

Diagnostiquer
Outils
Transformer

*Témoignages des équipes nationales de recherche
et des points focaux des 4 pays du 1^{er} groupe
(Burkina Faso, Niger, Madagascar et Sénégal)*

Focus Letters N°2 spécial
Impact du programme sur le
management des agents
nationaux
Novembre 2020

EDITORIAL

Les changements de posture ou d'attitude professionnelle, qui constituent autant de résultats indirects du programme, sont les fondamentaux de ce qui a été construit chez les acteurs du système.

Dans une précédente FocusLetter spéciale N°1, l'équipe de supervision du programme d'appui au pilotage de la qualité a pris l'initiative de documenter l'impact du programme sur le renforcement des gestes professionnels des agents impliqués de près (les équipes de recherche) ou de plus loin (les points focaux) dans toutes les activités conduites en 2018 et 2019 au Burkina Faso, au Niger, à Madagascar et au Sénégal.

Les réponses reçues aux questionnaires sur les témoignages indiquent également qu'au-delà des gestes professionnels, le programme a eu un impact sur deux autres dimensions à savoir : la manière de manager des agents placés dans des postes de responsabilité plus ou moins élevés, et la façon dont ces agents travaillent et collaborent avec leurs équipes dans leurs services respectifs.

Cette FocusLetter N°2 est consacrée à l'analyse de ces témoignages.

Bonne lecture !

L'équipe de supervision du Programme

Des changements dans la perception du pilotage du système...

Un premier élément que les agents retiennent du programme est mis en évidence lorsqu'ils témoignent de la façon dont leur vision du pilotage du système éducatif s'est transformée.

Le plus souvent, ils indiquent ne plus considérer le pilotage du système comme pyramidal et descendant mais plutôt comme une nécessaire adaptation de l'action issue d'une interaction permanente entre tous les niveaux du système (1, 2).

J'avais tendance à penser qu'un système est pyramidal et descendant

Dans leurs discours, le facteur qui a conduit à ce changement de perception est la recherche-action qu'ils ont piloté dans le cadre du programme et qui invite à documenter constamment les pratiques des acteurs du terrain, de même que leurs propositions pour renforcer le pilotage du système.

On doit rompre avec cette routine qui consiste à concevoir les choses de façon unilatérale à partir du niveau central

C'est cette posture endossée dans le dispositif de recherche action qui conduit aujourd'hui ces agents à penser que les acteurs de la base ont toujours leur mot à dire, et que l'absence de prise en compte de leurs propositions ou avis par les décisionnaires ne peut alors induire que des dysfonctionnements voire des frustrations handicapant finalement le pilotage (2,3).

La décision des hiérarchies supérieures ne vaut rien sans la prise en compte des suggestions de la base, et leurs adhésions

Parfois, ces changements de perception conduisent ces agents à avoir des clefs d'analyse différentes, y compris dans le déroulement quotidien de leur vie (3).

(1) « Je viens de vivre une expérience innovante à adopter désormais dans le cadre de la recherche sur les pratiques de pilotage de la qualité de l'Éducation. En effet, ce dont il est question ici c'est (...) de comprendre que l'on doit rompre avec cette routine qui consiste à concevoir les choses de façon unilatérale à partir du niveau central vers le niveau déconcentré sans pour autant impliquer les acteurs à la base. »

(2) « J'avais tendance à penser qu'un système est pyramidal descendant. Les hiérarchies supérieures ont le pouvoir de décision et donnent des instructions. (Mais) L'analyse du dysfonctionnement du système ne peut aboutir à une transformation sans l'engagement et l'interaction de tous. Ainsi, (...), le système devrait être en interaction. Cette interaction devrait se matérialiser par une compréhension commune des existants. Pour illustrer, les différentes descentes sur terrain et les suggestions des enseignants et directeurs d'école m'a appris que les instructions ou la décision des hiérarchies supérieures ne vaut rien sans la prise en compte des suggestions de la base, ou leurs adhésions. S'il existe plusieurs expériences réussies au niveau bas de l'échelle qui méritent d'être développées, elles ne sont pas prises en compte par les instances supérieures et les décideurs, ceci pourrait engendrer des frustrations. »

(3) « Quand le Ministère de l'Éducation a pris un Arrêté demandant que les petites classes (CI/CP) soient désormais confiées aux maîtres titulaires du CAP, j'ai envoyé un message aux membres de l'équipe pour leur demander ce qu'ils en pensaient. Parce que pour moi, ceci venait confirmer une de nos analyses : « Une des raisons de [la] mobilisation peu inclusive [des acteurs dans la mise en œuvre des réformes en éducation] est l'insuffisance d'espaces de dialogue, notamment entre le niveau central et les acteurs de l'académie, en raison d'un pilotage fortement injonctif, caractérisé par la seule descente et remontée d'informations ». Si l'on considère que la qualité se fait en classe, (...), il est difficilement compréhensible que le MEN prenne une telle décision au détriment d'un dialogue avec le niveau local. Et parmi les réponses des membres de l'équipe, il y avait celle-ci : « Qui, mieux que le Directeur sait quel enseignant de son équipe est apte à tenir une petite classe ? »

... mais aussi dans les manières de manager...

Le changement de perception sur le système conduit certains agents à manager différemment. Des témoignages issus d'agents occupant des postes de responsables de directions ou de services indiquent la façon dont leur participation au programme a changé la façon dont ils pilotent les politiques ou les initiatives qu'ils supervisent.

Deux agents indiquent qu'ils tentent progressivement de rompre avec leur pratique habituelle de donner des instructions univoques. Au contraire, ils tentent de mieux comprendre les spécificités des contextes afin de contextualiser leurs instructions, et de mieux tenir compte des initiatives prometteuses des agents sur le terrain, que tout responsable de service doit intégrer dans son équation pour prendre des décisions (4,5). Pour deux de ces agents décisionnaires, ce changement de perception s'est manifesté par deux actes concrets. D'abord, la décision d'accorder plus d'autonomie à ses agents et aux services auxiliaires (6,7). Ensuite, le lancement d'une mission pour apprécier l'état de la qualité des apprentissages par l'implication d'un collectif de 20 établissements scolaires ayant des situations mitigées sur le plan de la qualité et réunis au sein d'un cadre d'échange visant à faire dialoguer les acteurs entre eux (8). Pour cet agent, son changement de leadership vers une approche plus ouverte l'a conduit à observer un changement d'attitude de ces agents en termes de prise d'initiatives ou d'innovation dans leurs tâches habituelles. Ce changement dans la façon de manager s'est aussi traduit par des récompenses ou des distinctions (9).

(4) « J'ai compris que pour réussir mes actions je dois valoriser les initiatives locales (Bottom up) plutôt que d'édicter des normes à suivre (top down). J'ai compris que les normes étouffent les initiatives. Il est possible que tous les acteurs se retrouvent pour débattre des questions éducatives. »

(5) « Au lieu de se mettre dans la peau des acteurs pour donner des instructions univoques à tous, ma participation à cette étude m'a permis de revoir les choses autrement. J'ai alterné vision globale et spécificités du terrain. ... »

... La prise en compte des innovations opérées dans telle ou telle localité a permis une mutualisation qui a produit des résultats satisfaisants. L'enseignant, le directeur, le Conseiller, l'Inspecteur, le directeur régional se sont vus responsabilisés dans les prises de décision et n'ont plus eu les mains liées. Cette responsabilisation des acteurs a permis aux uns et aux autres d'innover, d'oser changer certains prescrits tout en restant dans la vision de la politique éducative. Les rapports transmis ne sont plus des réponses aux questions posées mais des partages d'expériences, des propositions pour mieux appréhender la qualité des apprentissages tant chantée. »

(6) « Cette expérience a développé en moi une plus grande capacité d'attention et d'écoute à l'endroit de mes collaborateurs. Cela se manifeste également par une plus grande autonomie accordée aux collègues et une approche plus participative pour la gestion des activités du service. »

(7) « La leçon que j'ai tirée et qui m'a aidée dans le management est la responsabilisation des acteurs tant au niveau de la structure qu'au niveau déconcentré. Ce changement de regard a beaucoup contribué à améliorer le pilotage de la structure. »

(8) « J'ai entrepris au mois de Juin 2020 une mission en profondeur pour échanger avec les acteurs. Au lieu de prendre la température au niveau des DREP, j'ai ciblé des écoles (20 écoles relevant de trois inspections dont une a des résultats satisfaisants et les deux autres mitigés). Les échanges, l'approche, l'atmosphère, la confiance, la complicité entre acteurs m'ont beaucoup émerveillée. Je n'ai pas hésité à demander à quelques enseignants ce qui justifie cet état de fait ? Voilà ce que l'une d'entre eux m'a répondu : 'depuis que nos patrons se sont rendus à l'évidence que le berger qui conduit son troupeau sait mieux que quiconque le chemin à suivre pour trouver de la bonne herbe et de l'eau, nous avons emprunté le bon chemin pour faire apprendre nos élèves. Vous nous avez enlevé l'épine du pied en nous donnant la latitude de faire apprendre nos élèves en fonction de notre savoir-faire pas nous mettre dans un carcan. »

(9) « Je sais que ma participation à cette étude en tant que point focal m'a beaucoup aidé dans ma gestion tant administrative que pédagogique. Cela m'a valu un prix suite au concours qui a concerné tous les directeurs centraux des ministères en charge de l'éducation et de la Formation. J'ai décroché le prix GURI, PRIX MEILLEUR MANAGER DE L'ADMINISTRATION PUBLIQUE. »

... et de travailler ensemble.

Au-delà d'avoir changé de perception du système, voire la façon de manager, certains agents indiquent également que leur participation au programme a changé leur façon de collaborer avec leurs collègues et leurs équipes de travail.

Développer plus facilement l'écoute envers les collaborateurs et intégrer plus naturellement leurs raisonnements pour la prise de décisions

Dans leurs discours, ils attribuent ce changement au fait qu'ils aient mis en œuvre une méthodologie valorisant la co-construction des savoirs entre le chercheur et les personnes enquêtées, ce qui conduit à développer plus facilement l'écoute envers les collaborateurs et à intégrer plus naturellement leurs raisonnements pour la prise de décisions (10,11,12).

Deux de ces agents, qui sont encadreurs, arrivent à adopter cette aptitude à se mettre au niveau de l'autre, notamment envers les enseignants dont ils ont la responsabilité (13,14). L'un d'eux indique qu'il réutilise dans son travail routinier les outils et la démarche méthodologique qu'il a découverts dans le programme pour faire des entretiens pré-observations et qui constituaient à ses yeux une innovation du programme car elle met l'enseignant en condition de problématiser avec l'encadreur la séance qui sera ensuite observée. Cette démarche constitue alors un appui afin de mieux échanger avec eux. (15)

(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'enquête peut être mieux exploitée si le chercheur l'associe à la construction des savoirs. »

(11) « La méthodologie préconisée (...) nous a rendu encore plus professionnels (...). C'est une attitude qui favorise la coopération dès lors que l'on s'efforce toujours de comprendre les comportements et les agissements de ses collaborateurs pour mieux agir. »

(12) « Je conçois aujourd'hui mes responsabilités administratives et pédagogiques avec plus de modération. Je les conçois dans un cadre participatif et collaboratif où tous les acteurs jouent un rôle sans lequel je ne peux aboutir à mes objectifs. La démarche du programme m'a permis de mieux écouter les autres, d'accepter la contradiction, de mieux argumenter pour convaincre, de prendre en compte le point de vue des collaborateurs et d'être moins directif. »

(13) « j'ai quitté ma posture ou pratiques d'inspection-contrôle pour un encadrement plus souple ouvert aux techniques de relations d'aide et d'écoute dominante auprès du personnel et des collaborateurs avec la ferme conviction de donner moins de leçons et de toujours essayer de comprendre les pratiques enseignantes. »

(14) « L'entretien pré-observation d'une séance de classe a été pour moi d'un apport inestimable car à travers cet entretien j'ai appris à problématiser et à gagner la confiance des enseignants avant l'observation afin que ma présence dans une classe ne dérange plus les enseignants. »

(15) « Notre cadre d'analyse s'est amélioré. Dans la conception des activités de formation par exemple, notre regard a changé. Le formé est pleinement impliqué dans la construction et l'animation des activités avec une marge de responsabilité. Aussi, dans le cadre de l'analyse des pratiques professionnelles des enseignants, les outils de pré-entretien et post-entretien, les fiches de problématisation nous ont aidés à avoir une approche d'accompagnement plus efficace car cela évite à l'accompagnateur de tout embrasser. Cette approche change les relations entre l'accompagné et l'accompagnateur qui entrent dans une logique de compréhension et de co-construction. Il n'y a plus de grands regroupements des enseignants aux chefs-lieux des régions, les formations délocalisées jusqu'au niveau secteur ou Inspection sont assurées par les formateurs locaux (DE, CP et IEP). »