



PARTENARIAT INTER-UNIVERSITAIRE

PROGRAMME DE RECHERCHE

**PROGRAMME DE POST-SUPERVISION À L'ENTRÉE DANS LE MÉTIER
DES CORPS D'ENCADREMENT DE PROXIMITÉ
EN AFRIQUE FRANCOPHONE
PSEM 2**

--- Version du 20 septembre 2024 ---

Table des matières

1.	Le contexte de l'éducation au Togo et de la mobilisation des corps d'encadrement	3
1.1.	Des données fiables pour renforcer le suivi/régulation des politiques publiques.....	3
1.2.	Une forte participation des parents dans les dépenses d'éducation qui nuit à l'équité du système éducatif	3
1.3.	Une faiblesse des acquis scolaires qui interroge la qualité des apprentissages	4
1.4.	De fortes inégalités dans l'allocation des ressources aux établissements scolaires ...	5
1.5.	Un processus de décentralisation en cours	5
1.6.	La formation des inspecteurs et des conseillers pédagogiques.....	6
2.	Justification et finalité de l'appui au regard de la politique enseignante du pays	8
2.1.	De la nécessité d'une politique systémique et holistique relative à l'appui aux enseignants	8
2.2.	Un pilotage de la qualité et la mobilisation des corps d'encadrement de proximité..	8
2.3.	Un « déjà là » à partir des travaux des inspecteurs de la promotion 2021-2023	9
2.4.	Des recommandations à l'issue des travaux des inspecteurs stagiaires.....	13
3.	Démarche du programme de post-supervision	16
3.1.	Activités et finalités	16
3.2.	Cadre d'analyse des pratiques professionnelles des inspecteurs en poste.....	16
3.3.	Outils d'observation des pratiques	17
3.4.	Les produits, leur capitalisation et leur diffusion	18
3.5.	Les éléments du programme.....	19
3.6.	La mobilisation de l'équipe de supervision.....	20
4.	Bibliographie sélective	20

1. Le contexte de l'éducation au Togo et de la mobilisation des corps d'encadrement

Au cours des 15 dernières années, le Togo a préparé trois plans sectoriels de l'éducation. Le premier est antérieur à l'initiative de mise en œuvre accélérée au Partenariat mondial pour l'éducation et couvrait les années 2005-2015. Les deux suivants, couvraient les années 2010-2020, puis 2020-2030, et au fil du temps le gouvernement a amélioré sa capacité de pilotage des processus participatifs des analyses sectorielles de l'éducation et de la préparation du PSE, bien que cette capacité ne soit pas encore totalement institutionnalisée et demeure tributaire d'une aide extérieure, quand la participation des hauts dirigeants à la gouvernance du PSE demeure un défi¹.

La qualité des plans sectoriels de l'éducation s'est amélioré lorsque l'on compare les PSE 2010-2020 et 2014-2025 ; ce dernier plan répondait aux sept critères de qualité pour les PSE du Partenariat mondial, et les évaluations indépendantes de ces deux plans ont qualifié le socle factuel les étayant de « bon » ou d'« excellent », compte tenu de l'existence d'analyses sectorielles de l'éducation (RESEN, 2009 et 2012) élaborées avec le soutien de l'IIEP-UNESCO Dakar.

1.1. Des données fiables pour renforcer le suivi/régulation des politiques publiques

Cependant la complexité du cadre de résultats du PSE complique la faisabilité du plan. Bien que le PSE 2014-2025 ait reçu une note positive, sur la base de critères du Partenariat mondial, le gouvernement a eu du mal à utiliser le cadre de résultats, peu pratique, ou à s'en servir comme d'un outil de gestion pour appuyer les prises de décisions. Le défi majeur semble bien être la question de la production de données de suivi fiables et la manière de les utiliser dans des prises de décisions.

Parmi les résultats notables les principales réalisations de ces dix dernières années (PSE 2014-2025 - PERI 2) sont un meilleur accès à l'enseignement préscolaire, la construction d'un plus grand nombre d'écoles et la réforme des programmes de l'enseignement primaire. Sur le plan des résultats, le PERI 2 a introduit des réformes majeures dans le programme de l'enseignement primaire et la formation des enseignants liée à la réforme de ce programme. Il a contribué à la décentralisation de l'autorité vers les communautés et les écoles, du renforcement des capacités des groupes de gestion communautaire (COGEP) et du pilotage de la construction d'écoles communautaires. Le PERI 2 a également testé un nouveau mécanisme de responsabilisation, sous forme de contrats de performance pour les inspections scolaires.

1.2. Une forte participation des parents dans les dépenses d'éducation qui nuit à l'équité du système éducatif

L'élimination des frais de scolarité a été une première étape importante pour permettre aux familles de surmonter les obstacles socioéconomiques et améliorer l'accès à l'éducation des enfants pauvres et marginalisés, mais les coûts directs et indirects de l'école représentent

¹ Rapport final de l'évaluation sommative de l'appui du GPE à l'éducation au niveau du Togo, 2020, Cabinet UNIVERSALIA

toujours une difficulté importante pour les parents, qui contribuent jusqu'à 56% des coûts de l'éducation de leurs enfants. Jusqu'à présent, les progrès réalisés au niveau du système pour remédier aux inégalités sont demeurés discrets, car la plupart des interventions mises en œuvre restent à une petite échelle.

1.3. Une faiblesse des acquis scolaires qui interroge la qualité des apprentissages

La qualité de l'enseignement et de l'apprentissage demeure l'enjeu le plus important du système éducatif togolais. Plusieurs facteurs influent sur la qualité, notamment la qualité des programmes et des cursus, la qualité de l'environnement scolaire, la disponibilité d'équipement et de matériels tels que des pupitres et des manuels scolaires, les compétences et les connaissances des enseignants, et la disponibilité/répartition des enseignants.

De manière générale, les données indiquent que les élèves togolais éprouvent de nombreuses difficultés d'apprentissage dès le début de la scolarisation primaire. Selon les données du PASEC de 2014, près de 4 élèves sur 5 (79,9%) ne disposent pas des connaissances et compétences nécessaires en français (langue d'enseignement) pour poursuivre leur scolarité dans de bonnes conditions². A la fin de l'enseignement primaire, le français est la discipline dans laquelle les élèves ont le plus de difficultés. En effet, en fin de scolarité primaire, le score moyen en lecture des élèves togolais est légèrement en deçà de la moyenne internationale en Afrique, tandis que le score moyen en mathématiques dépasse d'une vingtaine de points cette moyenne internationale.

Or, la littérature scientifique montre bien que l'accès à l'instruction scolaire de base et l'achèvement du parcours scolaire avec l'acquisition des compétences de base pour la réussite scolaire et professionnelle sont des droits humains universels qui se trouvent d'ailleurs à la source du concept de développement (Sen, 1999³). De plus, l'absence d'éducation, de connaissances et de compétences est une partie centrale du concept de pauvreté (Lewin, 2015⁴). Ainsi, garantir l'accès universel à une éducation de base de qualité et surveiller la progression dans le parcours scolaire est un chemin fécond à emprunter pour l'éradication de la pauvreté ; généraliser l'accès et l'apprentissage à l'école impliquent de soutenir la productivité d'un pays et de réduire la pauvreté intergénérationnelle, d'améliorer la transition démographique et la santé préventive ; de soutenir les femmes dans leur parcours d'émancipation ; et en définitif, de réduire les inégalités (Lewin, Little, and Colclough, 1983⁵).

Face à ces faibles acquisitions des élèves, les pays d'ASS⁶ ont développé un intérêt accru aux évaluations des apprentissages et développé des systèmes d'information et de gestion des données. Même si la mesure et l'utilisation des résultats de ces acquis ne sont pas toujours approfondies ou efficaces, le nombre d'enquêtes internationales et nationales ne cesse de croître. La réalisation des évaluations nationales et internationales a permis aux pays de l'ASS de mieux connaître les caractéristiques des publics d'apprenants et d'enseignants, ainsi que d'identifier les forces et faiblesses des systèmes éducatifs, et d'analyser des pistes d'amélioration de la qualité. L'amélioration de la qualité du système suppose que les pays

² PASEC, 2014

³ Development as Freedom. Oxford: Oxford University Press.

⁴ "Educational access, equity and development: planning to make rights realities", Fundamentals of Educational Planning. Paris: UNESCO International Institute of Educational Planning.

⁵ "Effects of education on development objectives", Prospects, XIII, 3, 299-314.

⁶ Afrique Sub-Saharienne

utilisent l'ensemble de leurs données, statistiques, des ressources humaines et des examens et qu'ils les mettent en relation avec les parcours scolaires, les résultats des évaluations des apprentissages des élèves et même leur état de santé et de bien-être.

1.4. De fortes inégalités dans l'allocation des ressources aux établissements scolaires

Les données du RESEN⁷ montrent qu'une école primaire publique scolarisant 200 élèves peut avoir entre 2 et 9 enseignants. De même, une école disposant de 8 enseignants peut scolariser entre 170 et 655 élèves. Dans 41 % des cas, l'affectation des enseignants est faite en fonction d'autres critères que le nombre d'élèves. L'examen de l'évolution du degré d'aléa au cours des dernières années indique que le degré de cohérence dans l'allocation d'enseignants du primaire ne s'est pas amélioré. L'aléa dans l'allocation des enseignants du primaire public est en effet passé de 36 % en 2011 à 41 % en 2017, soit une augmentation de 5 points de pourcentage.

Par ailleurs, il est intéressant de souligner que, lorsqu'il est calculé uniquement sur les enseignants fonctionnaires, le degré d'aléa est évalué à 51 %. Autrement dit, le recours aux enseignants volontaires permet d'améliorer un tant soit peu le degré de cohérence dans l'affectation des enseignants aux écoles primaires publiques.

On observe l'existence d'une grande variabilité dans le REM⁸ entre les différentes inspections, allant de 30 (IEPP Kloto Ouest) à 70, soit plus du double (IEPP Lomé Est). Le REM moyen se situe à 43 mais les valeurs observées dans près d'une trentaine d'inspections se situent au-dessus de cette moyenne (en particulier les inspections de Lomé Est, Agoenyive Est, Agoenyive Ouest, Lomé Ouest, Lomé Sud, Lomé Aéroport, ou encore Kpendjal).

Dans l'enseignement primaire public, le système souffre à la fois d'un nombre insuffisant de manuels et d'une mauvaise répartition des manuels entre les différents établissements.

1.5. Un processus de décentralisation en cours

Des cadres de travail et des structures ont été mise en place, mais la plupart des initiatives ont été mises en œuvre par le biais de projets à court terme financés par des bailleurs de fond (ONG, AFD, GIZ). En général, le renforcement des capacités au sein des Directions Régionale de l'Éducation souffre d'un manque de vision et d'une absence de stratégie à moyen terme, comme le démontre le dernier diagnostic du pilotage de la qualité conduit par l'IIEP-UNESCO au Togo⁹.

Ces analyses intègrent quelques éléments sur les capacités de gestion du système. En effet, si un système éducatif doit disposer à la fois des ressources adéquates pour fonctionner et des politiques éducatives pertinentes pour les utiliser, il importe de façon conjointe que les dispositions appropriées au niveau de la gestion soient identifiées et concrètement mises en place :

- Pour que les ressources mobilisées et les politiques éducatives nationales aboutissent effectivement jusqu'au niveau des établissements d'enseignement,

⁷ RESEN Togo, 2018

⁸ Rapport élèves/maître

⁹ Le rapport est téléchargeable ici : <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000385529>

- et que ces derniers transforment efficacement en résultats d'apprentissage les ressources dont ils disposent.

Ces deux aspects sont essentiels à la bonne santé d'un système éducatif et les données existantes¹⁰ en Afrique francophone montrent qu'il s'agit bien souvent d'un maillon faible des systèmes d'éducation et de formation **d'où la nécessité de mobiliser les corps d'encadrement de proximité pour accompagner les équipes de terrain et notamment là où il est plus difficile de réussir qu'ailleurs.**

C'est ainsi qu'au Togo, comme dans d'autres systèmes éducatifs d'Afrique francophone voir au-delà, les inspecteurs jouent un rôle central dans l'analyse des conditions d'efficience de la mise en œuvre des politiques nationales sur le terrain.

1.6. La formation des inspecteurs et des conseillers pédagogiques

Si l'inspecteur est l'un des piliers dans la gouvernance du système éducatif, les facteurs sociaux et démographiques qui influencent ce système déterminent tout de même la mission de l'inspecteur. Ce contexte sociodémographique est caractérisé par l'évolution de la population togolaise qui induit une forte demande en éducation et par conséquent une forte croissance des effectifs d'apprenants et du personnel d'encadrement (Inspecteurs, conseillers pédagogiques). L'augmentation des effectifs d'apprenant à tous les degrés du système scolaire entraîne ipso facto l'émergence de nouveaux besoins.) Comme le souligne l'actuel PSE, des « Efforts importants devront donc continuer à être fournis pour que l'offre éducative suive la demande en éducation. » (PSE 2020-2030)

Le gouvernement togolais, pour atteindre l'objectif de la formation d'une relève capable de participer au développement du pays, s'est inscrit dans la dynamique de pourvoir l'école togolaise d'un corps d'encadrement bien formé et efficace sur le terrain. Cependant, force est de constater que le personnel d'encadrement formé est très insuffisant sur le terrain.

C'est dans ce contexte, que l'Institut National des Sciences de l'Éducation, rattaché à l'Université de Lomé, a pour mission de former les inspecteurs de l'éducation et les conseillers pédagogiques. Ainsi une nouvelle promotion 2021-2023 a été officiellement ouverte en octobre 2021 à Lomé. Il s'est agi de 245 élèves inspecteurs du préscolaire, du secondaire général et technique et de 138 élèves conseillers pédagogiques.

Avant cela, le Togo ne disposait que de 70 conseillers pédagogiques et 30 inspecteurs en poste dans les 61 inspections du préscolaire et primaire pour assurer l'encadrement de 24.800 enseignants du public. Le manque d'inspecteurs a également fait que 66 inspecteurs étaient répartis dans 18 inspections du secondaire général ou encore 18 inspecteurs pour les 9 inspections d'enseignement technique et de la formation professionnelle. Le manque du personnel a également conduit à la fermeture de certaines inspections comme celle de Kpalimé Mango et Aného en 2021.

Malgré cette insuffisance de personnel, et dans le but d'améliorer la productivité du système éducatif togolais, les autorités politiques et administratives ont entamé plusieurs projets

¹⁰ Ces données proviennent encore de l'IIEP-UNESCO qui a intégré ses éléments dans son cadre conceptuel. Les rapports produits sur 8 pays d'Afrique francophone sont disponibles sur cette page. <https://dakar.iiep.unesco.org/programmes/appui-au-pilotage-de-la-qualite-de-leducation-de-base>

d'innovation pédagogiques et technologiques. C'est ainsi que l'enseignement primaire est en mutation dans le seul but d'être adapté aux exigences de notre époque et de répondre mieux aux besoins sociaux et économiques d'une société toujours changeante. Au nombre de ces innovations, on peut citer la réforme curriculaire selon l'approche par compétence (APC), la politique des sous-cycles qui permet de promouvoir la culture de la réussite en mettant fin aux échecs dans les sections 1 des sous cycles et la gratuité des frais scolaires au primaire pour atteindre la scolarisation universelle. **La mise en œuvre de ses innovations et politiques soulève d'innombrables difficultés. De fait, leur mise en œuvre interpelle là-encore l'implication de l'inspecteur.**

Les changements que connaît l'école togolaise ne peuvent laisser la mission de ce cadre dans le statu quo. Il est évident que cette mission a connu des évolutions et que chaque inspecteur en action sur un terrain quelconque fait face à des difficultés particulières. Mais, les données scientifiques sur l'évolution de cette mission dans le contexte togolais manquent cruellement. La question du pilotage de la qualité passe nécessairement par la responsabilisation des acteurs à tous les niveaux du système. Cette responsabilisation, pour se développer, nécessite de clarifier les marges d'autonomie des acteurs mais aussi la manière dont ils prennent en compte, aux différents niveaux de pilotage du système, les orientations de la politique sectorielle.

Les missions de droit de l'inspecteur sont déterminées par le décret N°72-238 du 28 Novembre 1972 qui a fixé les attributions des inspecteurs de l'Enseignement du Premier Degré. Ces attributions sont détaillées dans le Précis de législation et d'administration scolaire, le statut particulier des fonctionnaires de l'enseignement et le module de formation du personnel d'encadrement à la préparation de la rentrée pédagogique (2022-2023).

Ce Précis de Législation et d'Administration scolaire déroule les missions de l'inspecteur dans sa circonscription pédagogique où il a un « rôle pédagogique et social très important à jouer ». La mission pédagogique de l'inspecteur de l'enseignement est détaillée dans le module de formation de la rentrée pédagogique 2022-2023 prenant en compte les propositions du précis de législation et d'administration scolaire. Il s'agit de :

- La mission de contrôle et de supervision pédagogique
- La mission d'accompagnement pédagogique des enseignants

Le statut particulier des fonctionnaires de l'enseignement vient compléter les tâches pédagogiques de l'inspecteur. Ainsi, il précise que l'inspecteur en tant qu'acteur principal du pilotage de l'action éducative a pour mission :

- d'élaborer et mettre en œuvre des plans de formations initiale et continue à l'intention des enseignants,
- participer à l'organisation et aux jurys des examens scolaires et professionnels,
- analyser et exploiter les résultats des différentes évaluations et mettre en place des dispositifs de remédiation.

Toutes ses missions montrent les innombrables charges qui pèsent sur l'inspecteur. Leurs exécutions sur le terrain s'avèrent ardue et parfois détournent l'inspecteur de sa mission première qui est la mission pédagogique.

**

2. Justification et finalité de l'appui au regard de la politique enseignante du pays

2.1. De la nécessité d'une politique systémique et holistique relative à l'appui aux enseignants

La Politique nationale sur les enseignants au Togo 2020, soutenue par l'UNESCO, insiste sur une vision systémique de l'éducation, reliant différents niveaux d'enseignement, y compris l'alphabétisation et l'éducation non formelle. Elle vise à améliorer la qualité de l'enseignement en intégrant l'innovation.

Les objectifs de la politique comprennent :

- l'amélioration de la formation initiale et le recrutement des enseignants ;
- le renforcement de la formation continue et le perfectionnement professionnel, dans trois dimensions : les connaissances requises pour enseigner ; l'autonomie, c'est-à-dire le pouvoir de décision des enseignants sur leur travail ; et l'efficacité des réseaux de pairs¹¹ ;
- la mise en place un accompagnement de carrière pour les enseignants ;
- l'adaptation des conditions de travail, y compris l'intégration des TIC ;
- le développement du dialogue entre les partenaires de l'éducation ;
- et l'instauration de dispositifs de suivi/évaluation.

Pour accompagner ces objectifs, le Plan sectoriel de l'éducation (PSE) 2014-2025 repose sur des orientations fortes à savoir recruter suffisamment d'enseignants, les déployer dans les zones difficiles et améliorer leur formation grâce à la réforme des ENI.

Un rapport de l'OCDE (2016) intitulé Soutenir le professionnalisme des enseignants et élaboré à partir des résultats de l'Enquête internationale sur l'enseignement et l'apprentissage (TALIS), définit le concept de professionnalisme des enseignants sur la base de trois grandes composantes :

- les connaissances requises pour enseigner ;
- l'autonomie, à savoir le pouvoir de décision des enseignants sur différents aspects de leur travail ;
- et les réseaux de pairs, à savoir les possibilités d'échange d'informations et de soutien nécessaires au maintien de normes élevées d'enseignement.

2.2. Un pilotage de la qualité et la mobilisation des corps d'encadrement de proximité

Des données de nature multiple sont collectées dans les pays. Le défi majeur des systèmes éducatifs est d'utiliser efficacement ces données pour la formulation, le suivi et la révision des politiques en vue d'améliorer la qualité de l'éducation. En effet, pour que ces données soient utiles et que des actions concrètes s'en suivent, il est essentiel qu'il en résulte une compréhension partagée de leur utilité pour identifier les caractéristiques des élèves ou des écoles, pour analyser la cohérence des actions avec les besoins et pour mesurer les effets des politiques conduites.

Piloter un système éducatif au regard de la qualité de son service et de ses réalisations suppose au premier chef de construire la cohérence entre les processus de pilotage à tous les niveaux du système. Il suppose en premier lieu de documenter les choix de politique et les stratégies éducatives par l'utilisation et l'analyse structurée de l'ensemble des données, contextualisées à chaque niveau de l'institution et d'impulser le partage des orientations et objectifs que se donne le système en fonction du contexte. Il s'organise en processus itératif et constants de dialogue entre les acteurs à tous les niveaux afin de structurer l'analyse des contextes, la définition des stratégies contextualisées au niveau des territoires, la régulation dans l'allocation des moyens et l'ajustement continué des actions et le suivi des performances.

La réussite de l'éducation en termes de qualité de son service dépend à la fois de l'ensemble des agents du Ministère, de l'instituteur aux cadres des administrations locales et centrale et des parents d'élèves, des acteurs de la société civile qui peuvent développer de multiples activités de soutien aux écoles et mobiliser des ressources, des partenaires du secteur privé ou des partenaires techniques et financiers.

Cependant, l'insuffisance de conseillers pédagogiques et d'inspecteurs sur le terrain pour accompagner les enseignants dans leurs pratiques pédagogiques fait que l'encadrement de proximité est laissé presque exclusivement à la charge des directeurs d'écoles. La mise en réseau notamment des écoles les plus en difficulté devient au Togo un enjeu central, de manière à construire un cadre de travail du personnel d'encadrement qui va lui permettre de toucher en une intervention, un ensemble d'enseignants ou d'établissements afin que ceux-ci soient prioritairement pris en compte dans l'action de supervision et d'accompagnement pédagogique de l'enseignant ou des enseignants.

De plus, cette question de la prise en charge des élèves en difficulté d'apprentissage est fortement liée à la politique des sous-cycles qui institutionnalise la suppression des redoublements dans les sous-cycles créant de fait plus de disparités de niveaux d'élèves dans les classes les rendant du coup très hétérogènes ; ce qui contraint l'enseignant, en absence globale de dispositifs réellement efficaces, à innover en « inventant » ou en « initiant » des pratiques visant à prendre en charge les élèves détectés en difficulté d'apprentissage.

2.3. Un « déjà là » à partir des travaux des inspecteurs de la promotion 2021-2023

L'enjeu majeur de la prise en charge des élèves en difficulté au Togo, justifiée par la disparité renforcée des élèves en classe instaurée par la politique des sous-cycles, trouve toutefois un ensemble de réponses potentielles dans des travaux récents de la dernière cohorte d'inspecteurs du premier degré formé au Togo et que le présent appui se propose de suivre.

Il se dégage des travaux de ces inspecteurs stagiaires dans le cadre de leurs mémoires professionnelles (promotion 2021-2023) trois résultats portant : I) sur la difficulté d'analyser les caractéristiques spécifiques des élèves en difficulté, II) les conditions d'une individualisation des apprentissages cible de la prise en charge des élèves en difficulté, et III) la difficulté actuelle de conclure sur l'efficacité des pratiques de remédiation.

Or, ces trois résultats se trouvent au carrefour des enjeux qui orientent la prise de fonction de l'inspecteur, ce qui interroge alors leur entrée dans ce métier. Surtout, ils suscitent en eux-mêmes un besoin d'investigation plus approfondi, notamment dans un cadre de recherche-

action. C'est de cette préoccupation qu'est né ce programme de post-supervision à l'entrée dans le métier (PSEM).

Ce programme de post-supervision d'un groupe d'inspecteurs nouvellement nommés, ambitionne de répondre à cette question centrale : ***comment les corps d'encadrement de proximité, avec les moyens disponibles, peuvent-ils contribuer au développement de la réussite scolaire des équipes et des écoles là où il est plus difficile qu'ailleurs de réussir ?***

Ce programme se propose de se fonder sur l'observation et l'analyse des pratiques effectives de pilotage à tous les niveaux du système éducatif, et en intégrant les pratiques spontanées des acteurs de terrain que sont les inspecteurs et leurs collaborateurs conseillers pédagogiques et directeurs d'écoles. Il s'agira d'examiner aussi bien des actions de pilotage opérationnel que de pilotage stratégique.

Les activités du programme seront guidées par le souci de l'amélioration continue des pratiques effectives prometteuses en capitalisant sur celles qui sont fructueuses.

Avant de présenter plus précisément le PSEM, il est maintenant temps de préciser davantage la nature des savoirs élaborés par les inspecteurs stagiaires dans le cadre de leur mémoires professionnels (promotion 2021-2023) et qui constituent un véritable déjà-là pour le PSEM.

2.3.1. Savoirs n°1 sur la prise en charge des élèves en difficulté

Les travaux conduits par M. BATCHAZI Tchaa, M. NAROUKOU Linawa et M. MAWOUEGNA Agbéyitsi ont l'ambition d'améliorer la documentation des pratiques existantes de prise en charge des élèves en difficulté dans l'enseignement de base au Togo.

L'analyse des données récoltées par les enquêtes de terrain conduites par les trois inspecteurs démontrent que la manière de documenter les pratiques reste au cœur de la problématique, car pour apprécier l'efficacité d'une pratique il est nécessaire de stabiliser la manière d'en rendre compte, c'est-à-dire de la documenter. Surtout, il se dégage des travaux des trois inspecteurs trois résultats forts portant : 1) sur la difficulté d'analyser les caractéristiques spécifiques des élèves en difficulté, 2) les conditions d'une individualisation des apprentissages, comme dispositif de la prise en charge des élèves en difficulté, et 3) la difficulté de conclure sur l'efficacité des pratiques de remédiation.

Analyse des résultats des travaux des inspecteurs stagiaires

Résultats N°1 : L'identification de caractéristiques spécifiques des élèves en difficulté (retards dans le développement de compétences académiques, des besoins particuliers en matière de soutien, des défis de comportement ou des difficultés d'attention) ne semble pas essentielle pour une intervention efficace, car en réalité il est plutôt difficile de distinguer chez un élève ce qui relève d'un facteur ou d'un autre, tant ils sont étroitement liés. La tendance à « médicaliser » les enjeux de la remédiation revient à faire croire aux enseignants qu'un bon diagnostic permettra de trouver le bon médicament.

Résultats N°2 : L'enseignement différencié et l'individualisation des apprentissages constituent autant de défis quant à leur mise en place effective. Cette différenciation pédagogique qui passe donc par une individualisation des apprentissages nécessite l'intégration de matériels

didactiques conséquents, tels que des fichiers autocorrectifs et des plans de travail individuel (cf. Techniques de Pédagogie Active promues au Togo). Or, c'est précisément ce type d'usage qui est au cœur des enjeux liés à la prise en charge des élèves en difficulté sur le temps scolaire.

Résultats N°3 : Les comparaisons des pratiques de remédiation sur le terrain ne peuvent conduire à des conclusions définitives sur leurs efficacités relatives, car ces démonstrations ne sont pas vraiment à la portée des équipes de terrain puisqu'il faudrait constituer des groupes témoins (groupes avec et sans remédiation) et tenter ensuite de neutraliser l'effet placebo.

Synthèse des savoirs élaborés sur la prise en charge des élèves en difficulté : la nécessité d'une prise en charge globale de la difficulté scolaire par une individualisation des apprentissages.

L'appui aux élèves en difficulté dans l'enseignement de base se caractérise au Togo par une recherche permanente d'interventions spécifiques pour des difficultés spécifiques à l'image d'un diagnostic médical : difficulté attentionnelle, trouble du comportement, retard en matière d'acquis. Ici, tout revient à faire croire aux enseignants qu'un bon diagnostic permettra de trouver le bon médicament. Or, l'interconnexion fréquente de ces difficultés chez les élèves implique alors une prise en charge globale au plus proche des besoins de l'enfant, c'est-à-dire à travers, l'individualisation des apprentissages. C'est cette individualisation des apprentissages qui permet notamment la prise en charge des élèves en grande difficulté. Elle nécessite toutefois l'intégration de matériels didactiques conséquents, tels que des fichiers autocorrectifs et des plans de travail individuel (cf. Techniques de Pédagogie Active promues au Togo). Ce sont ces techniques et ces dispositifs organisationnels qu'il s'agit donc d'investiguer à partir d'un "déjà-là" très conséquent.

2.3.2. Savoirs n°2 sur l'opportunité de constituer des réseaux scolaires

Les travaux conduits par M. ADJA KOADADE Ata Amen Kodjo, M. AGBA Tamouli, et Mme AMAYI Mazalo ont l'ambition d'améliorer la documentation des pratiques existantes en matière de réseautage et de prise en charge des élèves en difficulté dans l'enseignement de base au Togo.

Analyse des résultats des travaux des inspecteurs stagiaires : l'importance d'une planification plus stratégique des interventions des corps d'encadrement compte-tenu des besoins du terrain

Résultat n°1 : Les critères d'identification des réseaux scolaires en difficulté ne sont pas actuellement clairement définis, et par voie de conséquence, les réseaux scolaires plus en difficulté ne bénéficient pas d'interventions particulières pour améliorer leur situation. S'il y a une activité dont le but est de remédier à quelque difficulté ou situation d'insuffisance dans une école, ce n'est pas nécessairement parce que celle-ci est plus en difficulté, mais plutôt parce que cette activité est programmée pour toutes les écoles sur une période donnée. La même activité se déroule alors dans toutes les autres écoles sur la même période. Au niveau des écoles désignées comme plus en difficulté, même si les acteurs sont plus ou moins conscients, rien n'est entrepris de façon active pour répondre à cette situation.

Résultat n°2 : Trois données de la recherche Selon Duru-Bellat et Mingat (1994), permettent de repérer l'importance de « l'effet établissement » :

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

Résultat n°3 : Les thématiques développées lors des activités de formation des enseignants, ne sont pas choisies sur la base d'un diagnostic de besoins en formation des enseignants. Elles sont choisies et planifiées soit par le personnel d'encadrement de l'inspection, soit par le niveau régional, soit par le niveau central. Le plus souvent, le choix est en lien, soit avec les approches méthodologiques en vigueur, soit avec l'actualité telle que l'éducation inclusive, la scolarisation des filles.

Résultat n°4 : Le travail de recherche sur le terrain a permis d'identifier des critères de faisabilité de la mise en réseaux des établissements scolaires qui mériteraient une réflexion prolongée. Ainsi, des critères jugés optimaux sont dégagés pour développer la mise en réseaux : il s'agit notamment :

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

Résultat n°5 : Les échanges avec les acteurs de terrain ont permis d'établir des critères intéressants pour apprécier l'efficacité des réseaux scolaires, sur la base du modèle de Normand (2005)¹², mais dont les critères d'efficacité restent à préciser et à documenter du point de vue du contexte togolais, par exemple dans le cadre de recherches-actions futures. Quelle que soit la nature de l'intervention dans un réseau scolaire ou dans une école, les auteurs soulignent ici la place primordiale qui doit être accordée à la confiance entre les acteurs. La confiance entre les acteurs signifie aussi qu'ils sont associés à la prise de décision, que leurs points de vue sont pris en compte, que leurs besoins sont pris en compte.

2.3.3. Savoirs n°3 sur l'évolution du métier d'inspecteur

Les travaux conduits par M. TCHETCHE, M. NABEDE et M. GNASSINGBE avaient l'ambition d'améliorer la documentation des pratiques existantes en matière de clarification de la fonction d'inspecteur au cœur des enjeux de pilotage de proximité du système éducatif en Afrique et l'évolution des pratiques d'accompagnement de proximité des équipes et des établissements scolaires.

Savoirs élaborés sur l'évolution du métier d'inspecteur

L'encadrement de proximité constitue un enjeu majeur d'une dynamique managériale qui doit nécessairement allier, notamment, la production de directives top-down (harmonisation nationale et équité territoriale) et l'intégration, dans ses stratégies de pilotage du système

¹² Ce modèle détermine cinq conditions d'efficacité d'un réseau scolaire : 1) un objectif commun et explicite en vue d'améliorer continuellement les pratiques de classes, 2) des interactions dynamiques pour développer les compétences professionnelles des membres, 3) des collaborations internes et externes pour enrichir les contenus ; 4) des échanges entre les enseignants et les experts en éducation ; 5) des évaluations claires et transparentes avec des stratégies de remédiation, d'autoremédiation et d'intermédiation.

éducatif, des retours d'expériences bottom-up (dont le droit à l'expérimentation).

C'est donc essentiellement cette fonction de régulation des politiques publiques au niveau local qui nécessite un positionnement plus stratégique des corps intermédiaires tels que les inspecteurs de l'éducation nationale. Ainsi, les planifications sont trop souvent génériques et ne tiennent pas compte des réalités particulières du terrain. La reddition des comptes se fait également sans analyses et interprétation des données locales. Pour pallier à ces difficultés, il s'agit de construire des espaces collectifs de dialogue de gestion où les restitutions d'analyses permettent d'identifier des pistes de réflexion et d'action sur des thématiques retenues comme prioritaires par l'ensemble des acteurs, telles que la question du calendrier scolaire et du temps scolaire, de la cantine scolaire et de l'autonomie alimentaire, de l'absentéisme des enseignants, du travail rémunéré des enfants, ou encore des dérives addictives des écrans numériques et de la perte du pouvoir des grands-parents sur l'éducation des enfants.

2.4. Des recommandations à l'issue des travaux des inspecteurs stagiaires

Les travaux conduits par les trois inspecteurs permettent d'identifier des recommandations génériques en matière de réseautage et de prise en charge des élèves en difficulté dans l'enseignement de base au Togo.

- Les réseaux scolaires doivent être mis en place avec une taille comprise entre trois et cinq groupes scolaires. Les écoles d'un réseau scolaire doivent se retrouver dans un rayon de 5km afin de faciliter les rencontres d'échanges et les activités dans le réseau ;
- Chaque réseau mis en place dans le secteur doit au préalable procéder à l'identification des difficultés d'apprentissage et dans les pratiques de classes. Il procède alors à l'élaboration d'un plan d'action incluant des actions correctives de ces difficultés, plan d'action qu'il mettra en œuvre avec l'accompagnement du personnel d'encadrement qui, lui, doit se doter d'un plan d'accompagnement des réseaux scolaires de son secteur pédagogique (aujourd'hui périmètre pédagogique) ;
- Pour des réseaux scolaires solidement constitués, la base doit être la définition des objectifs clairs. Les acteurs doivent savoir quels sont les objectifs pour lesquels ils sont ensemble et qui les guident. Ainsi, toute initiative et toute action seront suffisamment canalisées pour aboutir aux résultats voulus ;
- L'engagement des parties prenantes, telles que les équipes enseignantes, les parents, les élèves, étant indispensable à l'atteinte des objectifs fixés, leur implication dans la constitution des réseaux scolaires est nécessaire. Que tout se fasse avec et par eux ;
- La collaboration doit être au centre du fonctionnement des réseaux scolaires. Alors des mécanismes doivent être mis en place pour permettre une parfaite collaboration entre les acteurs des réseaux scolaires ;
- Pour les enseignants, que la plus grande préoccupation soit leur développement professionnel. Alors, que des programmes soient mis en place pour promouvoir le développement professionnel des enseignants afin de renforcer leurs compétences pédagogiques et favoriser l'innovation ;
- Mettre en place des mécanismes de suivi-évaluation afin de mesurer constamment les progrès réalisés au sein des réseaux scolaires par rapport aux objectifs fixés. Ceci permettra éventuellement de procéder aux ajustements si nécessaire.
- Si l'occasion est offerte dans le futur, il serait intéressant d'examiner l'évolution des réseaux scolaires et des stratégies au fil du temps en réponse aux besoins changeants de l'éducation. Il ne serait pas de moindre importance de porter également un regard scientifique sur les approches innovantes et émergentes pour la constitution des réseaux

scolaires telles que l'utilisation de la technologie ou de nouvelles méthodes pédagogiques (Techniques de pédagogie active).

Les travaux conduits par les trois inspecteurs permettent aussi d'identifier des recommandations génériques pour l'amélioration de la prise en charge des élèves en difficulté au Togo dans l'enseignement de base. Pour réussir une véritable autonomisation, plusieurs conditions essentielles doivent être réunies, parmi lesquelles ...

- La présence d'un réseau ou d'un collectif permettant de renforcer les liens des intérêts communs, d'harmoniser les volontés et les orientations, et de combiner les forces morales au profit de tous. Ce réseau est régi par un organe essentiel de la vie interne de ces écoles : le conseil des enseignants. Il se réunit sous la présidence du directeur de l'école qui héberge le conseil pour « délibérer de tous les intérêts des études » ce qui est déjà initié dans les conseils d'enseignement qui se regroupe dans le chef-lieu des secteurs, une fois dans le trimestre. Au cours de ces réunions les enseignants débattent des difficultés qu'ils rencontrent dans la gestion de leur classe, ils passent des leçons d'essai et échangent sur les pratiques enseignantes ce qui leur permet de resserrer les liens des intérêts communs.
- La présence d'un directeur d'école expérimenté, proche du personnel enseignant, qui s'investit pleinement dans la gestion pédagogique et administrative de son établissement, favorisant ainsi la fluidité des activités au sein de l'école. En effet l'attribution de marges d'autonomie aux écoles a pour conséquence l'extension des responsabilités de leurs chefs qui doivent être proches de leurs enseignants pour pouvoir leur être utiles. Dans les écoles primaires publiques du Togo le directeur d'école, compte tenu de ses attributions pédagogiques et administratives se doit d'entretenir des relations fondées sur la confiance et l'estime gage d'une atmosphère conviviale qui induit le rayonnement de l'école.
- L'octroi aux écoles d'une véritable marge de manœuvre pédagogique, leur permettant d'adapter les programmes aux réalités locales, tout en respectant les cadres législatifs en vigueur.
- Une supervision institutionnelle de l'autonomie au sein de l'école, permettant à l'inspecteur de contrôler la manière dont les écoles utilisent leur marge de manœuvre et d'arbitrer les grandes décisions.
- L'octroi d'une marge de manœuvre budgétaire suffisante aux établissements pour répondre aux besoins spécifiques de chaque école. Depuis l'introduction des projets d'école (PTDES) et l'élaboration des Cadres Budgétaires Pluriannuels (CBP), les écoles ont acquis une certaine autonomie dans la gestion collective des fonds reçus grâce à ces projets, malgré la gratuité des frais scolaires au niveau primaire promulguée par l'État.

A cette série de mesure, les recommandations des inspecteurs stagiaires soulignent aussi l'importance du renforcement des capacités de l'inspecteur qui est un acteur clé dans la formation continue des enseignants et dans le processus d'autonomisation des écoles. Un renforcement de capacité en premier lieu en matière d'accompagnement et de conseil pour aider leurs écoles à développer l'autonomie en fournissant des conseils et des orientations sur les meilleures pratiques pédagogiques, la gestion des ressources et l'élaboration des projets éducatifs, en second lieu sur l'évaluation et le suivi pour évaluer le progrès des écoles dans leur autonomisation en examinant les plan d'action mis en place, en observant les pratiques de classe et en fournissant des retours constructifs aux enseignants et aux équipes de direction.

Enfin, une discussion sur les solutions potentielles pour atténuer l'impact de ces facteurs sur la

réussite scolaire est pertinente. Quelles mesures peuvent être prises pour améliorer la situation dans les écoles qui sont les plus fortement touchées par ces défis ? Ainsi nos résultats soulignent l'importance de prendre en compte un large éventail de facteurs pour comprendre les disparités de réussite scolaire. Une discussion approfondie de ces facteurs peut contribuer à informer les politiques éducatives et les pratiques visant à améliorer l'équité et la qualité de l'éducation.

Prendre en compte les facteurs qui influencent la réussite scolaire et qui sont susceptibles de varier d'une école à l'autre

Ces facteurs, tels que le calendrier scolaire, le manque de cantine scolaire, l'absentéisme des enseignants, le travail rémunéré des enfants, les dérives addictives des écrans numériques et le trafic des enfants sont tous des éléments importants à considérer dans le contexte de l'éducation. Les points de discussion sur ces résultats sont :

- L'influence des facteurs socio-économiques : Les facteurs identifiés tels que le travail rémunéré des enfants et le manque de cantine scolaire, sont souvent liés aux conditions socio-économiques des parents et partant des élèves. Ces facteurs socio-économiques contribuent à la difficulté de réussir dans certaines écoles et comment cela peut créer des inégalités éducatives. On peut alors dire que les chances de réussite scolaire dépendent non seulement de l'établissement fréquenté (Duru-Bellat & Mingat, 1988) mais aussi d'autres facteurs externes à ce dernier.
- L'impact de la technologie : les dérives addictives des écrans numériques sont devenues un défi majeur dans l'éducation. L'utilisation excessive des écrans peut affecter la concentration des élèves, leur participation en classe et de là, leur réussite scolaire.
- Le rôle des enseignants : l'absentéisme des enseignants est un facteur important qui influence la qualité de l'enseignement.
- Le dialogue comme moyen de co-construction : le dialogue avec chaque groupe scolaire a permis de co-construire des constats. Cette approche collaborative est capitale dans la recherche de solutions aux défis particuliers de chaque école et peut servir également d'approche de prise en charge de biens d'autres défis éducatifs.

Enfin, une discussion sur les solutions potentielles pour atténuer l'impact de ces facteurs sur la réussite scolaire est pertinente. Quelles mesures peuvent être prises pour améliorer la situation dans les écoles qui sont les plus fortement touchées par ces défis ? Ainsi nos résultats soulignent l'importance de prendre en compte un large éventail de facteurs pour comprendre les disparités de réussite scolaire. Une discussion approfondie de ces facteurs peut contribuer à informer les politiques éducatives et les pratiques visant à améliorer l'équité et la qualité de l'éducation.

**

3. Démarche du programme de post-supervision

3.1. Activités et finalités

Il s'agit de poursuivre le travail qui a débuté en septembre 2022 par la mise en place d'un appui d'une équipe de supervision constituée à la suite du programme PAPIQ (IIEP UNESCO)¹³. Cet appui a été conduit en direction d'une équipe de 10 inspecteurs stagiaires volontaires afin d'orienter leurs mémoires professionnels sur des problématiques résistantes pré identifiées dans le diagnostic partagé qui a été conduit par une équipe nationale de recherche au Togo entre 2021 et 2022.

Cette démarche visait à créer une véritable synergie entre la recherche académique, en mobilisant l'Institut national de formation des enseignants (INSE) de l'Université de Lomé, et la mise en œuvre de plusieurs expérimentations concrètes sur des objets de politique publique, et coordonnés par les inspecteurs stagiaires. Ainsi, dans le cadre de leur formation universitaire, leurs travaux se sont orientés sur les thématiques (i) de la prise en charge des élèves en difficulté, (II) la constitution de réseaux scolaires là où il est plus difficile de réussir qu'ailleurs, (III) et enfin sur le positionnement stratégique du métier d'inspecteur de l'Éducation nationale.

3.2. Cadre d'analyse des pratiques professionnelles des inspecteurs en poste

Le PSEM mettra en place un dispositif d'appui perlé à distance et en présentiel, destiné aux inspecteurs nouvellement titularisés, pendant l'année scolaire 2024-2025. Inspiré des travaux de Y. Clot sur la "clinique de l'activité concrète" (Clot, 2006), ce dispositif permettra d'analyser les problématiques rencontrées par les inspecteurs dans leur travail quotidien.

Cette approche clinique de la supervision professionnelle est novatrice dans le domaine de l'éducation, étant souvent limitée à la psychothérapie ou au conseil en relation client¹⁴. Le PSEM s'écartera aussi des pratiques courantes d'analyses de pratique par la notion d'entraînement qui implique de penser la constitution d'une supervision, elle-même de préférence constituée par un groupe, qui suit et analyse les travaux des inspecteurs impliqués en continue sur une période longue.

Le groupe d'entraînement à l'analyse des pratiques professionnelles (GEAPP) pourra cibler 12 à 15 inspecteurs maximum. Ils bénéficieront de séances d'analyse de pratiques supervisées par des formateurs de l'INSE, et des consultants dont un doctorant de l'Université de Cergy Pontoise (France). Deux laboratoires seront mobilisés dans le cadre d'une coopération inter-universitaire visant à mettre la recherche au service de l'analyse des problématiques de terrain : le laboratoire SPEPA, rattaché à l'INSE de l'Université de Lomé, et le laboratoire EMA rattaché à Cergy Paris Université.

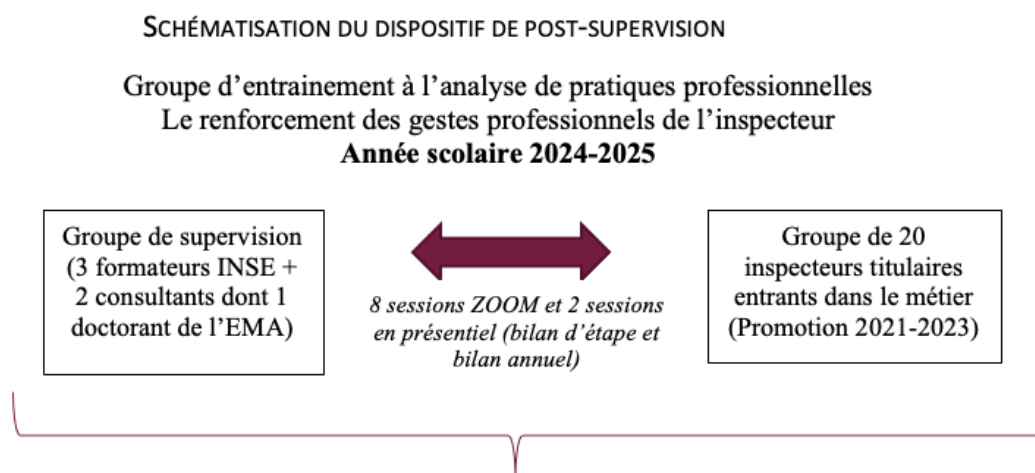
Le PSEM prend enfin en compte des travaux qui apportent des perspectives pertinentes sur les défis auxquels sont confrontés les inspecteurs de l'éducation. Les travaux de Balde (2021) sur l'évaluation de la formation des inspecteurs au Sénégal offriront des repères précieux pour le développement de la post-supervision. Les recherches de Farges & Tenret (2018) sur les

¹³ <https://dakar.iiep.unesco.org/programmes/appui-au-pilotage-de-la-qualite-de-leducation-de-base>

¹⁴ Voir les travaux de Yalom sur les relations entre le mentor et son apprenti (Yalom, 2005), soit au conseil dans la relation client, voir les travaux de Maister sur les pratiques de counselling (Maister, 2000).

inspecteurs et les "fondamentaux" de l'éducation à l'épreuve des contrôles de l'instruction dans la famille précise des perspectives pour la fonction d'inspecteurs. Enfin, les travaux de G. Monceau (2017, 2022) ou encore nos propres travaux Hug & Begue (2023) soulignent l'importance de former les professionnels en passant par la clinique de l'activité, y compris en utilisant les outils du numérique.

Une schématisation du dispositif est présentée ci-dessous.



Finalité : constitution d'un groupe d'analyse entre pairs des problématiques du métier d'inspecteur, des solutions expérimentées dans un cadre de supervision, et de l'intégration de ces problématiques et solutions dans l'ingénierie de la **formation initiale et continue** des inspecteurs à l'INSE.

3.3. Outils d'observation des pratiques

La théorie du changement du projet de post-supervision se base sur une vision d'un système éducatif plus inclusif et efficace, où les inspecteurs de l'Éducation nationale jouent un rôle central dans la prise en charge des élèves en difficulté, la consolidation de réseaux scolaires pour une intervention ciblée, et le renforcement du conseil aux équipes de terrain pour améliorer la qualité de l'enseignement.

Son objectif global est d'améliorer les résultats scolaires et le bien-être des élèves en situation de difficulté à travers une intervention stratégique des inspecteurs de l'Éducation nationale.

Pour atteindre cet objectif global, le projet de post-supervision repose sur une stratégie multi-composante devant conduire plusieurs ensembles d'activités :

1. Formation Axée sur les Besoins : Concevoir et mettre en œuvre un programme de formation qui donne la priorité aux compétences nécessaires pour la prise en charge

des élèves en difficulté, la création de réseaux scolaires efficaces et le développement du conseil aux équipes de terrain.

2. Renforcement des Compétences : Offrir des sessions de formation spécialisées, des ateliers pratiques et des expériences sur le terrain pour renforcer les compétences techniques et relationnelles des inspecteurs stagiaires dans les domaines identifiés.
3. Partenariats et Collaboration : Établir des partenariats avec des institutions académiques, des experts du domaine de l'éducation et des professionnels du terrain pour enrichir le contenu de la formation et garantir sa pertinence et son actualité.
4. Supervision et Suivi : Mettre en place un système de supervision et de suivi régulier pour évaluer l'efficacité de la formation, identifier les lacunes et ajuster les programmes en conséquence.
5. Évaluation de l'Impact : Effectuer des évaluations périodiques pour mesurer l'impact du programme de formation sur la pratique des inspecteurs de l'Éducation nationale, les résultats scolaires des élèves et la qualité globale du système éducatif.

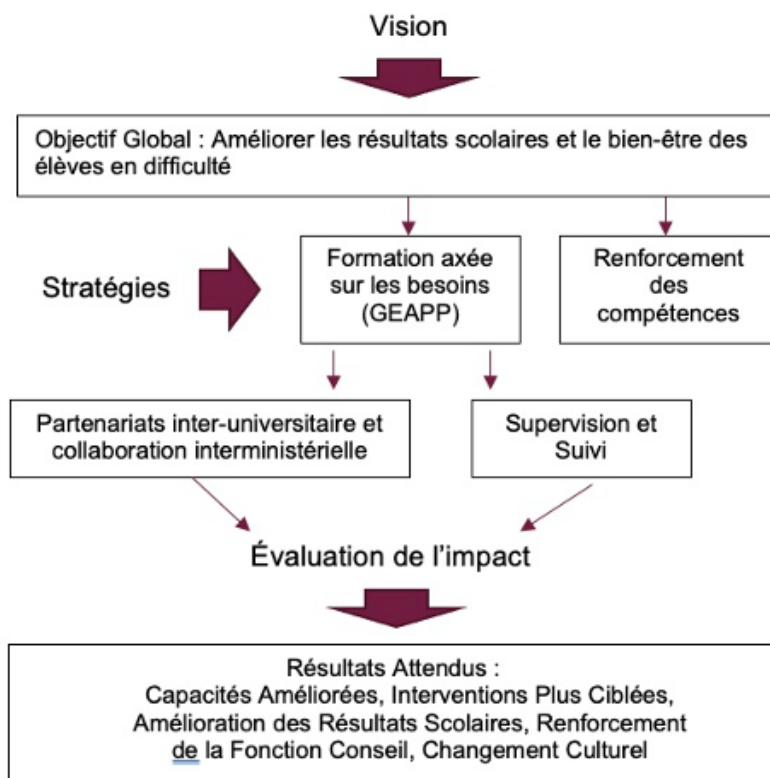
3.4. Les produits, leur capitalisation et leur diffusion

Les résultats attendus sont multiples, et touchent à la fois aux compétences des inspecteurs, au renforcement de la fonction de conseil et à sa capacité d'impact sur la qualité de l'enseignement dans les écoles. Ces différents résultats sont listés ci-dessous :

1. Capacités Améliorées : Les inspecteurs stagiaires acquièrent des compétences avancées dans la prise en charge des élèves en difficulté, la création de réseaux scolaires efficaces et le conseil aux équipes de terrain.
2. Interventions Plus Ciblées : Les inspecteurs de l'Éducation nationale sont mieux équipés pour identifier et intervenir dans les zones où les élèves rencontrent le plus de difficultés, en mobilisant efficacement les ressources disponibles.
3. Amélioration des Résultats Scolaires : Une meilleure prise en charge des élèves en difficulté et une intervention stratégique dans les réseaux scolaires conduisent à une amélioration des résultats scolaires et à une réduction des écarts de performance.
4. Renforcement de la Fonction Conseil : Les équipes de terrain bénéficient d'un soutien et de conseils accrus de la part des inspecteurs de l'Éducation nationale, ce qui se traduit par une amélioration de la qualité de l'enseignement et de la gestion des établissements.
5. Changement Culturel : Une culture d'inclusion, de collaboration et de soutien mutuel est promue au sein du système éducatif, favorisant ainsi un environnement propice à l'apprentissage et à la réussite de tous les élèves.

En mettant en œuvre cette théorie du changement, le programme de formation des inspecteurs stagiaires peut contribuer de manière significative à transformer le paysage éducatif en favorisant l'équité, l'efficacité et l'excellence dans tous les établissements scolaires.

SCHÉMATISATION THÉORIE DU CHANGEMENT DU PROGRAMME DE POST-SUPERVISION



3.5. Les éléments du programme

Le premier élément est l'insertion institutionnelle du programme de post-supervision dans la mission de l'INSE et le PTA du MEPS.

Le suivi de la mise en œuvre du programme devra être réalisé conjointement par la DRH et l'INSE de l'Université de Lomé (collaboration employeur et institut de formation)

Le deuxième élément est la mobilisation des 20 inspecteurs des enseignements préscolaires et primaires nouvellement affectés au cours de l'année scolaire 2024-2025. L'entrée de ces inspecteurs dans le programme de post supervision impliquerait une charge de travail limitée à la participation à :

- 8 sessions ZOOM de 2h00 chacune réparties sur l'année (soit 1 session ZOOM mensuelle), avec une prise en charge des frais de communication par le programme ;
- 2 séminaires en présentiel à Lomé (séminaire inaugural de 3 jours puis séminaire bilan d'étape 2 jours) également financés par le programme ;
- 1 journée pour la participation à l'évaluation du programme (audit d'évaluation).

Cette implication ne devrait pas alourdir les tâches de ces inspecteurs liées à leur prise de fonction, mais au contraire en faciliter l'opérationnalisation par des échanges réguliers entre pairs.

3.6. La mobilisation de l'équipe de supervision

La mise en œuvre opérationnelle du PSEM impliquera la préparation et l'animation des séances du GEAPP. En plus, un temps de travail de toute l'équipe de supervision sera nécessaire afin de réguler le dispositif et coordonner la communication en circuit-court avec le MEPS.

Le temps de travail de l'équipe de supervision peut alors se distinguer en trois domaines d'activités :

- **L'appui technique à la mise en œuvre des GEAPP** : qui nécessitera à la fois un temps de travail pour la préparation à distance des séminaires en présentiel (5H/J/séminaire¹⁵), et la participation à ces séminaires (7H/J/séminaire). L'appui technique impliquera également un temps de travail pour la préparation et l'animation des sessions zoom mensuelles ((3H/J/session zoom pour la préparation, et 1H/J/session zoom pour l'animation).
- **La coordination de la communication institutionnelle avec l'INSE et le MEPS** : qui nécessitera d'assurer une circulation régulière de l'information en circuit-court avec les autorités (direction de l'INSE, SG du MEPS, DEE, IGE) sur les savoirs en cours de production dans le cadre du GEAPP, et faciliter l'implication des autorités au sein de regroupements ponctuels. La coordination de ce travail de communication peut être estimée à 1H/J/mois étant donné qu'elle consistera surtout en des échanges (mails, appels) éventuellement sur la base de supports préparés dans le cadre de l'appui technique.
- **La préparation logistique et matérielle des regroupements** mensuels des inspecteurs et des séminaires en présentiel (4 séminaires pour les 18 mois) : qui peut être estimée à 1,5H/J/mois étant donné qu'elle consistera surtout en des échanges (mails, appels)

Compte tenu de ces trois domaines, voici une proposition stratégique de répartition du travail au sein de l'équipe de supervision :

- B. BEGUE : coordination technique de la mise en œuvre des GEAPP (préparation à distance des séances, animation des sessions zoom, préparation technique et participation à des séminaires en présentiel)
- A. AMOUZOU-GLIKPA : coordination de la communication institutionnelle avec l'INSE et le MEPS et de l'organisation des regroupements sur place, appui à la régulation des GEAPP
- T. HUG : appui technique de la mise en œuvre des GEAPP (préparation à distance des séances, animation des sessions zoom, préparation technique des séminaires en présentiel)

4. Bibliographie sélective

- Amouzou-Glikpa, A., Begue, B. & Hug, T. (2024). *La posture réflexive du personnel d'encadrement au Togo : quels acquis professionnels d'une initiation à la recherche-action ?* – Université de Lomé, Togo
- 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

¹⁵ Il s'agit ici d'estimations qui pourra fluctuer en fonction des opportunités ou contraintes conjoncturelles rencontrées.

- Hug, T. & Begue, B. (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*, Revue Médiations et médiatisations, N°14, TELUQ.CA <https://doi.org/10.52358/mm.vi14.305>
- Balde, I. (2021). *Une évaluation de la formation des inspecteurs de l'enseignement au Sénégal*. Formation et profession, 29(2), 1–14. <https://doi.org/10.18162/fp.2021.598>
- Clot, Y. (2006). *Clinique du travail et clinique de l'activité*, Nouvelle revue de psychosociologie, p. 165-177
- Farges, G. & Tenret, E. (2018). *Les inspecteurs et les “fondamentaux” de l'éducation à l'épreuve des contrôles de l'instruction dans la famille*. Revue Française de Pédagogie, 2018, 4, pp.51-64.
- Gouzien-Desbiens A., Vilette B., Mengue-Topio H., Cherrier S., Meyer S., Hild M. et al. (2018). *Des dispositifs et programmes de remédiation cognitive au service de l'évaluation scolaire, exemples d'apports des sciences cognitives*. Colloque.
- Maister, D. H. (1993). *Managing the Professional Service Firm*. Free Press.
- Monceau, G. (2022). *Recherche-action, recherche collaborative, recherche avec ...*, in Enquêter dans les métiers de l'humain – Éditions raison et passions.
- Monceau, G. (2017). *Enquêter ou intervenir ? ...*, in Effets de la recherche socio-clinique – Éditions Champ social.
- Yalom, I. D. (2005). *The gift of therapy: An open letter to a new generation of therapists and their patients*. Harper Perennial.
