

LES PRINCIPAUX LEVIERS POUR

UN PILOTAGE EFFICACE DE LA

QUALITÉ DE L'ÉDUCATION

Atelier régional de partage d'expériences

21-25 février 2022



Avec le soutien de



NARRATION N°2 SUR L'INGENIERIE D'ACCOMPAGNEMENT DES EQUIPES NATIONALES DE RECHERCHE

Titre de la présentation : Deux registres explicatifs de l'expérience de l'Équipe Nationale de Recherche permettant d'identifier des repères pour les réformes des dispositifs d'accompagnement pédagogiques

Je me présente : Je m'appelle Amévor AMOUZOU-GLIKPA. Je suis enseignant-Chercheur de Sociologie de l'Éducation à l'Institut National des Sciences de l'Éducation (INSE) de l'université de Lomé. Mes enseignements et travaux de recherches portent sur les dynamiques sociales de l'Éducation, l'action publique et la mondialisation de l'éducation.

A la suite de la présentation réalisée par Pierre pour l'expérience de l'équipe du Burundi, je vais à présent préciser la manière dont les membres de ces équipes nationales de recherche (ENR) ont eux-mêmes été en situation de transformation de leurs gestes professionnels dès lors qu'ils étaient impliqués dans la conduite de cette recherche-action que constitue cet appui au pilotage de la qualité proposé par l'IIEP UNESCO Dakar.

Cette présentation se basera sur les apports d'un groupe de réflexion qui a été mis en place entre quelques coordonnateurs des ENR des pays actuellement impliqués dans la phase d'élaboration du diagnostic partagé (Burundi, Côte d'Ivoire, Togo et Cameroun) et l'équipe de supervision à distance (ESD). L'objectif de ce groupe de réflexion a été d'analyser l'expérience vécue par les membres des ENR, et d'identifier les transformations que ce soit au niveau des individus et du groupe en termes de posture professionnelle et enfin d'apprécier en quoi la configuration du dispositif de formation et d'accompagnement a permis ces transformations.

Je vais donc axer ma présentation en trois temps :

- **Qualifier l'expérience vécue par l'ENR** : le passage d'une posture professionnelle d'inspecteur à celle d'un chercheur menant une recherche-action : comment ce passage se réalise ? quels sont les types de changement observés ? quels impacts sur les identités professionnelles ?

- Analyser la façon dont le dispositif de formation et d'accompagnement s'est construit, au fur et à mesure, pour accompagner ces changements,
- Apprécier comment cette expérience des ENR peut être porteuse de repères pour repenser les réformes des dispositifs d'accompagnement pédagogique et identifier les conditions d'émergence du praticien réflexif à tous les niveaux du système.

1. Le passage d'une posture d'inspecteur à celle d'un chercheur menant une recherche-action : un changement complexe reposant sur des ressorts psychologiques et psycho-sociaux

Nous avons identifié deux registres structurants autour desquels se construisent les changements expérimentés par les équipes de recherche. Ces deux registres sont à la fois d'ordre psychologiques, c'est-à-dire essentiellement liés à la pensée individuelle de chaque membre des ENR, et psycho-sociaux, c'est-à-dire dans la relation des membres des ENR avec les autres acteurs.

Un 1er ressort d'ordre psychologique lié à une expérience cognitive et émotionnellement forte

L'expérience des ENR permet d'indiquer que **le changement de posture est un processus psychologique intense**, car il transforme significativement la manière dont chaque membre des ENR appréhende les choses qui sont autour d'eux. Par rapport au témoignage de Pierre qui est axé sur une description de ces changements tels qu'ils ont été vécus dans le quotidien par les membres des ENR, je tenterai pour ma part de changer de point de vue en essayant de dégager quelques éléments d'analyse de ces changements psychologiques.

D'abord, on peut dire que l'expérience des membres des ENR s'ancre dans **une sorte de quête de soi qui se construit dans un temps relativement long d'environ 9 mois** : la participation des ENR au dispositif constitue en effet une aventure personnelle et professionnelle qui induit une transformation en termes de gestes, de manière d'interagir, d'habitudes qui prennent du temps à se construire.

La déconstruction de leur posture initiale d'encadreur est en elle-même un processus qui prend du temps car il s'agit avant tout d'un **effort cognitif**, c'est-à-dire qui transforme la manière dont les membres des ENR appréhendent le monde autour d'eux et produisent de la connaissance sur ce monde. Ce processus va aussi avec son lot **d'inconforts et de déstabilisations** qu'induit l'application d'un cahier des charges très éloigné d'habitudes et d'automatismes bien forgées. C'est la raison pour laquelle on a pu observer que les membres de ces ENR ont eu souvent l'impression de *perdre pied* quand ils réalisent l'ampleur du changement escompté induit par leur participation au dispositif.

Ce changement passe alors par l'implication dans un processus pour co-élaborer et conduire une recherche-action qui envisage de construire un diagnostic partagé et global, de la classe aux directions ministérielles. Ainsi, à côté du sentiment de perdre pied évoqué précédemment, on peut ajouter que les ENR vivent de façon récurrente un sentiment de frustration et qui se manifeste par exemple dans *le fait de ne pas avoir aussi bien réussi qu'on le souhaitait, d'être passé parfois à côté de quelque chose, d'avoir succombé aux habitudes* de contrôler ou de conseiller sur la forme plus que sur le fond par exemple lors des tous premiers entretiens avec les enseignants visités.

Des émotions plus positives émergent également, par exemple le plaisir de construire des savoirs collectivement, le goût d'interagir avec les acteurs dans un cadre qui valorise une confiance réciproque, le sentiment de renforcement pour la construction d'une connaissance critique qu'ils acquièrent sur leur système éducatif, ou encore le goût de participer à une aventure qui dépasse leur simple personne.

En dernier lieu, on peut donc dire que l'expérience de l'ENR peut être caractérisée comme une aventure parfois difficile, qui implique une énergie soutenue et des sacrifices, mais aussi et surtout de très belles récompenses notamment dans les échanges avec les acteurs impliqués dans l'élaboration des diagnostics et des temps consacrés à leur partage.

Un deuxième ressort d'ordre psycho-social : une profonde transformation dans la relation à l'Autre.

Le programme positionne les ENR dans des conditions qui changent radicalement les jeux d'acteurs qui gouvernent habituellement leurs relations de travail. En effet, dans un système d'encadrement pédagogique axé sur le contrôle de conformité, les relations de travail sont axées sur une relation de type « gagnant-gagnant » entre les acteurs et qui repose sur une forme de « deal » entre acteurs pour *faire semblant*. Par exemple, l'enseignant fait semblant d'accepter et de s'enrichir face aux conseils de l'inspecteur et l'inspecteur fait semblant de comprendre ce qui se joue dans la classe et de trouver une plus-value à son conseil. Au final, ces jeux d'acteurs permettent de préserver des relations de conformité et un statu quo général.

Avec le programme, s'opère une transformation radicale de ces jeux d'acteurs, puisque les ENR sont mis en condition d'être possiblement dans des relations « perdant-perdant » avec les acteurs, car il est possible que l'enquêteur ne trouve pas ce qu'il avait espéré dans le témoignage de l'enquêté, et pour l'enquêté, par exemple quand il s'agit d'un enseignant, il est possible qu'il ne sache pas à la fin de l'entretien les *bonnes recettes* ou les *bonnes solutions* pour améliorer sa pratique.

Cette relation « perdant-perdant » n'est toutefois pas la seule issue, car le programme permet aussi aux acteurs de se rencontrer à plusieurs reprises (avant l'observation de la classe, après cette observation en individuel, puis au sein de l'équipe pédagogique rassemblée), d'inverser les relations de travail entre ces mêmes acteurs voir imaginer des configurations de travail inédites, notamment à chaque moment où les enquêteurs sont en situation de partager des observations, des analyses et d'échanger avec le collectif d'acteurs impliqués et de construire avec eux des connaissances collectives partagées.

À ce stade, il reste donc à apprécier comment le dispositif de formation et d'accompagnement des ENR s'est construit pour accompagner ces changements et surtout dans quelle mesure cette expérience des ENR peut être porteuse de repères pour les systèmes éducatifs.

2. Comment ces deux registres de changement sont pris en compte dans le dispositif d'accompagnement des ENR

Un environnement de formation bienveillant et axé sur l'analyse des pratiques professionnelles

La participation des ENR au dispositif de formation fait émerger progressivement un besoin de cohérence interne, notamment sur le plan cognitif, pour chacun des membres des ENR.

En effet, ce besoin de cohérence interne émerge suite au fait que les valeurs promues par les recherches-actions vont dans un sens le plus souvent opposé au contrôle de conformité ancré dans les attitudes initiales des ENR. Réduire cette dissonance demande du temps, et est associé à une certaine prise de risque (car accepter de se transformer, c'est aussi accepter de se dévoiler aux autres) et ne peut donc valablement se mettre en place sans un environnement de formation bienveillant.

Ce caractère bienveillant se mesure alors par :

- **les valeurs promues par le dispositif** de formation et d'accompagnement : la confiance réciproque et le respect mutuel entre les formateurs et les ENR et entre les membres des ENR, la liberté de choisir ce qu'on veut partager dans les débriefings, ou encore la non-culpabilisation des témoignages relatant des situations d'échec.
- **la posture des formateurs** : axée sur un souci de s'adapter aux besoins et à l'évolution du travail des équipes de terrain, une écoute attentive des situations vécues et racontées pour aider à comprendre et qui nécessite pour chaque formateur un effort continu pour prendre de la distance par rapport à leurs propres représentations, une dépersonnalisation des feedbacks, ou encore une curiosité pour ce que les ENR ont expérimenté dans chaque activité.
- **la stratégie de renforcement de capacités** : qui est moins centré sur le renforcement de compétences techniques que la facilitation d'un espace propice à l'analyse des gestes professionnels en cours de transformation des ENR (par exemple, il ne s'agira pas seulement de renforcer la capacité des ENR à maîtriser un entretien d'explicitation avec l'enseignant, mais plutôt d'aider les équipes à construire collectivement des repères pour élaborer in situ une posture vis-à-vis de l'enseignant qui n'est pas celle de l'encadreur classique, pareil pour les agents des structures déconcentrés qui sont aussi enquêtés)

Un accompagnement rapproché des ENR qui se manifeste par un appui synchronisé avec l'évolution des travaux des ENR dans un circuit-court de communication

Toutes ces dimensions plus ou moins complexes du passage d'une posture d'encadreur à chercheur ont impliqué un accompagnement de proximité par le Coordonnateur National que je suis, dans ce contexte appuyé par une équipe de supervision également constituée, et qui **travaille en forte synchronisation** avec l'évolution des travaux de l'ENR. Cette synchronisation se matérialise dans un **circuit-court de communication**, c'est-à-dire par un appui au jour le jour, que ce soit pour faciliter un bilan de l'action passé, et aider à la préparation technique de ce qui va arriver ensuite, tout en valorisant le plus possible l'autonomie de l'ENR pour penser ces deux phases temporelles du travail, bilan et prospectives.

Cet accompagnement prend alors la forme de **feedbacks écrits** sur des documents et des productions constitués par les ENR sur leur travail de collecte des données, mais aussi des **débriefings** organisés le plus régulièrement possible entre l'ESD, le CCN et l'ENR.

3. En quoi l'expérience de l'ENR est porteuse de repères pour identifier les conditions d'émergence du praticien réflexif à tous les niveaux du système

À ce stade du propos, il est possible de formuler l'hypothèse que cet effort d'analyse du dispositif d'accompagnement des ENR est susceptible de faire émerger des repères pour appuyer toute forme d'intervention prétendant de près ou de loin à changer des postures professionnelles et développer la pratique réflexive.

Ceci est particulièrement pertinent pour les systèmes éducatifs en Afrique confrontés à de nombreuses réformes qui transforment l'activité prescrite des agents, et au final leur métier, et sans que ceux-ci ne disposent par ailleurs de repères pour faire face à ces changements attendus. **L'exemple de la fonction d'accompagnement pédagogique** est parlante puisque dans de nombreux pays, l'encadreur pédagogique fait face à une volonté de transformation de son métier qui se manifeste par **une demande croissante d'un accompagnement et d'une écoute des enseignants** et moins de contrôles tatillons.

À ce stade, il est donc possible de soutenir que développer la réflexivité des agents de l'éducation au travail implique, dans la politique de formation du Ministère, de promouvoir des dispositifs d'accompagnement des cadres qui :

- valorise un **appui qui s'ancre dans un temps long**, ce qui disqualifie toute forme d'activités de renforcement de capacités ponctuelles ou de très court-terme,
- adopte un appui essentiellement **centré sur un agir**, car un changement de posture implique un va-et-vient permanent entre une action et une réflexion sur son action, ce qui disqualifie toute forme d'activités de renforcement centré l'apport de contenus théoriques et une approche transmissive des connaissances,
- soutient un **accompagnement rapproché et dans une continuité**, car accompagner un changement de posture implique un effort permanent et continue d'analyse, de rétroaction, et de réflexion sur « l'après » qui fait lui-même l'objet d'un suivi et d'un accompagnement, ce qui disqualifie toute forme d'activités de renforcement centré sur l'évaluation des performances dans le passé,
- valorise les **démarches de supervision collectives** : car accompagner un groupe de professionnels dans un changement implique que la supervision soit elle-même constituée d'un groupe pour ne pas tomber dans le biais de la posture surplombante du formateur, ce qui disqualifie toute forme d'activités de renforcement centré sur une supervision centrée sur l'appui d'un seul formateur face à un collectif d'apprenant.
