

Qu'est-ce qu'une problématique résistante en matière d'éducation ?

Thierry Hug
Inspecteur honoraire de l'Éducation nationale
Consultant Éducation / Formation

Brian Begue
Consultant / Analyse des politiques publiques
Doctorant laboratoire EMA, Université CY-CERGY Paris

Co-fondateurs du Think tank Od'ecol
<https://www.odecol.org/>
Décembre 2024

Table des matières

1. Le contexte de l'émergence du concept dans la dynamique d'une consultance à l'international	2
2. L'origine d'un concept de référence issu du paradigme de l'ingénierie des systèmes	3
3. La traduction de la définition du concept de problématique résistante pour l'analyse des politiques publiques	5
4. L'identification des problématiques résistantes dans le champ de l'éducation.....	6
4.1. Problématique résistante N°1 : L'accompagnement de la déconcentration des services de l'État et l'intégration des acteurs de la décentralisation dans l'élaboration et le suivi des projets éducatifs territoriaux	7
4.2. Problématique résistante N°2 : La professionnalisation du corps enseignant et des corps d'encadrement en mettant en synergie dans les écoles de formation et sur le terrain, les savoirs d'expériences et les savoirs académiques pour le développement d'un praticien réflexif.....	8

1. Le contexte de l'émergence du concept dans la dynamique d'une consultance à l'international

Ce concept a été forgé par l'équipe de consultants (Thierry Hug & Brian Begue) du Think Tank Od'écol en 2019 à l'occasion d'un appui à l'IIEP¹ UNESCO Dakar qui s'est concrétisé dans l'élaboration puis la mise en œuvre de la méthodologie du Programme d'Appui au Pilotage de la Qualité (PAPIQ) auprès des pays d'Afrique Subsaharienne.

Un guide² a été conçu dans ce cadre, qui annonce l'émergence d'une définition :

Une "problématique résistante" est définie dans le document comme un ensemble complexe de difficultés déjà identifiées, dont les composantes multicatégorielles impliquent des acteurs à différents niveaux du système éducatif, et qui sont intimement liées. Ces problématiques sont caractérisées par leur résistance aux solutions ou tentatives de solutions précédentes, qui ne se sont pas révélées satisfaisantes. Elles ont un impact significatif sur l'efficacité et/ou l'équité du système éducatif.

Points clés de définition :

- **Complexité** : Les problématiques résistantes incluent plusieurs dimensions ou catégories interconnectées.
- **Implication systémique** : Elles concernent différents acteurs et niveaux du système éducatif.
- **Insatisfaction des solutions existantes** : Les solutions apportées jusqu'alors n'ont pas permis de résoudre ces problématiques.
- **Effets négatifs** : Elles impactent la performance ou l'équité du système éducatif de manière significative.

Approche méthodologique pour leur identification :

- **Hierarchisation** : Identifier et classer ces problématiques selon leur "pouvoir de nuisance".
- **Documenter les tentatives passées** : Analyser ce qui a été tenté, les résultats obtenus, et pourquoi ces solutions ont échoué.
- **Sources factuelles** : S'appuyer sur des données solides comme des évaluations ou études thématiques.
- **Stratégies nouvelles** : Proposer des solutions adaptées pour dépasser les obstacles récurrents.

Il a été fait l'hypothèse que c'est en construisant des interventions, idéalement dans un cadre de recherche, pour travailler de telles problématiques qu'une transformation d'ordre systémique est possible.

Au moment où cette notion de problématique résistante a été théorisée dans le cadre du PAPIQ de l'IIEP-UNESCO, l'identification des problématiques s'articulait à un ensemble d'axes potentiels d'amélioration proposés par les acteurs de terrain. La fiabilité de ces axes d'amélioration, pour aller vers des pistes de changements qui intègrent une réflexion sur les « manières de faire », avait nécessité

¹ Institut International de Planification de l'Éducation

² <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375435/PDF/375435fre.pdf.multi>

l'élaboration par l'équipe de consultants d'un crash-test afin de tester les premières propositions d'axes d'amélioration qui semblaient renvoyer à des problèmes persistants malgré l'action publique.

La notion d'axe d'amélioration (crash-test)

- Un « *axe* » émerge de l'analyse que les acteurs font de leurs pratiques, notamment de l'analyse des facteurs qui nuisent à l'efficacité des pratiques en place.
- Un « *axe* » n'est pas une « *activité ou action concrète* », mais plutôt un « *chantier de travail* » qui mobilisera un ensemble d'acteurs (pluri-catégoriels) sur des problématiques plus systémiques. Il s'agit « ... *des perspectives, en lien avec l'amélioration de la qualité, qui émergent soit du discours des acteurs soit de leurs pratiques au titre d'un diagnostic partagé et qui constituent en soi une problématique résistante qui semble à la fois proche des préoccupations des acteurs – déjà là - mais sans solution réelle, ni satisfaisante ni pérenne, dans le contexte observé...* » (Cf. *Forum mutualisation de la réflexion*).
- Un « *axe* » ne doit pas se résumer au rajout d'intrants (plus de temps, plus d'enseignants, plus de matériels, plus d'infra, plus de mobilisation/participation, etc.) : si un intrant n'est pas là, il y a une raison plus profonde qui explique son absence. Ne pas en tenir compte c'est risquer d'envisager des « solutions » fausses, car non soutenables/pérennes.
- Un « *axe* » ne peut pas concerner un seul établissement dès lors qu'il aurait un contexte trop spécifique sans enjeux de généralisation.
- Un « *axe* » doit concerner plusieurs niveaux de la chaîne d'implémentation des politiques éducatives.

Bien que les seuls axes d'amélioration qui remplissaient tous les critères de ce crash test étaient retenus par l'équipe de supervision du programme de l'IIEP, la dimension « résistante » des problématiques qui émergeait déjà alors, étaient évacuée au profit d'une vision naïve qui réduisait l'intervention à un couple Diagnostic/Solution emprunté au paradigme de la médecine occidentale, faisant de l'expertise un spécialiste de la prescription, le plus souvent surplombante.

2. L'origine d'un concept de référence issu du paradigme de l'ingénierie des systèmes

La notion de problématique résistante est inspirée d'un concept de référence issu du paradigme de l'ingénierie des systèmes : le concept de « wicked problem » (traduit parfois par « problème pernicious » ou « problème malveillant ») et qui a été introduit et théorisé pour la première fois par deux universitaires américains spécialistes de l'urbanisme, de la planification et de l'ingénierie des systèmes : Horst W. J. Rittel et Melvin M. Webber. Horst W. J. Rittel (1930-1990), d'origine allemande, était un théoricien du design et de la planification à l'Université de Californie à Berkeley. Formé initialement à l'architecture et au design, Rittel s'intéressait aux méthodologies de résolution de problèmes et à la manière dont les concepteurs, les ingénieurs ou les urbanistes pouvaient structurer et comprendre des situations de projet complexes. Il œuvrait à articuler des méthodes de raisonnement systémique, cherchant à dépasser les approches linéaires et simplifiées de la résolution de problèmes.

Melvin M. Webber (1920-2006), quant à lui, était un urbaniste et un sociologue de l'urbanisme, également professeur à l'Université de Californie à Berkeley. Ses travaux portaient sur la planification des transports, des villes et des politiques publiques. Webber était particulièrement sensible à la dimension sociale et politique de la planification, conscient que les problèmes urbains et sociétaux ne pouvaient se réduire à des formules techniques ou des interventions technocratiques.

Leur travail, publié en 1973³ dans l'article « Dilemmas in a General Theory of Planning » (Policy Sciences, vol. 4, n°2, pp. 155-169), a marqué un tournant dans la compréhension des défis complexes auxquels sont confrontés les décideurs et les concepteurs de politiques publiques. Voici un extrait constituant le résumé de leur article (traduit de l'anglais) :

« La recherche de bases scientifiques pour faire face aux problèmes de politique sociale est vouée à l'échec en raison de la nature de ces problèmes. Ce sont des problèmes « complexes », tandis que la science a été développée pour traiter des problèmes « simples ». Les problèmes politiques ne peuvent pas être décrits de manière définitive. De plus, dans une société pluraliste, il n'existe pas de bien public incontestable, ni de définition objective de l'équité. Les politiques qui répondent aux problèmes sociaux ne peuvent pas être considérées comme justes ou fausses de manière significative, et il n'a aucun sens de parler de « solutions optimales » à ces problèmes sans imposer des qualifications strictes au préalable. Pire encore, il n'existe pas de « solutions » au sens de réponses définitives et objectives. »

Ensemble, Rittel et Webber ont mis en évidence, dans leur article fondateur, que de nombreux problèmes de planification étaient de nature fondamentalement complexe, insaisissable, et intrinsèquement difficile à définir de manière stable : ces problèmes « wicked » ne pouvaient pas être résolus par des approches standardisées ou par des modèles scientifiques déterministes. Selon eux, les wicked problems se caractérisent notamment par :

1. **L'absence de formulation définitive** : La définition même du problème varie selon les points de vue et les intérêts des acteurs.
2. **L'absence de solution unique et vérifiable** : Les solutions possibles sont nombreuses, mais aucune n'est objectivement « correcte » ou « fausse ». Elles doivent être jugées au regard de critères sociaux, politiques, éthiques, et non purement techniques. Il n'y a pas non plus de solutions optimales au sens de solutions définitives, car au mieux l'intervention aura contribué à déplacer le problème initial, pour le reformuler en d'autres termes, ce qui justifie alors une répétition permanente de la recherche.
3. **L'irréversibilité des actions** : Chaque intervention transforme le contexte et rend la situation radicalement différente, ce qui empêche toute « expérimentation » véritablement neutre.
4. **L'unicité des problèmes** : Chaque problème est enraciné dans un contexte propre, et les leçons tirées d'un cas ne sont pas nécessairement transférables telles quelles dans un autre.
5. **L'implication d'acteurs nombreux et hétérogènes** : Les wicked problems se manifestent dans des environnements où s'entrecroisent des intérêts, des valeurs, des connaissances et des objectifs divers.

Les recherches de Rittel et Webber ont eu une influence considérable dans de nombreux domaines, allant de l'urbanisme à la formulation des politiques publiques, en passant par le management, le design stratégique, la santé publique, ou l'ingénierie sociale. Les apports de ces deux penseurs ont contribué à une prise de conscience plus large de la complexité des problèmes contemporains et ont encouragé le développement de méthodologies participatives, systémiques et adaptatives pour y faire face. Depuis leurs travaux, d'autres chercheurs ont approfondi la notion de wicked problems, mais Horst Rittel et Melvin Webber restent les théoriciens fondateurs de ce concept qui continue de guider la réflexion sur la complexité et l'indétermination des problèmes sociétaux.

³ https://urbanpolicy.net/wp-content/uploads/2012/11/Rittel+Webber_1973_PolicySciences4-2.pdf

3. La traduction de la définition du concept de problématique résistante pour l'analyse des politiques publiques

Appliqué à l'analyse des politiques publiques, une problématique résistante émerge lorsqu'on fait face à une situation :

- pour laquelle on manque des savoirs nécessaires pour l'aborder, d'où une incertitude prolongée (voire définitive) sur le problème à traiter et les solutions possibles ;
- dans laquelle de multiples acteurs sont concernés et ont des visions divergentes sur la nature du problème, d'où une imprévisibilité sur les stratégies que chacun adoptera ;
- qui oblige à un traitement « transversal » bousculant les domaines réservés et divisions institutionnelles qui organisent traditionnellement l'action publique, d'où une incertitude et imprévisibilité sur les règles et les processus pour traiter du problème.

Une situation de ce type en management public peut être qualifiée de "*situation de complexité*". La complexité se réfère à une situation où il y a un grand nombre d'éléments interconnectés et en interaction, ce qui rend difficile la compréhension et la prédiction de la situation dans son ensemble.

Dans le contexte du management public, la complexité peut être le résultat de divers facteurs, tels que l'incertitude prolongée sur la nature du problème et les solutions possibles, la présence de multiples acteurs ayant des visions divergentes, et la nécessité de traiter le problème de manière transversale, en bousculant les domaines réservés et les divisions institutionnelles.

Pour faire face à une situation de complexité en management public, il est souvent nécessaire d'adopter une approche systémique, qui prend en compte les interactions et les interdépendances entre les différents éléments de la situation, ainsi que d'utiliser des méthodes de résolution de problèmes adaptées à la complexité, telles que la pensée créative, la modélisation et la simulation, et l'apprentissage organisationnel. Voici quelques informations supplémentaires sur ces méthodes :

1. La pensée créative : cette méthode consiste à utiliser des techniques de réflexion et de brainstorming pour générer des idées novatrices et des solutions originales à un problème complexe. Elle peut être particulièrement utile pour sortir des sentiers battus et pour explorer des pistes de réflexion qui n'ont pas encore été envisagées.
2. La modélisation et la simulation : cette méthode consiste à créer des modèles graphiques, mathématiques ou informatiques pour représenter un problème complexe et pour simuler différentes solutions possibles. Elle peut être particulièrement utile pour comprendre les interactions et les interdépendances entre les différents éléments d'un problème, ainsi que pour évaluer les conséquences à long terme des différentes options.
3. L'apprentissage organisationnel : cette méthode consiste à utiliser les expériences et les connaissances acquises au sein d'une organisation pour améliorer sa capacité à résoudre des problèmes complexes. Elle peut être particulièrement utile pour favoriser la collaboration et la communication entre les différents acteurs impliqués dans un problème, ainsi que pour encourager la prise de risques et l'innovation.

Il convient de noter que ces méthodes ne sont pas mutuellement exclusives et peuvent être combinées de différentes manières pour répondre aux besoins spécifiques d'un problème complexe. Elles sont également à intégrer dans des interventions de type recherche-action (RA) ou recherche-intervention

(RI)⁴ qui constitue des démarches dans lesquelles l'action est entremêlée à un processus itératif de recherche qui ambitionne de comprendre la nature des problématiques en question et le jeu des acteurs impliqués, mais aussi et surtout leur évolution en lien avec les tentatives de résolution antérieures, avant de chercher trop vite à les résoudre.

4. L'identification des problématiques résistantes dans le champ de l'éducation

À la suite des diagnostics effectués dans les 8 pays où le programme PAPIQ⁵ de l'IPE UNESCO Dakar intervient, ou est intervenu, des problématiques résistantes ont progressivement émergés :

- Utiliser les données des évaluations pour améliorer le pilotage de la qualité
- Renforcer les dispositifs d'accompagnement pédagogique
- Favoriser le dialogue et la concertation au sein du système éducatif
- Accompagner la dynamique de décentralisation et la mobilisation communautaire
- Identifier et promouvoir les innovations pédagogiques

Or, ce qui se joue dans l'analyse de ces cinq problématiques résistantes, c'est précisément la nature de ces résistances donc de leurs déplacements notamment dans le contexte des réponses qui ont déjà été produites ici ou là, ces déplacements constituant les premières réponses du système à toute tentative de transformation. La vision holistique sur un nombre de pays significatif permet alors cet éclairage au-delà des spécificités et diversités des terrains. C'est donc moins l'absence de réponses à ces problématiques, que la caractérisation des réponses réitérées qu'il s'agit d'identifier puis d'analyser avec les acteurs aux différents niveaux de pilotage des systèmes éducatifs.

Au final la nature de ces résistances et la manière d'intervenir pour les surmonter, donc les déplacer⁶, constituent un axe majeur d'une réflexion qui reste à poursuivre. Cette orientation implique alors :

- d'une part d'analyser de manière transversale les cinq problématiques pour voir ce qui revient, notamment au travers de l'émergence voire le renforcement des résistances qui se manifestent en réaction aux changements proposés, espérés et/ou attendus,
- d'autre part, d'analyser les réponses déjà produites ici ou là, et c'est la caractérisation de ces réponses, le plus souvent stéréotypées, qu'il s'agit alors d'identifier puis d'analyser avec les acteurs aux différents niveaux des systèmes éducatifs.

Ainsi, dans une approche volontairement plus systémique, il est opportun de dégager des enjeux en termes d'interventions stratégiques pour embarquer ces résistances dans des expérimentations contrôlées

⁴ La RI s'est développé progressivement comme une démarche plus englobante, initiant parfois une rupture avec la RA, même si elle en partage les grands principes, à savoir notamment que la RI comme la RA est avant tout une recherche sur l'action, menée dans l'action, et a, de manière indirecte, l'action pour perspective. Il semble toutefois que la RI s'est progressivement distinguée par la place plus importante conférée à la démarche épistémique qui prend le pas sur l'objectif praxéologique c'est-à-dire d'optimisation de l'action en tant que tel, avec notamment un noyau de pratiques de recherche et d'intervention qui défendent l'importance d'analyser les problématiques professionnelles pour comprendre leur sens dans toutes leurs dimensions et leur complexité, avant de vouloir les résoudre (Voir notamment Merini, C. & Ponté, P. (2008). La recherche-intervention comme mode d'interrogation des pratiques. *Savoirs*, 16, 77-95. <https://doi.org/10.3917/savo.016.0077>).

⁵ Programme d'appui au pilotage de la qualité dans les pays d'Afrique subsaharienne. Il s'agit des pays suivants : Burundi, Burkina Faso, Cameroun, Côte d'Ivoire, Madagascar, Niger, Sénégal et Togo.

⁶ Ici, le terme de déplacement renvoi au fait que dans le meilleur des cas face à une problématique dite résistante, l'intervention agit sur les problématiques pré-identifiées en les déplaçant, c'est-à-dire en surmontant les difficultés initiales mais en créant également de nouvelles difficultés le plus souvent d'une autre nature et qui nécessiteront donc de construire de nouvelles hypothèses de travail (principe de réitération de la recherche-action).

(micro recherche-action) qu'il s'agit alors de décliner pays par pays, mais cette fois-ci avec leurs contingences et spécificités locales. Et c'est dans cette perspective que deux dimensions semblent alors fortement structurantes :

- la question de la subsidiarité des niveaux décisionnels,
- la question de l'autonomie/responsabilisation des acteurs notamment par le développement du travail entre pairs (collectif apprenant) mais aussi en inter-catégoriels (dialogue de gestion), dimensions qui entremêlent l'ensemble des problématiques identifiées.

Voici maintenant une proposition d'analyse un peu plus approfondie de ce qui se joue dans ces deux dimensions :

- l'accompagnement de la déconcentration des services de l'État et l'intégration des acteurs de la décentralisation dans l'élaboration et le suivi des projets éducatifs territoriaux,
- la professionnalisation du corps enseignant et des corps d'encadrement en mettant en synergie dans les écoles de formation et sur le terrain, les savoirs d'expériences et les savoirs académiques pour le développement d'un praticien réflexif.

4.1. Problématique résistante N°1 : L'accompagnement de la déconcentration des services de l'État et l'intégration des acteurs de la décentralisation dans l'élaboration et le suivi des projets éducatifs territoriaux

La déconcentration des services de l'État et le principe de subsidiarité et de responsabilisation des acteurs dans une dynamique de gestion axée sur les résultats doit se développer en distinguant clairement obligations de moyens et obligations de résultats, notamment dans la collaboration avec les collectivités territoriales et la mobilisation communautaire :

- L'obligation de moyen pour les services déconcentrés se traduit par la manière de rendre compte des choix stratégiques d'interventions opérés sur le terrain (cf. planification annuelle et/ou trisannuelle). Il s'agit de prendre en compte à la fois la démarche de documentation et de restitution des choix opérés, mais aussi des outils de reddition, c'est-à-dire des données utiles aux prises de décisions qui doivent permettre d'évaluer et de réguler les choix stratégiques.

- L'obligation de résultats pour les services déconcentrés se traduit par des mesures d'impacts des choix opérés localement, qui ne se réduisent pas à des données quantitatives, mêmes si elles sont utiles pour abonder les cadres de suivi des politiques sectorielles et répondre ainsi aux conditionnalités qui les accompagnent de la part des bailleurs ou de la représentation nationale, mais intègrent des analyses interprétatives contextualisées, c'est-à-dire des analyses au plus près du terrain et surtout proche des territoires les plus en difficulté, de manière à irriguer la réflexion sur les résultats des apprentissages des élèves dans un contexte de classe pléthoriques aux niveaux hétérogènes, et sur le fonctionnement démocratique et collaboratif des établissements scolaires et de la mobilisation communautaire, afin que l'école puisse se rapprocher des familles les plus en difficulté.

Il est acté, dans le pilotage actuel du système, un déficit d'espace institutionnalisant une forme renouvelée de dialogue de gestion entre les entités fonctionnelles déconcentrées de l'éducation. Ainsi, par exemple, dans plusieurs pays, ce sont ces interactions entre le Secrétariat Général du Ministère, l'Inspection Générale, et les Directions centrales dans un premier temps, puis dans un second temps, entre ces représentants du ministère et les représentants des Directions régionales auxquelles sont associés les corps d'inspection, qui devraient valablement faire l'objet d'une réflexion commune afin d'élaborer de nouvelles manières de collaborer efficacement (être, penser et travailler ensemble).

Repères pour orienter des interventions :

Repère N°1 : Plus de déconcentration des services en région veut dire plus d'accompagnement de la part des services centraux, notamment pour y déterminer les conditions de contextualisation de la politique sectorielle.

Repère N°2 : Plus d'accompagnement des services centraux veut dire plus de collaborations horizontales entre SG / DRH / Réformes et planification/ Directions pédagogiques / Évaluation / Examens-concours/ FC-FI / Équipements.

Repère N°3 : Plus de dialogue de gestion, participatif et axé sur les résultats, ne veut pas dire plus de réunions pour faire redescendre de l'information dans une logique Top-Down où le classement des entités repose sur un projet mobilisateur qui n'est jamais atteint en raison de son caractère profondément élitiste.

Repère N°4 : Plus de dialogue de gestion, participatif et axé sur les résultats, implique l'institutionnalisation d'un espace de partage des analyses des acteurs d'une entité administrative notamment sur les résultats des élèves (Direction régionale ou académique, inspections, établissements) qui met autour d'une table les représentants de l'entité et les représentants du niveau hiérarchique immédiatement supérieur, en priorisant les interventions là où il est plus difficile qu'ailleurs de réussir.

Repère N°5 : L'institutionnalisation d'un espace de partage des analyses des acteurs d'une entité administrative veut dire plus d'écoute réciproque construite sur un diagnostic partagé (Tableaux de Bord dont les données sont analysées et interprétées par exemple) qui aboutit à la contractualisation d'orientations concrètes à courts et moyens termes (1 à 3 ans) qui impliquent les parties dans une obligation de moyens et de résultats réalistes.

4.2. Problématique résistante N°2 : La professionnalisation du corps enseignant et des corps d'encadrement en mettant en synergie dans les écoles de formation et sur le terrain, les savoirs d'expériences et les savoirs académiques pour le développement d'un praticien réflexif

Le métier de professeur, changeant avec l'impérieuse nécessité de développer des pratiques professionnelles de prises en charge des élèves en difficulté notamment dans leur rapport à la langue de scolarisation qu'est le français et/ou à leurs langues maternelles, semble devoir se professionnaliser autour de deux nouvelles composantes porteuses d'innovations rendues nécessaires par le contexte de massification en Afrique sub-saharienne :

- D'une part, l'expérimentation de dispositifs optimisant le temps d'engagement des élèves dans la tâche, ce qui ne peut se construire qu'en dépassant le format standardisé de la classe simultanée ou dialoguée⁷. Ce constat vaut notamment pour les classes pléthoriques et/ou hétérogènes et implique d'expérimenter des dispositifs passant par la diversification des modes d'organisation du travail des élèves (techniques des pédagogies actives et de l'enseignement mutuel...) et le repositionnement de l'enseignant comme organisateur des situations d'apprentissages. De telles expérimentations ont été appuyées par les membres de l'équipe Od'écol, notamment dans deux ENI du Niger et les résultats préliminaires semblaient être très prometteurs. En effet, le développement de l'autonomie des apprenants était acté tandis que le potentiel d'innovations mobilisait grandement les cadres et formateurs qui avaient été appuyés⁸. Ces mêmes acteurs mobilisés restaient toutefois toujours en attente d'un appui pour le développement de

⁷ Voir capsule vidéo sur les concepts de classe simultanée versus enseignement mutuel.

⁸ Voir un court article ici : <https://www.odecol.org/amet> et un autre article scientifique mentionnant cette expérimentation ici : <https://revue-mediations.teluq.ca/index.php/Distances/article/view/305>

l'expérimentation au sein même des établissements impactés par cette dynamique. C'est dans ce cadre qu'une intervention en partenariat avec AUF-APPRENDRE a été mise en place dès 2022⁹ en mobilisant des équipes nationales au Togo et au Niger.

- D'autre part créer les conditions pour que tous les élèves apprennent y compris ceux en difficulté. Dans deux pays du deuxième groupe du PAPIQ¹⁰, une proposition intéressante de dispositif de remédiation a été développée par les membres de l'équipe Od'écol suite à un dialogue serré avec les acteurs nationaux dans le cadre de leur appui à la supervision du PAPIQ dans ces pays. Il s'agit de dispositifs de « remédiation par anticipation », qui devraient permettre aux élèves en difficulté d'assister à des séances de remédiation avant le démarrage des cours et sur les contenus mêmes qui feront l'objet des séances du jour. Ce dispositif à concevoir et à développer en s'appuyant sur les données récentes de la recherche¹¹, devrait permettre aux enseignants d'étayer de manière rapprochée un tout petit groupe d'élèves en difficulté, ce qui constitue une configuration intéressante pour tester des modalités efficaces de remédiation alors que les enseignants ne sont jamais mis dans de telles conditions¹² (les cours de remédiation concernent toujours beaucoup trop d'élèves en même temps). De plus, la remédiation par anticipation se ferait sur des créneaux horaires ne pénalisant pas le temps libre des élèves contrairement aux pratiques actuelles (après-midi, week-end), et pourrait même se faire sans augmenter le temps de service de l'enseignant (par exemple, prendre une demi-heure chaque matin sur le temps d'enseignement). L'enjeu d'un tel dispositif serait d'identifier les conditions pour que les élèves en difficulté puissent profiter de ce type d'espace afin de reprendre confiance et réussir leurs apprentissages au moment où les situations sont présentées en même temps aux autres élèves. Cette proposition de remédiation s'appuie ainsi sur un ensemble de techniques de remédiations culturelles par anticipation fondée notamment sur la maîtrise des raisons sociales et des réseaux collectifs de la communication écrite au sens des propositions de l'Association française pour la lecture¹³, avec un repositionnement du métier d'enseignant comme médiateur des savoirs au sein d'un petit groupe d'élèves placés en situation réelle de communication.

S'il s'opère ainsi un déplacement majeur de la focale sur les conditions d'apprentissage des élèves et non plus exclusivement sur les modalités d'un enseignement plus ou moins magistral de l'enseignant, c'est aussi le métier d'inspecteur et de conseil pédagogique qui s'en trouve alors transformé. Le contrôle de conformité à des normes prescrites se voit annexé à une démarche évaluative qui refonde l'encadrement de proximité et le rôle de facilitateur des corps d'encadrement, et où l'institutionnalisation des espaces de restitution des observations réalisées en classe et l'analyse des pratiques professionnelles entre pairs deviennent incontournables pour élaborer de nouvelles techniques de documentation et de mutualisation (diffusion) des gestes professionnels.

Toutefois, pour mettre en place un tel appui à la transformation des métiers de l'encadrement, l'expérience du programme APIQ, à travers l'appui aux ENR, qui a fait par ailleurs l'objet d'une recherche académique¹⁴ s'appuyant sur ces savoirs d'expérience, permet de souligner l'importance perçue par les acteurs de terrain de développer des dispositifs d'appui qui font une place substantielle à une formation ancrée dans un agir, à la condition que cet agir fasse lui-même l'objet d'une supervision rapprochée et en forte synchronicité avec l'évolution du travail des équipes de terrain.

Repères pour orienter des interventions lors des expérimentations du Programme :

⁹ Voir le site Apprendre qui présente ce projet : <https://apprendre.auf.org/entree-et-maintien-dans-le-metier-des-enseignantes-et-enseignants-11-projets-de-recherche-en-education-selectionnes-par-le-programme-apprendre/>

¹⁰ Burundi et Togo.

¹¹ Hug T., 2004, *recherche-action sur la remédiation par anticipation* – Académie de Nice

¹² Hug T., 2008, *Les termes de référence académiques de l'aide personnalisée* - Académie de Nice

¹³ www.Lecture.org

¹⁴ <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04795133v1>

Repère N°1 : Plus de diversification et d'innovation dans les modes d'organisation des apprentissages et notamment dans les techniques de remédiation des élèves veut dire plus d'encadrement de proximité notamment là où il est plus difficile qu'ailleurs de réussir.

Repère N°2 : Plus de diversification et d'innovation dans les modes d'organisation des apprentissages et notamment dans les techniques de remédiation ne veut pas dire prolifération d'initiatives aléatoires qui ne garantissent pas que l'intérêt des familles soient toujours central, notamment des familles les plus éloignées socio-culturellement de l'école.

Repère N°3 : Plus d'encadrement de proximité là où il est plus difficile qu'ailleurs de réussir ne veut pas dire plus de contrôle de conformité mais plus d'appui solidaire, dont les indicateurs restent à mesurer¹⁵, auprès des équipes en difficulté pour trouver ensemble des solutions aux obstacles identifiés.

Repère N°4 : Plus d'encadrement de proximité implique plus d'appui des services centraux et déconcentrés auprès des corps d'encadrement et moins de normes qui contrediraient le repère N°3.

Repère N°5 : Mettre en synergie dans les écoles de formation et sur le terrain, les savoirs d'expériences et les savoirs académiques pour le développement d'un praticien réflexif, passe par le déploiement de la recherche universitaire, et son potentiel de théorisation, au service des problématiques résistantes du terrain et leurs déplacements au fur et à mesure des interventions pour les réguler (principe de réitération de la recherche-action).

Annexe bibliographique :

Ci-dessous figure une sélection de références bibliographiques majeures associées à Horst W. J. Rittel et Melvin M. Webber, incluant leurs travaux conjoints et individuels. Ces références témoignent de leur apport en matière de planification, de théorie du design, d'urbanisme et de politiques publiques. Bien que leur œuvre ne se présente pas sous la forme de nombreux ouvrages monographiques, leurs articles académiques ont marqué durablement la recherche et la pratique.

Travaux conjoints

- **Rittel, H. W. J., & Webber, M. M. (1973).** "Dilemmas in a General Theory of Planning." *Policy Sciences*, 4(2), 155–169.
Cet article fondateur introduit le concept de « wicked problems ». Les auteurs y décrivent les caractéristiques fondamentales de ces problèmes complexes et mal définis, défiant les approches de planification linéaires et déterministes.

Horst W. J. Rittel (1930-1990)

Professeur à l'Université de Californie à Berkeley, spécialiste du design, de l'ingénierie des systèmes et de la théorie de la planification, Rittel s'est attaché à développer des approches méthodologiques pour résoudre des problèmes complexes et mal structurés, mettant particulièrement l'accent sur la nature argumentative et itérative du processus de conception.

- **Kunz, W., & Rittel, H. W. J. (1970).** *Issues as Elements of Information Systems*. Working Paper n°131, Institute of Urban and Regional Development, University of California, Berkeley.
Dans ce texte, les auteurs introduisent la méthode IBIS (Issue-Based Information System), un outil conceptuel pour structurer les débats, les problèmes et les solutions potentielles dans le processus de conception.

¹⁵ Le travail de recherche précédent contribuent par ailleurs à identifier certains de ces indicateurs, dans une dynamique qui reste exploratoire.

- **Rittel, H. W. J. (1972).** "On the Planning Crisis: Systems Analysis of the First and Second Generations." *Bedriftsøkonomen*, 8, 390–396. Rittel y compare les approches traditionnelles, qu’il appelle « première génération », fondées sur l’analyse systémique classique, avec la « seconde génération » de méthodes, plus sensibles à la complexité, à la nature changeante des problèmes et à l’implication des parties prenantes.
- **Rittel, H. W. J. (1984).** "Second-Generation Design Methods." In: Cross, N. (Ed.), *Developments in Design Methodology*, John Wiley & Sons, pp. 317–327. Dans ce chapitre, Rittel présente sa vision des méthodes de conception de « seconde génération », mettant en avant l’argumentation, l’interaction et la collaboration comme éléments centraux d’une démarche de design adaptée aux problèmes complexes.
- **Rittel, H. W. J. (1988).** "The Reasoning of Designers." In: Grenander, U. (Ed.), *The Universal Subgoal Problem*, Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale, NJ, pp. 173–193. Rittel propose ici une réflexion approfondie sur les processus cognitifs et argumentatifs mobilisés par les designers, illustrant comment la conception ne se réduit pas à une procédure linéaire, mais s’apparente davantage à un raisonnement dialogique, itératif et contextuel.

Melvin M. Webber (1920-2006)

Urbaniste, sociologue et professeur à l’Université de Californie à Berkeley, Webber s’est intéressé aux dynamiques des villes et des systèmes de transport, ainsi qu’aux processus de planification urbaine impliquant des valeurs, des intérêts et des acteurs multiples. Ses travaux soulignent l’importance des facteurs sociaux, économiques et politiques dans l’élaboration des politiques publiques.

- **Webber, M. M. (1963).** "Order in Diversity: Community without Propinquity." In: Wingo, L. (Ed.), *Cities and Space: The Future Use of Urban Land*, Johns Hopkins Press, Baltimore, MD, pp. 23–54. Webber explore l’idée d’une communauté moderne non fondée sur la proximité géographique, mais sur des réseaux d’échanges d’informations, de biens et de services, anticipant ainsi les transformations de l’urbanité contemporaine.
- **Webber, M. M. (1964).** "The Urban Place and the Nonplace Urban Realm." In: Webber, M. M. et al., *Explorations into Urban Structure*, University of Pennsylvania Press, Philadelphia, pp. 79–153. Cet ouvrage collectif, auquel Webber contribue de manière significative, examine la ville comme un système complexe. Son chapitre insiste sur le caractère réticulaire de la ville et l’idée d’un « espace urbain élargi » au-delà du simple espace physique.
- **Webber, M. M. (1983).** "Comprehensive Planning and Social Responsibility: Toward an Equitable Allocation of Urban Space." In: *Urban and Regional Planning in an Age of Austerity*, Pergamon, New York, pp. 121–141. Webber revient sur la responsabilité sociale de la planification urbaine, considérant la dimension éthique et politique des choix d’aménagement. Il aborde les difficultés à mettre en place des politiques justes et équitables dans des contextes socio-économiques contrastés.

Conclusion

Bien que la bibliographie ci-dessus ne soit pas exhaustive, elle représente les contributions essentielles de Horst W. J. Rittel et Melvin M. Webber, et illustre leur influence majeure sur la théorie du design, la planification urbaine, et la compréhension des « wicked problems ». Leurs travaux continuent de nourrir les débats et les réflexions contemporaines sur la complexité, la gouvernance, la participation des acteurs, et les méthodologies de conception et de mise en œuvre des politiques publiques.

Autres travaux mentionnés

- **Begue. B., (2023)** Études des effets et des limites d'un projet international de supervision du changement en éducation : le programme d'appui au pilotage de la qualité (PAPIQ) de l'IIEP-UNESCO Dakar. Education. 2023. [{dumas-04795133}](#)
- **Begue. B., et hug.T., (2023)**, *Les effets du recours au numérique sur un dispositif d'intervention et de formation à la démarche de recherche-action de collectifs d'inspecteurs et de formateurs de l'éducation en Afrique*, in revue N°16 médiations & médiatisations <https://revue-mediations.telug.ca/index.php/Distances/article/view/305>
- **Hug T., 2004**, *recherche-action sur la remédiation par anticipation* – Académie de Nice
- **Hug T., 2008**, *Les termes de référence académiques de l'aide personnalisée* - Académie de Nice
- **Begue, B. , Amouzou-Glikpa, A., & Hug, T. (2023)**. Où vont les systèmes éducatifs en Afrique ? Dossier : « La mobilisation des corps d'inspection de l'éducation en Afrique ». Éditions Monange – Cameroun
https://www.odecol.org/_files/ugd/0951d6_f3009e5d18e44b1f92eea9a3a4e5c489.pdf
