenaires

Des précisions sont apportées :

- L'IEF : Il y aura un compte rendu de cette réunion. Pour l'élaboration du contrat de performance, le CEM doit identifier des actions accompagnées de cibles (indicateurs).
- Un collaborateur de l'IEF compare la situation du collège avec le collège d'à côté et parle d'effet établissement

Des solutions concrètes sont amorcées après ces premiers échanges :

- Mobilisation prioritaire du surveillant général pour la gestion administrative et le développement du numérique pour les indicateurs,
- Proposition de l'IEF de doter l'établissement de 2 ordinateurs pour avoir les indicateurs en temps réel.

L'expert propose que cela soit l'axe 4.

Axe 4 : Mise à jour des indicateurs du tableau de bord et de suivi des élèves

- Gestion administrative, devenir des élèves, vie scolaire, précarité des élèves et des familles...
- Objectivation des situations évoquées dans les 3 axes du contrat
 - o Perte d'effectif élèves,
 - o Absentéisme des élèves,
 - o Utilisation des fascicules,
 - o Quantum horaire ...

6^{ème} étape / Conclusions : Retour explicatif sur les 4 axes identifiés pour l'amélioration de la qualité des enseignements/apprentissages du CEM, et la poursuite de la réflexion à conduire de manière à obtenir une déclinaison d'actions et de cibles à atteindre pour chacun des 4 axes.

2.5. Références bibliographiques

- **Les groupes d'analyses de pratiques professionnelles**
- P. ROBO, *L'analyse des pratiques professionnelles : éclairage* – 2002 : <https://www.icem-pedagogie-freinet.org/node/11062>
- P. PERRENOUD in Cahiers pédagogiques, « *Analysons nos pratiques professionnelles* » - n°346, Paris, CRAP, 1996
- **L'observation participante**
- S. NASTIEN, *Observation participante : usages et justification de la notion de participation observante en sciences sociales* – Recherches qualitatives - Vol 27, 2007
- N. FLAMANT, *Observer, analyser, restituer* - Terrain (44) – 2005 : <http://terrain.revues.org/2505>

*

Section III : L'expérimentation à visée stratégique, en tant que démarche efficace pour produire des connaissances nécessaires aux acteurs de terrain

3.1. Définition d'une expérimentation à visée stratégique

La méthodologie de l'expérimentation à visée stratégique poursuit conjointement deux objectifs :

- production de connaissances,
- et changement de la réalité par l'action.

Ce double enjeu conduit à diminuer autant que faire se peut la place laissée au hasard, et vise à ce que chaque acteur-chercheur ou praticien acquière une réelle capacité à anticiper l'avenir.

La notion ici de hasard constitue ce que l'observateur quel que soit son statut (corps d'inspection, formateur, auditeur et gestionnaire) peut percevoir de pratiques professionnelles dont la justification peine à s'appuyer sur un argumentaire qui dépasse une forme de fatalisme ou de reproduction à l'identique de ce qui se fait ou se faisait. On qualifiera dans ce contexte ces pratiques d'aléatoires ou hasardeuses, c'est à dire sans justification réelle. Elles sont très majoritaires dans tout système, essentiellement parce qu'elles confortent et conforment l'acteur dans une sphère de sécurité selon le principe de l'économie : *c'était comme cela avant et je continue sans savoir moi-même si réellement c'est la meilleure façon de faire ... mais c'est comme cela !*

Enfin la capacité d'anticipation de l'avenir s'appuie à la fois sur la maîtrise de trajectoires (cibles, objectifs, etc...) clairement identifiées et de modalités de prises de décision liées à des ruptures, des bifurcations que l'on peut résumer sous le terme de régulation. Ces changements de cap engagent toujours des décisions qui génèrent de nouvelles incertitudes, elles-mêmes génératrices de nouvelles décisions à prendre. On voit bien ici la métaphore du pilotage se dessiner ...

La « réduction de l'aléatoire » notamment par une élucidation des jeux d'acteurs dans une perspective émancipatrice et la « conduite de l'action » notamment par le recours à des régulations décisionnelles sont les deux termes de l'expérimentation qui se mènent simultanément. Cette nécessité de simultanéité implique méthodologiquement quelques vigilances de manière à éviter un séquençage binaire de type : diagnostic/prescription. L'expérimentation stratégique se fonde, comme son nom l'indique, sur l'analyse stratégique, parce que la stratégie permet alors aux acteurs de mener à bien une action consciente et réfléchie.

3.2. Ce qui caractérise une expérimentation à visée stratégique sur l'amélioration du pilotage de la qualité dans l'enseignement de base

Ce type d'expérimentation se reconnaît dans une double exigence : elle porte à la fois sur la formation des enseignants, des formateurs et des gestionnaires¹⁹ par la voie d'un dispositif innovant. Mais également elle cherche à répondre à une question centrale : *comment des enseignants, des formateurs et des gestionnaires, parce qu'ils sont impliqués et engagés dans une expérimentation, s'empareront-ils d'un objet d'étude et de pratiques professionnelles ?*

Transformer la réalité par l'action

Produire des connaissances consistera ici dans ce contexte à répondre à 2 questions au moins :

¹⁹ Terme générique pour désigner tous les acteurs impliqués dans le système éducatif au-delà des enseignants.

- La première concerne les pratiques pédagogiques relatives à la prise en charge effective des élèves en difficulté – en réalité mis en difficulté par le système - dont on postule qu'en se généralisant elles vont se développer, se complexifier, se transformer parallèlement au savoir qu'on construira sur ce que " médiation et remédiation " désignent et sur les manières d'y former les enseignants et d'en assurer une gestion efficiente notamment par une allocation de ressources adaptées.
- La seconde concerne l'ensemble afférant aux modifications de pratiques chez les acteurs engagés :
 - D'une part, du côté des acteurs eux-mêmes : ce qu'on saura de la modification ou non des pratiques professionnelles par les acteurs, ce qu'on saura sur les modalités qu'ils adopteront pour s'approprier des pratiques existantes, les adopter tout en les transformant à leurs contextes.
 - D'autre part, du côté des dispositifs d'accompagnement mis en place pour soutenir les transformations individuelles et collectives de ces acteurs : ce qu'on saura du coût nécessaire pour produire des changements au regard notamment de modalités de formation continue et/ou de dispositifs institutionnels, la part de la recherche-action dans les changements constatés, la contribution relative des éléments du dispositif à la transformation des pratiques.

3.3. Les conditions de développement d'une expérimentation à visée stratégique

S'il n'existe pas de consensus particulier sur une ou des techniques qu'une expérimentation utiliserait de façon plus systématique que d'autres, l'accord des concepteurs de recherche-action consiste plutôt à affirmer que cette démarche peut emprunter toutes les techniques mises au point par les sciences humaines, avec cependant une nette préférence pour les techniques qualitatives et pour l'observation participante accompagnée d'un journal de bord.

Les questionnaires, entretiens semi-directifs conduits par l'équipe de chercheurs, sans être écartés, restent en position subordonnée au regard du biais introduit par la position que tient le chercheur dans l'action étudiée. C'est donc l'observation menée par le chercheur qui apparaît la technique la plus adéquate. Parmi les divers modes d'observation développés par les sciences humaines, **l'observation stratégique** correspond à ce qu'adopte **celui qui cherche à comprendre non seulement pour comprendre mais pour transformer.**

Dans le cadre d'une expérimentation stratégique les observations initiales réalisées par les chercheurs pourront constituer les éléments qui permettront aux enseignants-gestionnaires-chercheurs de construire eux-mêmes les outils d'observation de leurs pratiques et de pratiquer, au sein de l'acteur collectif²⁰ et donc dans les classes des écoles et des collèges engagés dans l'expérimentation, des observations directes, "objectives" et/ou "participantes" selon les modalités de travail décidées collectivement.

La communication y a une fonction essentielle, à la fois pour la recherche (confronter, discuter, clarifier les résultats) et pour l'action (comprendre une situation, se sensibiliser à différentes hypothèses de changement, élaborer des recommandations, décider, amorcer un processus de changement). Les

²⁰ Terme générique pour désigner les participants à l'expérimentation.

procédures de feed-back²¹ peuvent être soit à l'origine de prolongement et d'approfondissement soit de réorientation de la démarche entreprise.

Les expérimentations comportent en règle générale 5 phases qui sont plus ou moins développées selon les expériences menées.

Il y a :

- Une phase de négociation de la demande, où se définissent les espaces de recherche, d'action, les places et rôles de chacun ;
- Une phase préparatoire, où se repèrent les problèmes à résoudre et où se constitue l'équipe lorsque c'est le cas. C'est là aussi qu'un cadre hypothétique est élaboré, lorsqu'il en existe un bien entendu ;
- Une phase d'intervention proprement dite, où la recherche et l'action sont plus ou moins séparées ou complémentaires ;
- Une phase de réorganisation, où les actions sont réajustées en fonction de ce qui s'est passé et des buts poursuivis ;
- Une phase de désengagement des chercheurs où le problème de l'évaluation, du passage à l'échelle de l'expérimentation se posent, ainsi que celui de la transférabilité des résultats, si désengagement des chercheurs il y a.

La difficulté-clé et l'avantage majeur que présente l'expérimentation stratégique peuvent ainsi être résumés :

- La difficulté-clé, c'est de rendre la démarche la plus rigoureuse possible pour que les savoirs et connaissances qu'elle permet de découvrir puissent être tout d'abord reconnus par d'autres meneurs d'expérimentations, puis réutilisables et éventuellement réfutables.
- L'un de ses avantages majeurs, c'est son aspect formatif. **On ne comprend bien que ce que l'on transforme...** si l'on se donne les moyens de contrôler cette transformation, bien sûr. Ce faisant, l'on acquiert des compétences nouvelles, que l'on soit praticien-chercheur ou chercheur-praticien. L'acteur collectif permet ces enrichissements mutuels, même si certaines réunions sont conflictuelles pour arriver à un accord sur le but à atteindre.

Chaque participant à une expérimentation se sent responsabilisé par rapport à une situation que, parfois, il subit. C'est une façon parmi d'autres de devenir acteur de sa propre pratique et, ne serait-ce qu'à ce titre, cette démarche vaut qu'on la soutienne par une conformité à des règles de méthode rigoureuses.

3.4. Les spécificités de l'expérimentation à visée stratégique

Ce type d'expérimentation implique un certain nombre de composantes :

- Un point de départ qui est, en général, une situation-problème issue d'une démarche diagnostique, ainsi qu'une série d'acteurs partageant l'envie de réfléchir sur un dysfonctionnement constaté ou plus généralement un effet « plafond de verre »²² bien identifié, à la fois pour le résoudre et pour en tirer un savoir novateur concrétisé par une démarche d'élaboration partagée d'une « feuille de route ».

²¹ Le feed-back : procédure de restitution au groupe sujet de tout ou partie des discours qu'il articule et des hypothèses de travail qui peuvent être dégagées de l'analyse de ce discours.

²² Le plafond de verre se constitue à partir de cibles jamais atteintes, de résultats qui semblent inatteignables et qui pointent des effets de seuil indépendant des programmations entreprises.

- Ce groupe, véritable "**acteur collectif**" formule des hypothèses de recherches et d'actions, étroitement imbriquées. C'est la construction de la "**première généralité**". Les hypothèses de recherche ont pour objectif de déboucher sur des connaissances nouvelles, les hypothèses d'action y afférentes construisent et conduisent, quant à elles, le dispositif qui amènera la résolution du problème initial.
- La première généralité émane à la fois de résultats de recherches en sciences humaines et à la fois de l'expérience de ceux qui l'élaborent. C'est à dire qu'elle est, elle-même, le résultat de la théorie et de la pratique que chaque participant possède d'une manière plus ou moins empirique.
- Les propositions initiales comprises dans cette première généralité sont fondatrices de toute expérimentation, **mais sont néanmoins remises en question tout au long de l'action**. Elles jouent donc un rôle décisif dans la démarche même puisque ce sont elles qui, réexaminées, réévaluées, réajustées, permettent à la recherche de coller au mieux à l'action, et réciproquement. Elles représentent la ligne de conduite de la recherche et de l'action, et, à ce titre, sont garantes à la fois des connaissances produites par la recherche et de la justesse des actions entreprises.
- Les acteurs qui constituent l'acteur collectif sont des enseignants, des formateurs et des gestionnaires qui se déclarent, sur le principe, prêts à transformer leurs pratiques professionnelles actuelles liés au pilotage de la qualité tout en sachant que ce qui leur est proposé n'est pas un modèle clos et fini mais un ensemble de pratiques à affiner, à détourner et à élaborer aussi. On peut parler d'accord d'intentions sans pouvoir présager du contenu de l'action.

L'hypothèse de recherche centrale : L'expérimentation à visée stratégique comme modalité de formation contribue avantageusement à l'innovation pédagogique et à la rénovation du système éducatif en même temps qu'il lui permet d'intégrer et de généraliser les acquis de la recherche pédagogique.

- L'hypothèse de recherche est donc de "savoir" comment les savoirs professionnels se diffusent, s'approprient et se transforment dans ce mouvement.
- L'hypothèse d'action est donc qu'un groupe d'enseignants, de formateurs et de gestionnaires immergés dans une logique de réseau et de mutualisation des savoirs sur l'amélioration de la qualité de l'enseignement de base à des fins de formation personnelle et/ou de transformation professionnelle permettra de créer une alternative pédagogique et institutionnelle à un enseignement de base massivement et statistiquement insatisfaisant pour le corps social.

De quoi se compose une généralité hypothétique ?

Une généralité hypothétique se compose d'une hypothèse de recherche centrale, tout d'abord, appelée "hypothèse structurelle". Celle-ci peut se décliner en plusieurs sous-hypothèses, sachant que l'hypothèse structurelle est celle qui ne peut être changée sans porter atteinte à la nature même du projet. Elle est donc plus stable que les hypothèses secondes qui sont, en fait, des opérationnalisations de l'hypothèse structurelle.

Hypothèse structurelle comme hypothèses secondes sont accompagnées d'une hypothèse structurelle d'action et d'hypothèses secondes d'action : *"Les hypothèses de recherche et les hypothèses d'action s'entremêlent et se complètent. Et ceci est normal puisqu'on se trouve face à un exercice qui n'a rien de commun avec l'exercice académique traditionnel. Il s'agit ici de procéder à une analyse qui tienne compte des aspects stratégiques et tactiques et qui les développe."*

L'hypothèse de recherche, lorsqu'elle est validée, a pour résultat de produire une connaissance, alors qu'une hypothèse d'action a pour but de transformer la réalité. Ce qui forme donc la différence entre les deux, c'est leur finalité. La première généralité fixe de manière la plus exhaustive possible le cadre hypothétique et, donc, les hypothèses structurelles de recherche et d'action.

L'hypothèse structurelle est plus abstraite, plus englobante que les hypothèses opérationnelles qui en découlent. D'autre part, et c'est une particularité, elle ne peut être remaniée au cours de la recherche-action sous peine de voir celle-ci changer d'orientation. Autant la démarche de recherche-action prévoit des ajustements en fonction de l'action qui se déroule et en fonction des analyses qui en sont faites, autant le cadre structurel ne peut être remis en question qu'après un laps de temps assez long. Ceci signifie simplement que, si l'on veut avancer, un certain nombre de points ne peuvent pas être contestés à tout moment. Une fois que ceux-ci sont fixés, ils entrent dans la structure sur laquelle se base la démarche future, et, sous peine de voir crouler l'édifice, il n'est pas pertinent de les ébranler à tout moment. Une hypothèse structurelle qui s'avérerait caduque serait immédiatement remise en question sans attendre que l'action ait échoué et démontré, par son échec, le caractère erroné de cette hypothèse.

La généralité hypothétique est constituée d'hypothèses structurelles de recherche et d'action et d'hypothèses secondes de recherche et d'action. Ces hypothèses sont-elles définies à priori, avant que l'action ne commence ?

À partir de qui, de quoi, la première généralité s'élabore ?

La première généralité cristallise une connaissance du terrain. Autrement dit, c'est un "à priori" qui ne surgit pas du néant mais d'une pratique.

Plus globalement, ce qu'on peut dire c'est que la première généralité contient à la fois une cristallisation de connaissances scientifiques et expérientielles pré-existantes, des éléments de diagnostic sur une situation, et la représentation d'une situation finale plus satisfaisante. De cette articulation, de ce souci de l'action contrôlée émergent des connaissances ; ce sont, prioritairement, des connaissances sur l'action. Mais, de plus, ces connaissances produites par la méthode sont susceptibles d'affiner cette méthode. On est ici dans une démarche en voie d'élaboration. Les effets cumulatifs des résultats ne sont pas encore importants. Pourtant ces résultats ne sont pas négligeables.

Il se produit, alors que s'élabore le cadre hypothétique, des tiraillements et des contradictions. C'est normal, l'acteur collectif est en train de se constituer. Il convient prioritairement de veiller, au sein de ce groupe, à ce qu'il n'y ait pas de dérapage de la réalité et d'action sur elle à partir d'éléments non questionnés.

Volonté de changement, désir d'obtenir des connaissances nouvelles, constitution d'un acteur collectif et élaboration d'une première généralité sont autant d'exigences d'une expérimentation à visée stratégique.

Puis des réunions d'analyse et d'évaluation sont programmées, de façon à ce que l'action entreprise ne dévie pas du but fixé au départ par l'acteur collectif, de façon également à ce que les indices qui permettront à l'expérimentation de faire émerger un nouveau savoir soient bien tous recueillis en temps et en heure.

A quelles conditions ce collectif peut-il fonctionner ?

- que la clarification des enjeux des partenaires soit faite,
- que chacun apporte sa pierre à l'édifice,
- que tous partagent les mêmes risques, c'est-à-dire
 - o que les chercheurs soient impliqués dans l'action, et
 - o que les acteurs soient impliqués dans la recherche.

Au cœur de la réflexion sur les résultats de l'expérimentation, on trouve cette question : *quelles conditions doivent être remplies pour que des gens différents (du point de vue notamment de leur formation, de leur activité professionnelle et de leur insertion institutionnelle) puissent participer sur un pied d'égalité à une démarche où se conjuguent la recherche et l'action ?*

Toute démarche d'expérimentation oblige les acteurs impliqués, quel que soit leur statut, à bien définir le "contrat moral" qu'exige le nouveau mode de rencontre dynamique, et à préciser les objectifs visés ; cela ne peut se faire correctement sans remise en question et changement de position de chacun d'entre eux. **L'expérimentation à visée stratégique suppose d'emblée une rupture avec le statu quo dominant.**

Trois réponses sont fournies :

- Il est nécessaire et essentiel que le chercheur comme l'acteur²³ entrent, dans un premier temps, dans la logique de l'autre : dans la logique du chercheur, dans la logique de l'acteur. Si cette condition générale n'est pas remplie, il est peu probable qu'une expérimentation à visée stratégique puisse être mise en œuvre et conduite à son terme.
- La condition sine qua non pour conduire une expérimentation est de **créer un espace d'autonomie**, où les rapports entre les praticiens et les chercheurs se construisent hors des règles de fonctionnement de leurs organisations respectives (**cf. droit à l'expérimentation**).
- Ni les chercheurs ni les acteurs ne perdent leur identité en participant à une expérimentation, mais ils l'enrichissent, puisqu'en formant un collectif, ils tentent d'établir des rapports d'égalité entre eux. De fait, ce ne sont pas les chercheurs qui ont raison parce qu'ils sont chercheurs ou les praticiens qui ont raison parce qu'ils sont praticiens : " *j'ai, tu as, nous avons une réflexion pour notre pratique ; j'ai, tu as, nous avons une pratique pour notre réflexion (...). Aucun d'entre nous ne pouvait énoncer par avance les fruits de la réciprocité et des échanges de savoirs. C'est cette ouverture qui a permis des fruits non prévus qui, à leur tour, ont enrichi notre projet, nos objectifs et nos analyses.* "

Les moyens de l'information, de l'analyse et du contrôle par les acteurs de l'avancée simultanée de l'action et de la recherche

C'est notamment grâce à des réunions que les déviations possibles sont notées, les choix effectués gardés en mémoire, **les discussions sauvegardées dans un journal de bord**, de façon à ce que l'on puisse toujours revenir en arrière lorsqu'on constate, chemin faisant, que l'histoire peut s'éclairer ici ou là d'un indice que personne n'avait relevé dans le feu de l'action.

La valeur "**information systématique des partenaires**" dans le contexte d'expérimentation procède de l'analyse selon laquelle l'homme est capable d'être acteur de sa vie et de son histoire. En tenant les partenaires informés du but poursuivi, des actions à mener, des effets que cette démarche aura sur leur environnement, on leur donne les moyens d'intervenir et d'agir pour changer les choses, même de manière limitée, dans l'ici et maintenant. Un objectif clair et une information systématique

²³ Chercheurs et acteurs sont des termes génériques qui renvoient uniquement au positionnement initial de chacun.

permettent de court-circuiter les rumeurs, les bruits de couloir et de couper l'herbe sous le pied des colporteurs de nouvelles mal assimilées. La discussion reste possible lorsque tout le monde dispose des mêmes informations. Dès que celles-ci ne circulent plus, la démarche est en danger.

Quels moyens de participation et de contrôle collectif ?

- La manière dont la notion de réseau peut être active : par les rencontres entre enseignants dans leurs classes et avec les chercheurs dans les classes, **par la communication entre enseignants grâce aux échanges en ligne d'informations et de questions, tout d'abord au sein du même pays puis éventuellement et à terme dans le cadre d'une mise en réseau internationale.**
- La manière dont la mutualisation des savoirs peut être active : par les échanges d'outils liés à des pratiques pédagogiques qu'un enseignant **publie et diffuse** ainsi aux autres enseignants soit pour initier un " forum de discussion " soit pour communiquer un travail à des collègues (ressources existantes).
- La manière dont les évolutions peuvent être enregistrées et ainsi constituer les indices d'une lecture historique : **les traces primaires, celles émanant directement de l'activité de classe (notamment celles liées à son organisation) et les traces indirectes, celles issues de l'analyse que les enseignants font au fil de leur action pédagogique à travers un cahier de bord.**
- La manière dont le collectif se donne les moyens de contrôler l'avancée du groupe et d'analyser à étapes régulières les transformations des acteurs : **des ateliers régionaux puis nationaux** permettent aux acteurs, enseignants et chercheurs, de définir ensemble leurs cahiers des charges respectifs et communs, d'orienter l'action et les différents chantiers de travail en collaboration étroite avec les instances de tutelles (directions pédagogiques, corps d'inspection et formateurs).

L'importance du collectif

De nombreuses études montrent qu'une condition du changement effectif en éducation réside dans le développement professionnel produit par **les interactions entre pairs**. L'isolement met en danger le professionnel.

- **Il est par conséquent plus important de construire du pouvoir d'agir avec ses pairs que d'avoir du pouvoir sur les autres**, contrairement à l'image spontanée que l'on a parfois du leader ou du chef d'établissement.
- **Le collectif est plus porteur que l'injonction au changement.** Cela implique, pour les pilotes, les encadrants et les leaders de toute nature, qu'il est indispensable de bien connaître la culture des professionnels dont ils veulent faire évoluer la pratique, et de montrer l'exemple de la pratique collaborative à son niveau et non comme simple prescripteur ou observateur.
- **La connaissance réciproque ne saurait être remplacée par des tableaux de bord ou des échanges de données.**

Le travail collégial ou collectif est un moyen pour atteindre certains objectifs pédagogiques, non une fin et ainsi par exemple un projet d'établissement ne peut constituer le projet du seul chef d'établissement ou la réponse aux injonctions pressantes de la hiérarchie.

« ... Assommer le système éducatif de dispositifs d'évaluation et de contrôle en tout genre sur ses performances revient à montrer que l'on n'a pas confiance en lui ni en ses acteurs, ce qui est le plus sûr moyen de nourrir en retour la défiance de ces derniers envers les autorités... »

3.5. Références bibliographiques

La recherche-action

- VAN DER MAREN J.M. , *La recherche appliquée pour les professionnels, chapitre 5 : Les stratégies de la recherche action*, DE BOEK, 2014.
- VERSPIEREN M.R. , *Recherche-action de type stratégique et science(s) de l'éducation* - coédition l'Harmattan (Paris) et Contradictions (Bruxelles), 1990.
- SAINT-LUC F. , *La recherche-action : une recherche à visée formatrice et transformatrice*, Université de Provence, 2011
- NDIONE E. , *Les projets comme méthode de recherche*, in Cultures et Développement, Quid Pro Quo n° 12, p. 6.
- NDIONE E., *Dynamique urbaine d'une société en grappe. Un cas : Dakar* - Enda Graf, Dakar
- Collectif, *Développement urbain participatif au Bénin. Une étude pour agir*, GRET, 1997.

*

Section IV : L'observatoire, en tant que dispositif efficient pour accompagner toute forme de régulation d'une politique publique

4.1. Définition de l'observatoire

À quoi sert un observatoire et quelle est la spécificité des régulations des politiques publiques induite par de tels dispositifs ?

L'observatoire vise à rendre l'action publique plus efficace, mais aussi plus lisible et transparente pour les acteurs concernés à quel que titre que ce soit. Globalement, un observatoire consiste à faire le point sur ce qui fonctionne ou pas dans un dispositif public, et à en comprendre les raisons pour les réguler.

La spécificité d'un observatoire tient dans une approche territorialisée c'est-à-dire à l'échelle des projets d'un territoire. On le sait, l'action publique est de plus en plus complexe : multi-acteurs, niveaux multiples des décisions, multi-thématiques... La fonction d'un observatoire, est donc d'éclairer cette complexité et de contribuer à ce que les différentes politiques publiques se mettent en place de manière cohérente pour que les besoins des usagers soient mieux pris en compte. Les conclusions et constats qui en seront tirés par les représentants des collectivités, de l'État et/ou les usagers, notamment au travers d'instance de partage, permettront les ajustements de ces politiques publiques dans une perspective d'équité où on donne plus et/ou mieux à ce qui en ont le plus besoin. Et, comme la régulation des politiques publiques s'appuie sur une démarche partenariale afin de faire émerger une action publique partagée, c'est une chance pour son développement et son utilité.

L'enjeu principal résidera dans le soutien aux acteurs porteurs de projets pour mieux les accompagner en termes d'outils, de méthodologie, d'accès aux données... L'approche méthodologique de l'observatoire est un instrument de progression constante dans la régulation du système qui doit prendre place naturellement dans les stratégies de développement des acteurs en charge du pilotage de la qualité.

4.2. Les différentes catégories d'observatoire

On peut distinguer trois niveaux d'observatoires :

L'observatoire thématique à portée locale :

Un observatoire thématique à portée locale contribue à une meilleure connaissance d'un « objet social » circonscrit et au suivi/évaluation de sa mise en œuvre. Les publications produites, à un rythme dont la régularité doit être maîtrisée, accompagnent les mises en œuvre des politiques publiques qui le porte en croisant analyses statistiques et observations qualitatives, assorties de recommandations à l'attention des décideurs.

L'observatoire national d'initiative publique :

Un observatoire d'initiative publique vise à évaluer la pertinence même de politiques publiques, de façon indépendante et concertée, de rechercher collectivement des solutions pour faire face aux problèmes de société complexes et de contribuer à définir les méthodes, les moyens et les indicateurs nécessaires au pilotage de ces politiques publiques.

L'observatoire international :

Ce type d'observatoire contribue aux débats nationaux, participe à la mise en place et à l'animation de Fora et met en place des ateliers de partage régional.

Afin de prendre en compte les différents échelons territoriaux, Il peut être nécessaire de coordonner et de capitaliser des expérimentations menées au niveau local, ainsi que des expérimentations à portée nationale. Cette prise en compte des différents échelons territoriaux doit se faire aussi bien au niveau des leviers et outils mis en œuvre que de l'évaluation du processus ou encore des premiers résultats.

Il convient pour cela de penser systématiquement et synchroniquement les différentes dimensions du territoire :

- Le niveau national : lois, ordonnances, décrets et plans nationaux (éducation, santé, sécurité etc ...) mais aussi toute loi qui organise ou transforme le territoire, le partage des compétences, le jeu des acteurs (décentralisation, déconcentration, transformation de l'appareil d'État) ;
- Le niveau territorial : plans et schémas régionaux, départementaux et communaux ;
- Le niveau local : ressources locales, dispositifs locaux, histoire et jeux des acteurs.

Quels que soient les objets sociaux concernés, la mise en réseau des acteurs est une nécessité incontournable afin de garantir la continuité et l'efficacité de l'action publique.

4.3. Les conditions de mise en œuvre des observatoires

La définition des fonctions d'un observatoire thématique

Plusieurs fonctions concernent directement le traitement des données relatives à l'objet social concerné :

- Identifier les données pertinentes et robustes,
- Rassembler les données,
- Analyser les données,
- Mettre en forme les données,
- Diffuser les données,
- Évaluer l'impact de cette diffusion sur les résultats attendus.

L'enjeu est ici l'harmonisation des méthodes d'observation et d'analyse, la mutualisation des connaissances, et la création des conditions de diagnostics partagés sur l'état de l'objet social.

C'est aussi un lieu d'innovation et d'expertise : l'observatoire anime un programme d'études et de recherches et contribue à la mise au point des cadres conceptuels et des outils adaptés aux approches comparatives.

Une organisation en réseau pour un observatoire national d'initiative publique

La mise en place d'un tel observatoire s'appuie sur :

- Un secrétariat,
- Un conseil d'orientation qui se réunit deux à trois fois par an sous la présidence du Point focal de l'observatoire. Outre son président, le conseil est composé de membres de droit représentant les administrations, la société civile, les associations et divers organismes acteurs liés par l'objet social, enfin des personnalités qualifiées.
- Un réseau de partenaires impliqués dans l'utilisation des informations produites.

Une charte de déontologie pour un observatoire international

Afin d'assurer aux travaux et publications de l'observatoire crédibilité et reconnaissance, il est recommandé que ce dispositif se dote d'une charte de déontologie. Cette charte, qui s'appuie sur le

code des bonnes pratiques internationales notamment de la statistique, met en avant, d'une part, la garantie d'indépendance et d'objectivité, et d'autre part, la qualité des procédures, des résultats statistiques et des analyses qualitatives.

4.4. Les méthodes et outils pour le développement d'un observatoire

Dans une perspective de production continue et régulière de connaissances, nécessitant un processus itératif de recueil d'informations dans le temps, il a été constaté que les enquêtes directes auprès de personnes liées à des phénomènes étudiés ne présentent un intérêt sur le plan de la production de connaissance que si certaines conditions sont réunies. Ainsi il sera systématiquement recherché la capitalisation des données disponibles avant toutes démarches exploratoires. Cela s'applique dès l'élaboration des objectifs d'étude et dès le recueil d'information auprès des enquêtés : le partage des objectifs ou des désirs de connaissances entraîne l'adhésion, une sorte de pacte fondé sur des perspectives de travail en commun qui conditionne la réussite de l'obtention d'une richesse d'information.

Lors du démarrage d'un observatoire, un acte fondateur de validation collective de l'orientation générale d'analyse peut être valablement réalisé lors d'une réunion plénière regroupant un nombre important de représentants d'institutions et d'organismes divers relevant du champ thématique de cet observatoire. À partir d'un état des connaissances, effectué en préalable par une équipe pluridisciplinaire sur l'objet social, des composantes thématiques sont proposées à la réflexion collective tout en prenant en compte les préoccupations des acteurs.

Séquences et outils de travail

Quelles opérations s'enchaînent dans la production d'un observatoire ?

D'abord, à la suite de la préparation du projet avant décision de son application, il faut poursuivre le développement d'une problématique commune aux acteurs, en les y intégrant au maximum de leur disponibilité, par la prise en compte des axes et des objectifs d'observation qui les intéressent.

L'étape suivante est le recueil de « données » permettant de répondre aux besoins de connaissance exprimés selon un mécanisme de demande-fourniture d'informations institué avec les acteurs.

Une troisième séquence est l'analyse des informations recueillies : celles-ci sont croisées entre elles et avec d'autres sources extra-locales et spécialisées ; elles sont surtout aussi rapportées aux questions, aux objectifs et aux besoins de connaissance des acteurs.

Après réalisation d'un rapport d'analyse des données par le sociologue, les résultats sont ensuite communiqués en deux temps : d'abord, largement et de manière synthétique, pour une communication en réunion plénière aux acteurs ; cela permet de recueillir les premières réactions et les questions de compréhension sur les savoirs produits, ainsi que de dégager des perspectives de suites à donner à propos des axes d'observation et des modalités de fonctionnement collectif de l'observatoire ; puis, dans un deuxième temps, les résultats sont communiqués de manière plus détaillée, lors de la réunion d'acteurs en petits groupes, pour faciliter leur appropriation et leur réaction sur les résultats, enrichissant ainsi les interprétations et facilitant les traductions en termes d'actions et de développement d'interrogations nouvelles.

Les résultats peuvent ensuite être transmis ou mis à disposition de divers acteurs périphériques moins impliqués ou nouveaux (élus, services et habitants concernés, médias locaux, autres structures d'observation similaires extra-locales, nouveaux professionnels...), avec des documents de formes

diverses : rapport d'observatoire complet ou synthèses multiples, ou encore notes de valorisation, sur papier ou par internet.

Enfin, la durée du cycle de production peut être installée sur un an, afin de coïncider avec le rythme majoritaire des phases habituelles de réflexion, d'action et de bilan des acteurs. L'objectif est de leur permettre de fournir à l'observatoire des données assez récentes après la réalisation souvent prenante de leur bilan ou compte-rendu d'activité qui a lieu plutôt au printemps et en été. Les réunions plénières et de groupe de présentation des résultats et de leurs interprétations peuvent ainsi s'organiser en hiver, après la phase de traitement, d'analyse et de rédaction des rapports et des documents de communication (de l'été et de l'automne). La fin de l'hiver et le printemps sont alors consacrés au recueil de données (rédaction et validation d'un plan d'appel de données ; envoi aux acteurs du document).

Pour accomplir ces tâches, six catégories de techniques et d'outils d'intervention, d'analyse et d'animation peuvent être identifiées.

- La première catégorie de techniques est « primaire » mais souvent oubliée faute de temps ou par choix délibéré de produire un savoir limité à des objectifs particuliers : **la mobilisation et l'analyse de l'information existante**. Cette action est une base pour comprendre le niveau de connaissance qu'ont les acteurs des questions traitées, et pour prendre contact avec eux et les inclure dans l'activité de l'observatoire. C'est sur cette base discursive et cognitive initiale que s'établissent les questionnements à l'origine des demandes de données.
- Une deuxième catégorie de techniques est **l'animation des réunions d'acteurs**, pour les séances plénières et les groupes thématiques. Elle sert à produire des énoncés collectifs sur le plan de l'orientation de l'observation (objet global, axes thématiques, objectifs d'information et de connaissance correspondants). Ainsi le rapport d'interdépendance entre intercompréhension des acteurs et leur coopération potentielle ou effective, est une condition essentielle du succès de la démarche.
- Une troisième technique est l'instauration d'un **mécanisme de demande-fourniture de données avec l'accord des acteurs**. Il s'agit d'élaborer et de diffuser un document pratique de recueil de données, comprenant les demandes d'information relatives aux objectifs définis auparavant par les groupes thématiques d'acteurs. Pour la clarté des échanges et l'élévation de l'intercompréhension entre acteurs (dont l'analyste), chaque fourniture d'informations, qualitatives ou quantitatives, doit présenter un commentaire d'analyse le plus détaillé possible permettant de comprendre leur signification pour l'acteur (par rapport au phénomène concerné, au contexte perçu et à l'action à ce sujet). L'objectif est d'éviter tout biais d'analyse et d'interprétation dans les traitements ultérieurs.
- Un quatrième ensemble de techniques concerne tant les **analyses quantitatives**, plus ou moins avancées (descriptives ou inférentielles), que la mise en forme de données, avec des tableaux et des mises en forme graphiques.
- La cinquième technique mise en valeur est proche de la catégorie précédente, par les contenus statistiques qu'elle comporte, mais s'en écarte par sa dimension qualitative prédominante : **l'élaboration des indicateurs**. C'est une technique de description empirique de notions, de phénomènes ou de questions parfois abordés de manière anxiogène par les acteurs. Cela signifie que « trouver » des indicateurs de certaines notions ou de phénomènes étudiés consiste à rassembler ou produire des informations qui en apportent des mesures descriptives. C'est pourquoi la recherche d'indicateurs doit en premier lieu passer par une explicitation des

connaissances larges et approfondies. L'identification, la production et la mise en valeur d'informations ayant statut d'indicateurs²⁴ est ensuite plus aisées.

- La sixième et dernière technique concerne **l'analyse des données hétérogènes, à prédominance qualitative**. Il s'agit de croiser, comparer et relier les différentes informations obtenues et traitées, quantitatives et qualitatives²⁵, en ayant donné une place centrale aux commentaires des acteurs accompagnant leur fourniture de données ou réalisés lors d'entretiens avec eux.

4.5. Un exemple avec l'observatoire de la mise en œuvre du transfert de compétences aux communes

Retour d'expérience au Niger « Transferts de compétences aux communes dans le domaine de l'éducation de base »

Ce que dit le manuel de procédures de la décentralisation dans le contexte Nigérien (Version mai 2019 - 68 pages). L'Arrêté n°285 du 21 février 2017 énumère **les cinq compétences des communes en matière d'éducation (gestion en collaboration avec les Services Techniques Déconcentrés (STD) et les populations bénéficiaires)** :

- ✓ Construction et entretien des jardins d'enfants communautaires, des écoles primaires, des centres d'alphabétisation et d'éducation non formelle,
- ✓ Équipement des infrastructures scolaires, des centres d'alphabétisation et d'éducation non formelle,
- ✓ Acquisition et gestion des fournitures scolaires, matériels pédagogiques et ludo-éducatifs,
- ✓ Élaboration de la carte scolaire,
- ✓ Recrutement et gestion des enseignants contractuels.

L'analyse du manuel de procédures destiné aux acteurs en charge du transfert des compétences et des ressources de l'État aux communes dans le domaine de l'enseignement primaire, a permis de construire le tableau des charges du **maire et de l'inspecteur de l'Éducation**.

A partir de ces données un questionnaire a été proposé à ces deux catégories d'acteurs : *Lorsque vous hésitez sur une question liée aux transferts de compétences, avez-vous un interlocuteur désigné et compétent qui peut vous aider et répondre à vos questions ? Et si oui comment cela se passe-t-il concrètement ?*

Les réponses mettent en évidence le déficit de référence et la nécessité de construire le cahier des charges, en partenariat avec la Direction en charge de ce dossier et les acteurs de terrain, d'un **observatoire de la mise en œuvre de la décentralisation**.

²⁴ Aussi, les indicateurs doivent posséder une série d'autres qualités pour leur appropriation sociale¹¹ : la pertinence (réponse à un besoin), la fiabilité (absence de biais dans l'opération de mesure effectuée), la spécificité et la sensibilité (capacité à n'informer que sur le phénomène visé, et à signaler ses variations), la robustesse (résistance au détournement de la signification des informations), la disponibilité (selon capacité et volonté des acteurs), l'intelligibilité (compréhension pour les utilisateurs de données), et aussi le coût économique et temporel de recueil et de traitement, ainsi qu'une utilité directe pour la réflexion et la décision locale.

²⁵ Pour leur crédibilité, ces opérations ont intérêt à se conformer aux critères de validité des méthodes qualitatives : l'acceptation interne des analyses par les enquêtés (habitants enquêtés ou consultés), que l'on peut étendre aux acteurs fournisseurs d'informations (critère que l'on a dénommé la validation sociale) ; la complétude des analyses, avec la multiplication des modes de recueil de données et des thèmes d'étude des phénomènes permettant une approche globale ; la saturation des informations recueillies pour disposer de tous les éléments utiles aux analyses ; la cohérence interne du phénomène analysé, entre les différents aspects mis à jour ; et enfin, la confirmation externe des analyses par les pairs, en confrontant les analyses à leur production ou à leur jugement. À cette liste, il faut ajouter le critère d'intérêt cognitif des acteurs, en fournissant les réponses à leurs questionnements.

**TABLEAU DE SYNTHÈSE DES CHARGES
DU MAIRE DANS LA CADRE DU TRANSFERT DES COMPÉTENCES**

MAIRE	Compétence N°1 Construction et entretien des jardins d'enfants communautaires, des écoles primaires, des centres d'alphabétisation et d'éducation non formelle	Compétence N°2 Équipement des infrastructures scolaires, des centres d'alphabétisation et d'éducation non formelle	Compétence N°3 Acquisition et gestion des fournitures scolaires, matériels pédagogiques et ludo-éducatifs	Compétence N°4 Élaboration de la carte scolaire	Compétence N°5 Recrutement et gestion des enseignants contractuels
1er Trimestre				Un acte est pris pour la création d'une commission pour l'élaboration de la carte scolaire et du budget de fonctionnement	Un état de paiement des enseignants prenant fonction transmis par l'ICEP est signé et transmis au MEP Pour les enseignants nouvellement recrutés, des décisions d'affectation sont signés sur la base des propositions de la commission d'affectation
2ème Trimestre	La situation des besoins en infrastructures scolaires et en entretiens est intégrée au programme d'investissements annuels et au budget communal et est soumise au conseil communal La liste des besoins en infrastructures scolaires est transmise au Ministre en charge de l'enseignement primaire	La situation des besoins en équipements est intégrée au programme d'investissements annuels de la Commune, et est transmise au MEP qui lui notifie les financements accordés	L'inventaire des fournitures scolaires et des matériels pédagogiques est intégré au programme d'investissements annuels de la Commune, et est transmise au MEP qui lui notifie les financements accordés Un appel d'offre pour l'acquisition des fournitures et matériels est lancé Une commission de dépouillement des offres et d'attribution ainsi qu'une commission d'évaluation et de proposition d'attribution des marchés dans lesquelles l'ICEP siège est établie	Un suivi des travaux de la commission technique coordonné par les inspecteurs est réalisé Une base de données relationnelles est élaborée et un rapport de travail est réceptionné	Une copie des besoins en recrutement des agents contractuels est transmise au conseil communal puis au MEP qui arrête le quota à recruter et le notifie au maire. Un arrêté est pris pour la création d'une commission de recrutement et un autre arrêté pour l'ouverture du test de recrutement
3ème Trimestre	Dans le cas d'une éventuelle attribution de terrain, une visite est effectuée en compagnie des STD pour contrôler la conformité aux normes en vigueur Un suivi des travaux de construction est effectué avec le service de l'urbanisme et l'ICEP		Un arrêté portant création d'une commission de réception des fournitures, dans laquelle l'ICEP est membre de droit est pris Un rapport semestriel et annuel transmis par l'ICEP sur les équipements et infrastructures reçues est envoyé au MEP		Les résultats des tests de recrutement soumis par la commission de recrutement sont validés pour publication

DE L'INSPECTEUR DE L'ÉDUCATION DANS LA CADRE DU TRANSFERT DES COMPÉTENCES

ICEP	Compétence N°1	Compétence N°2	Compétence N°3	Compétence N°4	Compétence N°5
1er Trimestre				Présidence de la commission de la carte scolaire et élaboration du budget de fonctionnement	- État de paiement des agents y compris nouvellement recrutés. - Planification et estimation des coûts des CAPED ²⁶
2ème Trimestre	La situation des besoins en infrastructures scolaires et en entretiens est transmise au maire	Une proposition de plan d'investissement en équipements des infrastructures scolaires est transmise au maire	Un inventaire quantitatif et qualitatif des fournitures scolaires et des matériels pédagogiques et ludo-éducatifs est transmis au maire	Un rapport présentant la projection des effectifs des élèves de la commune de N+3 à N+5 est transmis au maire	Transmission de la copie des besoins en recrutement des agents contractuels par voie hiérarchique pour attribution
3ème Trimestre					Participation à la commission de recrutement et d'affectation des agents

²⁶ Les coûts des CAPED sont fixés par avance : 10 000 par enseignant par session de 5 jours : 1500/jr x 5 + 1500 F de frais de transport et 1000F de frais de reproduction des documents. L'ICEP planifie et organise les CAPED en lien les CP qui sont les responsables des CAPED, chacun au sein de son secteur. Dans un secteur on 2 à 4 CAPED de 40 enseignants chacune.

4.6. Un exemple avec l'observatoire local articulé à un cadre de concertation national

Contexte : Le projet a débuté en 2016 dans 18 communes urbaines et rurales d'Agadez et Tahoua (régions du Niger).

Situation initiale : La problématique de départ était que les Plans de développements locaux (PDL) n'étaient pas adaptés à la gestion des flux migratoires très importants dans cette région du Niger.

Hypothèse : C'est de là qu'est venue l'idée de créer des observatoires locaux, fonctionnant comme des noyaux d'appui aux exécutifs locaux (maires et chefs de village).

Fonctionnement : Ces observatoires locaux sont composés d'élus locaux, entre 11 à 26 membres, et il existe même parfois des observatoires intercommunaux. Ils sont composés de membres des services techniques de la mairie, de la société civile, de la chefferie traditionnelle.

Descriptif : Ces observatoires constituent un appui/conseil aux collectivités.

- Ils contribuent à produire des savoirs (base de données mises à jour) et des conseils pour favoriser des décisions.
- Les échanges et débats se font sur des thématiques correspondant à des problèmes que rencontre chaque commune de manière spécifique (par exemple, la diminution des revenus communaux suite à la baisse des flux migratoires, la question de l'intégration et des services de santé et d'éducation pour les nouveaux arrivants, etc.).
- Ils fonctionnent comme des assemblées d'acteurs pluricatégoriels qui élaborent un diagnostic des besoins. L'analyse de ces besoins permet par la suite de programmer des interventions en intrants et/ou en formations qu'un PTF met en place en partenariat avec la collectivité en lien avec la politique nationale permettant ainsi à 18 communes et 3 régions de bénéficier de ces observatoires locaux.
- Véritables cellules techniques, les observatoires locaux regroupent les maires, les principaux élus municipaux et régionaux, les agents techniques locaux ainsi que des représentants de la société civile.
- En tant qu'outil de conseil interne, ils aident les communes et les régions à collecter systématiquement des informations et à analyser les effets de la migration de manière à abonder un observatoire national de la migration qui réunit les acteurs du pays en charge de la politique interministérielle nationale dans un cadre de concertation élargi.

4.7. Références bibliographiques

- CHEBROUX J.B., in *Les observatoires locaux : quelle méthodologie pour les conduire ?* Sociologo – 2012
- Le MAREC J. et BELAËN F. , in *La création d'un observatoire : que s'agit-il de représenter ?* Communication et langage N°171 – 2012
- JANUS S.S. , in *Le partage des connaissances pour des organisations plus efficace.* Banque Mondiale – 2017

*

Section V : La formulation de la théorie du changement, en tant que dispositif efficient pour élaborer d'une manière participative une conduite de changement

5.1. Qu'est-ce que la théorie du changement ?

Une théorie du changement est une vision explicitement documentée de la façon dont on pense que le changement doit se produire.

- « *Il ne s'agit pas d'une méthode conçue spécifiquement pour mesurer l'impact, puisqu'elle sert d'abord d'outil d'aide au développement de solutions à des problèmes sociaux complexes ...* » (ANDERSON, 2005)
- « *Cette démarche va au-delà de la planification et de l'évaluation dans la mesure où elle doit impliquer les parties prenantes et leur permettre, à travers un processus de réflexion continu, de comprendre comment ils peuvent contribuer à des changements complexes de long terme* » (REVIERS, 2012)
-

Selon VOGEL (2012), la notion de théorie du changement est issue de la théorie du programme en évaluation, auquel on ajoute des préoccupations sur les conditions de la participation active des acteurs et la nature des apprentissages individuels et collectifs. Des techniques se sont ensuite popularisées au cours des années 2000 avec la publication de guides et de ressources par notamment la Kellogg Foundation (W.K. Kellogg Foundation, 2004) et l'Aspen Institute (ANDERSON, 2005).

5.2. Brève description d'une théorie du changement²⁷

Une théorie du changement explique comment les activités sont censées produire un ensemble de résultats qui contribuent à la réalisation des impacts finaux prévus. Elle peut être élaborée pour tous les niveaux d'intervention : événement, projet, programme, politique, stratégie et organisation.

Une théorie du changement peut être élaborée pour accompagner une intervention :

- dont les objectifs et les activités peuvent être identifiés et planifiés en détails à l'avance, ou
- qui évolue et s'adapte en fonction de questions émergentes²⁸ et de décisions prises par les parties prenantes.

Parfois le terme est utilisé au sens générique pour désigner toute version de ce processus, y compris une chaîne de résultats, qui se présente sous la forme d'une série de cases allant des intrants vers les produits, les réalisations et les impacts, ou d'un cadre logique, qui représente les mêmes informations sous la forme de matrice.

Enfin une théorie du changement articule les compréhensions que les organisations ont du changement, mais les stimule aussi à explorer cela davantage en reconnaissant la complexité des facteurs impliqués à partir d'une approche holistique²⁹ qui permet d'identifier tous les acteurs impliqués.

5.3. Les invariants d'une théorie du changement

Avec des approches parfois divergentes, toute théorie du changement, doit construire une démarche qui repose sur 4 éléments de clarification :

²⁷ Voir référence bibliographique Note méthodologique de l'UNICEF, 2014.

²⁸ Dans le Programme le vocabulaire utilisé qui renvoie à cette notion est « problématique résistante et persistante ».

²⁹ C'est tout le système qui est analysé et notamment les relations entre les différents niveaux décisionnels.

- La définition d'un résultat attendu en termes de changement, le plus souvent de postures professionnelles, avec une visée à plus ou moins long terme,
- L'identification des modifications qui doivent être introduites en préalable et qui constituent des conditionnalités préalables à la mise en œuvre d'une intervention,
- L'explicitation et le partage des hypothèses et des repères qui sous-tendent le raisonnement développé, et si nécessaire en clarifiant les valeurs convoquées dans ce raisonnement,
- Le développement de la cohérence de l'articulation entre le raisonnement et l'intervention.

5.4. Une différence d'approche entre un cadre logique et une théorie du changement

On peut constater de profondes divergences entre les deux approches, notamment :

- Le cadre logique est un outil de planification qui assure des relations de causes à effet linéaires (principe de causalité linéaire),
- La théorie du changement s'appuie sur une planification souple, régulièrement revue et modifiée (principe de réitération) avec des étapes qui constituent des « petits pas » orientés vers un objectif partagé.

En résumé :

Le cadre logique (Le plus souvent les plans sectoriels)	La théorie du changement (Le principe de la mise en œuvre d'une feuille de route qualité)
- Outil de planification annuel ou pluri-annuel rigide	- Support pour une planification souple, régulièrement revue et modifiée à moyen terme
- S'appuie sur une analyse des difficultés et des problèmes (plafond de verre des politiques publiques)	- Part d'une vision positive du changement en identifiant avec les acteurs « le déjà là »
- Présente des relations de causes à effets linéaires, construites généralement sur des manques d'intrants	- Propose une pensée logique holistique et non linéaire construite sur des problématiques résistantes non conditionnées par des intrants
- 4 étapes logiques : activités -> résultats -> effets -> impact	- Autant d'étapes que nécessaire, avec des unités d'intervention qui s'interconnectent les unes avec les autres (approche systémique)
- En général, les hypothèses sont traitées très superficiellement et ne reflètent pas les valeurs sous-jacentes	- Une place importante attribuée aux hypothèses de travail et à la mobilisation de communauté des pratiques.

Cf. à partir des propositions de Bruno de Reviers – document de travail- 2012)

5.5. Les conditions de la co-conduite du changement réussi dans le domaine éducatif : retour d'expériences

D'une manière générale il convient de centrer le regard sur la façon dont les réformes quelles qu'elles soient sont conçues et mises en œuvre dès lors qu'elles engagent les acteurs dans un processus de changement, et tout particulièrement dès lors que des dysfonctionnements ont été identifiés et des mesures de régulation préconisées. Se pose alors une question centrale : **Qu'est-ce qui permet l'implantation d'une réforme sur le terrain avec des changements qui réussissent à se concrétiser dans le quotidien des classes ?**

Pour répondre à cette question il est utile de prendre appui sur les savoirs accumulés par les chercheurs et experts des politiques publiques, au risque de retomber dans des impasses largement documentées.

Certaines convergences de ces recherches sont incontestables. Elles tendent notamment à identifier l'engagement des acteurs de terrain comme un facteur clé d'évolution des pratiques éducatives.

La prise en considération croissante des représentations et des croyances des acteurs accorde une place centrale à **la question de la légitimation comme facteur de réussite ou d'échec de ces réformes ou tentatives de régulation.**

En effet ce n'est pas le manque de volontarisme politique qui caractérise les politiques éducatives à une échelle internationale et les échecs constatés sont rarement imputables au manque d'ambition voire même au manque de moyens mis en œuvre. La plupart de ces politiques publiques ont surtout consisté à imposer **des démarches normées, à fixer des objectifs et des indicateurs de contrôle au système, dans un rapport de défiance générale quant aux institutions et aux acteurs (parents et enseignants compris).**

On peut constater plus globalement que la recherche en matière de politiques scolaires s'est longtemps polarisée sur la mise en œuvre par l'appareil d'État d'une **politique top-down** de scolarisation de la société pour répondre à des demandes sociales particulières : production des élites, égalité des chances, certification des pratiques enseignantes, adéquation aux besoins de main-d'œuvre qualifiée...

Mise en place de cadres ou de technologies de pression « externes »

Plutôt que d'imposer un contrôle procédural, certaines réformes ont choisi de **laisser les écoles adopter la démarche de leur choix en échange d'un engagement à atteindre.** L'ensemble de la logique de ces réformes a donc été inversé, avec des écoles qui ne devaient plus rendre immédiatement des comptes au niveau supérieur, mais plutôt exercer pleinement leurs responsabilités.

Cependant dans ce contexte, le manque de transparence sur les résultats attendus et l'absence d'institutionnalisation des activités de développement professionnel ont donné le plus souvent le sentiment d'une réforme aux objectifs incertains et dont la durabilité était peu assurée. **L'une des premières caractéristiques de ces réformes a bien souvent été de bouleverser les structures et les cadres institutionnels sans impacter profondément ce qui se passe dans les classes et les écoles.**

Ainsi de nombreuses politiques éducatives, ces dernières années, ont été conçues pour mettre en place des « cadres » ou des technologies de pression « externes » sur les écoles et les acteurs éducatifs avec l'objectif de changer les pratiques mais sans affronter explicitement et directement les questions de contenus ou de pédagogie : **pilotage ou régulation par les résultats, standardisation, gouvernance scolaire, autonomie et mise en concurrence des établissements.**

Comme souvent dans l'éducation, elle reposait sur la croyance commune que le changement des cadres institutionnels de l'action éducative induirait de façon mécanique, et un peu magique, des modifications dans les pratiques pédagogiques. À contrario, certaines politiques de changement ont été explicitement centrées sur des questions d'enseignement dans la classe, en mettant en quelque sorte « hors-jeu » l'environnement de l'école, qu'il soit politique, social ou culturel.

Les limites d'une démarche de type fonctionnaliste

Le postulat de départ de ce type de démarche, plus ou moins explicite, est que l'ensemble des acteurs et des institutions du système éducatif poursuivent des buts communs et généralement univoques. Ces acteurs sont supposés se comporter de façon rationnelle pour les atteindre : dès lors, c'est la recherche de la plus grande « efficacité » qui guide l'analyse.

Cette approche recouvre toute une série de chercheurs, d'experts et de consultants qui s'efforcent de mettre en œuvre des changements éducatifs à la demande d'autorités académiques ou politiques. C'est ce qui explique à la fois **sa force opérationnelle, sa plasticité mais aussi certaines de ses limites, en particulier la faible prise en compte de la dimension cognitive**. Les enjeux du changement des représentations sont alors minorés au profit d'une centration sur les procédures ou sur les résultats mesurables des actions.

Dans l'idéal, le changement éducatif est basé sur l'identification de « bonnes pratiques » par la recherche scientifique dont la promotion et la diffusion sont alors et au final organisées par les autorités. On assiste à **la promotion d'un changement par « dispositifs », qui a partie liée avec une régulation par les résultats. Le dispositif est alors un faire faire organisationnel, pré-encadré et pré-construit, que le terrain est censé s'approprier.**

Les établissements qui apportent une plus-value

Un courant de recherche important s'est en particulier développé pour prendre en compte le niveau local et essayer de comprendre ce qui fait que certains élèves, à caractéristiques sociodémographiques comparables, réussissent mieux dans un établissement plutôt que dans un autre. Les écoles dont les résultats sont trop éloignés des standards sont fortement incitées à changer, dans une démarche qui reste à définir.

Cette démarche mêle à la fois une pression « d'en haut » (*top-down*) et une mobilisation « d'en bas » (*bottom-up*). Ces programmes ont en effet intégré les résultats des recherches soulignant les échecs des réformes imposées par les pouvoirs centraux, sans **appropriation et sans engagement réel des acteurs éducatifs dans les changements attendus.**

Les chercheurs impliqués qui ont comparé les modèles de changement ont notamment identifié trois idéaux-types susceptibles de caractériser la théorie du changement qui sous-tend chaque programme :

- **un pilotage « culturel »** insistant sur les objectifs communs tout en laissant une grande liberté de réalisation individuelle aux acteurs éducatifs ;
- **un pilotage « professionnel »** reposant sur la diffusion et l'appropriation de standards de pratiques professionnelles relayés par des experts ou des *coaches* dans l'établissement ;
- **un pilotage « procédural » ou bureaucratique**, se traduisant par des instructions détaillées, des parcours didactiques et des évaluations systématiques à respecter dans la classe ou dans l'école.

On peut retenir que les effets dans le temps ne sont pas toujours aussi spectaculaires que les promesses qu'ils affichent.

Une approche systémique

Un nombre croissant de chercheurs a souligné l'intérêt d'une approche plus systémique du changement en éducation.

Pour garantir un changement réel et durable des pratiques éducatives, les réformes ne peuvent se concentrer uniquement sur ce qui se passe dans la classe ou ce qui se passe au niveau des décideurs de politique éducative, mais tenter d'embrasser de façon coordonnée l'ensemble des échelles d'intervention.

Le succès d'une réforme repose ici à la fois sur un changement de structures (modes d'évaluation, composition des équipes, curriculum, répartition des responsabilités...) et un changement des représentations (*quelle est la définition du bon enseignant ? Quelle est la meilleure façon de valoriser certaines pratiques ? qu'est-ce qu'une éducation de qualité ?*) pour avoir un impact sur les pratiques éducatives et l'apprentissage.

Quels leviers de changement ?

Les caractéristiques clés d'action publique réussies comprennent notamment :

- Des objectifs restreints mais atteignables et compréhensibles par le plus grand nombre ;
- Une mobilisation positive des enseignants et/ou des cadres, qui doivent être motivés par cette réforme ;
- Un leadership partagé qui met en mouvement tous les acteurs, du ministère aux établissements ;
- Des possibilités d'agir pour les acteurs en vue d'orientations ambitieuses et publiquement fixées ;
- Une communication cohérente dans le temps sur les objectifs prioritaires du changement.

Pour contribuer à penser les stratégies de mise en œuvre, Fullan (2007) a notamment mis en avant **les concepts de *push* et *pull*** pour qualifier les leviers de changement. La réforme est un mélange d'actions qui « **poussent** » à **certains changements** ou qui « **tirent** » **les acteurs vers certains engagements**, dans une optique plus complexe qu'une simple retraduction des prescriptions du haut et des initiatives du bas.

Les actions qui « poussent » sont continues, insistantes, non négociables, et émanent de leaders qui ne se contentent pas du *statu quo*...

L'importance du collectif

De nombreuses études montrent qu'une condition du changement effectif en éducation réside dans le développement professionnel produit par **les interactions entre pairs**. L'isolement met en danger le professionnel.

- **Il est par conséquent plus important de construire du pouvoir d'agir avec ses pairs que d'avoir du pouvoir sur les autres**, contrairement à l'image spontanée que l'on a parfois du leader ou du chef d'établissement.
- **Le collectif est plus porteur que l'injonction au changement**. Cela implique, pour les pilotes, les encadrants et les leaders de toute nature, qu'il est indispensable de bien connaître la culture des professionnels dont ils veulent faire évoluer la pratique, et de montrer l'exemple de la pratique collaborative à son niveau et non comme simple prescripteur ou observateur.
- **La connaissance réciproque ne saurait être remplacée par des tableaux de bord ou des échanges de données**.

Le travail collégial ou collectif est un moyen pour atteindre certains objectifs pédagogiques, non une fin et un projet d'établissement ne peut constituer le projet du seul chef d'établissement ou la réponse aux injonctions pressantes de la hiérarchie.

Concernant les gouvernements, il convient d'abord qu'ils aient eux-mêmes une vision claire de leurs objectifs en matière d'éducation et qu'ils indiquent la place que les acteurs occupent dans le projet.

Assommer le système éducatif de dispositifs d'évaluation et de contrôle en tout genre sur ses performances revient à montrer que l'on n'a pas confiance en lui ni en ses acteurs, ce qui est le plus sûr moyen de nourrir en retour la défiance de ces derniers envers les autorités.

Les logiques des différents acteurs face aux changements éducatifs

Il s'agit d'accepter l'idée que ce qu'on appelle le système éducatif soit le produit d'interactions entre acteurs et organisations qui **disposent nécessairement d'une certaine autonomie et n'obéissent pas tous à la même logique.**

- **L'innovation** n'est ni mécanique, ni prévisible et encore moins prescriptible. La réforme peut intégrer des innovations pour les généraliser, mais l'innovation ne peut tenir lieu de réforme : *« La diffusion de nouvelles méthodes suivant le modèle de la tâche d'huile n'a jamais abouti et les pédagogues qui espéraient que leur exemple serait suivi ont été régulièrement déçus ».* (Prost - 2014)
- **Le travail du « faire sens »**, le sens donné par les acteurs à la situation parmi un répertoire d'interprétations possibles, est inséparable de la coordination du travail qui nécessite que les acteurs s'accordent sur une interprétation commune.
- **La stratégie des enseignants** varie en fonction du contenu des messages de l'environnement. Les enseignants mettent en œuvre des stratégies qui témoignent d'un découplage limité et variable dans le temps entre leur autonomie dans la classe et les nouveaux discours de l'environnement scolaire.

Le changement par la mobilisation plutôt que par l'injonction

Quand le message prône des idées en rupture avec les croyances existantes des enseignants, ces derniers se réfugient dans un comportement de découplage sous la forme d'un rejet manifeste derrière une conformité de pure forme.

Quand le message porte des idées différentes mais adaptables au prix d'une certaine hybridation, une stratégie d'assimilation du message consiste à transformer celui-ci pour le rendre pratiquement compatible avec le maintien des croyances précédentes. Les prescriptions sont ici digérées pour être intégrées, parfois superficiellement dans les pratiques existantes.

Les représentations dans l'adoption d'une nouvelle pratique éducative jouent donc un rôle très important. **La composante clé dans le processus du développement professionnel est le fait qu'un individu reconnaisse et prenne en compte un changement comme une meilleure manière de faire que celle qui précédait.**

Il est à noter que dès que la pression se relâche ou que les normes ne sont plus contrôlées, le comportement ancien peut dans certains cas reprendre ses droits dès lors que la pratique alternative n'a pas été suffisamment « internalisée ». **La « garantie d'un changement durable » repose par conséquent sur les évolutions des attitudes, des capacités intellectuelles et de l'état d'esprit des enseignants, et des tutelles, bien au-delà de la mise en conformité des comportements.**

5.6. Approche monographique avec deux exemples

Exemple N°1 du *London Challenge* (Angleterre) : Il s'agit d'une approche en phase avec les logiques organisationnelles des acteurs de terrain qui a été privilégiée dans certains quartiers de Londres à partir de 2003.

Elle vise un ensemble d'actions qui ont été **menées d'une façon largement plus incitative qu'autoritaire**.

Le moyen de déclencher ces actions a reposé pour l'essentiel sur un ensemble de ressources et d'activités pour encourager les enseignants et l'encadrement à prendre des initiatives (encourager le leadership) visant à améliorer le fonctionnement éducatif, sans prescription hiérarchique directe sur les districts et les écoles.

On peut qualifier ces actions de type ***pull* plutôt que *push***, dans la mesure où **ce sont les informations mises sur la place publique qui créaient le sentiment d'urgence plutôt que les injonctions hiérarchiques**.

L'une des nouveautés a consisté à ne pas stigmatiser les établissements en difficulté mais plutôt à leur donner des pistes pour s'en sortir en les mettant en réseau, avec comme idée centrale de les aider à construire leur propre solution adaptée à leurs situations diverses.

Huit conseillers pour l'amélioration scolaire furent recrutés à temps partiel pour accompagner ces écoles. Chaque établissement a donc d'abord dû réfléchir et proposer ses propres solutions, avant d'obtenir un soutien financier aux actions qu'il proposait.

Il est à noter **qu'aucune action de type contrôle n'était prévue** : les équipes s'emparaient du dispositif à leur guise, la réforme étant avant tout un ensemble de ressources et d'actions d'accompagnement à la disposition des équipes éducatives.

Les établissements qui se sont le mieux appropriés le dispositif sont ceux pour lesquels il s'inscrivait soit comme **une opportunité de changement qui était souhaité, soit dans la continuité d'un travail déjà entamé sur les questions pédagogiques**.

Le bilan souligne donc ici encore la nécessité d'une problématisation préalable (construction de sens et interrogation des acteurs), en amont du changement, avant l'entrée de l'établissement scolaire dans le processus de réforme quel qu'il soit.

Au final, c'est la conjonction de trois variables qui semble faire la différence : **l'action stimulante et structurante de ressources et d'acteurs de référence, un travail collaboratif intense et une orientation pédagogique importante**.

Aucune d'entre elles n'est - isolément - suffisante pour produire des changements durables et profonds. Les chercheurs ont donc dégagé l'idée d'une « **masse critique** » **nécessaire favorable au changement**, pour consolider et instituer une dynamique d'innovations pédagogiques.

Exemple N°2 d'une mise en pratique du *push* et du *pull* à Toronto (Canada) : Cette réforme a repris les aspects positifs de l'expérience anglaise, en particulier la concentration des efforts sur un **nombre réduit d'objectifs** et l'accent mis sur le **développement des capacités** à travers une **stratégie explicite et continue dans le temps**.

Au titre d'un bilan d'étape, on peut en retenir certains aspects saillants sur lesquels a reposé le changement :

- Le recrutement **d'experts proches ou issus de la recherche**, en leur confiant la mission de travailler avec les *districts* scolaires,
- **La publication régulière de données** complètes et fiables sur les performances des élèves a contribué à construire **un diagnostic et un défi** à relever pour tous les acteurs et leaders éducatifs,
- **Des objectifs précis, circonstanciés et en petit nombre**, qui ont pu constituer des leviers de mobilisation communs aux acteurs à tous les niveaux,
- La crédibilité des réformes a largement reposé sur **le choix de personnes clés qui pilotent les changements** à partir d'une expérience et d'une légitimité préalable dans le monde éducatif,
- **La continuité des dispositifs et la mise en réseau des communautés éducatives** dans les établissements,
- **Des incitations** (moyens, ressources, aides...) que s'approprient les équipes **plus que le respect formel de procédures ponctuelles**,
- **La cohérence entre les objectifs et les stratégies** : respect de la nécessaire combinaison entre impulsions venues du sommet des instances de pilotage éducatif (**push**) et incitations basées sur l'engagement, la collaboration et l'émulation entre enseignants et personnels des établissements scolaires mis en réseaux (**pull**).

5.7. Références bibliographiques

- ROGERS P., *Théorie du changement, Notes méthodologiques – Évaluation d'impact n°2* - UNICEF, 2014
- REVIERS B., *Repères sur les théories du changement*, Revue de littérature, 2012
URL : <https://docplayer.fr/20262655-Reperes-sur-les-theories-du-changement.html>
