

SYMPOSIUM CONTINENTAL SUR LA RECHERCHE ET L'INNOVATION EN EDUCATION

Addis Abeba - 4 et 6 Octobre 2022

Entre recherche et action, repenser le rôle des acteurs dans l'amélioration de la qualité de l'éducation

Auteurs :

Stéphanie ERMINI, Spécialiste éducation
Emilie Martin, Analyste des politiques éducatives
Patrick NKENGNE, Expert principal en pilotage de la qualité

Introduction

Depuis l'adoption de la déclaration mondiale sur l'Éducation Pour Tous (EPT) à Jomtien en 1990, les gouvernements et les organisations internationales du monde entier se sont collectivement engagés à assurer une éducation de base universelle et de qualité à tous les enfants, les jeunes et les adultes. Dix ans plus tard, cet engagement est resté non atteint. En 2000, la communauté internationale se réunit au Forum de Dakar pour faire le bilan de la décennie écoulée. La sonnette d'alarme est tirée et un appel à agir de manière urgente et efficace en faveur de l'éducation est lancé. Les gouvernements, les agences de développement, la société civile et le secteur privé réaffirment leur détermination à œuvrer ensemble à la réalisation des objectifs de l'EPT à l'horizon 2015.

Les objectifs de l'EPT se sont traduits par d'énormes besoins en salles de classes, en enseignants ou encore en matériels didactiques alors même que les ressources disponibles dans bon nombres de pays étaient fortement limitées¹. Le recours aux méthodes d'analyse économique pour étudier les problématiques de l'éducation s'est alors imposé : les analyses sectorielles se sont développées et les décideurs politiques ont eu recours aux modèles de simulation financière de l'éducation pour pouvoir répondre à l'exigence des partenaires techniques et financiers d'avoir des plans de l'éducation crédibles. Ces approches économiques de l'éducation ont aidé les gouvernements à identifier les grands enjeux et défis de leur système éducatif, à

¹ « Selon le Fonds monétaire international, en 2010, la moitié des pays d'Afrique subsaharienne ont produit des ressources domestiques représentant entre 10 et 20 % de leur produit intérieur brut (PIB). Même en consacrant un cinquième ou un quart de ces ressources à l'éducation, ces pays ne sont pas en mesure de financer totalement les besoins éducatifs de toute leur population. » - Financer l'éducation : une équation complexe. Lettre d'information de l'IIPE | janvier-avril 2011. Vol. XXIX. <https://www.iiep.unesco.org/fr/financer-leducation-une-equation-complexe-3163>

définir des grandes orientations basées sur des analyses consolidées et à affiner leur capacité à planifier l'éducation.

Pour respecter les engagements de l'EPT, les pays d'Afrique Subsaharienne n'ont pas ménagés leurs efforts. Les gouvernements se sont dotés de plans sectoriels de l'éducation et ont entrepris de nombreuses réformes, parfois audacieuses, de leur système éducatif : on peut par exemple citer les réformes des curricula, la révision des programmes scolaires, les nouvelles approches pédagogiques, l'élargissement de l'éducation de base à neuf ans ou encore les réformes des carrières enseignantes. En parallèle de ces réformes, les gouvernements ont réalisé des investissements majeurs dans le domaine de l'éducation en s'engageant à offrir la gratuité de l'enseignement de base ou encore à consacrer au moins 6% de leur PNB et 20% de leurs dépenses publiques au secteur de l'éducation² alors même que certains pays disposent de ressources très limitées.

Malgré ces efforts et investissements, force est de constater que à l'heure des Objectif de Développement Durable (ODD) et du nouvel agenda mondial de l'éducation pour 2030, la qualité des apprentissages n'est toujours pas au rendez-vous. En effet, si beaucoup plus d'enfants ont aujourd'hui accès à l'école, ce qu'ils y apprennent demeure en-deçà des attentes. La situation est si critique que la Banque mondiale parle de « crise mondiale des apprentissages ». Cette crise se traduit par des performances scolaires inquiétantes, avec près de 60% des élèves du continent Africain qui ne maîtrisent pas les compétences de base en lecture et en calcul après six années de scolarité primaire³. La qualité de l'éducation demeure par conséquent un enjeu majeur des systèmes éducatifs.

Le fort contraste entre les politiques et stratégies qui, sur le papier, apparaissent pertinentes et cohérentes au regard des problèmes identifiés et la persistance des faibles résultats en matière d'apprentissage amène inévitablement à prendre un certain recul pour essayer de comprendre ce qui n'a pas fonctionné et où se situe le blocage. En effet, face à ce contexte, il est légitime de se poser les questions suivantes :

- Les analyses des systèmes éducatifs menées jusqu'ici, qui ont conduit à adopter les réformes passées, ont-elles véritablement permis de cerner les enjeux et difficultés des systèmes éducatifs ?
- Qu'est-ce qui n'a pas fonctionné dans les décisions prises dans le passé et que peut-on faire de plus, sans reproduire les mêmes erreurs, pour mieux accompagner les pays à améliorer la qualité de leurs systèmes éducatifs ?

² Dixième Réunion du Groupe de Haut Niveau sur l'Éducation pour Tous (EPT), 22-24 Mars 2011, Jomtien, Thaïlande : Déclaration de Jomtien. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000191931_fre

³ PASEC, Qualité des systèmes éducatifs en Afrique subsaharienne francophone : Performances et environnement de l'enseignement-apprentissage au primaire, 2019

Ces questions ont conduit à la création d'un programme de recherche⁴ mis en œuvre depuis 2018 par l'IPE-UNESCO Dakar et déployé dans 8 pays d'Afrique Subsaharienne : le Burkina Faso, le Burundi, le Cameroun, la Côte d'Ivoire, Madagascar, le Niger, le Sénégal et le Togo.

Ce programme de recherche vise à aborder la problématique de la crise des apprentissages selon un angle d'analyse peu exploité jusqu'à présent : celui du rôle des acteurs. L'hypothèse de départ étant qu'il est possible d'identifier dans le quotidien des acteurs situés à tous les échelons du système éducatif des actions qui permettent d'atteindre une éducation de qualité pour tous. Cette hypothèse amène à s'interroger sur ce que font concrètement les acteurs du système éducatif sur leur lieu de travail pour améliorer la qualité de l'éducation, mais aussi sur les difficultés qu'ils rencontrent dans leurs routines de travail et qui les empêchent d'atteindre les objectifs qu'ils visent. Dès lors, la question de recherche à laquelle il s'agit de répondre est la suivante : **Comment les acteurs des systèmes éducatifs pilotent-ils la qualité de l'éducation dans l'enseignement de base ?**

Pour y répondre, la suite de l'article est organisée autour de quatre sections. Il sera d'abord défini les concepts de qualité et de pilotage tels que perçus par le programme. Ensuite, la méthodologie adoptée sera décrite tout en mettant en évidence son caractère innovant pour le traitement des préoccupations en éducation. Puis, les résultats mis en évidence seront présentés et discutés. Enfin, une dernière section revient sur les leçons à tirer.

Définition de deux concepts clés pour l'étude : qualité de l'éducation et pilotage

La qualité de l'éducation : une définition élargie qui va au-delà des apprentissages

Cette étude prend le parti de ne pas restreindre la notion de qualité de l'éducation au seul niveau des apprentissages des élèves, mais de proposer une définition élargie qui prend en compte à la fois les déterminants et les finalités de la qualité. Les déterminants sont l'ensemble des facteurs connus comme étant décisifs pour garantir une éducation de qualité⁵, tandis que les finalités sont l'ensemble des résultats que l'on doit pouvoir observer lorsqu'une éducation est de qualité.

La littérature identifie quatre facteurs décisifs pour assurer une éducation de qualité à savoir :

- Le temps scolaire et le temps d'apprentissage
- Le déploiement d'un personnel enseignant qualifié
- L'accès et l'utilisation effective de matériels et ressources didactiques pertinentes
- La promotion d'un environnement scolaire inclusif et sûr, catalyseur d'engagement et épanouissement

Les principales finalités d'une éducation de qualité sont quant à elles :

⁴ Il s'agit du programme d'appui au pilotage de la qualité de l'éducation mis en œuvre par l'IPE-UNESCO Dakar avec le soutien de l'Agence Française de Développement. C'est l'occasion pour nous de remercier tous les membres de l'équipe du programme qui ont relu cet article, ainsi que tous les membres des équipes nationales des pays participants qui ont collectés les données nécessaires à ce travail.

⁵ Pour une synthèse de la littérature sur cette question lire : Willms, J. D. (2018). Learning Divides: Using Monitoring Data to Inform Education Policy. Montreal: UNESCO Institute for Statistics.

- L'accès universel à l'éducation ;
- Des parcours fluides ;
- De réels apprentissages ;
- Un bien-être pour tous ;

Une éducation de qualité est perçue comme celle qui assure à tous les citoyens l'accès à l'école à l'âge opportun, promeut des parcours scolaires fluides et l'acquisition de connaissances pertinentes pour tous les élèves, tout en veillant à leur santé et leur bien-être. Il s'agit d'une définition qui prend en compte les exigences en matière d'équité et englobe la plupart des préoccupations du quatrième objectif de développement durable (ODD4).

Le pilotage de la qualité : un processus d'amélioration continue de l'action éducative

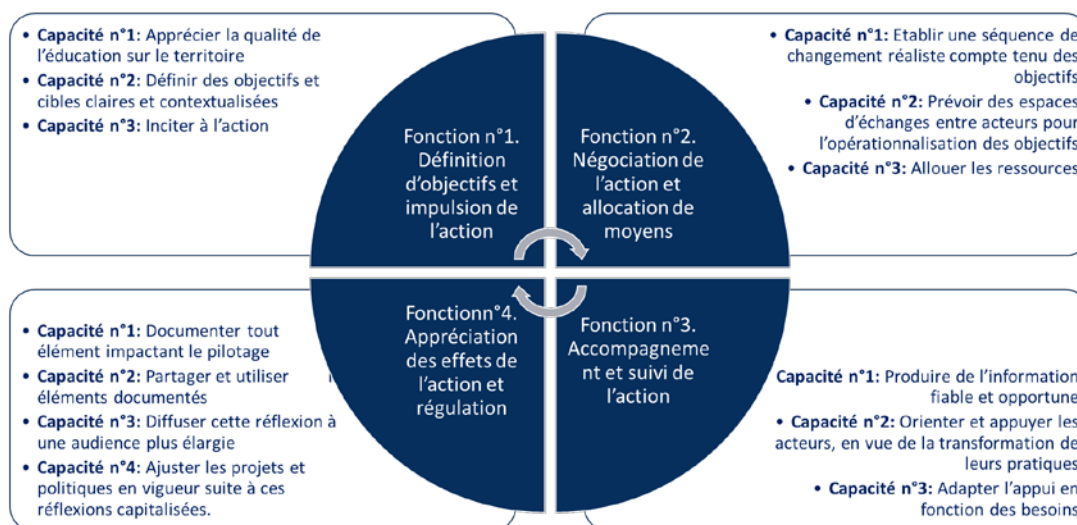
Le pilotage de la qualité de l'éducation est défini comme « une chaîne d'actions coordonnées entre plusieurs échelons d'un système éducatif visant à produire informations et décisions pour atteindre les résultats attendus ».

Plus simplement, le pilotage de la qualité peut être considéré comme un « processus d'amélioration continue de l'action éducative ». Il s'agit tout d'abord d'un « processus » car le pilotage ne se fait pas par une intervention unique mais par une succession de tâches organisées dans le temps et dans différents espaces pour parvenir à un résultat donné. Il s'agit ensuite d'un processus « d'amélioration » car l'enjeu est de faire mieux et d'accomplir quelque chose qui ait du sens plutôt que d'aligner un certain nombre d'activités plus ou moins formelles. Enfin il s'agit d'un processus d'amélioration « continue » car les actions mises en œuvre sont conduites de façon récurrentes et permanentes.

Pour appréhender la façon dont les systèmes éducatifs pilotent la qualité de l'éducation, quatre fonctions jugées fondamentales pour assurer un bon pilotage ont été identifiées. Il s'agit des fonctions suivantes :

- **La fonction n°1 « Définition d'objectifs et impulsion de l'action »** qui concerne la capacité à définir des objectifs et des cibles clairs, adaptés au contexte du territoire scolaire et à inciter à l'action ;
- **La fonction n°2 : « Négociation de l'action et allocation de moyens »** qui consiste à permettre le dialogue entre les acteurs en vue de s'accorder sur les actions à mener, mais aussi d'adapter ces actions aux réalités du terrain et aux ressources disponibles ;
- **La fonction n°3 « Accompagnement et suivi de l'action »** qui concerne la capacité à produire et à utiliser de l'information fiable pour orienter, accompagner et transformer les pratiques des acteurs pour une bonne mise en œuvre ;
- **La fonction n°4 « Capitalisation, appréciation des effets de l'action et régulation »** qui consiste à documenter l'action, à partager et diffuser les résultats qui en découlent, et à les utiliser pour ajuster et adapter les projets et politiques en conséquence.

Graphique 1 : Les quatre fonctions fondamentales pour apprécier le pilotage de la qualité de l'éducation⁶



C'est donc à la lumière de ces deux concepts la recherche analyse la capacité des acteurs situés à tous les niveaux à faire le nécessaire pour que les déterminants et les finalités de la qualité de l'éducation soient présents dans les systèmes éducatifs.

Méthodologie et démarche adoptée

Pour analyser la capacité de systèmes éducatifs à piloter la qualité de l'éducation, cette étude s'appuie sur une démarche méthodologique innovante qui s'inspire de la **recherche-action** et consiste à conduire un **diagnostic participatif** à tous les niveaux du système éducatif depuis la salle de classe jusqu'au niveau de l'administration centrale en passant par tous les niveaux intermédiaires que sont l'école, sa communauté et les diverses administrations déconcentrées.

L'approche innovante de la démarche repose également sur un **processus de collecte et d'analyse de données itératif** où le diagnostic conduit au niveau des établissements scolaires, alimente celui mené au niveau de l'administration déconcentrée qui à son tour permet d'orienter et d'approfondir le diagnostic conduit au niveau de l'administration centrale. C'est dans cette dynamique que la méthodologie adoptée pour répondre à la question de recherche croise **plusieurs modalités** :

- L'analyse des documents de travail des acteurs du système éducatif (textes réglementaires, documents de politique sectorielle, plans d'actions, outils de travail, etc.) pour savoir ce qui est prévu par la politique éducative.

⁶ Pour plus de détails sur ces fonctions de pilotage lire le document suivant : « Démarche pour l'analyse du pilotage de la qualité à l'enseignement de base et la construction d'une feuille de route pour son amélioration » : <https://dakar.iiep.unesco.org/ressources/demarche-pour-lanalyse-du-pilotage-de-la-qualite-lenseignement-de-base-et-la>

- L'observation des pratiques des acteurs en immersion sur leur lieu de travail (deux semaines à chaque niveau du système, pour observer sans juger ce que les acteurs font réellement sur leur lieu de travail).
- La conduite d'entretiens individuels pour comprendre les motivations derrière les pratiques des acteurs, notamment lorsque ceux-ci se s'écartent de ce qui est prescrit.
- La conduite d'entretiens collectifs pour valider les difficultés communes et identifier des leviers d'actions pour répondre à ces difficultés et améliorer la qualité.

Ces différentes modalités de collecte et d'analyse de données permettent d'apprécier dans quelle mesure les pratiques des acteurs sont pertinentes, coordonnées, et orientées vers l'atteinte d'une éducation de qualité.

Au lieu de présenter une solution déjà pensée face à un problème identifié, la démarche offre l'opportunité de regarder ce qui existe déjà sur un territoire donné pour identifier les freins et les leviers. Et c'est là l'une des principales innovations : il s'agit de parler et faire parler les acteurs au plus près du terrain, chacun à leur niveau d'intervention, pour en faire émerger une analyse contextualisée et des perspectives de changement qui pourraient apporter une réponse structurelle et pérenne aux problématiques soulevées lors du diagnostic.

Les bénéfices de ce **diagnostic co-construit avec les acteurs de terrain** sont multiples : il met les acteurs en situation de questionner eux-mêmes leurs pratiques, autorise les échanges entre des acteurs qui habituellement ne se parlent pas, tient compte de l'avis des acteurs tout au long de la chaîne éducative dans l'élaboration de solutions ou d'interventions. On assiste donc à un croisement entre les relations top down habituelles et celle bottom-up que l'approche innovante promeut. Ainsi, l'approche méthodologique adoptée se veut :

- **Réflexive** car elle accompagne les acteurs à questionner leurs pratiques pour identifier les véritables obstacles auxquels ils font face et à construire des solutions adaptées à leurs contextes et aux ressources mobilisables,
- **Participative** car elle donne la parole aux acteurs de terrain, favorise un diagnostic partagé pour pouvoir analyser finement les enjeux du système,
- **Intégrée au fonctionnement systémique des pays**, car le diagnostic est conduit par une équipe nationale de recherche composée de 8 cadres du ministère de l'Éducation, formée et accompagnée pour s'immerger dans le quotidien des acteurs.

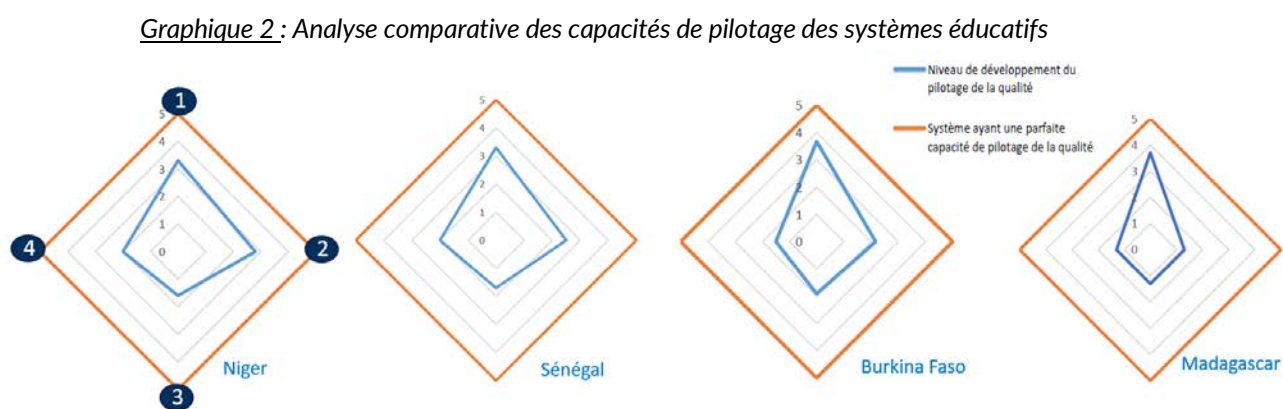
Signalons enfin que l'étude est menée selon une méthode d'échantillonnage raisonnée. Dans chaque pays, 7 à 16 écoles performantes situées dans des contextes éprouvants ont été sélectionnées. Ces écoles sont tirées de 4 inspections issues de 2 régions éducatives. Une quarantaine d'écoles voisines à ces écoles ont également été incluses dans les entretiens collectifs. L'annexe 1 présente le schéma général de collecte des données et l'annexe 2 présente un bilan quantitatif de la collecte des données dans un pays⁷.

⁷ Pour plus de détail sur la méthodologie, lire le document suivant : « Une analyse des pratiques de pilotage de la qualité de l'éducation : guide méthodologique. » : <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375435>

Les résultats mis en évidence

Les principales forces et faiblesses du pilotage de la qualité

La recherche a permis d'analyser les principales forces et faiblesses du pilotage de la qualité dans les quatre premiers pays ayant finalisés le diagnostic. Le graphique 2 qui suit permet d'illustrer les principaux résultats qui ressortent de cette analyse. Les quatre fonctions de pilotage sont représentées par les extrémités de chaque losange. Le losange extérieur (orange) représente un système ayant une parfaite capacité de pilotage de la qualité, autrement dit une situation idéale ; tandis que le losange intérieur (bleu) représente le niveau de développement du pilotage de la qualité dans le pays concerné.



Ce graphique, illustre de façon assez parlante les efforts qu'il reste à faire pour améliorer le pilotage de la qualité et à terme la qualité de l'éducation dans chacun de ces pays. En effet, lorsqu'on compare la situation de ces quatre pays, on observe d'abord que tous les pays sont assez éloignés de la situation idéale, ce qui montre qu'il y a un véritable défi en matière de pilotage de la qualité au sein des systèmes éducatifs. Néanmoins, tous les pays ne sont pas à la même enseigne, certains s'en sortant un peu mieux (Sénégal, Niger) que d'autres (Burkina Faso, Madagascar).

Ensuite, en matière de forces et faiblesses, on observe que tous les pays ont une relativement bonne capacité à conduire des diagnostics (Fonction n°1) et que les défis se situent essentiellement dans leurs capacités à mettre en œuvre ce qui est planifié (Fonction n°3), puis dans leur capacité à tirer des leçons des expériences passées (Fonction n°4).

Une leçon importante que l'on peut tirer de ces forces et faiblesses est que les pays ont tendance à changer de politique quand les objectifs souhaités ne sont pas atteints, sans prêter suffisamment attention aux questions de suivi de la mise en œuvre, ni d'appréciation des effets de l'action et de régulation. Or, continuer à conduire des réformes sans améliorer les capacités des systèmes éducatifs à assurer ces deux fonctions de pilotage n'apportera pas plus de résultats, car on le voit bien : au final, ce qui est planifié n'est pas mis en œuvre. Autrement dit, peu importe la beauté ou la pertinence des réformes éducatives, les résultats montrent qu'en

l'état actuel du pilotage, les systèmes éducatifs n'arriveront pas à les mettre en œuvre, et par conséquent, il est probable que presque rien ne changera.

Des différences de perceptions des enjeux de l'éducation selon le niveau éducatif et un besoin de mieux renforcer le niveau déconcentré

Les premiers résultats de la recherche montrent également que les enjeux de l'éducation sont différents selon qu'on se situe au niveau central du système ou au niveau déconcentré. Ceci est normal car le niveau central a pour priorité de définir les grandes orientations et objectifs pour le système éducatif dans son ensemble sur le long terme. Les acteurs des niveaux déconcentrés quant à eux gèrent la mise en œuvre de la politique éducative au quotidien en tenant compte des contextes différents des territoires placés sous leurs responsabilités. Les acteurs de l'éducation semblent ne pas avoir pleinement pris conscience de l'implication de cette différence. En effet, il est souvent attendu que tous les acteurs déconcentrés appliquent les mêmes pratiques ; ce qui crée de l'inconfort, des résistances et à la longue nuit significativement à la mise en œuvre des politiques éducatives. Favoriser le dialogue entre les différents échelons du système éducatif apparaît donc comme une réelle nécessité.

Les résultats font également apparaître que pendant longtemps, les appuis en éducation ont surtout ciblé le renforcement des compétences des acteurs du niveau central. Très peu d'attention a été accordée aux acteurs des niveaux déconcentrés pour leur permettre d'assurer efficacement leur fonction, alors que ces derniers constituent un maillon clé dans la chaîne de mise en œuvre de la politique éducative.

Graphique 3 : Reconnaître le niveau déconcentré comme un maillon clé de la chaîne éducative



Les acteurs des niveaux déconcentrés se trouvent au carrefour entre le niveau central et le niveau école. C'est à eux que revient la charge de comprendre les orientations de la politique éducatives. Ainsi, ils pourront l'expliquer aux acteurs de terrain qui sont en première ligne de la mise en œuvre, et accompagner ces acteurs de terrain dans leurs efforts. C'est encore à eux que revient la charge d'écouter les contraintes et difficultés auxquelles les acteurs de terrain font face, pour ensuite les relayer au niveau central pour une prise en compte de ces préoccupations dans la planification de l'éducation. Pour bien assurer cette fonction, un appui spécifique leur est nécessaire.

L'identification d problématiques résistantes pour améliorer le pilotage de la qualité et qui appellent à des décisions concertées

Au-delà des résultats sur les fonctions de pilotage, l'analyse des pratiques routinières des acteurs situés à tous les échelons du système éducatif a permis de mettre en évidence cinq problématiques résistantes qui traversent tout le système éducatif, mais dont les enjeux sont perçus différemment selon que l'on soit au niveau central ou local.

Ces problématiques résistantes sont les suivantes :

1. Utiliser les données des évaluations pour améliorer le pilotage de la qualité
2. Renforcer les dispositifs d'accompagnement pédagogique
3. Favoriser le dialogue et la concertation au sein du système éducatif
4. Accompagner la dynamique de décentralisation et la mobilisation communautaire
5. Identifier et promouvoir les innovations en éducation

Conclusion et perspectives

A ce stade, la recherche a mis en évidence les obstacles majeurs à un bon pilotage de la qualité (difficultés structurelles de mise en œuvre des politiques), et identifier des problématiques résistantes qu'il convient de traiter pour améliorer la qualité de l'éducation.

La particularité de cette recherche est qu'elle ne débouche pas sur des recommandations mais sur des chantiers prioritaires d'interventions visant à améliorer le pilotage de la qualité de l'éducation. Par chantier de travail, on entend un ensemble de constats qui nécessite d'ouvrir une réflexion sur les problématiques résistantes portant sur des enjeux similaires ou ayant un lien direct entre eux⁸.

Le traitement de chacun des chantiers de travail est pensé selon une démarche en plusieurs étapes à savoir :

1. Constituer une équipe de travail incluant les acteurs dont les activités sont en lien avec les problématiques du chantier.
2. Partager les résultats du diagnostic avec tous ces acteurs.
3. Recueillir leurs interventions en lien avec les problématiques du chantier.

⁸ Pour illustrer ces propos, prenons l'exemple du temps d'apprentissage des élèves et de la persistance de sa réduction constatée dans bon nombre de pays. Entre autres facteurs, il est probable que cette réduction soit liée à la trop grande taille des salles de classe, avec des effectifs pléthoriques d'élèves de niveaux/profils très différents empêchant les enseignants de dérouler le programme de cours dans son entièreté. Une solution classique consiste à construire des salles de classe et à recruter des enseignants supplémentaires (problème d'infrastructures et de ressources humaines). Il peut aussi être nécessaire, dans une situation de surcharge de classe, d'adopter la double vacation des classes, ou d'identifier des techniques pédagogiques pour prendre en charge des élèves à niveaux/profils différents (problème de technique pédagogique) ; et ensuite trouver des stratégies de formation initiale et continue pour transmettre ces compétences aux enseignants (problème d'ingénierie et de gestion des formations). On voit bien que dans un tel cas, la question du temps d'apprentissage ne saurait être traitée de façon isolée. Chacune des 5 thématiques présentées dans la section précédente peut constituer un chantier de travail.

4. Elaborer à partir des interventions déjà existantes une solution plus globale aux problématiques du chantier. Cette solution ne sera pertinente que si elle démontre un potentiel de régler les problèmes constatés dans le chantier.
5. Tester dans une approche pilote les pistes d'actions sur une courte durée (6 à 9 mois environ) dans un cercle restreint.
6. Tirer les leçons de l'expérience pour consolider les propositions et expliciter les conditions pour leur mise à l'échelle.

De cette manière, c'est une nouvelle forme de recommandation qui émerge à partir d'un accompagnement à l'expérimentation et au changement qui permet d'envisager des solutions qui s'adaptent selon le contexte, les ressources disponibles et les acteurs qui les mettent en œuvre. Autrement dit, la démarche est différenciée, inclusive et participative : à partir de l'analyse des constats issus du diagnostic, il s'agit d'identifier des pistes porteuses de solution, incluant celles déjà existantes, et de les expérimenter en vue de définir les conditions de réussite, les territoires d'implémentation, les ressources nécessaires. La feuille de route ainsi proposée aux acteurs chargés de leur mise en œuvre permet de tenir compte des problèmes systémiques et de déployer des solutions adaptées et propres aux contextes.

Si les expérimentations ne sont pas une innovation en soi, leur pertinence réside dans les bénéfices qui doivent en ressortir : identification des conditions de mise à l'échelle, définition des contextes dans lesquelles elles peuvent fonctionner, analyse de leur pertinence pour améliorer le pilotage de la qualité des systèmes éducatifs. Il s'agit donc de s'appuyer sur cette recherche-action pour éclairer et informer la gouvernance éducative des pays et les politiques éducatives. La plus-value du programme est de tester et prouver les bénéfices d'une solution avant qu'elle ne soit déployée sur le territoire. Cette approche contribue ainsi à combler les écarts entre la recherche, les politiques et les pratiques dans les pays.

Enfin, en agissant sur et à partir des pratiques réelles des acteurs, la démarche proposée ambitionne à inscrire durablement dans les systèmes de nouvelles modalités de travail et de collaboration. Ainsi, l'ensemble des actions proposées ou encouragées se construisent autour des objectifs suivants, considérés comme déterminants pour l'amélioration du pilotage de la qualité de l'éducation :

- Inculquer la pratique réflexive à tous les niveaux du système éducatif
- Impliquer les acteurs chargés de la mise en œuvre dans la prise de décision
- Construire une relation de confiance / responsabilisation envers les acteurs
- Rendre possible plus de collaboration notamment dans l'élaboration de solutions
- Renforcer le partage d'expérience

Accompagner les autorités éducatives à diagnostiquer et à réguler leurs pratiques à tous les niveaux, constitue l'enjeu central sur lequel cette recherche entend apporter une plus-value et contribuer aux efforts en vue de permettre l'accès pour tous à une éducation inclusive et de qualité.

Bibliographie

Dixième Réunion du Groupe de Haut Niveau sur l'Éducation pour Tous (EPT), 22-24 Mars 2011, Jomtien, Thaïlande : Déclaration de Jomtien.
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000191931_fre

Lettre d'information de l'IIEP | janvier-avril 2011. Vol. XXIX. Financer l'éducation : une équation complexe. <https://www.iiep.unesco.org/fr/financer-leducation-une-equation-complexe-3163>

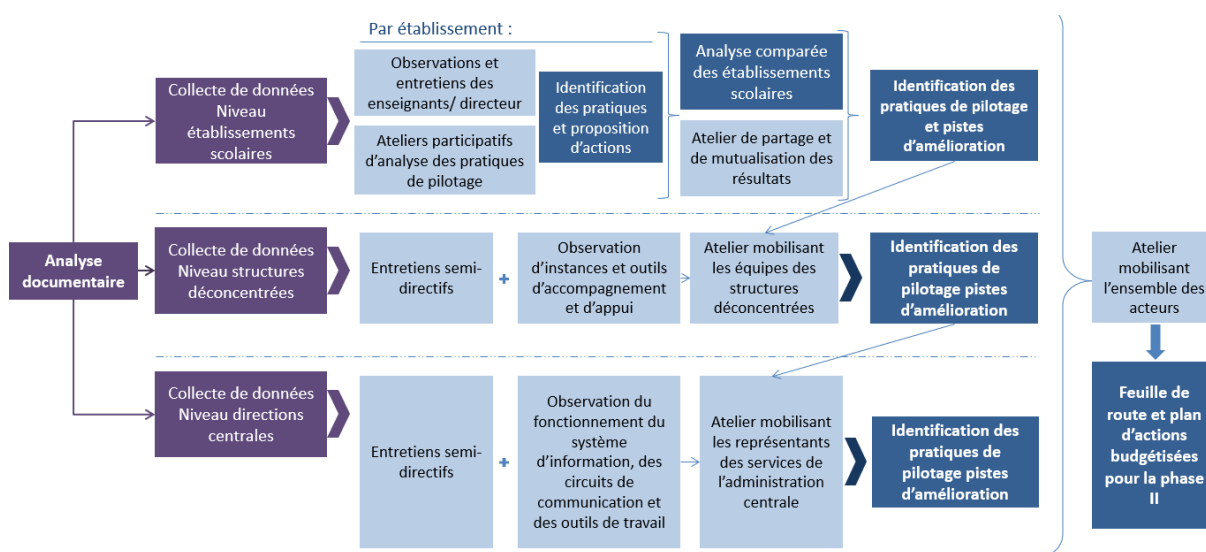
UNESCO IIEP Dakar, 2020, Une analyse des pratiques de pilotage de la qualité de l'éducation : guide méthodologique. Programme régional d'appui au pilotage de la qualité à l'enseignement de base <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375435>

UNESCO IIEP Dakar, 2019, Démarche pour l'analyse du pilotage de la qualité à l'enseignement de base et la construction d'une feuille de route pour son amélioration. <https://dakar.iiep.unesco.org/ressources/demarche-pour-lanalyse-du-pilotage-de-la-qualite-lenseignement-de-base-et-la>

Willms, J. D. (2018). Learning Divides: Using Monitoring Data to Inform Education Policy. Montreal: UNESCO Institute for Statistics.
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265748_fre

PASEC, Qualité des systèmes éducatifs en Afrique subsaharienne francophone : Performances et environnement de l'enseignement-apprentissage au primaire, 2019
<http://www.pasec.confemen.org/publication/pasec2019-qualite-systemes-educatifs-afrique-subsaharienne-francophone-performances-environnement-de-lenseignement-apprentissage-primaire/>

Annexe 1 : Schéma de la collecte des données



Annexe 2 : Exemple de bilan quantitatif de la collecte de données au Niger

Au Niger, l'application de cette démarche s'est traduite par le bilan quantitatif suivant :

- **12 écoles** de deux régions du Niger (Tahoua et Zinder) dans lesquelles les pratiques des enseignants et des directeurs ont été documentées, et différentes instances observées (CGDES, APE et AME) ;
- **48 classes** (CI, CP, CE1, CM2) dont les pratiques des enseignants ont été analysées après observations et entretiens (pré et post-observation) ;
- **4 équipes d'encadrement pédagogiques** (IEP, CP, agents de bureau) dont les pratiques de pilotage ont été identifiées à la suite d'entretiens personnalisés ;
- **12 ateliers intra-établissements** de restitution et de partage des données recueillies dans les observations de classe et entretiens avec les enseignants et ayant regroupé la totalité des équipes pédagogiques des 12 écoles visitées pour approfondissement des analyses ;
- **4 ateliers inter-établissements** regroupant des représentants des 12 écoles enquêtées et 40 autres écoles des inspections concernées. Ces ateliers ont permis d'élargir la documentation des pratiques de pilotage dans le panel des écoles invitées, de restituer les données collectées dans les 12 écoles enquêtées puis d'échanger sur les principales problématiques du pilotage de la qualité ;
- **3 séances de formation** (Cellule d'animation pédagogique ou CAPED, et mini-CAPED) observées dans leurs objectifs de formation, leurs modes opératoires et les résultats obtenus ;
- **2 ateliers participatifs avec les services déconcentrés** réalisés afin de documenter leurs pratiques de pilotage et aussi pour restituer les données récoltées dans les écoles

et les principales problématiques structurant le dialogue avec les acteurs des établissements ;

- **20 entretiens tenus avec** les agents des directions centrales les plus impliquées dans le pilotage de la qualité : Direction de la formation initiale et continue, Direction de l'évaluation scolaire et des concours professionnels, Direction des études et de la programmation, Cellule d'appui au développement de la décentralisation, Direction de la décentralisation, Direction des curricula et de la promotion des langues nationales, écoles normales d'instituteurs, École normale supérieure, UNICEF, cellule d'appui à la mise en œuvre du PSEF, Direction générale (Direction générale de la promotion de la qualité et de la normalisation), le Secrétaire général et quelques partenaires (AFD Niger, Commission nationale de l'UNESCO, Banque mondiale, GIZ) ;
- **Un atelier des services centraux du ministère de l'Enseignement primaire (MEP)** tenu afin de documenter les pratiques de pilotage des services centraux et restituer les données récoltées (dans les écoles et les services régionaux) et les principales problématiques structurant le dialogue avec ces acteurs.
- **Deux ateliers de restitution des résultats de la recherche** : le premier avec les représentants des principales directions du ministère de l'Éducation impliquées dans le pilotage de la qualité, et le deuxième avec les partenaires techniques et financiers du secteur de l'éducation.