

Diagnostiquer  
Outiller  
Transformer



Organisation  
des Nations Unies  
pour l'éducation,  
la science et la culture



Institut international de  
planification de l'éducation  
IIEP-UNESCO Dakar  
Bureau pour l'Afrique

## APPUI AU PILOTAGE DE LA QUALITÉ DE L'ÉDUCATION EN AFRIQUE



*Témoignages des équipes nationales de recherche  
et des points focaux des 4 pays du 1<sup>er</sup> groupe  
(Burkina Faso, Niger, Madagascar et Sénégal)*

### Focus Letters N°3 spécial Le développement du praticien réflexif

Décembre 2020

## EDITORIAL

Quel peut-être l'impact d'un programme d'appui au pilotage de la qualité de l'éducation sur l'émergence et la consolidation d'une conscience réflexive chez les agents du système éducatif (de l'enseignant aux cadres du ministère) ?

C'est à cette question que tente de répondre ce troisième numéro spécial, après deux précédents numéros ayant documenté quant à eux l'impact du programme sur le renforcement des gestes professionnels des agents impliqués et sur leur manière de manager, de travailler et de collaborer avec leurs équipes dans leurs services respectifs.

La notion de praticien réflexif, d'abord développée pour l'enseignant, postule implicitement que l'action d'enseigner fait l'objet d'une représentation où l'enseignant « se voit faire la classe tout en la faisant ». En l'absence de cette capacité au référencement de son activité, la pratique est dite « naturelle » c'est-à-dire que l'enseignant fait la classe dans le meilleur des cas comme un « bon père de famille », sans plus. La réflexivité de l'enseignant est donc une condition de sa professionnalisation.

Le développement du praticien réflexif a constitué un enjeu sous-jacent à la formation méthodologique et pratique de l'équipe nationale de recherche (ENR) appuyée par l'équipe de supervision du programme. Elle est partie du constat que la pratique réflexive est un enjeu de développement professionnel non seulement pour les enseignants mais aussi pour tous les cadres du système éducatif qui, de par leur fonction, s'interrogent sur les mobiles, les modalités et les effets de leurs actions. En repartant des témoignages reçus des acteurs ayant participé au programme, il a été possible de récolter des traces de ce type de changement qui font l'objet de cette focus letter.

Bonne lecture !

L'équipe de supervision du Programme

# D'une posture d'encadreur... Vers celle d'un praticien réflexif conscient de l'impact de son action sur le système

Tout au long de la phase de diagnostic, la supervision du programme s'appuie sur une autonomisation graduelle des équipes nationales de recherche (ENR), en vue du renforcement pérenne de leurs capacités d'analyse. Ce dispositif institutionnel offre aux membres de l'ENR l'opportunité d'expérimenter un changement de posture professionnelle au cours du travail d'enquête et d'influencer, ensuite, d'autres collègues sur les possibilités de changement.

Dans les témoignages, ce changement de posture professionnelle s'est d'abord manifesté par un renversement de leur position traditionnelle d'encadreur vers une posture de chercheur qui amène les enseignants à analyser leurs propres pratiques, à les objectiver, à les partager, pour en dégager des axes de réflexion permettant d'accroître leur efficacité.

En lisant les témoignages, il est clair que ce processus a souvent pris du temps à se générer. Certains acteurs qui témoignent parlent même des conflits psychologiques qu'ils ont vécu chez eux et chez leurs pairs et qui, dans la plupart des cas, ont fait évoluer leurs attitudes par rapport aux enseignants et par rapport à la façon dont ils pensent le système (1,2,3,4).

**« L'anecdote marquante pour moi, c'est la lutte permanente que chaque membre de l'équipe (...) a dû engager contre soi pour se défaire (...) de sa peau d'encadreur »**



(1) « L'anecdote marquante pour moi, c'est la lutte permanente que chaque membre de l'équipe de recherche a dû engager contre soi pour se défaire de temps à autre de sa peau d'encadreur pédagogique face à certaines prestations d'enseignants, lors de l'entretien avec eux après la séance d'observation. Alors que (...) les repères pour l'observation de la classe nous fournissaient des indications en ce sens, la tentation d'assumer ces rôles les a habités quelques fois surtout au début. Il a fallu un sursaut personnel ou une interpellation extérieure subtile (binôme, superviseur) pour les amener à abandonner ces rôles coutumiers sans doute plus confortables afin de se conformer au statut et rôle de chercheur qui sont le domaine de l'horizon fuyant c'est-à-dire de l'inédit donc de la quête permanente. »

(2) « Mon rôle dans le pilotage du système a fondamentalement changé dans la mesure où en tant qu'inspecteur, je ne me considère plus comme un donneur de leçons, comme celui qui sanctionne à tout vent. Je suis devenu plutôt comme quelqu'un qui aide à construire, à identifier des failles auxquelles l'intéressé cherche lui-même les solutions. Le programme m'a fait croire à la recherche-action ».

(3) « Nous avons pu renforcer notre statut de chercheur (...), car au début, et même jusqu'à la fin, ce n'était pas évident, car on avait toujours tendance à se mettre dans notre posture d'encadreur. Ensuite, nous avons mieux cerné le système dans sa globalité, car pour avoir été nous-même instituteur en classe, nous menions un certain nombre de pratiques sans mesurer véritablement leur portée et leur importance sur la qualité (...) »

(4) « Pendant la phase des enquêtes-terrain, il nous était recommandé, à travers la méthodologie, de comprendre toutes les pratiques enseignantes avant de chercher à les améliorer. Cette compétence et cette qualité acquises nous permettent à présent de traiter avec efficacité les dossiers qui nous sont confiés, car auparavant nous gérons certains documents sans véritablement les comprendre dans leur globalité, ce qui engendrait parfois des désagréments. »

# Une meilleure capacité à s'autoanalyser ...

Dans les activités de collecte des données au niveau des écoles, les équipes de recherche ont pu appliquer la technique de l'entretien d'explicitation qui implique une capacité à se poser deux types de questions : D'une part, l'enseignant se voit-il faire la classe, et peut-il dire ce qu'il voit et pourquoi il fait tel ou tel choix ? (Principe de réflexivité). D'autre part, l'observateur-chercheur, se voit-il observer l'enseignant et dispose-t-il alors d'un cadre lui permettant d'émettre des hypothèses sur l'efficacité de ce qu'il voit ? ou n'est-il qu'en situation de contrôler ce qu'il croit être un corpus de pseudo-règles (principe de conformité) ?

**« J'ai un regard plus critique sur les pratiques que j'observe à tous les niveaux et particulièrement pour mes propres pratiques »**

Ces principes ont été appliqués aux entretiens individuels et collectifs tenus au niveau des établissements scolaires ainsi qu'aux autres niveaux administratifs. Ils impliquaient une capacité constante des équipes à se poser des questions sur les pratiques observées et les discours entendus. Pour certains, cette expérience a transformé durablement la manière dont ils conçoivent les modalités et l'impact de leurs actions dans le système. Ce changement, s'illustre à la fois par l'émergence d'une conscience réflexive sur soi et sur son activité, visible notamment lorsque les agents disent se voir faire leur métier (5,6). Cette conscience réflexive se manifeste aussi par une capacité de questionnement qui sert de repères pour l'action (5).

(5) « Je (...) conçois aujourd'hui [mes responsabilités] dans un cadre systémique qui fait qu'elles ne sont pas les plus importantes mais si je ne les assume pas pleinement, le système risque d'en pâtir. »

(6) « Ma vision globale sur le pilotage de la qualité de l'éducation a fortement évolué, en ce sens que j'ai un regard plus critique sur les pratiques que j'observe à tous les niveaux de la chaîne du pilotage de système éducatif et particulièrement pour mes propres pratiques. De ce fait, je recherche à faire au mieux ce qui m'incombe en me posant toujours un certain nombre de questions auxquelles je me suis familiarisé au cours du diagnostic : qu'est-ce qui marche bien ou moins bien ? Que dois-je faire ? Avec qui ? Comment ? A quelles fins ? Avec quels moyens ? Quels pourraient-être les facteurs favorables et contraintes ? ... »

(7) (À la question de savoir si son changement de perception sur le système lui a fait faire des choses différemment) « Évidemment, par exemple ne plus tirer de conclusions hâtives, mais s'assurer au préalable d'avoir réuni le maximum d'informations avant de décider. En somme, cela a développé en moi l'attitude du chercheur qui se fonde surtout sur les faits, qui prend le recul nécessaire en vue de mieux apprécier une situation. »



# Une appropriation du concept de recherche action...dans les attitudes exprimées

L'acquisition de cet esprit de praticien réflexif conduit certains acteurs à exprimer consciemment l'intégration, dans leur nouvelle manière de penser, de certains principes chers à la recherche-action. L'un des acteurs mentionne à ce titre que, suite au programme, il relativise maintenant le poids souvent accordé aux indicateurs de résultats pour analyser davantage les processus sous-jacents qui les ont générés et qui, eux, sont vecteurs d'un changement endogène du système (8).

**Un autre acteur témoigne de la façon dont il cherche à déconstruire plus systématiquement les situations et dispositifs qui lui sont présentés dans sa fonction routinière d'agent de service (9).**

Cette appropriation de la notion de recherche-action passe aussi irrémédiablement par le fait de positionner l'enquêté comme un véritable acteur de la recherche qui co-construit avec le chercheur les hypothèses et les questionnements qui constituent le fil rouge de la recherche (10,11).

Tout au long de cette construction d'informations dans une logique dynamique d'intelligence collective, les ENR jouent alors un rôle fort de capitalisation qui passe notamment par la conduction d'espaces réguliers de travail où chaque nouvelle connaissance apportée doit être immédiatement intégrée aux questionnements de la recherche pour les prochaines activités à mener. L'un des coordonnateurs d'ENR témoigne de cette expérience et de la façon dont les débriefings au sein de l'équipe ont fini par devenir des réflexes quasi-journaliers (12).



(8) « Mes activités habituelles tournent autour de l'évaluation en général et de l'évaluation des apprentissages en particulier. De ce point de vue, le programme m'a permis de voir un autre angle pertinent d'analyse qui est celui des processus. Il n'y a pas que les résultats, la manière d'y parvenir est aussi importante. Par ailleurs, le jugement qui est un acte important de l'évaluation a été interdit dans cette recherche-action.

(9) « Cette étude m'a beaucoup appris car elle a installé en moi un changement de posture vis-à-vis de mon rapport avec la recherche. Elle m'a permis de m'inscrire dans une logique différente de déconstruction des méthodes qui sont jusque-là mises en œuvre. Ainsi, je développe de plus en plus une attitude réflexive devant chaque situation complexe et je comprends davantage l'importance d'avoir une culture de la recherche-action pour améliorer considérablement la qualité de l'Éducation. »

(10) « J'ai appris que les acteurs de l'éducation qui sont mes cibles ne doivent pas être simplement des objets ou des sujets de recherche, mais aussi des acteurs de recherche qui peuvent interroger leurs pratiques eux-mêmes, et qui peuvent tracer des pistes d'amélioration où ils se donnent une mission et un rôle » ... « l'enquêté peut être mieux exploité si le chercheur l'associe à la construction des savoirs »

(11) « j'ai appris que le chercheur ne doit pas se considérer comme savant, mais simple organisateur des démarches de construction du savoir en impliquant les acteurs »

(12) « Lors de la collecte sur le terrain, chaque soir je réunissais l'équipe pour un débriefing et pour la préparation de l'activité du lendemain. Au bout de 3 mois de collecte, le débriefing avait fini par devenir un habitus. Un membre de l'ENR de retour chez lui à l'issue de la phase terrain et qui regardait sa télé, s'est surpris en train de prendre des notes de ce qui se disait à la télé lorsque le présentateur du journal a prononcé le mot 'débriefing' ».