

Des enjeux stratégiques et des problématiques résistantes ...

Brian BEGUE et Thierry HUG

INTRODUCTION	2
ENJEUX STRATÉGIQUE 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.....	3
ENJEUX STRATÉGIQUE 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	5

2232 mots - Temps de lecture : 10 minutes

Ce qui se joue dans l'analyse de problématiques résistantes et convergentes, 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 alors 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.

Juillet 2022



Introduction

À la suite des diagnostics effectués dans les 8 pays où le programme PAPIQ¹ de l'IPE UNESCO Dakar intervient, ou est intervenu, des problématiques résistantes et convergentes 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 et convergentes, 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 déplacer², 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 (micro recherche-action) qu'il s'agit alors de décliner pays par

¹ 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.

² 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).

pays, mais cette fois-ci avec leurs contingences et spécificités locales. Et c'est dans cette perspective que deux dimensions semblent alors fortement structurantes : 1) la question de la subsidiarité des niveaux décisionnels et 2) 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 :

Enjeux stratégique 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 PSE 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, au Togo, ce sont ces interactions entre le SG, l'IGEN 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 lors des expérimentations du Programme :

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 (DRE, IEPP, 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 (TdB 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.

Enjeux stratégique 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 dialoguée³. 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 appuyés. Ces mêmes acteurs mobilisés restaient toutefois toujours en attente d'un appui pour le développement de 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 2022⁴ 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 PAPIQ⁵, 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

³ Voir capsule vidéo sur les concepts de classe simultanée versus enseignement mutuel.

⁴ 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/>

⁵ Burundi et Togo.

à développer en s'appuyant sur les données récentes de la recherche⁶, 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 conditions⁷ (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 lecture⁸, 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 fait par ailleurs l'objet d'une recherche académique en cours⁹ 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 :

⁶ Hug T., 2004, *recherche-action sur la remédiation par anticipation* – Académie de Nice

⁷ Hug T., 2008, *Les termes de référence académiques de l'aide personnalisée* - Académie de Nice

⁸ www.Lecture.org

⁹ BEGUE, B. 2022, « *Étude d'un dispositif d'accompagnement d'équipes nationales de recherche constitués d'encadreurs pédagogiques pour piloter en progressive autonomie des recherches-actions sur des questions de politique publique* », Université de Cergy-Pontoise.

Repère N°1 : Plus de diversification dans les techniques de remédiation et les modes d'organisation des apprentissages 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 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 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).
