

UFR Sciences de l'Homme et de la Société

Département des Sciences de l'Education

Master professionnel 2 Mention métiers de la formation Ingénierie et Conseil en Formation FOAD

Mémoire

Professionnaliser la fonction de directeur d'école pour améliorer la qualité des apprentissages, quel dispositif ?

Le cas des écoles primaires publiques au Togo

Nom : DARA-AHATO Directrice de mémoire : Béatrice SAVARIEAU,

Prénoms: Yawo Dotsè Maître de Conférences - Université de Rouen

Numéro étudiant : 21613822 Septembre 2017

REMERCIEMENTS

Nos remerciements, nous voulons les adresser en premier à notre épouse et à nos enfants pour avoir su supporter le sacrifice de cette année particulièrement laborieuse.

A notre directrice de mémoire, Madame Béatrice Savarieau, nous disons un sincère et grand merci pour avoir guidé nos pas dans cette recherche avec patience et toutes les qualités d'une accompagnatrice professionnelle.

Nos remerciements à tous ceux qui de près ou de loin nous ont accordé une attention particulière, notamment à :

- Monsieur Essohanam K. Biyao, directeur de la Direction des Formations pour son soutien ;
- Madame Dominique Lahanier-Reuter, chercheure à l'université de Lille 3 pour ses appuis multiformes ;
- Monsieur Marcel Thorel et toute l'équipe du CIPAC pour leur encouragement ;
- Monsieur Talaki Péré, directeur régional de l'éducation Golfe-Lomé pour nous avoir accordé l'autorisation de mener notre investigation dans sa zone ;
- Monsieur Koffi Ouboènalè Lantomey, directeur des enseignements préscolaire et primaire pour ses encouragements et son appui ;
- Messieurs Boyodi M. Mazna et Tchantcha Komi Amakou respectivement chefs d'inspection des IEPP Agoe Nyive Est et Agoe Nyive Ouest pour leur appui ;
- Messieurs Kodzo Kpoffon et Koami G. Tameklo, pour leur encouragement et soutien ; et
- Monsieur Garba Seydou, statisticien spécialiste en évaluation des apprentissages pour son appui technique.

Nos remerciements s'adressent également à :

- toute l'équipe du Master ICF de l'université de Rouen et à Ghislain Laloup en particulier ;
- tous les étudiants du Master ICF 2016-2017 de l'université de Rouen pour leurs apports et leurs réflexions, particulièrement à Cédrik Hardy pour sa disponibilité à répondre à nos sollicitations ; et
 - Monsieur Horatio Quadjovie et toute l'équipe du campus numérique francophone de Lomé.

A tous nos parents, merci pour leur compréhension, leur soutien et leurs conseils.

A toutes celles et tous ceux qui ont accepté de répondre à notre sollicitation de renseigner notre questionnaire et nous ont accordé un entretien, nous disons aussi merci.

Que toutes celles et tous ceux qui ont contribué d'une manière ou d'une autre à la réalisation de ce travail mais que nous n'avons pas cités nommément trouvent ici l'expression de notre gratitude.

Sommaire

INTRODUCTION	5
PREMIÈRE PARTIE : CONTEXTE ET OBJET DE LA RECHERCHE - DE LA NECESSIT	
TRANSFORMER LES RESSOURCES EN RESULTATS, QUELS LEVIERS?	10
Chapitre 1 : Contexte institutionnel de l'objet de la recherche : un sous-secteur face aux engagements d'une scolarisation primaire universelle et de qualité	10
Chapitre 2 : Des modèles de gouvernance scolaire entre pratiques et préconisations des rech	erches
DEUXIÈME PARTIE : POUR UN PROCESSUS DE CONSTRUCTION D'UNE PROFESSIONNALITE : THEORIES ET PRATIQUES	25
Chapitre 3 : Approche conceptuelle	
Chapitre 4 : De l'exercice d'une fonction nominative « inefficace » à la construction d'une professionnalité « agissante » : Regards et options	45
TROISIÈME PARTIE : CADRE MÉTHODOLOGIQUE - UNE DEMARCHE D'INVESTIGATION DU TERRAIN DE LA RECHERCHE	52
Chapitre 5 : Des hypothèses aux outils d'investigation	52
Chapitre 6 : Le terrain d'investigation et le public cible	57
QUATREME PARTIE : CADRE DES RESULTATS DE LA RECHERCHE	67
Chapitre 7 : Traitement des données collectées	67
Chapitre 8 : Analyse des résultats	85
CONCLUSION	92
BIBLIOGRAPHIE	94
ΓABLE DES ANNEXES	99
ANNEXES	100
ΓABLE DES FIGURES	155
ΓABLE DES GRAPHIQUES ET TABLEAUX	156
ΓABLE DES MATIÈRES	158

INTRODUCTION

La gouvernance scolaire est un sujet d'actualité dans la recherche de solutions aux problèmes d'efficacité des systèmes éducatifs. A propos du pilotage de système éducatif, Jean-Marie De Ketele et François-Marie Gérard (2007)¹ comparent l'école à un avion où le commandant de bord est le directeur et l'échec des élèves à une catastrophe d'avion, ces derniers étant les passagers à bord. C'est dire que la question d'une bonne direction d'école, celle qui produit des résultats attendus, souvent appréciés à l'aune des outils d'évaluations standardisées et de la performance des élèves à ces évaluations, est une question centrale. Nous voulons aborder la thématique à partir du cas des écoles primaires publiques du Togo dans la continuité de notre mémoire de maîtrise en sciences de l'éducation qui a traité de la question « la fonction de directeur d'école telle qu'elle est exercée aujourd'hui peut-elle contribuer à l'amélioration de la qualité de l'éducation? ».

Cette fois-ci, nous avons choisi comme angle d'attaque la professionnalisation des directeurs d'école dans un contexte de défi d'amélioration de l'efficacité et de la qualité de l'offre de service éducatif, option des plans pluriannuels de développement du système éducatif togolais depuis 2010.

Le Togo est un pays de l'Afrique de l'Ouest situé entre le Burkina Faso au Nord, le Ghana à l'Ouest, le Bénin à l'Est et le Golfe du Bénin au Sud (Annexe 1). D'une superficie de 56785 km², il compte une population d'environ 7,6 millions d'habitant selon les estimations de la banque mondiale en 2017.

Subdivisé en cinq régions économiques, il compte six régions éducatives désignées sous le nom de direction régionale de l'éducation (DRE). (Annexe 2).

Selon l'annuaire national des statistiques scolaires 2014-2015, le système éducatif togolais au niveau de l'enseignement primaire, « est marqué par un fort taux de redoublement (de 21% en 2012 à 9,5% en 2015) et d'abandon qui est passé de 5,4% à 11,4% sur la même période »².

Sur ce projet de recherche, nous nous proposons d'estimer, à travers la perception de divers acteurs, la valeur ajoutée d'une formation avant l'entrée en fonction des postulants au poste de directeur d'école ; et le cas échéant apprécier le choix du dispositif qui serait le mieux adapté.

Les questionnements qui ont conduit à la décision de traiter de la professionnalisation de la fonction de directeur d'école ne sont pas fortuits ; ils sont influencés par notre parcours professionnel.

-

¹ De Ketele Jean-Marie et Gérard François-Marie (2007), « La qualité et le pilotage du système éducatif » in M. BEHRENS (Éd.). *La Qualité en éducation. Pour réfléchir à la formation de demain*, Québec, Presses de l'Université du Québec, pp. 19-38.

² République togolaise-MEPSFP (2016), Annuaire national des statistiques scolaires.

Notre parcours professionnel et notre recherche

❖ D'où nous parlons?

De professeur de physique-chimie dans les collèges et lycées, nous sommes devenu inspecteur des enseignements préscolaire et primaire depuis novembre 2001, après une formation de deux ans à la fonction d'inspecteur, puis « formateur des formateurs » en novembre 2009 à la direction des formations (DF) du ministère en charge des enseignements primaire et secondaire.

Au sein de cette direction, nous occupons le poste de chef de la division de la formation des personnels d'encadrement pédagogique et des personnels administratifs qui comprend trois sections. Elle est chargée entre autres « d'élaborer les référentiels métiers, les référentiels de compétences et les référentiels de formation » des personnels de l'éducation aux niveaux préscolaire, primaire et secondaire général. (Annexe 11)³.

Au titre de la sous-section VIII de l'arrêté portant organisation interne du Ministère des enseignements primaire, secondaire et de l'alphabétisation, du 26 août 2010, la Direction des Formations a pour attribution de :

- 1. élaborer, en collaboration avec les directions d'enseignement et les institutions de formation, la politique de formation initiale et continue des personnels enseignants et superviser sa mise en œuvre ;
- 2. élaborer et mettre en œuvre la politique de formation initiale et continue des personnels d'encadrement pédagogique et des personnels administratifs du ministère ;
- 3. développer une ingénierie de la formation à partir des situations professionnelles.

Notre direction développe à ce titre les formations des conseillers pédagogiques, des inspecteurs et des professeurs d'écoles normales d'instituteurs ; en cela, il existe un poste de directeur des études que nous occupons également.

❖ Le thème du mémoire et son rapport avec notre positionnement professionnel, son lien avec notre mission et sa place dans la formation du master 2 ingénierie et conseil en formation

Le sujet que nous nous proposons d'étudier est à la croisée de notre position dans la sphère de gestion de notre département ministériel et des domaines thématiques sur lesquels nous intervenons avec un ensemble d'acteurs et de partenaires de notre système éducatif.

-

³ Arrêté N° 087/MEPS/CAB/SG du 26 août 2010 portant organisation interne.

A la Direction des Formations, la division dont nous sommes le responsable comporte une section dédiée à la formation des personnels administratifs auxquels on intègre les chefs d'établissement.

Outre les programmes relevant du domaine de la formation, nous sommes dans des équipes thématiques sur d'autres programmes du ministère (réforme curriculaire, évaluation des apprentissages, question enseignante ...):

- Nous sommes le coordonnateur national de l'innovation en matière de projet d'école (mode de gestion et gouvernance des écoles) au Togo portée par la Direction des Enseignements Préscolaire et Primaire (DEPP). Cette charge fait que nous sommes à cheval sur deux directions centrales de notre ministère : la Direction des Formations (DF) et la Direction des Enseignements Préscolaire et Primaire (DEPP).
- Nous sommes également membre de l'équipe technique nationale du programme PASEC (Programme d'Analyse des Systèmes Educatifs de la CONFEMEN), la CONFEMEN étant la Conférence des Ministres de l'Education Nationale des Etats et Gouvernements ayant en partage le français.
- Notre pays est depuis 2012 entré dans une phase de mise en place d'un dispositif national d'évaluation des apprentissages dont nous sommes membre de l'organe exécutif dénommé « Cellule Nationale d'Evaluation » (CNE).

Somme toute, pour utiliser le vocabulaire de la « planification et gestion de l'éducation », nous travaillons principalement sur les thématiques relevant des domaines regroupés sous le nom de « axe qualité » : formation des enseignants, développement de programme et de manuels, évaluation des apprentissages ; et un peu sur l'axe « gouvernance ».

Etant très impliqué dans le développement et la mise en œuvre de cet ensemble de thématiques relatives à la qualité de l'éducation, la question des acquisitions réelles chez les élèves en cohérence avec les objectifs déclarés poursuivis par les programmes scolaires a été au centre de nos préoccupations.

Dans notre conception du système éducatif et dans nos réflexions sur son efficacité, nous avons toujours considéré le poste de directeur d'école comme le maillon le plus déterminant de la chaîne de pilotage toutes choses égales par ailleurs/ toutes proportions gardées. Nous l'avons souvent qualifié de « point névralgique » de l'opérationnalisation des choix et orientations politiques en matière d'éducation.

Notre participation à une rencontre internationale sur le pilotage des systèmes éducatifs en 2010, au Centre Internationale d'Etudes Pédagogiques (CIEP) à Sèvres en France, a été déterminante dans le

choix de notre thème de recherche en 2013 pour notre mémoire de maîtrise en sciences de l'éducation; et notre désir de pousser la réflexion plus loin sur la préparation à la fonction de directeur d'école dans l'enseignement primaire au Togo a été nourri par notre contact avec les acteurs de terrain que sont élèves, enseignants, directeurs d'école, conseillers pédagogiques et inspecteurs.

Nous ne pouvons pas passer sous silence l'étape décisive de « l'action de formation *Professionnalisation des personnels d'encadrement des systèmes éducatifs du Sud »*, mise en place par le service de Formation Continue de l'Université de Rouen dans le cadre de l'Initiative Francophone pour la Formation à Distance des Maîtres (IFADEM) en partenariat avec l'Agence Universitaire de la Francophonie (AUF) et l'Organisation Internationale de la Francophonie (OIF), qui a été un tremplin pour nous pour candidater et rentrer dans le parcours de l'Ingénierie et Conseil en Formation (ICF). C'était de janvier2016 à septembre 2016.

Nous saisissons l'opportunité du master en ICF pour traiter de la professionnalisation de la fonction de directeur d'école qui à notre avis est un levier sur lequel le sous-système pourrait s'appuyer face aux défis de l'Objectif de développement durable relatif à l'éducation : l'ODD4.

Notre souci de conduire les activités de notre service dans les règles de l'art de l'ingénierie de formation et de construire une expertise dans le domaine constitue une grande motivation pour ce master et cette étude que nous entreprenons. Dans notre contexte, l'éducation est le seul milieu où tout le monde peut s'immiscer dans les débats sur les pratiques professionnelles ; il est de ce fait nécessaire de se construire une expertise dans son domaine d'intervention pour tenir un discours d'autorité fondé sur la science de l'ingénierie de la formation.

Notre mission dans le cadre de la formation en M2ICF, est une autocommande dans notre service et porte sur l'analyse des attributions de cette direction qui cumule les trois niveaux de l'ingénierie de formation au sens de Thierry Ardouin (2013)⁴: le macro (niveau stratégique – décisionnel), le mezzo (niveau organisationnel) et le micro (niveau opérationnel-apprentissage-pédagogique). Nous avons ainsi inscrit notre mission dans une logique d'analyse d'un service à la fois maître d'ouvrage, maître d'œuvre et en partie fournisseur de service, une analyse du fonctionnement de la DF à travers les lunettes d'une démarche « Analyser – Concevoir – Réaliser – Evaluer » (A.C.R.E) telle que définie par Thierry Ardouin (2013) ; ce qui pourrait déboucher sur des propositions qui permettraient de contribuer à la réforme envisagée et d'alimenter les réflexions sur une politique de

4

⁴ Ardouin Thierry, (2013), *Ingénierie de formation : Analyser, Concevoir, Réaliser, Evaluer.* Paris, Dunod (4ème éd). 262p.

Master 2 professionnel - Ingénierie et Conseil en Formation 2016/2017

formation du Ministère. En tant qu'apprenti expert dans notre propre service, nous sommes ici dans une posture de consultant interne, dans un contexte d'amélioration de l'offre de service éducatif.

En somme, à la rencontre de notre mission et de notre recherche se trouvent les attributions et les missions de notre service notamment celles de notre division, chargée de la formation des personnels administratifs dont font partie les directeurs d'école primaire.

Pour répondre aux questions que nous nous posons, notre étude sera conduite suivant une démarche rigoureuse d'investigation où nous présenterons le contexte de l'étude pour montrer qu'elle répond à un besoin, qui débouchera sur une formulation de la problématique; ensuite nous passerons à l'approche conceptuelle qui donnera le fondement scientifique de notre sujet et de nos hypothèses, puis le cadre méthodologique retracera la démarche adoptée pour investiguer le terrain; enfin nous terminerons par les résultats de nos investigations assortis d'analyses et de propositions avant de conclure.

PREMIÈRE PARTIE : CONTEXTE ET OBJET DE LA RECHERCHE - DE LA NECESSITE DE TRANSFORMER LES RESSOURCES EN RESULTATS, QUELS LEVIERS ?

Chapitre 1 : Contexte institutionnel de l'objet de la recherche : un sous-secteur face aux engagements d'une scolarisation primaire universelle et de qualité

1.1 Orientations stratégiques et efficacité interne de l'enseignement primaire au Togo

En juin 2009, le Togo a adopté, une lettre de déclaration de politique sectorielle de l'éducation définissant de nouvelles orientations et options de politique du gouvernement. L'amélioration de l'accès à l'école, celle de la qualité des apprentissages et, le pilotage et la gestion du système ont été les axes prioritaires de cette déclaration.

Engagé ainsi depuis 2010 dans un effort de restructuration et de modernisation de son système éducatif en vue d'améliorer significativement la qualité de l'offre de service éducatif, le Togo a conçu et réalisé plusieurs actions dans le sous-système de l'enseignement préscolaire et primaire.

L'atteinte de cet objectif dépend en partie de la qualité des pratiques pédagogiques des enseignants. C'est pourquoi une attention particulière a été accordée à la formation des enseignants tant dans le domaine de la formation initiale que dans celui de la formation continue.

De par la fonction d'aide et d'encadrement pédagogiques attribuée à la direction d'école, on peut déduire que l'efficacité des pratiques pédagogiques des enseignants est très influencée par un encadrement effectif et de qualité par le directeur d'école.

La formation de directeur d'école à la gestion et au pilotage d'une école primaire, organisée en 2011 au profit d'environ 4300 personnels exerçant cette fonction, a été conçue et réalisée dans cette logique. Elle constitue une des actions phares menées par le sous-secteur en charge des enseignements préscolaire, primaire et secondaire, le secteur de l'éducation au Togo étant subdivisé en trois sous-secteurs confiés à trois départements ministériels (« enseignement primaire et secondaire », « enseignement technique et formation professionnelle » et « enseignement supérieur

et recherche »). Le premier a pour dénomination : Ministère des Enseignements Primaire, Secondaire et de la Formation Professionnelle (MEPSFP).

Malgré cette action d'une envergure relativement grande, des problèmes persistent à en croire les rapports des différentes évaluations : celle du système (RESEN/ 2013)⁵ et l'évaluation des apprentissages (Rapports enquêtes PASEC⁶/2004, 2012 et 2016)⁷.

Le PASEC (Programme d'Analyse des Systèmes Educatifs des Etats et gouvernements de la CONFEMEN) « existe depuis 1991, il met en œuvre des évaluations visant à rendre compte de la performance des systèmes éducatifs des pays membres de la CONFEMEN, en Afrique subsaharienne au Moyen Orient, Liban et depuis 2011 en Asie du sud-est »⁸.

Le Togo a participé à trois évaluations PASEC dont les collectes ont eu lieu respectivement en 2000, 2010 et 2014 et les rapports publiés en 2004, 2012 et 2016. Toutes ces évaluations ont touché l'enseignement primaire et ont couvert plusieurs pays d'Afrique subsahariennes à la fois.

L'annuaire des statistiques scolaires de 2014-2015 du Ministère des enseignements primaire, secondaire et de la formation professionnelle (MEPSFP) fait état d'une réduction du taux de redoublement alors que des rapports d'évaluation des acquis relèvent une faible performance des élèves aux évaluations PASEC.

L'annuaire mentionne que : « La politique de réduction des redoublements commence par donner des résultats satisfaisants. Le taux de redoublement est passé de près de 21% en 2011-2012 à environ 9,5% en 2014-2015. On note cependant une augmentation du taux d'abandon qui est passé de 5,4% à 11,5% sur la même période ». (p. IX)⁹.

Au cours de la « même » période, des rapports d'évaluations indiquent un niveau de performance insatisfaisant.

⁵ RESEN : Rapport d'Etat des Systèmes Educatifs Nationaux (réalisé par le Pôle de Dakar de l'Institut International de Planification de L'Education (IIPE)) ; le dernier RESEN du Togo a été réalisé en 2013.

⁶ PASEC : Programme d'Analyse des Systèmes E PASEC : Programme d'Analyse des Systèmes Educatifs de la Confemen (Conférence des ministres de l'Éducation des États et gouvernements de la Francophonie). Le PASEC conduit des évaluations standardisées de type PISA (pour les pays de l'OCDE) mais avec une méthodologie différente. ducatifs de la Confémen (Conférence des ministres de l'Éducation des États et gouvernements de la Francophonie). Le PASEC conduit des évaluations standardisées de type PISA (pour les pays de l'OCDE) mais avec une méthodologie différente.

⁷ PASEC (2016). *PASEC2014 – Performances du système éducatif togolais : Compétences et facteurs de réussite au primaire*. Dakar, Sénégal : PASEC, CONFEMEN.

⁸ http://www.pasec.confemen.org/a-propos-de-nous/notre-mission/ Consulté le 29 avril 2017

⁹ République Togolaise MEPSFP (2016). Annuaire national des statistiques scolaires 2014-2015 : 50ème année.

L'évaluation des indicateurs de prestation de service (IPS)¹⁰ indique que les performances (le niveau d'acquisition) des élèves togolais sont faibles. (Voir tableau 1).

Tableau 1 : Scores des élèves de CE2 (4ième année du primaire) au test de l'évaluation IPS en 2013

Domaines évalués	(Note moyenne en pourcentage)				
	Tous	Public	Privé	Public urbain	Public rural
Note globale des élèves au test	45,1	38,4	63,8	46,9	36,0
Note en français	44,9	37,3	66,3	47,2	34,5
Note en mathématiques	43,9	41,0	52,1	43,1	40,4
Note en raisonnement non verbal	53,2	52,5	55,1	56,0	51,5

Source : République togolaise, Togo Indicateurs de prestation de services 2013 - Rapport technique éducation.

Ce tableau 1 indique les scores des élèves du cours élémentaire deuxième année (4e année primaire) à un test auquel ils ont été soumis dans les domaines d'apprentissage du français, des mathématiques et du raisonnement non verbal. Sur une échelle de note de 100 points, on constate qu'en français (langue d'enseignement, langue seconde) et en mathématiques, les scores sont en deçà de 50 points. On lit également dans ce tableau 1 que les élèves du privé ont des notes plus élevées que leurs camarades du public et que l'élève du milieu rural a moins réussi au test que celui qui vient d'un milieu urbain. Les élèves de l'enseignement public en milieu rural seraient donc doublement moins performants que ceux du privé en milieu urbain.

Le rapport des évaluations menées par la CNE en 2013 avec la méthodologie du PASEC montre que, non seulement le niveau de performance des élèves de CP2 (deuxième année du primaire) et CM1 (cinquième année) est faible, en plus il y a régression en comparaison avec les résultats aux évaluations PASEC de 2010. (Voir graphique 1).

Les niveaux des élèves sont appréciés par rapport à un seuil de compétence défini selon la méthodologie du PASEC.

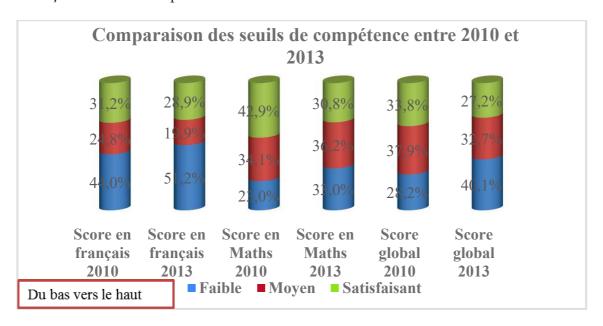
« Tant en compréhension de l'écrit qu'en mathématiques, un seuil dit « suffisant » a été déterminé. Au-delà de ce seuil, le PASEC considère que les élèves disposent en principe des connaissances et compétences indispensables pour poursuivre leur scolarité dans de bonnes conditions. En deçà de

République Togolaise MEPSFP (2016). Togo Indicateurs de prestation de services 2013 - Rapport technique éducation. Consulté le 29/01/17 http://documents.banquemondiale.org/curated/fr/229801481266313968/pdf/AUS5476-FRENCH-PUBLIC-TogoSDIEducationRapportFINALFR.pdf

ce seuil, les élèves risquent de multiplier les difficultés lors de la poursuite de leur scolarité. » (PASEC, 2016, p.31)¹¹

Dans cette méthodologie, le PASEC prédit que « Les élèves qui se classent sous le seuil « suffisant » de compétence sont plus susceptibles de découragement et d'abandon scolaire ou de connaître des difficultés encore plus importantes dans la suite de leur scolarité, s'ils la poursuivent ». (Ibid.)

Le graphique 1 présente des scores des élèves de CM1 aux tests selon la méthodologie du PASEC sur une échelle de 100 points. Il montre que moins de 35% des élèves ont atteint le seuil de compétence considéré comme satisfaisant (40 sur 100) en français et plus de 55% de ces élèves sont en deçà du seuil de compétence satisfaisant.



Graphique 1 : Comparaison du seuil de compétences entre 2010 et 2013 – cinquième année.

Source : République Togolaise/ MEPSFP (2016), Evaluation des apprentissages des élèves : « Pour une meilleure prise en compte des facteurs de qualité du système éducatif du Togo ».

Le rapport de l'étude précise que « La comparaison des résultats des élèves de deuxième année aux deux évaluations fait apparaitre une baisse significative du niveau de performance, relativement importante en mathématiques et au score global »¹² (République Togolaise/ MEPSFP, 2016, p. 26).

Face à cette situation, au vu de la mission traditionnelle de l'école et des engagements nationaux et internationaux en matière d'éducation pris par l'Etat togolais via le secteur de l'Education, on ne

1

¹¹ PASEC (2016). PASEC2014 – Performances du système éducatif togolais : Compétences et facteurs de réussite au primaire. PASEC, CONFEMEN, Dakar.

¹² République Togolaise/ MEPSFP (2016), Evaluation des apprentissages des élèves : « Pour une meilleure prise en compte des facteurs de qualité du système éducatif du Togo ». Non édité.

peut que s'interroger sur les voies et moyens par lesquels on peut résoudre ce problème de qualité des apprentissages à l'école primaire, fondement de l'apprentissage tout au long de la vie.

Dans la recherche de solution à cette situation inconfortable – à notre sens – on ne peut pas faire l'économie d'interroger le dispositif de pilotage du système éducatif à tous les niveaux, à tous les échelons. Dans la chaine de pilotage, l'école et la classe constituent notre centre d'intérêt et plus spécifiquement encore l'école. Pour nous, ce qui se passe à ce niveau d'opérationnalisation des choix et orientations stratégiques est très déterminant dans l'efficacité d'un système éducatif. Nous pensons que quelle que soit la qualité des politiques, programmes et instructions officielles en matière d'éducation, si le niveau école n'est pas efficace dans la mise en œuvre, c'est tout le système qui s'écroule. C'est là où la transformation des ressources en résultats se vit.

Dans le document préparatoire du Rapport mondial de suivi de l'EPT 2005, les auteurs réaffirment la prépondérance de la qualité de l'enseignement sur les autres facteurs qui peuvent affecter la qualité de l'éducation. « En somme, un nombre de plus en plus imposant d'études converge vers les conclusions suivantes : L'enseignant, de par la gestion de sa classe et de son enseignement, influence l'apprentissage des élèves ; par conséquent, en améliorant les pratiques pédagogiques, on peut améliorer le rendement scolaire des élèves. » (pp. 8 et 9)

Par triangulation, nous sommes allé plus loin comme d'autres recherches (moins nombreuses peutêtre) pour dire que le chef d'établissement est, par sa capacité à diriger/piloter l'école, le moteur de la réussite scolaire. En dernier ressort c'est l'effet-maître qui est souvent mesuré certes mais la part du directeur d'école comme catalyseur de cet effet est capitale.

La CONFEMEN avait la même position en 2010 quand elle a déclaré à une de ses assises que : « ... le chef d'établissement scolaire est au cœur de l'action d'éducation et son principal objectif est la réussite des élèves. Avec les réformes de l'éducation et le processus de décentralisation des systèmes éducatifs, ses responsabilités se sont accrues et diversifiées. Son rôle ne se confine pas à un aspect administratif ; il doit être le moteur du progrès du système éducatif, tirer profit de la créativité des équipes pédagogiques pour mettre en œuvre des projets innovants au service de la réussite scolaire »¹⁴ (p. 81).

14

¹³ Gauthier C. et Dembélé Marcel (2004), Qualité de l'enseignement et qualité de l'éducation: revue des résultats de recherche, document préparé pour EFA Global Monitoring Report, UNESCO 2004. Consulté le 04/04/2017 sur http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001466/146641f.pdf.

¹⁴ Conférence des Ministres de l'Education des Pays ayant le Français en partage (CONFEMEN) (2010), La qualité de l'éducation un enjeu pour tous : Constats et perspectives, document de réflexion et d'orientation. 204 p. Consulté le 28/03/17 sur http://www.confemen.org/wp-content/uploads/2012/01/DRO-SUR-LA-QUALITE-DE-L-EDUCATION.pdf

Un fait marquant du contexte institutionnel de notre étude est à relever : par coïncidence avec notre recherche, depuis novembre 2016 le Togo s'est engagé dans l'élaboration d'une politique sur les enseignants avec l'accompagnement de l'Equipe spéciale internationale sur les enseignants (ESIE) et l'UNESCO. Le choix à opérer pour l'exercice de la fonction de directeur d'établissement scolaire figure parmi les grandes orientations de cette politique. La formation avant l'entrée en fonction pour l'exercice de cette responsabilité considérée comme particulière sera une piste à explorer et il est important d'arbitrer entre plusieurs variantes. Nous étions dans une anticipation mais très vite rattrapé par l'actualité ; de quoi nous réjouir puisque les résultats de notre étude pourraient, nous l'espérons, alimenter les débats et contribuer peut-être à des prises de décision.

Nous dirons que pour des apprentissages de qualité, certes il faut des enseignements de qualité mais il faut aussi des directions d'établissement de qualité notamment dans l'enseignement primaire.

Quelles options stratégiques alors pour une direction de qualité dans un environnement caractérisé par de nombreux défis ?

1.2 La gouvernance des écoles primaires publiques au Togo, objet de l'étude : le défi de l'amélioration de la qualité de l'offre de service éducatif

L'enseignement primaire au Togo comporte six niveaux (du cours préparatoire première année au cours moyen deuxième année) pour des enfants de 5 ans révolus à 11 ans en principe. Globalement, chaque ensemble de six niveaux sous la responsabilité d'un directeur est appelé « école primaire ». (Figure 1).

Le directeur d'école est un enseignant de grade « instituteur », choisi parmi ses pairs ayant fait au moins dix ans de service. Est de grade instituteur l'enseignant titulaire d'un certificat d'aptitude professionnelle (CAP) qu'il ait suivi une formation initiale d'enseignant ou non. Un titulaire du CAP est censé avoir appris la fonction de directeur d'école aux côtés de son supérieur immédiat. A leur nomination ils ne reçoivent donc aucune formation avant de prendre fonction.

C'est à la faveur de projets élaborés par le Ministère et ses partenaires que des formations de « renforcement » de capacité sont conçues et administrées à cette catégorie de personnel, souvent plusieurs années après leur prise de fonction. C'est le cas en 2000 où un « référentiel de compétences » et un « référentiel de formation » ont été élaborés ; et en 2011 ces « référentiels » (Annexe 4) ont servi de repère pour rédiger et administrer de nouveaux supports de formation.

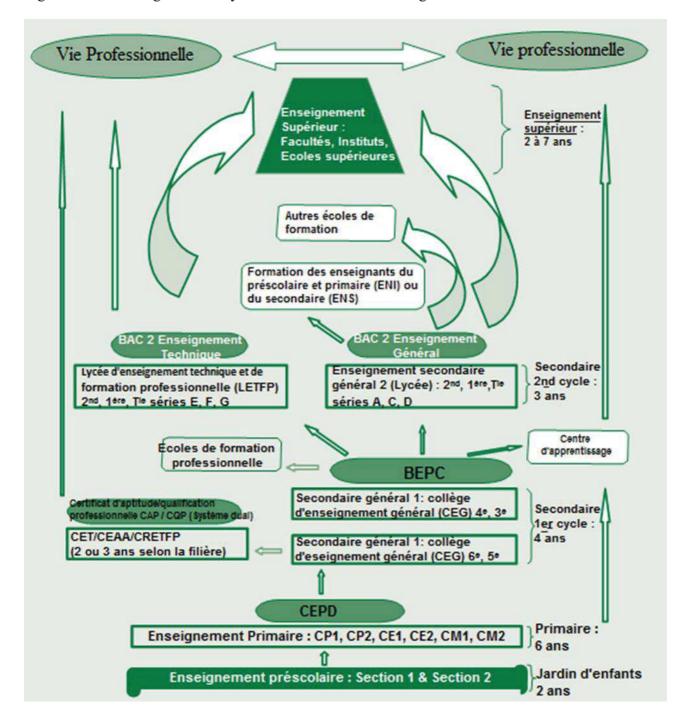


Figure 1 : Structure globale du système éducatif formel au Togo

Source: DARA-AHATO Y. Dotsè, d'après République togolaise - RESEN 2013

Selon plusieurs rapports non édités, les directeurs d'école primaire au Togo éprouvent des difficultés à mettre en œuvre le référentiel de compétences retenu par le ministère en charge de l'enseignement primaire pour l'exercice de la fonction de directeur d'école. Ces constats de terrain ont été faits par la Direction des Formations (DF) et les Inspections des Enseignements Préscolaire et Primaire (IEPP) au cours des suivis de formation et des visites d'écoles, constat consignés dans

des rapports disponibles à la DF. Une étude (DARA-AHATO, 2013)¹⁵, dans le cadre d'un mémoire de maîtrise fait les mêmes constats.

Aussi bien sur le plan pédagogique, administratif que dans leur rôle social, les directeurs d'école éprouvent des difficultés à exercer leur fonction. Et pourtant ils sont, en majorité, des agents de l'Etat qui ont reçu des formations en cours d'emploi après leur nomination et quelques années d'exercice à ce poste.

Malgré des dépenses engagées dans l'enseignement primaire ces dernières années, les performances des élèves montrent que les résultats ne semblent pas suivre. Le PSE 2014-2025 mentionne clairement que « Sur le plan du financement, le secteur continue de bénéficier d'une attention particulière, La moitié de ce budget est consacrée à l'enseignement de base (51%). Une question importante reste la transformation des ressources en résultats au niveau des établissements » ((République Togolaise, 2014, p.79)¹⁶.

Dans le même temps, pour répondre aux engagements relatifs à l'enseignement primaire universelle, l'Etat a supprimé en septembre 2008 les frais d'inscription au préscolaire et au primaire, conduisant ainsi à une massification de la scolarisation des enfants. Au Togo, avant la rentrée scolaire 2008-2009, chaque enfant qui rentrait à la maternelle ou au primaire dans une école publique payait des frais d'inscription annuels plus connus sous le nom de « écolage » et ce durant toute sa scolarité. De plus, en octobre 2012, un arrêté organisant le fonctionnement du cycle primaire en sous-cycles a été pris (annexe 6) avec suppression de redoublement à l'intérieur d'un sous-cycle et réduction du taux à 10% au plus entre sous-cycles. Au demeurant, l'amélioration de la qualité de l'enseignement est poursuivie et est un des axes prioritaires du plan sectoriel de l'éducation. Et le PSE mentionne que « Les mesures des acquisitions des élèves, comme les évaluations du savoir-lire chez de jeunes adultes convergent pour souligner la nécessité d'améliorer le fonctionnement des écoles et leur capacité à transformer les ressources qui leur sont allouées en résultats tangibles chez les élèves ». (Ibid., p.46).

Cette situation nous a amené à nous poser un certain nombre de questions, entre autres : La fonction de directeur d'école telle que conçue et exercée au Togo est-elle efficace ? Pourquoi la formation des directeurs d'école est-elle/paraît-elle inefficace ? Suffit-il de collaborer avec un directeur d'école pour être compétent à exercer la fonction ? Entre formation comme outil d'aide à l'exercice

¹⁵ DARA-AHATO, Y. D. (2013). Amélioration de la qualité des apprentissages dans les écoles primaires publiques au *Togo : la question de l'exercice de la fonction de directeur d'école*. (Mémoire de maîtrise non publié). Université de Lomé, Togo.

¹⁶ République Togolaise (2014). Plan sectoriel de l'éducation (PSE) 2014-2025 : Amélioration de l'accès, de l'équité et de la qualité de l'éducation au Togo.

d'une nouvelle fonction et formation comme moyen/stratégie de préparation à une nouvelle fonction, quel choix judicieux ?

A notre avis, l'absence au Togo d'une formation qui prépare à la fonction de directeur d'école primaire pourrait expliquer le fait que les directeurs d'école assurent difficilement leur rôle. C'est pourquoi nous avons choisi de traiter du thème «Professionnaliser la fonction de directeur d'école pour améliorer la qualité des apprentissages quel dispositif de formation? – Le cas des écoles primaires publiques au Togo ».

Conclusion 1

En 2010, le Togo était dans un contexte de sortie d'une longue crise sociopolitique qui a affaibli considérablement son système éducatif. Depuis lors, ses dirigeants par le biais des ministères en charge de l'éducation tentent de redonner vie à l'école en s'engageant sur des chantiers de réforme avec pour objectif de redresser tous les indicateurs notamment ceux liés à la qualité des apprentissages. Parmi ces réformes, il y a la reprise de la formation initiale des enseignants de l'école primaire et la formation continue des enseignants de ce degré d'enseignement. Cependant, les résultats aux évaluations internationales ou nationales selon les approches d'évaluations standardisées démontrent que la qualité n'est pas encore au rendez-vous eu égards aux performances des élèves à ces différentes évaluations. Cela suscite des interrogations parmi lesquelles celles relatives à la gouvernance des écoles. C'est cette piste que nous avons choisi d'explorer à partir du contexte qui vient d'être présenté; ceci nous permet de revisiter les pratiques en cours et de recourir à quelques résultats de recherche sur la question en ce qui concerne le profil d'un directeur d'école et ce qu'on est en droit d'attendre de lui.

Chapitre 2 : Des modèles de gouvernance scolaire entre pratiques et préconisations des recherches

Dans ce chapitre, il est question pour nous d'approcher l'objet d'étude dans ses dimensions « pratiques réelles » et « représentations théoriques », cette dernière étant issue de recherches sur le terrain de la pratique. C'est ce sens que du moins nous accordons à « modèles ».

2.1 Les pratiques de gouvernance scolaire dans l'enseignement primaire au Togo et ailleurs en Afrique

Au Togo, comme souligné dans le contexte, le directeur d'école est nommé par le ministre de tutelle parmi les enseignants ayant le grade d'instituteur c'est-à-dire titulaire du diplôme professionnel dénommé Certificat d'Aptitude Professionnelle (CAP). Ce recrutement (cette nomination) d'un directeur d'école se fait théoriquement sur la base d'une proposition de l'inspecteur par voie hiérarchique. Avant l'avènement des Directions Régionales de l'Education (DRE) en 1997, cette proposition passait par la Direction de l'Enseignement du Premier Degré (DEPD) d'antan aujourd'hui DEPP. Le choix est alors porté sur un enseignant qui, du point de vue de l'inspecteur, répond à certains critères : disponibilité permanente, compétences avérées, qualités morales remarquables, etc.

Cette proposition de promotion de l'enseignant peut provenir de son directeur d'école. Dans tous les cas, c'est le ministre qui signe l'arrêté de nomination. Dans la pratique, cette procédure n'est pas toujours observée. Au nom d'un certain pouvoir discrétionnaire, des nominations de directeur se font parfois sans l'implication des niveaux hiérarchiques inférieurs censés mieux placés pour apprécier les critères de choix. Des fois, la procédure est suivie mais les critères ne sont pas toujours respectés au grand dam de certains, créant ainsi des frustrations et des problèmes de crise d'autorité. Dans le PSE 2010-2020, il est prévu que les directeurs d'école soient nommés par la DRE à partir d'une liste d'aptitudes communiquée par l'inspecteur avec la contribution du directeur d'école. « Le niveau régional sera responsable de la nomination aux postes de directeur d'école primaire et préscolaire... Au niveau de l'inspection, il s'agira ... des propositions de nomination aux postes de directeur d'école sur la base des listes d'aptitude » (République togolaise, 2010, p. 75)

A notre connaissance, dans l'histoire du système éducatif togolais, il n'y a pas eu d'initiative de formation dédiée spécifiquement à la préparation à la fonction de directeur d'école. Dans la pratique, on relève que :

- il n'y a pas une formation professionnelle préparant à la fonction contrairement aux fonctions d'inspecteur et de conseiller pédagogique ;
- il n'existe pas de texte administratif portant attributions du directeur d'école alors que pour les inspecteurs de l'enseignement primaire et les conseillers pédagogiques ces textes existent : le décret N° 72-238 du 28 novembre 1972 pour les inspecteurs et l'arrêté N° 13/METQD-RS/MEPDD du 6 mai 1982 pour les conseillers pédagogiques, lesquelles attributions sont actualisées au fil des années par les arrêtés ministériels portant organisation des différents ministères qui ont eu en charge l'enseignement primaire.
- en dehors de l'arrêté N° 32 du 18 janvier 1935 fixant, l'organisation générale de l'enseignement officiel au Togo, aucun autre texte portant organisation des différents ministères chargés de l'enseignement primaire ne mentionne les attributions du directeur d'école ; cet arrêté stipule en son article 24 que : « au cours de chaque semestre, le directeur rédige un bulletin d'inspection pour chacun des maîtres relevant de sa direction » ;
- le précis de législation et d'administration scolaires (1983), pendant longtemps document de référence en la matière, a listé les rôles du directeur d'école en les classant en trois catégories sans faire référence à un texte officiel.

Pourtant, il est reconnu et mentionné dans le précis de législation et d'administration scolaires que le directeur d'école est une institution essentielle des structures de l'enseignement primaire.

«Le Directeur d'Ecole est un organe essentiel des structures de l'enseignement du premier degré. Le caractère universel de la fonction, exprimé par la variété des attributions pédagogiques et administratives du Directeur et par son rôle social, commande que celui qui en est chargé possède une disponibilité permanente et des qualités remarquables. » (République Togolaise, Ministère de l'enseignement des premiers et deuxième degrés, 1983 : 48)

A l'analyse de ce qui précède, on peut affirmer que l'efficacité et la qualité du service éducatif dépendent dans une grande mesure du rôle joué effectivement par le directeur d'école.

Ces constats amènent à se poser des questions sur les effets positifs des actions menées sur le plan de la qualification professionnelle des directeurs d'école.

Il y a donc un problème dans l'exercice de la fonction de directeur d'école qui pourrait être lié à l'articulation entre la fonction elle-même (en termes de missions et attributions) et le mode de recrutement et de formation de cette catégorie de personnel de l'enseignement qui du reste est considérée comme essentielle. Cette situation ne profite pas au système à cette période où la recherche de la qualité de l'éducation constitue une préoccupation mondiale au regard des différents rapports sur les systèmes éducatifs. Elle risque de constituer un véritable goulot d'étranglement pour l'atteinte des objectifs des différents programmes du système éducatif togolais dans le cadre de la mise en œuvre de son plan décennal de développement.

2.2 Des repères sur les exigences d'une direction d'établissement scolaire : Quelques préconisations de la recherche en éducation

Dans un monde où tous les domaines d'activité, et plus encore l'éducation, sont de plus en plus exigeants en compétences des acteurs et en résultats, qu'est-ce qui est attendu d'un directeur d'école ? Quelle est la part exigible d'un directeur d'école dans le contexte d'un système éducatif qui est celui du Togo présenté précédemment ?

Nous faisons notre ce questionnement de Maulini Olivier (2003)¹⁷ dans sa synthèse du premier séminaire conjoint des associations suisses des chefs d'établissements scolaires : « Qu'est-ce qu'un chef ou une cheffe d'établissement aujourd'hui ? Un capitaine de vaisseau ? Un leader charismatique ? Un manager compétent ? Le patron d'une entreprise ? Un gérant de succursale ? Un pompier ? Un tourneur d'assiettes ? Le gardien du temple ? Tout à la fois ? Quelles sont ses compétences, ses charges, ses responsabilités ? »

Dans le champ de réflexion sur une professionnalisation de la fonction de directeur d'école face aux défis de l'amélioration de la qualité des apprentissages, des éléments de réponses à ce questionnement sont importants.

Nous restituons ici des préconisations de certaines recherches sur la question.

¹⁷ Maulini Olivier (2003), « **Administrer la pédagogie : la preuve par l'acte ?** Travail, compétence et autorité chez les chefs d'établissements scolaires (et ailleurs dans l'institution) », Texte de synthèse du premier séminaire conjoint des associations suisses des chefs d'établissements scolaires. Consulté le 28 mai 2012 sur www.unige.ch/fapse/sse/teachers/maulini/administrer.html

Dans son mémoire de Diplôme pédagogique « *Peut-on concilier les rôles pédagogique et administratif d'un directeur d'école* ? », Lobet Michel (2003)¹⁸ fait référence aux neuf fonctions du directeur d'école selon une étude menée par Rollin (1992).

Rollin (1992), considère que des neuf fonctions, les six premières sont communes à toute entreprise quelle qu'elle soit, les trois dernières sont plus spécifiques à "l'entreprise-école".

- Fonction de décision, particulièrement la décision finale : l'exercice de cette fonction renvoie à deux questions principales : quand faut-il trancher et quel espace de décision faut-il laisser aux partenaires ?
- Fonction de délégation de pouvoirs : qui permet de responsabiliser les personnes, les collaborateurs en s'appuyant sur un organigramme. "Ce qui fait le vrai chef d'établissement, est sa capacité à manager par délégation ".
- Fonction de gestion financière et administrative : elle s'exprime en une masse de plus en plus importante de dossiers à remplir. Si le directeur peut habituellement en déléguer aisément une grande part, ce n'est pas le cas pour la préparation de la rentrée qui est lourde et qui lui incombe presque entièrement.
- Fonction d'information où les contenus à communiquer sont nombreux et varient selon les publics.
- Fonction de représentation externe : c'est le chef d'établissement qui assure le rôle de symbole et qui maintient et augmente son tissu de relations extérieures indispensable au développement de l'école.
- Fonction d'entreprise et de prospection : "Un chef d'établissement est celui qui crée la stratégie d'avenir ...". Le directeur doit assurer l'avenir de son établissement, ce qui nécessite un effort contraignant d'information et une attention permanente face aux mouvements du monde éducatif et social. Cette fonction serait soumise à deux conditions :
 - o la maîtrise dans la gestion du temps : « Le désir de disponibilité qu'il se donne mais que tous les partenaires de l'école attendent également de lui, fait que le temps du chef d'établissement est segmenté et apparaît comme un "véritable kaléidoscope" : temps haché, temps éclaté, bousculade, avalanche de moments hétéroclites ».
 - o la capacité à prendre des décisions dans l'urgence : « la solitude propre à la fonction d'autorité se marque essentiellement aux moments cruciaux quand il faut porter les problèmes graves ! »

¹⁸ Lobet Jean-Michel (2003). Peut-on concilier les rôles pédagogique et administratif d'un directeur d'école? Mémoire ISPN. Document non paginé récupéré sur le site http://users.swing.be/sw349140/index.htm le 29/06/13.

Master 2 professionnel - Ingénierie et Conseil en Formation_2016/2017

- Fonction relationnelle visant à établir une véritable communauté : Cette fonction se marque non seulement par les nombreux contacts individuels mais par une multitude de réunions, habituelles ou occasionnelles.
- Fonction pédagogique souvent pratiquée sous de multiples facettes.
- Fonction de mise en marche de la communauté au travers d'un projet d'établissement : il appartient au chef d'établissement de donner l'impulsion, de reformuler, de maintenir le cap. « Le projet d'établissement doit être celui de tous les acteurs et non du seul directeur. »

Bonami et Garant (1996)¹⁹ définissent, quant à eux, dix compétences principales d'une direction d'établissement scolaire. Elles sont :

- être capable de faire preuve de prospective et d'assurer un leadership de vision ;
- être capable de passer d'une gestion par structure à une gestion par la culture ;
- être soucieux du développement personnel de l'ensemble des intervenants de son établissement ;
- être en mesure d'œuvrer dans des environnements complexes et ouverts où interagissent nombre d'institutions et d'individus qui véhiculent des préoccupations et des intérêts divers;
- être habile à agir plutôt qu'à réagir ;
- être habile à fonctionner en partenariat ;
- être capable de mobiliser, animer et soutenir une équipe-école ;
- être capable de remettre en question son style de gestion et de l'adapter à l'évolution des situations ;
- être capable d'organiser, de coordonner et d'évaluer son établissement ;
- être capable de favoriser l'innovation et le développement.

Legendre (2002) décrit un certain nombre de compétences qu'il qualifie de plus significatives et qui pourraient servir de critères de sélection au poste de directeur d'école qu'il considère comme un poste important. Ainsi, il estime qu'une direction de qualité doit :

- ✓ être empathique, ouverte et présente aux élèves et aux enseignants ;
- ✓ favoriser la consultation, la collaboration, la critique, amicale et constructive, les initiatives personnelles et le travail d'équipe chez les enseignants ;
- ✓ être le moteur essentiel et le maître du renouveau ;
- ✓ exercer un leadership dynamique en vue du progrès et de l'évolution de son école ;

-

¹⁹ BONAMI Michel et GARANT Michel (1996), *Systèmes scolaires et pilotage de l'innovation*, Paris-Bruxelles, De Boeck Université.

Master 2 professionnel - Ingénierie et Conseil en Formation_2016/2017

- ✓ posséder une vision globale de son école à court, à moyen et à long termes qui doit guider ses grilles d'analyse diagnostiques des activités et des projets en cours ;
- ✓ prendre des décisions en toutes responsabilités ou trancher certaines questions controversées à des moments particuliers de conflit, de confusion ou de perplexité ;
- ✓ évaluer les membres de son personnel dans un but double :
 - o reconnaître les mérites, qualités, valeurs, compétences et réussites de chacun ;
 - o si nécessaire, assister certains enseignants à rectifier leurs pratiques ;
- ✓ avoir un niveau de compétences et d'expertises supérieur dans l'ensemble des domaines de l'éducation pour ce qui est des directions pédagogiques;
- ✓ avoir une vision systémique de l'ensemble de l'éducation, de l'apprentissage, de la
 pédagogie, de l'infrastructure pédagogique, des programmes d'études, du projet éducatif
 (scolaire et personnel).

Conclusion 2

Nous venons de montrer qu'il existe un cadre de pratiques institutionnels sur lequel on peut prendre appui pour déconstruire ce qui doit l'être, valoriser les forces et identifier les opportunités pour construire de nouvelles bases, de nouveaux dispositifs de gestion de cette catégorie de personnel. Ensuite nous avons démontré, à l'échelle de notre étude, qu'il existe également un fond documentaire riche en propositions issues de recherches et d'expériences dont peut se nourrir la réflexion pour construire une/des réponse(s). Les débats sur la question peuvent puiser leur fondement de ce cadre pour orienter les choix politiques, stratégiques et techniques. Mais puisque nous parlons de professionnalisation d'une fonction, il faudra bien interroger ce terme et les concepts associés dans le champ de l'ingénierie de la formation

DEUXIÈME PARTIE : POUR UN PROCESSUS DE CONSTRUCTION D'UNE PROFESSIONNALITE : THEORIES ET PRATIQUES

Chapitre 3 : Approche conceptuelle

Notre thème, «Professionnaliser la fonction de directeur d'école pour améliorer la qualité des apprentissages, quel dispositif de formation? Le cas des écoles primaires publiques au Togo », renvoie à trois concepts fondamentaux de l'ingénierie : **Professionnalisation/Professionnalité**, **dispositif de formation** et **accompagnement**, ce dernier étant sous-jacent à dispositif. Mais aussi une notion, elle plus transversale, interpelle dans ce thème : **la qualité des apprentissages**.

3.1 Concept de professionnalisation

Les chercheurs et les praticiens s'accordent à dire aujourd'hui que le terme « professionnalisation » est très « convoqué » ces dernières décennies, aussi bien dans le monde de l'entreprise que dans celui de l'éducation et encore plus dans le domaine de la formation initiale et continue. Nous allons focaliser notre attention sur ses acceptions dans le monde de l'éducation sans occulter totalement le premier domaine.

3.1.1 Polysémie du terme professionnalisation selon Raymond Bourdoncle

R. Bourdoncle (1991)²⁰ distingue trois principaux sens du mot professionnalisation en termes de processus, auxquels il fait correspondre trois concepts désignés sous l'appellation « états » ou formes de professionnalisation : la « professionnalité », le « professionnisme » et le « professionnalisme ». Nous résumons cette polysémie dans le tableau ci-après.

Tableau 2: Résumé analytique de la polysémie du mot professionnalisation selon Bourdoncle (1991)

Etat résultant	Sens	Objet	Objectif	Dimension
Professionnalité	« processus d'amélioration des capacités et de rationalisation des savoirs mis en œuvre dans l'exercice de la profession »	Connaissances et capacités	« une plus grande maîtrise et une plus grande efficacité »	Individuelle et collective
Professionnisme	« processus d'amélioration collective du statut social de l'activité »	Rhétorique et stratégies	« une élévation dans l'échelle des activités »	Collective

²⁰ Bourdoncle Raymond (1991), "La professionnalisation des enseignants : analyses sociologiques anglaises et américaines", *Revue française de pédagogie*, N°94-1991. pp. 72-93.

Master 2 professionnel - Ingénierie et Conseil en Formation 2016/2017

	Processus visant « l'adhésion à la rhétorique et aux normes établies collectivement »	Procédures e normes	Adhésion aux/ respect des normes et procédures	Individuelle
inc	_	normes	1	

Source: DARA-HATO Yawo Dotsè, d'après Bourdoncle Raymond (1991).

Bourdoncle déclare avoir ajouté le troisième sens aux deux premiers distingués par Hoyle (1980 et 1983). Plus loin, il désigne le premier processus par « le développement professionnel », le deuxième par « la professionnalisation » (transformation de métier en profession) et le troisième par « la socialisation professionnelle » correspondant respectivement aux états « professionnalité », « profesionnisme » et « professionnalisme ». Il fait noter que, pendant que les sociologues se sont intéressés surtout au deuxième et troisième sens, c'est le premier qui « a attiré principalement des gestionnaires du système éducatif et des formateurs d'enseignants ». (Bourdoncle, 1991, p. 76). Ce détail est important pour nous eu égard à notre positionnement professionnel et au regard de notre questionnement.

Dans son approche par objet, Bourdoncle (2000)²¹ identifie des objets et formes de professionnalisation auxquels il associe des sens. Il a distingué ainsi au moins 5 objets et sens :

- <u>la professionnalisation de l'activité</u>: processus faisant passer une activité d'un statut d'activité gratuite réalisée par goût et par amour à celui d'activité exercée à titre principal et rémunérée, avec des savoirs formalisés enseignés à l'Université (« *l'universitarisation* »);
- la professionnalisation du groupe exerçant l'activité: processus passant par la création d'une association professionnelle avec un code de déontologie et un droit unique à l'exercice de l'activité;
- <u>la professionnalisation des savoirs</u> : processus transformant les savoirs professionnels en savoirs abstraits organisés et légitimés ;
- <u>la professionnalisation des personnes exerçant l'activité</u>: « processus d'acquisition de savoirs et de compétences professionnelles en situation réelle » correspondant à « une dynamique de socialisation professionnelle », ou encore « développement professionnel » ;
- la professionnalisation de la formation : processus conduisant à construire la formation de manière à ce qu'elle rende les individus capables d'exercer une activité économique déterminée.

 $^{^{21}}$ Bourdoncle Raymond (2000), "Autour des mots "Professionnalisation, Formes et Dispositifs"", *Recherche et Formation*, N° 35-2000. pp. 117-132.

La nature et les pratiques de la fonction de directeur d'école dans notre contexte (et sur lesquelles nous nous interrogeons) nous amènent à privilégier pour notre étude le sens «processus d'amélioration des capacités et de rationalisation des savoirs mis en œuvre dans l'exercice de la profession » c'est-à-dire la professionnalité ; ce qui pour nous correspond de façon plus pratique à « la professionnalisation des personnes exerçant l'activité » et « la professionnalisation de la formation ».

3.1.2 Professionnalisation : un mot, des époques et espaces différents avec des intentions variées

Wittorski (2008)²² démontre que, du 19^e siècle dans les groupes sociaux à une époque récente (il y a quelques décennies), dans les entreprises et les instances de formation, le mot professionnalisation a eu, à ces différentes époques et dans ces différents espaces diverses connotations en fonction des enjeux poursuivis.

Pour Wittorski, le sens de « professionnalisation » peut couvrir les trois axes suivants :

- la professionnalisation comme constitution des professions ;
- la professionnalisation comme « mise en mouvement » des individus dans des contextes de travail flexibles et... institutionnalisation de l'activité ;
- la professionnalisation comme « fabrication » d'un professionnel par la formation et, dans le même temps, recherche d'une efficacité et d'une légitimité plus grande des pratiques de formation.

Nous nous positionnons sur cette dernière considération du fait que l'enjeu de la ou des réponse(s) à trouver à notre questionnement relève de l'efficacité du processus d'enseignement-apprentissage sous l'autorité et la coordination du directeur d'école. Ce qui justifie aussi ce positionnement est que, telle que formulée, notre question de recherche se réfère à la « « *fabrication* » de professionnel par la formation ».

Au sujet des voies de la professionnalisation, Wittorski (2006)²³ identifie six (6) voies ou dimensions en termes de logiques d'action :

- la logique de transformation dans l'action par l'acteur de ses façons de faire ;

²² Wittorski Richard (2008), « La professionnalisation », Savoirs, N° 17-2008. pp.11 -38.

²³ Wittorski Richard (2006), « Savoirs d'action, compétences et professionnalisation », *Savoirs en action et acteurs de la formation*, sous la direction de Jean-Pierre ASTOLFI, Laboratoire CIVIIC, Publications de l'université de Rouen, 2006.

- la «Logique de la réflexion et de l'action » : l'acteur adopte « une stratégie de recherche de connaissances pour agir» et résoudre des problèmes nouveaux en s'appuyant sur d'autres personnes ou des ressources documentaires ;
- la « Logique de la réflexion sur l'action » : l'acteur construit des connaissances à travers une analyse rétrospective de leur action ; ce sont « des savoirs d'action » ;
- la « *Logique de la réflexion pour l'action* » : l'anticipation d'un changement d'action au vu de situations vécues ;
- la « *Logique de la traduction culturelle par rapport à l'action »* : la modification des façons de voir et de penser une action/une situation à réaliser grâce à l'accompagnement d'un tiers ;
- logique de l'intégration/assimilation : autoformation par la documentation pour acquérir de nouvelles connaissances permettant d'agir plus efficacement.

Wittorski et Boudoncle se rejoignent sur plusieurs plans dans leurs points de vue sur le mot professionnalisation. Par exemple ils posent que la professionnalisation passe par la formation. « Ainsi la professionnalité renverra à la nature plus ou moins élevée et rationalisée des savoirs et des capacités utilisés dans l'exercice professionnel. Ce sont ces capacités que cherchent à développer chez les enseignants le Ministère et les associations de spécialistes, grâce à des actions de formation continue notamment, visant plus directement l'élévation des capacités de chacun que l'élévation statutaire de tous » (Bourdoncle, 1991, p. 76).

Nous partageons pleinement cette position et considérons par expérience et d'un point de vue conceptuel qu'il n'y a pas de substitut à la formation dans le champ de la professionnalisation.

3.1.3 Des conceptions très convergentes de la professionnalisation

L'idée que professionnalisation et acquisition de compétences sont très liées voire « font corps » est très partagée par plusieurs intervenants sur le sujet.

Guy Le Boterf (2000)²⁴ définit la professionnalisation comme la « mise en place de moyens de développement de la réflexivité et de la distanciation critique des professionnels sur leurs pratiques, leurs compétences, leurs ressources, leurs représentations, leurs façons d'agir et d'apprendre » (p. 63).

²⁴ Le Boterf Guy. (2000). *Le développement des compétences individuelles et collectives*, Editions l'organisation.

Nous considérons que cette option se rapproche de la vision d'Altet (2009)²⁵ qui énonce que « ... la professionnalisation, elle-même reposant sur un processus de formation en alternance, s'entend comme un rapport réflexif au terrain, comme une <u>construction progressive de compétences</u> et une posture de décision en lien avec les situations rencontrées et non plaquée. Elle s'appuie sur des savoirs dits professionnels et vise le développement de l'autonomie professionnelle ». (p. 21)

Wittorski (1998)²⁶ établit un lien étroit entre la professionnalisation dans sa dimension « professionnalité » et la construction de compétences. « *La professionnalité renvoie à l'ensemble des compétences reconnues par une profession comme caractérisant celle-ci* ». (p. 5).

Traitant de l'articulation entre les activités, le développement professionnel du sujet, l'attribution de compétences, la négociation identitaire et la reconnaissance professionnelle par un tiers, Anne Jorro et Richard Wittorski mentionnent que « La professionnalisation relève d'un tiers (institution, hiérarchique) qui, dans le même temps ou successivement, tient un discours à destination du sujet à propos des qualités attendues (des compétences prescrites renvoyant à un modèle du «bon professionnel ») ». (Jorro et Wittorski, 2013, p. 15).²⁷

Henry et Bosson (2008)²⁸ rapportent que dans le champ des sciences de l'éducation, Sorel (2008) attache comme visée à la professionnalisation le développement de compétences.

Même si pour Christophe Guitton (2000)²⁹, la professionnalisation est un mode d'articulation formation-emploi qui privilégie l'expérience professionnelle, les compétences acquises en situation de travail qu'en situation de formation, nous optons pour l'approche centrée sur la formation avec Wittorski (2008)³⁰ pour qui, professionnaliser est un processus de construction et de développement des compétences qui « *engage un ancrage plus fort des actions de formation par rapport aux situations de travail* » (Wittorski, 2008, p. 4).

²⁵ Altet M. (2009), « L'accompagnement dans la formation des enseignants : démarche, posture et outils » in Boursier-Mougenot Isidore et MONIER Fabienne (cord.), *L'entrée dans le métier : accompagner les nouveaux enseignants - Acteurs et ressources de proximité*, Sèvres, Centre International d'Etudes Pédagogiques (CIEP), pp. 21 – 24.

Wittorski Richard (1998), « De la fabrication des compétences », Education permanente, N° 135-1998. pp. 57-69. Consulté le 03 mars 2017 sur https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00172696

²⁷ Jorro Anne et Wittorski Richard (2013), « De la professionnalisation à la reconnaissance professionnelle », *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, N° 46-2013. pp.11-22. Consulté le 05 mars 2017 sur http://www.cairn.info/revue-les-sciences-de-l-education-pour-l-erenouvelle-2013-4-page-11.htm.

Henry Muriel et Bosson Maryse Bournel (2008), « L'alternance, un cadre dialogique favorable à la professionnalisation des étudiants à l'Université : Le cas des Licences Professionnelles à l'Université de Bourgogne et à l'Université de Franche-Comté ». Université de Bourgogne et Université de Franche-Comté. Consulté le 09 février sur http://psychologie.univ-fcomte.fr/download/section-psychologie/document/articles-rapports/texterapportprofessionnalisationversionfinale.pdf

²⁹ Guitton Christian (2000), « La professionnalisation, nouvelle catégorie de l'intervention publique », *Formation Emploi*, N°70-2000. pp. 13-29.

³⁰ Wittorski Richard (2008), « La professionnalisation », Savoirs, N° 17 -2008. pp.11 -38.

Ces conceptions qui convergent vers la construction de compétences en matière de professionnalisation nous intéressent particulièrement au regard de la conception initiale que nous avions de la notion de professionnalisation (ce qui a guidé le choix du sujet) et surtout de l'orientation que nous cherchons à donner à notre étude. C'est donc davantage cette conception de construction de compétences au moyen de la formation en vue de répondre efficacement à l'engagement d'une offre de service d'éducation de qualité qui va guider la suite de notre étude. Nous nous inscrivons ainsi dans la logique de Wittorski qui privilégie l'action de formation dans le processus de professionnalisation sans négliger les acquis d'expériences sur le lieu de travail.

Toutefois, comme le déclare Wittorski (2014)³¹ la professionnalisation par la formation ne va pas de soi. Un des enjeux de cette option est l'identité professionnelle. « *Une formation professionnalisante a donc pour enjeu la construction identitaire, le rapport au métier en lien avec l'identité collective. Elle nécessite la constitution préalable ou simultanée d'un groupe professionnel capable de tenir un discours sur les « bonnes pratiques* » » (Wittorski, 2014, p. 4).

En référence à notre questionnement, notre préoccupation de « directeurs de qualité pour un encadrement de qualité des enseignants et des apprentissages de qualité », la question de l'identité nous interpelle elle aussi dans le champ de la professionnalisation et dans sa dimension « professionnalité » qui renvoie à cette image de « qualités attendues », de « modèle de bon professionnel » de Sorel et Wittorski. En effet, le terme de « qualité du directeur d'école » pose la question de la relation entre la qualité d'une personne et sa professionnalité ; la professionnalité pouvant être définie comme étant « le manifeste d'un ensemble de normes et de valeurs enracinées dans des situations, dans un processus historique et dans un à-venir du métier ». Pour Wittorski (2008, p. 10), « Au quotidien, la professionnalisation se construit ainsi par et dans l'élaboration identitaire qui dépend d'une reconnaissance par les autres des compétences et des savoirs produits ».

C'est dans cette approche ternaire de la professionnalisation comme « compétences-identitéreconnaissance » que nous inscrivons notre travail.

La professionnalisation, quelle que soit la forme qu'elle prend, requiert une ou des modalité(s) et des conditions de réalisation.

³¹ Wittorski, R. (2014). Quelques réflexions à propos d'une formation par alternance « intégrative » et « professionnalisante ». Texte Consulté le 07 janvier 2017 à 11h sur http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Formation_continue_enseignants/30/2/alternance_integrative_et_profession_nalisante_336302.pdf

Même si le processus de professionnalisation implique le sujet (*identité* « *vécue* » ou « agie »), elle répond aussi à une prescription d'un tiers (*identité* « *prescrite* » puis « reconnue/attribuée ») à travers des modalités. Jorro et Wittorski (2013) retiennent que le tiers (institution, hiérarchique) ne définit pas seulement les compétences attendues mais il met aussi en œuvre des modalités et ce tiers « … peut être un organisme de formation proposant un <u>dispositif de formation professionnelle</u> … ».

C'est dire que dans la discussion sur la professionnalisation, le concept de dispositif de formation ne peut être contourné.

3.2 Clarification de « Dispositif de formation »

3.2.1 Quelques définitions de dispositif

Le dictionnaire « Le Petit Robert » 2013 définit le mot dispositif comme un « ensemble de moyens disposés conformément à un plan » ou encore « manière dont sont disposés les pièces, les organes d'un appareil ; le mécanisme lui-même » (p. 754).

Peraya (1999)³², considère que le mot dispositif trouve son origine dans le champ de la technique et affirme par la suite qu'il fit son apparition dans le domaine des sciences de l'éducation dans les années 1970 « sans doute sous l'influence croissante de l'ingénierie de la formation ». Il en déduit une première définition qui stipule que «un dispositif se constitue d'un ensemble de moyens mis au service d'une stratégie, d'une action finalisée, planifiée visant à l'obtention d'un résultat » (p. 153).

Pothier (2003, p. 81) cité par Bushra Sadiq (2011)³³ définit un dispositif comme « un ensemble de procédures diverses d'enseignement et/ou d'apprentissage, incluant moyens et supports, construit en fonction d'un public, (et éventuellement d'une institution), d'objectifs et de conditions de travail particuliers » (p. 121)

3.2.2 Concept de dispositif de formation

Cherchant à préciser « la nature et le statut conceptuel » du mot dispositif, Fusulier et Lannoy (1999)³⁴ sont partis d'un questionnement, intéressant de notre point de vue, pour conduire leur démarche, dont nous rendons compte ici : « De quoi les acteurs parlent-ils lorsqu'ils utilisent le mot « dispositif » ? Dans quels types de situation sont-ils amenés à le faire ? Sur quel modèle le font-ils

University of Modern Languages, Islamabad, Pakistan, *Mélanges CRAPEL*, N° 32-2011. pp. 120 – 132. Consulté le 11 janvier 2017 sur <u>www.frenchonline-af.org.pk</u>.

 ³² Peraya Daniel (1999). « Médiation et médiatisation : le campus virtuel », *Hermès La Revue*, N° 25-199. pp 153-167.
 ³³ Sadiq, B. (2011). Le dispositif French Online : apprentissage collaboratif et accompagnement à distance. National

³⁴ Fusulier Bernard et Lannoy Pierre (1999), "Comment « aménager par le management »", *Hermès La Revue*, N° 25-1999, pp. 179-198.

? A quels éléments ce vocable est-il lié au niveau du sens qu'il produit ? Qui sont, en définitive, ces acteurs ? ».

Dans le champ de la formation professionnelle, Bernard Fusulier et Pierre Lannoy énoncent quelques traits distinctifs d'un dispositif. Ainsi un dispositif :

- se présente comme un remède à un dysfonctionnement diagnostiqué ;
- articule des besoins empiriques qui sont redéfinis en termes d'objectifs ou finalités technocratiques, elles-mêmes impliquant une nouvelle manière de voir et de nouveaux moyens d'action ;
- innove impérativement en organisant le changement sans passer par 1a contrainte ;
- aménage un espace d'effectivité (où l'on fait effectivement ce que l'on veut faire);
- concilie une effectivité plurielle, celle des gestionnaires et celle des multiples usagers.

Ils relèvent que les dispositifs sont caractérisés par trois tensions qu'ils qualifient de générales : contrainte/autonomie ; individuel/collectif et prévisibilité/imprévisibilité.

Quant à Meunier (1999)³⁵, « dispositif » devient presque synonyme <u>d'agencement d'éléments</u> <u>quelconques</u>. Cette conception rejoint celle de Bernard Fusulier et Pierre Lannoy et la complète par la caractéristique communicationnelle. En effet, pour Meunier, « On ne peut imaginer un dispositif qui ne soit conçu et aménagé par les hommes à travers leurs rapports de communication ». (p. 89).

Peeters et Charlier (1999)³⁶ s'inscrivent dans la même ligne que Fusulier et Lannoy, Lochard, Meunier et Peraya pour reconnaître que la notion de dispositif puise son origine des champs à vocation technique et ajoutent que dans des nouvelles approches, on doit concilier le symbolique et le technique : « ... le dispositif peut être vu comme une formation mixte, composée de symbolique et de technique». (p. 17).

Ils relèvent la prise en compte de dialectiques liées au contexte contemporain : nécessité de concilier **régulation et liberté** et articulation entre **individu et collectif**. C'est ce que Fusulier et Lannoy ont mentionné sous le vocable de « tensions » en y ajoutant une troisième dimension (prévisibilité/imprévisibilité).

³⁵ Meunier Jean-Pierre (1999), « Dispositif et théories de la communication : deux concepts en rapport de codétermination », *CHermès, La Revue*, N° 25-1999. pp. 83-91.

³⁶ Peeters Hugues et Charlier Philippe (1999), « Contributions à une théorie du dispositif », *Hermès, La Revue*, N° 25-199. pp. 15-23. Consulté le 11 janvier 2017 sur http://www.cairn.info/revue-hermes-la-revue-1999-3-page-15.htm

Albero (2010)³⁷, part de l'idée que le terme dispositif « englobe les lieux, les méthodes et l'ensemble fonctionnel des acteurs et des moyens mobilisés en vue d'un objectif » et fait référence à M. Linard (1989) pour relever une signification de dispositif qui serait une « organisation de l'espace, du temps, des acteurs et des objets d'une situation en vue d'objectifs précis », et « impose toujours des structures et des rapports nouveaux ». Dans une dynamique de passage de « conceptions essentiellement « technocentrées » à des perspectives plus « anthropocentrées » », Albero considère que le concept de dispositif intègre deux dimensions propres (« agencement technique » et « mise en œuvre stratégique ») et quatre caractéristiques qui sont : i) « une conception rationnelle finalisée, orientée par un projet d'action et un ensemble cohérent de buts et d'objectifs » ; ii) « une combinaison adaptée de moyens matériels et humains, hétérogènes mais cohérents » ; iii) « une capacité organisée d'adaptation aux variations de circonstances, d'espace et de temps » ; iv) « dans le cas de dispositifs très évolutifs, une capacité d'auto-organisation régulatrice par Intégration. » (p. 3)

En outre, elle met à jour une approche ternaire du dispositif de formation : le dispositif idéel (composé des idées, principes, modèles et valeurs ...); le dispositif fonctionnel de référence (transformation en actes de l'idéel) et le dispositif vécu « par les différents acteurs (décideurs, enseignants, techniciens, étudiants).

Sans détour, Holtzer (2002) cité par Magali (2009)³⁸ définit le dispositif comme : « un ensemble organisé de structures, de ressources et de moyens mis en place en fonction d'un projet pédagogique. ... Un dispositif {...} implique qu'il existe une cohérence entre les espaces d'apprentissage pensés dans leur interrelation et leur complémentarité. » (p. 14)

Pour notre part, nous inscrivons notre étude dans la logique de Bernard Fusulier et Pierre Lannoy qui ont caractérisé le dispositif par cinq traits distinctifs (décrits plus haut) et trois tensions : contrainte/autonomie ; individuel/collectif et prévisibilité/imprévisibilité. Ces caractéristiques intègrent l'approche ternaire de Albero (2010) (l'idéel, le fonctionnel et le vécu) ainsi que l'équilibre qu'il faut trouver entre le technique et le relationnel.

³⁷ Albero Brigitte (2010), « La formation en tant que dispositif : du terme au concept », in B. Charlier et F. Henri (dir.), *La technologie de l'éducation : recherches, pratiques et perspectives*, Paris, PUF, pp. 47-59. Consulté le 05 mars 2017 sur https://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00578663

³⁸ Pétermann-Glaus Magali (2009), « Mise en place d'un dispositif de formation hybride pour apprenants en langue : quelle plus-value pour l'apprentissage ? », Travail de fin d'études (Centre De Didactique Universitaire), Université de Fribourg, Suisse. Consulté le 06 janvier sur www.unifr.ch/didactic/assets/files/.../pétermann-glaus_diplome.pdf .

Si la professionnalisation renvoie à l'ingénierie de formation et donc à la question de dispositif, il faudra bien s'interroger sur la forme que doit prendre ce dispositif pour être en adéquation avec le contexte, le(s) besoin(s) identifié(s) et les objectifs poursuivis.

3.2.3 Des dispositifs à la professionnalisation

Si nous sommes d'accord que tout processus de professionnalisation passe par une modalité et des conditions réunies dans un dispositif de formation, on peut comprendre qu'il n'existe pas une seule modalité, un seul dispositif pour construire une professionnalité chez des personnes exerçant un emploi particulier.

Sans prétention de développer dans le cadre de ce travail les différents dispositifs qui permettent d'opérationnaliser un processus de professionnalisation, nous voulons rapporter ici quelques modalités de mise en œuvre d'une démarche de professionnalisation.

Avec Altet, nous avons vu que la professionnalisation repose sur une formation en alternance et donc serait indissociable de celle-ci. C'est dire qu'une formation professionnalisante intègre nécessairement l'alternance.

Mais de quoi parle-t-on quand il s'agit de l'alternance en formation?

Henry Muriel et Bosson B. Maryse (2012)³⁹ répondent : «L'alternance est centrale dans le processus de professionnalisation lorsqu'elle est dialogique c'est-à-dire lorsqu'elle organise des dialogues entre acteurs de l'alternance, au-delà avec le métier et lorsqu'elle nourrit le dialogue intérieur de l'étudiant, dans un entre-deux formateur. A cet égard, cette « alternance dialogique » peut être sans doute repérée dans d'autres dispositifs et d'autres formations, même s'ils ne sont pas formellement proposés en alternance ». (p. 79)

Pour Peraya (1999), « Un dispositif est une instance, un lieu social d'interaction et de coopération possédant ses intentions, son fonctionnement matériel et symbolique, enfin, ses modes d'interactions propres ». (p. 153). Ces interactions se déroulent alors dans une articulation entre des espaces pluriels et dans une temporalité en cohérence avec le contexte et les objectifs.

En définissant, le dispositif comme « un ensemble organisé de structures, de ressources et de moyens mis en place en fonction d'un projet pédagogique », Holtzer ajoute qu'il est la combinaison

³⁹ Henry Muriel et Bournel Bosson Maryse (2012), «L'alternance, un cadre dialogique favorable à la professionnalisation des étudiants à l'Université : Cas des Licences Professionnelles à l'Université de Bourgogne et à l'Université de Franche-Comté », Rapport de recherche Bonus Qualité Recherche, Plate-forme Insertion Professionnelle-Université de Bourgogne, Laboratoire de psychologie-Université de Franche-Comté. Consulté le 31 décembre 2016 sur http://psychologie.univ-fcomte.fr/download/section-psychologie/document/articles-rapports/texterapportprofessionnalisationversionfinale.pdf.

d'espaces d'apprentissage pluriels, chacun donnant lieu à des modalités d'apprentissage différentes avec des fonctions pédagogiques spécifiques. Il identifie :

- les espaces d'apprentissage comme étant les salles de cours, centre de ressources, espaces de conversation...;
- les modalités d'apprentissage à l'apprentissage collectif, en petits groupes, en binôme, individuel ; et
- les fonctions pédagogiques comme l'enseignement, l'autoapprentissage, l'apprentissage collaboratif, le tutorat...).

Que dire de dispositif hybride?

Bernadette Charlier, Nathalie Deschryver et Daniel Peraya (2006)⁴⁰ considèrent que le terme relève de ce qu'ils appellent « dispositifs émergents » et se réfèrent à Valdès (1995) qui « décrit l'espace hybride de formation comme étant centré sur l'apprenant et articulant : des parcours négociés, un rythme individualisé, des lieux multiples, des ressources décentralisées et accessibles à distance, des situations pédagogiques adaptées, des média diversifiés et adaptés, une pédagogie individualisée ». (p 474).

Nous nous allons ici nous en tenir à ces définitions et conception de quelques formes de dispositif.

Nous avons choisi d'explorer la piste de l'accompagnement. Ce choix est motivé par notre analyse des exposés sur les différentes formes de dispositifs que nous avons parcourues, analyse nous ayant conduit à repérer l'accompagnement comme la forme de dispositif qui intègre ou peut intégrer les autres.

3.3 Accompagnement

Le terme accompagnement n'est pas du reste dans les notions très en vogue aujourd'hui, notamment dans le domaine de l'éducation et de la formation. Il fait l'objet de beaucoup de débats parce que très usité aussi bien en théorie qu'en pratique. Mais ce n'est pas à dire qu'il recouvre un sens unique, au contraire il est très polysémique.

Rappelons que dans le cadre de notre travail, nous ne traitons pas de l'accompagnement comme concept « autonome » mais plutôt associé à « dispositif ».

⁴⁰ Charlier Bernadette, Deschryver Nathalie et Peraya Daniel (2006), « Apprendre en présence et à distance. Une définition des dispositifs hybrides », *Distances et savoirs*, N°4-2006. pp. 469-496.

3.3.1 De la définition du mot accompagner

(VIAL, 2007)⁴¹, après avoir brossé un tableau historico-linguistique du mot « accompagner », a déduit que « *c'est* « *être avec* » *quelqu'un* » *c'est intervenir sur le destin de l'autre mais à partir d'un cadre qu'on a coconstruit avec cet autre-là* ». Il conçoit l'accompagnement comme un processus impliquant deux personnes dans une relation de compagnonnage où l'accompagnateur est une « *personne ressource* », un « *ami critique* », un aide à l'orientation qui stimule sans précéder, qui suscite, impulse et favorise la réflexion de l'accompagné.

« L'accompagnateur n'impose jamais des choix. En revanche, il participe au changement de l'autre : il n'est pas passif, il n'est pas simplement là à côté, il est avec ». (Vial, 2007, p. 3)

Paul (2004)⁴² dans sa démarche d'explicitation du mot « accompagner », est partie d'une définition qu'elle qualifie de « *relativement univoque* » qui est « *se joindre à qqn/ pour aller où il va/ en même temps que lui* » (p. 60) pour en dégager « *une circonscription sémantique* » de douze synonymes et retenir à la fin trois synonymes ayant pour définition :

- conduire: accompagner (qqn) quelque part;
- guider : accompagner (qqn) en montrant le chemin, en veillant à la marche ;
- escorter : accompagner pour guider, surveiller, protéger (ou honorer) en protégeant la marche.

Concluant cette démarche, elle énonce que « *Accompagner est bien cheminer ensemble, l'un exerçant une fonction spécifique à l'égard de l'autre* ». (p. 68)

Plus loin dans le même ouvrage, elle dégage un champ sémantique de accompagner composé de trois régions sémantiques ayant chacune comme foyer ou pôle un des trois synonymes.

Ce qui distingue fondamentalement la conception de Vial de celui de Paul est que : pour Vial $(2006)^{43}$, « accompagner n'est pas guider » alors que guider est un synonyme de accompagner chez Paul. Dans la conception de Vial, « Le guidage impose, ou facilite, l'accompagnement suscite, impulse, propose et laisse l'apprenant affronter la difficulté ». Ainsi pour ce dernier la facilitation et la relation d'aide ne sauraient être de l'accompagnement.

-

⁴¹ Vial Michel (2007), « L'accompagnement professionnel, une pratique spécifique », *Conférence à Ariane Sud entreprendre*. Document non paginé consulté le 11 janvier 2017 sur http://www.michelvial.com/boite_06_10/2007-L-accompagnement professionnel une pratique specifique.pdf

⁴² Paul Maela (2004), *L'accompagnement : une posture professionnelle spécifique*. Paris, L'harmattan, 355 p. 43 Vial Michel (2006), « Accompagner n'est pas guider », Conférence aux formateurs de l'Ecole de la Léchère, Fondation pour les classes d'enseignement spécialisé de la Gruyère, Suisse. Texte (non paginé) Consulté le 11 jan 2017 à 13h39 le sur

3.3.2 L'accompagnement : une pratique à plusieurs facettes

Traitant de la polysémie du mot « accompagnement » en termes de pratiques, Paul (2002 ; voir aussi Paul, 2004)⁴⁴ considère l'accompagnement comme une nébuleuse et en identifie sept formes ou pratiques et leurs manifestations :

- le coaching : Entraîner, conduire...;
- le counselling, conseil, consultance : Conseiller, délibérer, assister, guider, orienter, soutenir...;
- le conseil et la consultance : Sagesse, prudence, habileté, résolution, plan, dessein, projet...;
- le tutorat (monitorat), tutelle : Soutenir, surveiller, assister ;
- le mentoring (préceptorat) : Guider, conseiller, éduquer, enseigner, instruire, apprendre à vivre...;
- le Compagnonnage : Enracinement et itinéraire, qualités techniques et humaines, former, transmettre, accompagner... ;
- le sponsoring/Parrainage : Soutenir, répondre de... / Accueillir, admettre, introduire, veiller sur...

Altet (2009)⁴⁵ et Cros (2009)⁴⁶ pensent que <u>l'accompagnement est un dispositif de formation</u> et relèvent chacune quelques éléments qui le caractérisent.

Pour Altet, l'accompagnement (dans le domaine de l'enseignement) se distingue par :

- *une posture singulière* (expert dans l'enseignement, accompagnateur capable de production de pensée dans l'action, compétent en analyse de pratiques, attitude de chercheur, expert-médiateur, référent professionnel);
- une relation singulière (être proche de la personne, aller vers la personne avec le but de progresser et aller de pair avec elle dans un esprit d'altérité);
- une démarche singulière (observation de séance suivie de diagnostic et d'un entretien en trois phases (retour, « rétroaction », restitution explicitation, analyse des actions et des choix partage d'expériences)).

Dans cette conception de l'accompagnement, elle énonce que « En effet, accompagner consiste à la fois à aider et à conseiller pour répondre aux attentes en proposant des pistes variées et ouvertes, des outils diversifiés, des alternatives, et non pas donner des solutions toutes faites et

-

⁴⁴ Paul Maela (2002), « L'accompagnement : une nébuleuse », EDUCATION PERMANENTE, N° 153-2002. pp. -4

⁴⁵ Altet Marguerite (2009), « L'accompagnement dans la formation des enseignants : démarche, posture et outils », in Boursier-Mougenot Isidore et Monier Fabienne (Cord.), *L'entrée dans le métier : accompagner les nouveaux enseignants - Acteurs et ressources de proximité*, Sèvres, CIEP. pp. 21 - 24.

⁴⁶ Cros Françoise (2009), « Les paradoxes de l'accompagnement », in Boursier-Mougenot Isidore et Monier Fabienne (Cord.), L'entrée dans le métier : accompagner les nouveaux enseignants - Acteurs et ressources de proximité, Sèvres, CIEP. pp. 24 - 26.

décontextualisées » (Altet, 2009, p. 22). Elle renchérit plus loin en affirmant que « Il y a accompagnement s'il y a écoute, partage de connaissances pratiques et professionnelles, aide à la mobilisation des connaissances professionnelles et, surtout, aide à la réflexion » (p. 23).

Quant à Françoise Cros, elle met en lumière une relation d'hiérarchie que cache la démarche d'accompagnement dans ses caractéristiques traditionnellement exprimées. C'est ce que Perrenoud $(2002)^{47}$ appelle « une forme d'asymétrie » qui doit être compris comme inscription dans un dispositif de formation et non une subordination à des formateurs. Maela (2004) également démontre que la relation est première dans la pratique de l'accompagnement, qu'elle se constitue sur une base d'inégales puissances et est donc « asymétrique » ; elle y ajoute quatre autres caractéristiques : cette relation est « contractualisée » ; « circonstancielle » ; « temporaire » et « comobilisatrice » (s'inscrit dans un mouvement).

Alors que Vial (2007) et Paul (2004) mettent l'accent sur la relation à deux (même si cette dernière parle *d'au moins deux personnes* en relation) dans l'accompagnement, Altet (2009) démontre que ce n'est pas seulement dans une relation à deux qu'il s'effectue mais aussi avec un groupe de pairs.

De toutes ces différentes acceptions, nous retiendrons pour la suite de notre travail l'accompagnement dans le sens exprimé par Marguerite Altet (écoute, partage de connaissances pratiques et professionnelles, aide à la mobilisation des connaissances professionnelles, aide à la réflexion).

Après avoir traité des deux concepts (dispositif et accompagnement), nous en faisons un seul concept dans le cadre de ce travail pour parler de « dispositif d'accompagnement ».

Un dispositif d'accompagnement en formation répond toujours à un besoin, celui de l'amélioration d'une situation. Dans le cadre de notre étude, il s'agit de l'amélioration de la qualité des apprentissages. C'est pourquoi une clarification la notion de « qualité des apprentissages » s'est avéré un passage obligé.

3.4 Notion de qualité des apprentissages

Nous nous intéresserons d'abord au mot qualité et ce dans le champ de l'éducation d'une manière générale avant de le rapporter à l'apprentissage.

⁴⁷ Perrenoud Philippe (2002), « Une formation réflexive et constructiviste des chefs d'établissement », Texte d'une intervention au séminaire national de réflexion sur les pratiques de formation des personnels d'encadrement. Poitiers, France : DPATE, 22-24 avril 2002.

3.4.1 Notion de qualité de l'éducation

Selon le dictionnaire Selon le dictionnaire « Le petit Larousse illustré » (2008), la qualité est la manière d'être, bonne ou mauvaise de quelque chose ; état caractéristique.

La notion de qualité n'est pas une nouvelle notion en éducation. Mais elle est devenue une exigence exprimée par la communauté internationale depuis l'évaluation des engagements de la réalisation de la scolarisation primaire universelle en 2004-2005 par l'UNESCO.

Dans le domaine de l'éducation, la qualité est généralement traitée sous l'angle de l'efficacité qui peut être définie par la mesure la capacité d'un système éducatif à produire les résultats attendus : tous les enfants ont accès à l'école et achèvent un cycle d'éducation de base complet.

UNESCO (2004)⁴⁸ traite la question et relève plusieurs approches (ce qui témoigne de la diversité de conception de la qualité de l'éducation et rend difficile sa définition) : de l'approche UNICEF à l'approche critique en passant par les approches de tradition humaniste, behavioriste et autres avant d'ouvrir sur un cadre qui peut servir de base d'analyse. (Nous reviendrons là-dessus dans la prochaine rubrique).

Dans les débats sur la qualité de l'éducation, on relève que c'est un phénomène multidimensionnel et multifactoriel. Le processus conduisant à la qualité est complexe et ne peut se prêter à des conclusions simplistes. La qualité de l'éducation résulte de la combinaison de plusieurs paramètres, de plusieurs facteurs. Dans la recherche relative au sujet, il est donc admis le principe qu'aucune variable à elle seule ne peut expliquer ou garantir la qualité de l'éducation.

Généralement, en planification et gestion de l'éducation, on a l'habitude de regrouper sous l'axe qualité les variables relevant des programmes, de la formation des enseignants, du ratio élève/enseignant, du ratio manuel/élève, du matériel didactique, des résultats scolaires ...; l'axe accès est dédié aux préoccupations relatives à l'équipement immobilier, à l'environnement physique en général, aux taux de scolarisation ...; et un axe gouvernance. Mais dans ce domaine, nous avons considérons que cette catégorisation en axe est faite juste pour les besoins de planification parce qu'en fait les deux axes (accès et gouvernance) concourent à la réalisation de la qualité.

Dans notre mémoire de maîtrise (DARA-AHATO, 2013), nous avons rapporté le point de vue de Guttman, alors responsable de la communication pour le Rapport mondial de suivi sur l'EPT en 2005 qui énonce que « deux principes caractérisent généralement les tentatives de définition de la qualité de l'enseignement : le premier concerne le développement cognitif des élèves comme

_

⁴⁸ UNESCO (2004), Rapport mondial de suivi de l'EPT 2005 : Education pour tous, l'exigence de qualité. Paris, UNESCO.

objectif explicite des systèmes d'éducation, et le second met l'accent sur le rôle de l'éducation dans la promotion de valeurs communes, de la responsabilité civique et du développement créatif et émotionnel - objectifs beaucoup plus difficiles à évaluer » (p. 34).

Toutefois il existe des moyens de mesure la qualité à travers les performances des élèves et des adultes au moyen de dispositifs d'évaluations internationales standardisées, des dispositifs d'évaluation et examens nationaux. C'est en Afrique le cas du PASEC auquel participe le Togo, du SACMEQ (Southern and Eastern Africa Consortium for Monitoring Educational Quality/ Consortium pour le suivi de la qualité de l'éducation en Afrique australe et orientale) et autres.

La définition de la qualité de l'éducation ne fait pas l'unanimité certes mais il existe un cadre commun établi par l'UNESCO pour l'analyser et des mesures au moyen de l'évaluation des performances des apprenants.

3.4.2 Qualité de l'éducation et qualité des apprentissages

Bruno Suchaut (2002)⁴⁹ opère une sélection parmi une liste de facteurs explicatifs de la qualité de l'école dans le contexte de l'Afrique francophone et en retient cinq: i) *Du temps pour apprendre...* et pour couvrir les programmes; ii) Les manuels scolaires; iii) L'évaluation et le suivi pédagogique des enseignants; iv) Le rôle du directeur d'école et v) L'intégration de l'enseignant dans la communauté.

Michaelowa (2000)⁵⁰ dans le cadre d'une recherche de l'OCDE parle de déterminants de la qualité de l'éducation primaire et en identifie quatre niveaux avec des facteurs : i) niveau élève (caractéristiques de l'élèves, caractéristiques de la famille) ; ii) niveau école/classe (équipement, organisation des classes, localisation de l'école et liens sociaux, caractéristiques des enseignants, enseignement / pédagogie, motivation des enseignants ; iii) niveau pays (conditions extérieures du pays, décisions politiques nationales). Il précise que ces facteurs sont pris en compte par les analyses des évaluations PASEC.

UNESCO (2004)⁵¹, dans le « rapport mondial de suivi sur l'éducation pour tous en 2005 », définit un cadre pour comprendre la qualité de l'éducation comprenant cinq dimensions centrales qui influent sur les processus fondamentaux de l'enseignement et de l'apprentissage : *i) la dimension des caractéristiques des apprenants ; ii) la dimension contextuelle ; iii) la dimension des apports*

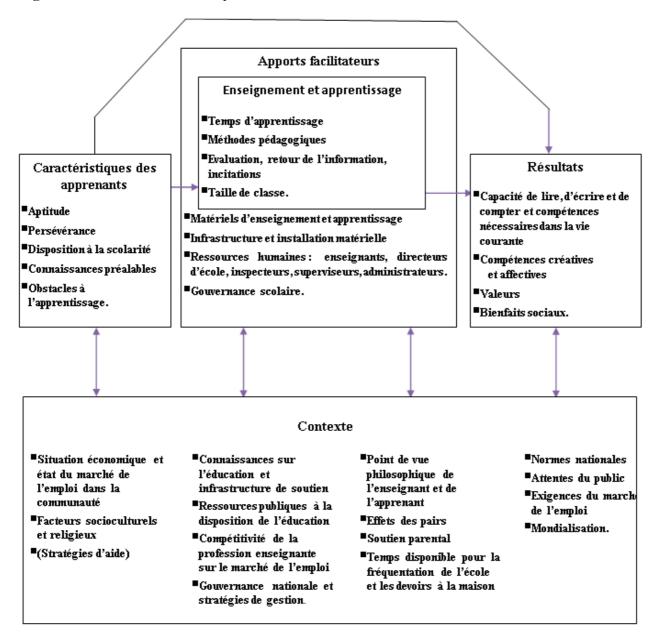
10

⁴⁹ Suchaut B. (2002), « La qualité de l'éducation de base en Afrique francophone : contexte, constat et facteurs d'efficacité », in Bauchet P. et Germain P. (cord.), *L'éducation, fondement du développement durable en Afrique*, Paris, PUF. pp.23-37.

⁵¹ UNESCO (2004), Rapport mondial de suivi de l'EPT 2005 : Education pour tous, l'exigence de qualité. Paris, UNESCO.

facilitateurs ; iv) la dimension de l'enseignement et de l'apprentissage et v) la dimension des résultats.

Figure 2 : Comment définir la qualité de l'éducation



Source : UNESCO (2004). Rapport mondial de suivi de l'éducation pour tous. p 39. Reproduit par DARA-AHATO Yawo Dotsè.

La figure 2 qui illustre ce cadre montre l'imbrication entre les deux dimensions « apports facilitateurs » et « enseignement et apprentissage » au point où cette dernière peut être considérée comme une sous-dimension de la première.

Cette figure décline également les dimensions en facteurs et montre les interdépendances entre les différentes dimensions.

La dimension des caractéristiques des apprenants renvoie aux capacités et à l'expérience apprenants ; elles influencent fortement la façon dont ces derniers apprennent et la vitesse avec laquelle ils apprennent.

La dimension contextuelle réfère aux liens qu'entretiennent société et éducation et à l'influence qu'elles exercent l'une et l'autre : la qualité des apprentissages est dans une certaine mesure déterminée par la façon dont fonctionne la société.

La dimension des apports facilitateurs évoque le fait que les ressources disponibles pour soutenir le processus de l'enseignement et de l'apprentissage et les modes de gestion de ces ressources peuvent influencer fortement la réussite ;

La dimension de l'enseignement et de l'apprentissage rend compte de l'influence sur la réussite scolaire de ce qui se passe dans la salle de classe réellement : les processus effectifs d'enseignement et d'apprentissage tels qu'ils interviennent dans la salle de classe comprenant le temps passé par les élèves à apprendre, les méthodes d'évaluation employées pour suivre les progrès des élèves, les styles d'enseignement, la langue d'instruction et les stratégies d'organisation de la classe

- *la dimension des résultats* : ce qu'on évalue et comment on évalue les apprenants sont un facteur capital dans le processus d'enseignement/apprentissage.

A l'analyse, ce cadre montre que, une grande partie des facteurs est liée aux caractéristiques des enseignants et des directeurs d'école qui

Plusieurs recherches ont mis à jour les facteurs qui influencent fondamentalement la qualité de l'enseignement/apprentissage.

Dans les années 1980, des études menées dans l'enseignement primaire, ont mis à jour les facteurs importants qui sont déterminants dans le rendement des élèves mesuré par leurs performances. Ces facteurs sont : le temps effectif d'apprentissage, l'organisation et la gestion de la classe, les stratégies et la formation pédagogiques ainsi que les évaluations et les attentes des enseignants.

Toutefois, ce qui se passe dans la salle de classe a été mentionné comme le facteur le plus déterminant. Ce qui se passe dans la salle de classe, c'est « ce que maître et élèves mènent comme activités, comment le maître s'y prend pour organiser ces activités, les méthodes et stratégies qu'il utilise, le projet d'avenir qu'il a pour chacun de ses élèves ... » (DARA-AHATO, 2013, p. 36)⁵².

⁵² DARA-AHATO, Y. D. (2013). Amélioration de la qualité des apprentissages dans les écoles primaires publiques au *Togo : la question de l'exercice de la fonction de directeur d'école*. (Mémoire de maîtrise non publié). Université de Lomé, Togo

UNESCO (2004)⁵³ relève qu'au sujet des déterminants de la qualité de l'éducation, l'effet de la variable relative aux enseignants sur les acquis scolaires des élèves est plus prononcé chez ceux de milieux modestes et de minorités ethniques. Il est donc établi que :

« Ce qui se passe dans la salle de classe et l'impact de l'enseignant et de l'enseignement ont été identifiés par de nombreuses études comme la variable essentielle pour l'amélioration des résultats d'apprentissage. La manière dont les enseignants enseignent doit être au centre de toute réforme destinée à améliorer la qualité. » (UNESCO 2004, p. 172)

D'autres études ont montré que la pratique des enseignants fait toute la différence dans le champ de la recherche sur l'efficacité scolaire : les résultats des études menées par des chercheurs français comme Duru-Bellat et Mingat (1988) ; Mingat (1991) et Bressoux (1993) tendent à reconnaître que les différences de progressions d'une classe à l'autre ne tiennent pas en priorité aux différences structurelles entre classes sociales, mais d'abord aux différences entre enseignants.

Bressoux (2011)⁵⁴ sur la toile, révèle trois dimensions de cet effet : la recherche de l'équité par l'enseignant, les démarches qu'il utilise et une forte exigence en termes d'aspiration pour chaque élève.

Sur le plan de la recherche de l'équité, il mentionne que « ce caractère plus ou moins égalisateur est en partie lié aux conceptions que se font les enseignants de leur rôle et de leur métier. Certains sont portés vers un désir d'égalité, de promotion des plus faibles, tandis que d'autres sont tournés vers la sélection d'une élite »

Dans la dimension démarches de l'enseignant, il signale que « … le temps effectivement disponible pour le travail varie de manière très sensible. Dans certaines classes, le temps est optimisé : installation et mise en route rapides, peu de pertes de temps dans les changements d'activité, périodes de non-travail minimisées, etc. Ces manières bien différentes de gérer le temps scolaire ne sont pas sans lien avec les acquisitions des élèves. »

Et au sujet de l'exigence, il mentionne que : « Il a été aussi montré que les enseignants qui ont des attentes élevées vis-à-vis des acquisitions de leurs élèves obtiennent effectivement de meilleurs résultats que les autres : c'est le fameux effet Pygmalion, isolé dans les années 1960 par deux chercheurs américains, Robert Rosenthal et Lenore Jacobson (1968)»

_

⁵³ UNESCO (2004), Rapport mondial de suivi de l'EPT 2005 : Education pour tous, l'exigence de qualité. Paris, UNESCO

⁵⁴ Bressoux M. (2011), « Comment favoriser le progrès des élèves ? » Article Consulté le 25/03/13 sur https://www.scienceshumaines.com/comment-favoriser-les-progres-des-eleves_fr_22079.html .

On peut donc déduire que, toutes choses égales par ailleurs, un enseignement de qualité produit des apprentissages de qualité, et c'est ce à quoi nous adhérons.

Conclusion 3

Dans ce chapitre, nous avons abordé des concepts et notions que convoque notre thème, notre questionnement. Ce tour d'approches conceptuelles relativement long montre la richesse de notre thématique, tant les concepts sont riches aussi bien sur la plan de la sémantique que sur le plan de de la pratique professionnelle. Les conceptions de la professionnalisation, concept moteur de cette étude, qui ont été traitées ont conduit à orienter la suite de notre étude vers « la professionnalité » au sens de la construction de compétences et d'une identité mais aussi d'une reconnaissance dans le but de professionnaliser des personnes exerçant une activité. A la lumière de l'énoncé de notre thème, nous avons montré qu'on ne peut pas discuter d'un processus de professionnalisation en dehors du concept de dispositif vu comme une articulation d'acteurs, de moyens, d'espace et de temps pour l'atteinte d'objectifs fixés dans un contexte donné. Ces deux concepts état posés, celui de l'accompagnement a été abordé non pour elle-même mais de manière connexe à dispositif en rapport avec notre vision du processus de professionnalisation. Puis, nous avons terminé par l'autre concept clé qui est le point de mire vers lequel concourent toutes les actions ; il a été surtout question des déterminants de la qualité de l'éducation en rapport avec les acquisitions scolaires. Ce cadre conceptuel étant bâtit, nous pouvons nous acheminer vers la problématique qui va préciser notre question générale.

Chapitre 4: De l'exercice d'une fonction nominative « inefficace » à la construction d'une professionnalité « agissante » : Regards et options

4.1 Qualité des enseignements et des apprentissages dans l'école primaire au

Togo

Nous avons signalé dans la partie « contexte » que la qualité des apprentissages n'est pas satisfaisante dans le sous-secteur primaire de l'éducation formelle au Togo. Ce constat est évoqué sur la base des rapports des évaluations standardisées : les évaluations PASEC et l'évaluation des indicateurs des prestations de service.

En dehors de ces résultats, d'autres études qui ont été conduites sur des questions spécifiques des acquisitions chez les élèves du cours primaire au Togo sont parvenues à des résultats similaires. Nous avons retenus quelques-unes qui touchent le thème de notre étude.

Une étude sur les apprentissages au CP1 réalisée par Amegblenke (2001)⁵⁵ pour son mémoire de fin de formation d'inspecteur, l'a conduit au constat que l'enseignement diffus de l'orthographe à travers les leçons de lecture, de l'écriture, de la copie et du langage est mal assuré par les enseignants parce qu'un test de dictée administré à 105 élèves de CP1 de 7 écoles d'une inspection a montré un taux d'échec général de 69% contre seulement 31% de réussite.

Une étude menée sur les acquisitions des élèves dans la région d'éducation des savanes par Djeteli (2011)⁵⁶, Spécialiste en Réforme institutionnelle de la formation, a montré le faible niveau de maîtrise des apprentissages chez des élèves de CP2, CE2 et CM1. Cette étude révèle que :

- dans le domaine de la maîtrise de la langue française (langue d'enseignement et langue enseignée), au CP2, 53,9 % des élèves ont démontré une réussite, au CE2 43,8 % et au CM1 31,1 %.

4.2 En quoi la gouvernance de l'école influence-t-elle les performances scolaires ?

Dans cette partie, nous allons démontrer comment la qualité de la gouvernance au niveau école influe sur la qualité des apprentissages chez les élèves.

D'une part,

⁵⁵ AMEGBLENKE K. Amededjossan (2001), Les difficultés orthographiques des élèves du cours préparatoire première année, Mémoire de fin de formation d'Inspecteur des enseignements préscolaire et primaire, Lomé, Université de Lomé. ⁵⁶ Djeteli Gnande, Gaba, K. Mawusse, Amouzougan K. A. et Ananou K. Mawuli (2011), Etude sur les acquis des élèves du primaire dans la région des savanes. Rapport d'étude. Direction régionale de l'éducation des savanes-Ministère des Enseignements Primaire, Secondaire et de l'Alphabétisation. Togo. Rapport non édité.

Master 2 professionnel - Ingénierie et Conseil en Formation 2016/2017

Plusieurs recherches ont documenté les facteurs qui influencent fondamentalement la qualité de l'enseignement/apprentissage et sont parvenus au résultat que les acquisitions des élèves sont très étroitement liées aux pratiques de classe.

Nous avons rappelé quelques résultats de recherches qui ont montré « l'effet-maître » (l'influence exercée par l'enseignant sur les résultats des élèves) à la fin du chapitre 3 au 3.4.2.

D'autre part,

L'influence de la direction d'école sur les résultats des collaborateurs enseignants, résultats souvent exprimés par les performances des élèves, est de plus en plus mise en lumière.

Un grand nombre d'études - Brunet et Boudreault, 2001 ; Legendre, 2002 ; Lobet, 2003 ; Gbati, 2006 cité par Tameklo, 2012 et Gharib, 2006 entre autres - ont démontré, que les résultats scolaires sont très influencés par le rôle du directeur d'école, par l'institution « direction de l'école » qui a la responsabilité du pilotage de l'école sur les plans pédagogique, administratif, organisationnel et relationnel.

Dans son texte en PowerPoint présenté à la soutenance de son mémoire en master de recherche en sciences de l'éducation, Gharib (2006)⁵⁷ a déclaré avoir établi que « les chefs des établissements scolaires ayant le profil et la formation de «leader pédagogique » et dont le style de direction est « participatif » assurent les déterminants de la motivation des enseignants dans le cycle primaire dans les écoles francophones privées de Beyrouth.» (Texte récupéré sur la toile).

Gbati (2006) cité par Tameklo (2012)⁵⁸ a montré que le style de gestion de l'école prédit la progression des enfants sur le plan socio-affectif, c'est-à-dire que « plus les enseignants sont satisfaits de la gestion qui est faite de leur école, moins les élèves présentent des problèmes intériorisés ». Si on sait que le comportement socio-affectif est un des facteurs qui influencent les acquisitions scolaires, on déduit combien le style de gestion de l'école agit sur l'apprentissage chez les enfants.

⁵⁷ GHARIB Yvette (2006), Les chefs d'établissement scolaires et la motivation des enseignants, Master de recherche en Sciences de l'Education, Faculté des Sciences de l'Education, Université Saint Joseph de Beyrouth, Liban. Consulté le 25/06/13 sur https://fsedu.usj.edu.lb/activites/carrefour05-06/yvettegharib.pdf .

⁵⁸ TAMEKLO Koami Gahian (2012), L'articulation entre les dispositifs d'enseignement du préscolaire et du primaire au Togo : *Cas de l'inspection des enseignements préscolaire et primaire de Lomé-Université*, Mémoire de master de recherche en sciences de l'éducation, Lomé, Université de Lomé.

Pour montrer l'influence de la direction d'école sur les apprentissages des élèves, Lobet Michel (2003)⁵⁹ citant Guillaume (1993b), fait référence aux propos d'un inspecteur général honoraire de la vie scolaire française qui a déclaré :

"Le même professeur ne travaille pas de la même façon selon que le chef d'établissement choisit un type d'organisation ou un autre, crée un climat ou un autre. <u>Je pense que le chef d'établissement a une influence sur les performances par le truchement des professeurs</u>. Le rôle du chef d'établissement est justement de permettre à des professeurs singuliers d'exercer leur talent. (...) Cependant, son rôle diminue si l'histoire de l'établissement est forte! ». (Lobet, 2003).

Lobet (2003) cite également Madame De Vleeschouwer, psychopédagogue lors d'une conférence qu'elle a donnée au salon de l'éducation de Namur en Belgique.

« La fonction de direction est d'une importance capitale parce que le style de direction conditionne toute l'atmosphère d'une école. Le directeur est la pierre angulaire sur laquelle repose tout l'édifice. Il a la charge des aspects purement organisationnels mais surtout relationnels d'un projet d'école incluant l'adhésion de tous les acteurs: élèves, enseignants et parents. Il doit être possible de mettre en œuvre ce qui va alimenter toute la démarche éducative : la communication ».

Legendre (2002)⁶⁰ pour sa part recommande le leadership transformationnel à tous les niveaux hiérarchique du système d'éducation, de l'administration centrale jusqu'à l'enseignant dans sa classe auprès de ses élèves. Il s'est référé à la définition de Bennis et Nanus, (1985) qui énoncent que le leadership transformationnel est la « capacité pour un dirigeant d'utiliser judicieusement son pouvoir, de motiver les autres à agir, de transformer les exécutants en chef et de pouvoir faire des chefs de véritables agents de changement ». (Legendre, 2002, p. 92)

Par ailleurs, les résultats d'une recherche menée par Brunet et Boudreault (2001)⁶¹, à partir d'une enquête auprès de 183 enseignants d'une commission scolaire de l'île de Montréal portant sur la relation entre leur motivation intrinsèque et leur perception du leadership d'empowerment de leur direction d'école dans 19 écoles montrent que : « les enseignants qui se perçoivent motivés ont tendance aussi à percevoir que leur direction d'école exerce un leadership d'empowerment. » (p. 283). Et ils affirment que le leadership d'empowerment peut aider au développement de la profession enseignante et à l'efficacité des écoles.

-

⁵⁹ Lobet Jean-Michel (2003). Peut-on concilier les rôles pédagogique et administratif d'un directeur d'école? Mémoire ISPN. Document non paginé récupéré sur le site http://users.swing.be/sw349140/index.htm le 29/06/13.

⁶⁰ LEGENDRE Renald (2002), Stop aux réformes scolaires, Montréal, Ed Guérin, 292p.

⁶¹ BRUNET Luc et BOUDREAULT Richard, (2001), «Empowerment et leadership des directions d'école, Un atout pour une politique de décentralisation, *ACELF*, Volume XXIX N° 2 – 2001. pp. 283-299. Consulté en avril 2011 sur www.acelf.ca.

Pour clarifier le concept d'empowerment, ils ont fait référence à plusieurs auteurs dont Owens (1998) et Mainiero et Tromley (1994). Selon Owens (1998) l'empowerment permet à l'enseignant de participer activement, ouvertement et sans crainte à la vision et à la culture de son école par un processus de discussion interactif ; selon Mainiero et Tromley (1994), l'empowerment consiste à créer un climat dans lequel les subordonnés se sentent collectivement responsables de leur propre travail.

Le leadership étant décrit comme un processus d'influence de la direction envers les enseignants et qui peut en arriver à les influencer pour que l'école soit plus efficace, Brunet et Boudreault (2001) évoquent également la théorie du leadership transformationnel de Burns (1978) pour expliquer le rôle déterminant du directeur d'école, chef d'établissement scolaire sur l'efficacité de l'école traduite par les performances des élèves.

Ce que nous avons cherché à montrer est que le directeur d'école influence, par le truchement de l'enseignant, les résultats scolaires de l'élève et l'efficacité de son école. Nous résumons ici cette transitivité par le schéma ci-après.

La qualité d'une direction d'école Enseignant influence indirectement la qualité des apprentissages des élèves Gestion de la classe Enseignement Efficacité de l'école/ Qualité des apprentissages Gestion des Gestion de apprentissages l'école Performance Gouvernance des élèves scolaire Directeur

Figure 3 : La relation transitive entre gouvernance de l'école et qualité des apprentissages.

Source: DARA-AHATO Yawo Dotsè

Des résultats d'études signalés dans la partie « contexte » de notre travail montrent que dans l'enseignement primaire au Togo, les performances des élèves sont faibles.

De plus, on relève sur le terrain, au moyen de rapports, que les directeurs d'école n'arrivent pas à exercer leur fonction efficacement.

Eu égard à la responsabilité du directeur d'école dans la réussite scolaire des enfants, dans l'efficacité de l'école qu'il dirige, sans perdre de vue des facteurs multiples et variés qui peuvent expliquer les constats faits, la situation décrite nous a amené à nous interroger aussi sur les compétences réelles des directeurs d'école et les modalités de leur recrutement et de leur formation.

4.3 Problématique : la professionnalisation de la fonction de directeur d'école au Togo – Enjeu et dispositifs

En dehors des liens entre la gouvernance de l'école et la qualité des apprentissages établis par le cadre de l'Unesco et des résultats de recherche que nous venons de « présenter » et/ou commenter, nous avons également relevé que l'administration scolaire togolaise accorde une place importante à la direction d'école dans la structure de l'enseignement primaire, au vu des pratiques et à en croire le passage du « précis de législation et d'administration scolaires » cité à la page 20 qui présente le directeur d'école comme « un organe essentiel des structures de l'enseignement » primaire.

Dans un sous-système d'éducation (celui de l'enseignement primaire au Togo) où d'une part l'accession au poste de directeur d'école est synonyme de promotion socio-professionnelle, une ascension à laquelle tout instituteur aspire et d'autre part marqué par de faibles performances des élèves et des défis d'amélioration de la qualité de l'éducation, la fonction de directeur d'école doit être interrogée et des réponses doivent être initiées pour contribuer à relever ces défis.

En cela, nous avons pensé qu'une solution serait d'opter pour la professionnalisation de cette fonction. Mais la question est : si on devrait choisir la voie de la professionnalisation comme solution, comment elle devrait être pensée et opérationnalisée pour qu'elle réponde aux objectifs de « produire » de « bons professionnels », des directeurs d'école compétents, qui puissent contribuer efficacement à l'amélioration de la qualité des apprentissages ?

C'est pourquoi nous voulons chercher à voir si la professionnalisation de la fonction de directeur d'école, sous <u>l'angle de la professionnalité</u> et correspondant à « *la professionnalisation des personnes exerçant l'activité* » et « *la professionnalisation de la formation* », selon (Bourdoncle, 1991, 2000) pourrait être une des réponses au défi de l'amélioration des apprentissages chez les

élèves traduite par de meilleures performances. C'est ce qui nous a conduit à la question de recherche « La professionnalisation de la fonction de directeur d'école peut-elle être une voie d'amélioration de la qualité des apprentissages chez les élèves du primaire ? »

Entre plusieurs choix de dispositifs, l'accompagnement qui en est un (selon M. Altet et F. Cros) peut-il être la meilleure voie au vue de l'étendue du champ que recouvrent son sens et sa pratique ? Nous avons intuitivement pensé qu'il pourrait l'être.

Toutes ces considérations (analyse du contexte, constats et approches conceptuelles) nous ont permis de faire évoluer notre question première vers la problématique que nous formulons ainsi : « La mise en œuvre d'un dispositif d'accompagnement à la professionnalisation des directeurs d'école est-elle gage d'une amélioration de la qualité des apprentissages des élèves ? »

Les hypothèses que nous en déduisons sont :

<u>Hypothèse 1</u>: La professionnalisation de la fonction de directeur d'école peut permettre l'amélioration de la qualité des apprentissages.

<u>Hypothèse 2</u>: Un dispositif d'accompagnement en formation garantit une professionnalisation réussie de la fonction de directeur d'école.

Nos deux hypothèses sont complémentaires. L'hypothèse 1 tend à répondre à la question de savoir si « l'efficacité des directeurs est conditionnée par la préparation à la fonction de directeur d'école qui passe elle-même par une formation professionnelle qualifiante ou non? ». La deuxième hypothèse s'appuie sur la première pour répondre à la question « s'il est vérifié que la professionnalisation des directeur d'école influence positivement la qualité des apprentissages, comment s'y prendre pour/ quelle serait la meilleure voie pour avoir de bons professionnels ? »

_

⁶² CLENET, J., MAUBANT, P., & POISSON, D. (2012). Formations et Professionnalisations : A l'épreuve de la complexité, Paris, L'harmattan. 302 p.

Conclusion 4

Les analyses des systèmes éducatifs démontrent que leur efficacité est influencée par plusieurs facteurs. Dans ce chapitre nous avons essayé de présenter des résultats de recherches en éducation conduites de façon plus pointue qui corroborent ceux qui ont été évoqués dans le contexte pour illustrer et justifier d'avantage notre questionnement. Nous avons ensuite tenté de montrer le lien entre les compétences professionnelles d'un directeur d'école et l'efficacité à partir de résultats de recherches également. Ce qui nous a conduit à exposer la problématique de notre recherche. Les hypothèses issues de ce cheminement vont à présent être confrontées à la réalité du terrain à paritr d'une méthologie d'investigation qui fait l'objet de la troisième partie.

TROISIÈME PARTIE : CADRE MÉTHODOLOGIQUE - UNE DEMARCHE D'INVESTIGATION DU TERRAIN DE LA RECHERCHE

Chapitre 5 : Des hypothèses aux outils d'investigation

Dans ce chapitre nous allons exposer comment nous avons choisi les outils d'investigation, comment nous les avons construit. Mais avant, nous allons présenter une synthèse du « modèle » de professionnalisation issu de notre cadre théorique qui va servir de repère méthodologique pour nos hypothèses et la démarche d'investigation que nous allons adopter.

5.1 Le modèle de professionnalisation inspiré de Wittorski : les quatre triptyques de la professionnalisation

Nos hypothèses sont orientées par nos choix théoriques qui servent de cadre de référence à notre recherche à savoir : la professionnalisation sous l'angle de la professionnalité renvoyant à la « fabrication » d'un professionnel par la formation.

Nous voulons ici repréciser notre cadre à travers le modèle qui rend compte de ce choix. Entre les hypothèses d'une part et le choix et la conception des outils d'investigation de l'autre, nous avons jugé utile de faire cet exercice pour rester au plus près de notre problématique et de nos hypothèses dans la construction de notre démarche méthodologique et de nos outils d'investigation.

Ce « modèle » que nous avons dégagé, nous le désignons par le modèle des quatre triptyques développés par Wittorski :

- le triptyque des trois pôles (compétences, identité professionnelle et reconnaissance);
- le triptyque des trois acteurs de mise en œuvre (sujets apprenants (individuel et collectif), prescripteur et acteur de réalisation/certificateur);
- le triptyque des trois temps et espaces (Formation, situation de travail et réflexion du sujet sur son activité) ; et
- le triptyque des trois identités (l'individuel, le collectif et l'institutionnel).

Pour nous, la professionnalisation est à la confluence de ces quatre triptyques qui du reste ne s'excluent pas mais décrivent sous divers angles la même réalité de façon systémique et donc intégrée. Nous illustrons ce modèle comme l'indique la figure 4 suivante :

La professionnalisation est La proviession de à triptyques Triptyque des trois temps et espaces Formation Situation de travail Triptyque des trois identités Triptyque des trois acteurs apprenants Collectif Processus Prescripteur Professionnalisation professionnelle Compétences Reconnaissance Triptyque des trois pôles

Figure 4 : Modèle des 4 approches ternaires du processus de professionnalisation.

Source: DARA-AHATO Yawo Dotsè, d'après Wittorski.

Cette figure 4 rend compte de la complexité même du processus de professionnalisation : la professionnalisation d'une fonction ne va donc pas de soi ; sa conception et sa mise en œuvre doivent s'appuyer sur des bases théoriques et pratiques éprouvées.

Dans ce schéma, nous pouvons lire que les composantes de chaque triptyque sont en interaction les quatre triptyques eux-mêmes interagissent entre eux dans une sorte de système montrant que dans un processus de professionnalisation bien conçu et bien mis en œuvre l'un ne va pas sans l'autre. La professionnalisation serait donc la production attendue de la mobilisation intégrée des 4 triptyques.

Nous voulons ainsi dire à partir de ce modèle que nous avons dégagé, que pour nous, professionnaliser c'est,

- construire des compétences, une identité et une reconnaissance professionnelles
- en articulant formation, situation de travail et réflexion sur l'activité, et

- en conciliant l'individuel, le collectif et l'institutionnel
- dans un projet qui engage à la fois des sujets apprenants, le réalisateur de la formation et le prescripteur.

Notre méthodologie va donc tirer son fondement pratique de ce modèle tout en puisant dans les bases théoriques qui fondent ces démarches et outils. Toutefois, nous avons choisi de ne pas nous intéresser assez au pôle reconnaissance.

5.2 Quelles techniques et quels outils d'investigation pour vérifier les hypothèses ?

Nous pensons que notre recherche gagnerait en efficacité si nous croisons le traitement des informations recueillies par une étude quantitative avec celles d'une enquête qualitative.

5.2.1 Etude quantitative

Par un questionnaire, nous avons prévu enquêter essentiellement les directeurs d'école qui constituent notre cible principale. Mais nous avons également fait l'option d'étendre cette enquête quantitative aux autres personnels qui sont régulièrement en contact avec la cible principale : enseignants, conseillers pédagogiques et inspecteurs.

Le questionnaire a été conçu à partir de nos hypothèses, de nos concepts et leurs composantes.

Pour élaborer le questionnaire, nous avons décomposé nos hypothèses en variables et indicateurs.

Pour l'hypothèse1 (H1) « La professionnalisation de la fonction de directeurs d'école peut permettre l'amélioration de la qualité des apprentissages », la professionnalisation constitue la variable indépendante et la qualité des apprentissages est la variable dépendante.

Pour l'hypothèse 2 (H2) « Un dispositif d'accompagnement en formation garantit une professionnalisation réussie », la variable indépendante est « dispositif d'accompagnement » et la dépendante est « professionnalisation ».

Ces variables ont été décomposées en indicateurs.

Cet exercice nous a conduit à élaborer un questionnaire à 13 questions, le treizième se rapportant aux caractéristiques des enquêtés. (Annexe 6).

Tableau 3: Lien entre variables, indicateurs et questions du questionnaire

Variables	Indicateurs	Questions du questionnaire (Q)
Professionnalisation	Travail satisfaisant/ travail efficace	Q1
	Formation particulière/ Préparation à la	Q3, Q4, Q8
	fonction / Adaptation à l'emploi	
	Compétences de directeurs	Q2, Q4, Q5, Q10, Q12
	Commandant de bord compétent/	Q11
	Responsabilité	
Dispositif	Modalité/ formule de formation / forme	Q4, Q6, Q8, Q10
d'accompagnement	Formation continue/initiale	Q4, Q7
	Encadrement effectif/ Tutorat	Q9, Q10
Qualité des	Acquisitions scolaires/ travail	Q5/Q1
apprentissages	satisfaisant, efficace	
	Echec des élèves	Q11

Aussi bien pour le questionnaire que pour le guide d'entretien, nous avons fait l'exercice de traduire nos concepts clés par leurs composantes ou déterminants transformés en indicateurs. Cet exercice répond au souci de rendre les termes techniques de notre étude accessibles à notre public cible pour pouvoir recueillir des informations pertinentes. Il s'est agi d'utiliser les mots qui rendent compte de la compréhension retenue des différents concepts que nous cherchons à interroger. Par exemples les expressions « rendre compétent/ construire des compétences, préparer à la fonction par la formation, ... » ont été utilisés pour « professionnalisation » et « modalité, type de formation, procédés, forme/formule » pour « dispositif ». C'est un processus itératif qui nous a permis de stabiliser le questionnaire et notre guide d'entretien après les avoir testé sur deux collègues de service et deux directeurs d'écoles.

5.2.2 Enquête qualitative

Nous avons choisi comme technique d'enquête qualitative l'entretien sous sa forme semi-directive.

Cette forme d'entretien est retenue en vue de recueillir la représentation, la perception et la position des différents acteurs sur la nécessité/le besoin de préparer les postulants aux postes de directeur

d'école à l'exercice de la fonction à travers une formation d'adaptation à l'emploi axée sur l'accompagnement.

Nous avons fait l'option de réaliser des entretiens semi-directifs avec un éventail assez représentatif (en termes de statut) des acteurs de l'éducation : une dizaine de cadres du ministère en charge de l'enseignement primaire de statuts différents (formateurs, directeurs centraux, directeurs régionaux, inspecteurs, conseillers pédagogiques, directeurs d'école) et deux universitaires œuvrant dans la formation des enseignants. Tout comme pour le questionnaire c'est pratiquement la même cible mais pas les mêmes personnes ; ici encore, c'est majoritairement les directeurs d'école qui sont ciblés.

Naturellement nous avons conçu et utilisé un guide d'entretien pour l'étude qualitative (voir annexe 7). Ce guide a été élaboré et utilisé pour nous permettre de rester au plus près de notre problématique tout en ayant à l'idée les « dérives » que son utilisation systématique peut engendrer. Une des forces de ce guide est qu'il a mentionné les points de vigilance et les attitudes clés à adopter avant, pendant et à la fin de l'entretien. Il faut signaler que les entretiens menés dans le cadre de la mission (stage) ont contribué à améliorer notre posture de chercheur-enquêteur par la technique de l'entretien.

Nous avons envisagé enquêter avec les deux techniques une centaine de cadres de l'enseignement qui soient assez représentatifs du monde du sous-secteur de l'éducation en charge de l'enseignement primaire pour l'entretien et représentatifs de la région éducative choisie pour le questionnaire.

Conclusion 5

La conception des outils d'investigation étant une phase capitale dans la conduite d'une démarche, de leur pertinence par rapport aux concepts, aux hypothèses et au terrain (à la cible) auquel ils seront administrés et de l'habileté du chercheur à les administrer dépend la réussite de la démarche.

C'est pourquoi ces outils ont été conçus autant que cela dépendait de nous avec l'esprit de la rigueur scientifique qu'imposent les théories de la recherche en sciences sociales.

Ainsi, nous pensons qu'une étude quantitative par le questionnaire et une autre qualitative par l'entretien, peuvent nous permettre de recueillir des informations et données assez pertinentes et riches à analyser et interpréter pour aller à la vérification de nos hypothèses.

Chapitre 6: Le terrain d'investigation et le public cible

Le terrain de notre enquête est circonscrit sur Lomé (capitale du Togo) et ses environs du ressort de la Direction Régionale de l'Education (DRE) Lomé-Golfe pour l'étude quantitative. Vu que l'entretien va couvrir un public plus large en termes de statut, l'étude qualitative sera étendue à tout le pays (qui du reste n'est pas vaste : 56785 km²).

6.1 Pourquoi la région éducative Golfe-Lomé pour l'étude quantitative ?

Dans cette rubrique nous voulons présenter quelques données statistiques sur la région éducative ciblée et préciser ensuite la zone choisie dans cette région, puis en donner quelques justifications.

Golfe-Lomé Commune a été retenue pour conduire cette recherche pour 2 principales raisons :

- premièrement, pour des raisons d'ordre matériel : la proximité de la région d'éducation par rapport à notre poste de travail conjuguée avec les contraintes de temps expliquent en partie ce choix ;
- deuxièmement, la Direction Régionale d'Education Golfe-Lomé Commune (DRE-GL) ayant pour chef-lieu la capitale Lomé, les pratiques qui s'y déroulent influencent fortement les pratiques des autres régions éducatives ;

L'exercice de comparaison que nous faisons répond à notre intention exprimée plus haut que les résultats de cette étude contribuent à alimenter les débats sur les choix à opérer dans le cadre d'une éventuelle réforme de de la fonction de directeur d'école.

Tableau 4: Situation des établissements primaires par inspection : tous ordres (public et privé)

		NOMBRE									
Données	Гавіаа		Salles d	e classe		Elèves			Enseignants		
Inspection	Ecoles	Dur	Banco	Autres	Т	М	F	T	М	F	T
Lomé Aéroport	165	1 022	17	17	1 056	18 348	19 887	38 235	763	233	996
Agoe Nyive Est	187	1 107	30	37	1 174	23 089	24 313	47 402	796	374	1 170
Agoe Nyive Ouest	174	1 041	22	56	1 119	23 912	25 443	49 355	863	315	1 178
Lomé Centre	120	782	3	1	786	13 455	14 380	27 835	554	230	784
Lomé Est	140	729	18	83	830	18 066	18 979	37 045	655	165	820
Lomé Ouest	159	1 039	12	49	1 100	20 666	21 887	42 553	718	317	1 035
Lomé Sud	131	762	10	11	783	16 341	17 294	33 635	636	147	783
T.R. Lomé-Golfe	1 076	6 482	112	254	6 848	133 877	142 183	276 060	4 985	1 781	6 766

Source : D'après MEPSFP, Annuaire national des statistiques scolaires 2014-2015.

5 /						NOMBR	RE				
Données	FI		Salles d	e classe		Elèves			Enseignants		
Inspection	Ecoles	Dur	Banco	Autres	T	М	F	T	М	F	T
Lomé Aéroport	30	189	6	2	197	4 444	5 560	10 004	124	55	179
Agoe Nyive Est	39	197	4	17	218	6 127	6 907	13 034	122	96	218
Agoe Nyive Ouest	40	203	3	23	229	6 769	7 744	14 513	114	111	225
Lomé Centre	39	238	1		239	5 024	6 010	11 034	139	93	232
Lomé Est	23	136		5	141	4 393	4 926	9 319	106	40	146
Lomé Ouest	38	205		32	237	6 437	7 048	13 485	120	102	222

187

1 448

4 957

38 151

5 610

43 805

10 567

81 956

132

857

54

551

186

1 408

Tableau 5: Situation des établissements primaires par inspection : public

31

240

Lomé Sud

T.R. Lomé-Golfe

183

1 351

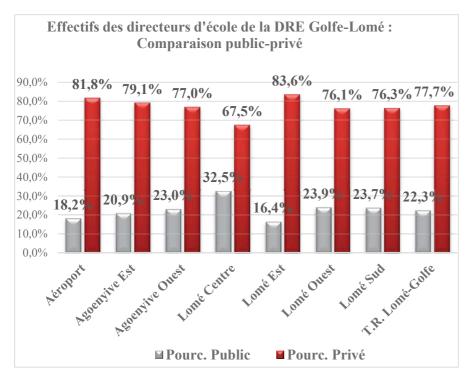
Les tableaux 4 et 5 ainsi que le graphique 2 montrent qu'au cycle primaire dans la DRE-GL:

79

4

18

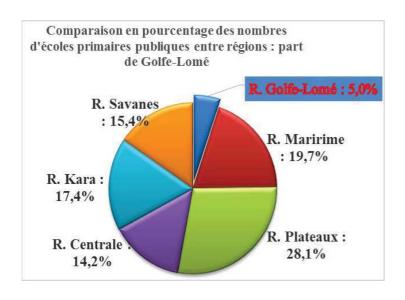
- il y a plus d'écoles privées que de publiques (77,7% contre 22,3%); il en est de même pour toutes les inspections de la région;
- dans les écoles publiques 81956 élèves (53,4% de filles et 46,6% de garçons) sont sous l'encadrement de 240 directeurs d'école et environ 1168 (1408 – 240) enseignants dans une proportion de 60,9% d'hommes et 39,1% de femmes ; et
- l'environnement de travail dans les écoles privées parait moins difficile que dans le public : 5,6 salles de classe en dur par école dans le public contre 6,1 dans le privé.



Le rapport entre le nombre d'écoles publiques et celui des écoles privées est le même que pour les effectifs de directeurs d'école: 77,7% de directeurs dans le privé contre seulement 22,3% dans le public.

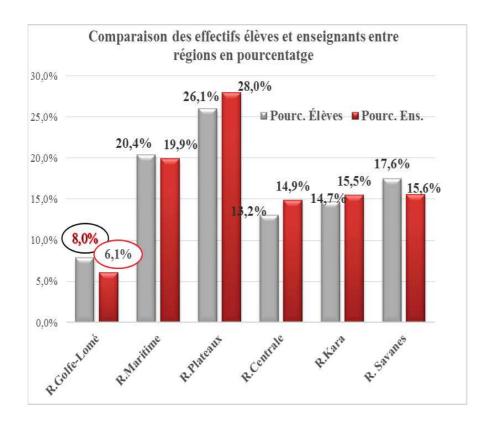
Cette supériorité du privé numériquement ne s'observe que dans la capitale Lomé et ses environs.

Graphique 2 : Comparaison des effectifs de directeurs d'école en public-privé.



La DRE Golfe, par rapport aux données sur les écoles primaires publiques exprimées en pourcentage d'écoles (de directeurs d'école) représente 5,0% de l'ensemble du territoire la plaçant au dernier rang en comparaison numérique. Sur l'ensemble des écoles tous ordres confondus elle au troisième rang soit 16,0%.

Graphique 3: Part de la DRE Golfe en pourcentage d'écoles primaires publiques/ directeurs d'écoles primaires publiques sur l'ensemble du Togo



La DRE Golfe-Lomé, par rapport aux données sur les écoles primaires publiques présentées en pourcentage d'effectifs d'élèves d'effectifs et d'enseignants représente respectivement 8,0% 6,1% de l'ensemble du territoire national. Pour les effectifs sur tous les ordres d'enseignement, compte 19,5% des élèves et 20,0% des enseignants.

Graphique 4 : Part de la DRE Golfe sur l'ensemble du Togo en pourcentage d'élèves puis d'enseignants.

Pourquoi avoir ciblé uniquement les directeurs d'écoles publiques ?

Le choix des directeurs d'école du publique est motivé par le fait que l'enseignement public est l'ordre d'enseignement où la promotion au poste de directeur d'école se fait par une hiérarchie ; c'est à ce niveau que le rôle de directeur est « harmonisé », que le directeur d'école est appelé à gérer l'école dans toutes ses dimensions. Il n'y a pas un directeur pédagogique d'un côté et un directeur administratif de l'autre comme c'est souvent le cas dans le privé. La réalité de la gouvernance d'une école sur le triple plan pédagogique, administratif et financier n'est donc pas la même du public au privé.

En plus, en matière de mise en œuvre des orientations de la politique éducative en général et dans la pratique d'une gestion de l'école selon des dispositions réglementaires en particulier, c'est le public qui est le moteur, qui donne le modèle ; et donc si on veut faire évoluer les pratiques éducatives des directeurs d'école, c'est le public qui doit donner le ton.

Après cette présentation du terrain de notre étude qu'est la Direction régionale de l'éducation (DRE) Golfe-Lomé, nous allons à présent préciser plus spécifiquement la population enquêtée.

6.2 Le choix de la population cible pour l'enquête quantitative

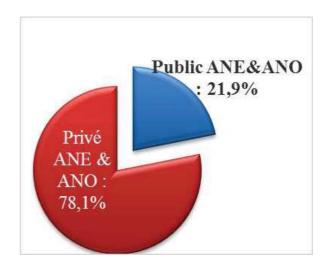
Nous avons ciblé deux inspections qui, il y a 5 ans n'en faisaient qu'une : Inspection des enseignements préscolaire et primaire (IEPP) Agoe Nyive-Est (ANE) et IEPP Agoe Nyive-Ouest (ANO).

Notre choix a porté sur ces deux inspections pour les raisons suivantes :

- Par questionnaire, nous avons prévu d'interroger au moins 50 personnes alors qu'au regard des données statistiques, aucune des deux IEPP ne rassemble à elle seule cet effectif ;
- Les deux inspections sont issues d'une seule et même inspection suite à un redécoupage donc elles vivent dans le même contexte sur le plan administratif, socioculturel et socioéconomique;
- Ces deux inspections ont des écoles comparables à une grande majorité d'écoles des autres régions éducatives à savoir des écoles urbaines et semi-rurales ;
- Elles représentent ensemble 33% (79 sur 240) des écoles primaires publiques (EPP) de la DRE et donc de directeurs d'école du public ; et enfin
- La proportion (21,9%) d'EPP dans les deux IEPP sur l'ensemble des écoles tous ordres confondus de la région est très proche de celle observée dans cette DRE (22,3%).

Les directeurs d'école publique des deux IEPP (Agoe Nyive Est et Agoe Nyive Ouest) réunies représentent numériquement :

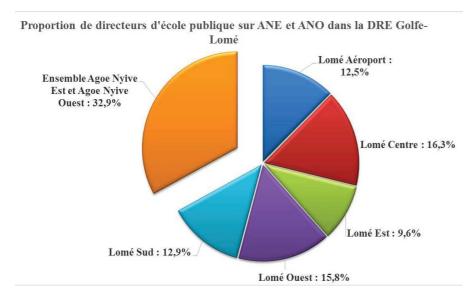
- 21,9% de toutes les écoles tous ordres (privé et public) confondus des deux inspections (graphique 5);
- 32,9% de toutes les écoles publiques de la DRE Golfe-Lomé (graphique 6).



Graphique 5: Comparaison public-privé des effectifs de directeurs d'école dans Agoe Nyive Est (ANE) et Agoe Nyive Ouest (ANO) réunies

Elles sont, prises ensemble, largement représentatives de la DRE Golfe-Lomé et en plus elles sont comparables à des IEPP des autres régions. Les résultats obtenus par enquête auprès de cette population pourraient être généralisables à la DRE golfe et comparables avec l'enseignement primaire public d'autres régions.

C'est cette population de 79 directeurs d'école primaire publique que nous avons retenue pour notre enquête quantitative. Elle est composée de 33,7% de femmes et 66,3% d'hommes.



Les directeurs des écoles publiques des deux inspections Agoe Nyive Est (ANE) et Agoe Nyive Ouest (ANO) représentent 32,9 % des directeurs d'école publique de la DRE Golfe-Lomé.

Graphique 6 : Représentativité des directeurs d'école publique des deux inspections ANE et ANO.

Nous aurions pu évoluer avec une logique de sondage proche d'un sondage par grappe et interroger tous les 79 directeurs d'école publique vu leur effectif comme le soulignent Campenhoudt Luc Van et Quivy Raymond (2011)⁶³: «Cette formule s'impose souvent dans deux cas, soit lorsque la population considérée est très réduite et peut être étudiée entièrement elle-même ». (p. 148).

Mais nous avons choisi 50 parmi eux, désignés au hasard, pour répondre au questionnaire à raison de 25 par inspection; ceci pour des raisons d'ordre matériel évoquées plus haut et par souci d'étendre l'administration du questionnaire à deux autres catégories de personnels (enseignants et conseillers pédagogique) de ces deux inspections.

Nous avons retenu d'administrer ce questionnaire selon la répartition suivante.

Tableau 6 : Présentation de l'échantillon enquêté par statut

Statut	Effectif	Pourcentage	Pourcentage dans la	Pourcentage dans
		dans	population des 2	la population de
		l'échantillon	IEPP	la DRE
Directeurs d'école	50	62,5%	63,3%	20,8%
Enseignants	20	25,0%	4,5%	1,4%
Conseillers	8	10,0%	100%	33,3%
pédagogiques				
Inspecteur	2	2,5%	100%	28,7%
Total	80	100%		

Ainsi nous avons conçu un échantillon stratifié non pondéré.

6.3 Administration du questionnaire et le retour

Les questionnaires en version papier introduits dans des enveloppes, ont été acheminés dans les inspections par nous même après avoir obtenu l'autorisation du directeur régional (Annexe 9). Nous avons profité de la période de correction des examens de fin de cycle de l'enseignement primaire pour administrer ce questionnaire ; c'était au mois de juillet 2017.

Inspecteurs et conseillers pédagogiques nous ont aidé à distribuer, en notre présence, les questionnaires aux directeurs présents à la correction de l'examen et au hasard après avoir reçu les explications sur comment renseigner les questions. Les questionnaires ont été glissés dans une

⁶³ Campenhoudt Van Luc et Quivy Raymond (2011), Manuel de recherche en sciences sociales, Paris, Ed Dunod, 262p.

enveloppe. Sept jours ont été accordés aux enquêtés comme délais de retour des questionnaires renseignés sous plis fermés.

C'est la préoccupation de mise en confiance des enquêtés par le questionnaire qui nous a conduit à remettre à ces derniers le questionnaire en version papier dans une enveloppe à notre adresse pour qu'ils rendent leurs réponses sous plis fermé sans aucune autre référence. C'est ainsi que ni inspecteurs, ni conseillers pédagogiques qui nous ont aidé à collecter les questionnaires renseignés n'avaient pas eu accès aux réponses données par les enquêtés.

Dans ce délai d'une semaine, nous avons récupéré 64 questionnaires renseignés sur 80 distribués soit 80,0% de retour ; jusqu'au traitement 73 sur 80 soit 91,3% des questionnaires ont été recueillis au bout du compte.

6.4 Conduite des entretiens

Il a été retenu dans la méthodologie de conduire des entretiens avec une dizaine de cadres de l'éducation.

Avant la stabilisation du guide d'entretien et l'accord de notre directrice de mémoire pour faire le terrain, nous avons fait la liste des personnes à rencontrer et les avons avertis qu'au moment venu nous les solliciterons sur le thème de notre sujet. Nous avons contacté 15 personnes pour avoir un accord de principe sur l'entretien que nous souhaitons mener avec elles en précisant le sujet; et c'est pour parer aux éventualités d'indisponibilités nous avons choisi de conclure un accord de principe avec plus de 10 cadres.

Ainsi nous avons pu solliciter 2 directeurs régionaux de l'éducation (DRE), 2 directeurs centraux, 5 directeurs d'école (3 hommes et 2 femmes), 4 inspecteurs des enseignements préscolaire et primaire (3 hommes et une femme), 1 directeur d'école normale d'instituteur, 1 enseignant-chercheur.

Les rendez-vous ont été pris au moment venu avec ces personnes contactées au départ mais à la réalisation nous n'avons pu interviewer que 9 parmi eux selon le tableau 7 ci-après.

Tableau 7 : Récapitulatif des entretiens menés avec des noms d'emprunt affectés aux enquêtés.

N°	Nom d'emprunt	Statut	Date de	Durée de
			l'entretien	l'entretien
1	Djidjolé	Directeur d'école	31/07/2017	46min 39s
2	Agbalepedo	Directeur d'école	31/07/2017	40min 23s
3	Kpota	Directrice d'école	01/08/2017	38min07s
4	Awatame	Conseiller pédagogique	22/08/2017	51min42s
5	Klikanmé	Inspecteur	28/07/2017	41min31s
6	Ahligo	Inspectrice	21/08/2017	37min42s
7	Demakpoè	Inspecteur	11/08/2017	41min10s
8	Yokoè	Directeur régional	23/08/2017	45min04s
9	Zopomahé	Directeur central	21/08/2017	1h11min55s

6.5 Les difficultés rencontrées

Naturellement, la conduite de l'investigation sur le terrain n'a pas été sans difficultés. Nous en énumérons quelques-unes.

- notre statut d'inspecteur à concilier avec l'exigence de l'exercice de conduire les entretiens nous-même avec des directeurs d'école; nous avons donc prévu et usé de toutes les stratégies pour mettre suffisamment en confiance nos interlocuteurs pour s'attendre tant soit peu à la fiabilité des informations surtout qu'il s'agit des perceptions et des représentations. Il s'est agi de leur garantir notre neutralité, notre statut d'apprenti chercheur dans l'étude et surtout l'anonymat.
- L'enregistrement des entretiens qui est une exigence et une nécessité de l'étude est un exercice auquel nous avons accordé toute l'attention et toute les précautions nécessaires pour que les enquêtés se sentent en confiance pour parler en « toute liberté » ; cette mise en confiance a des fois pris un peu plus de temps que prévu.
- les directeurs d'école ont parfois eu tendance à se focaliser et à s'éterniser sur les conditions matérielles de travail (conditions auxquelles ils sont très sensibles) pour s'écarter du reste du sujet réel ; s'étant préparé à cette éventualité, nous les avons habilement orientés vers les autres aspects du sujet.

- La transformation des concepts en termes accessibles aux enquêtés n'a pas été facile ; nous nous en étions préoccupés au point où après un retour réflexif nous avons constaté que même le terme « professionnel » qui aurait pu figurer dans le questionnaire n'a pas été utilisé.
- La réalisation des entretiens a été moins facile que l'administration du questionnaire : plusieurs rendez-vous ont été reportés plus d'une fois et finalement certaines des personnes ciblées et avec qui nous avons pourtant pris des rendez-vous n'ont même pas été interrogées ; l'option de mener certains entretiens par téléphone a été vite abandonnée quand un premier essai nous a démontré que les perturbations de réseaux téléphonique ne sont pas de nature à faire réussir un entretien surtout dans la période où nous avons mené cette enquête.
- Les environnements dans lesquels nous avons tenu les entretiens n'étaient pas conformes aux conditions souhaitables pour une bonne marche de l'entretien : le bruit des climatiseurs des bureaux où les entretiens ont eu lieu, les visites aux responsables,
- Ayant interrompu l'utilisation des logiciels de traitement statistique pendant longtemps, nous avons dû « dépenser » un peu plus de temps qu'il n'en faut pour l'analyse et le traitement des données.
- Les questions ouvertes surtout à l'écrit semblent ne pas être adaptées au public ciblé (au vu des fréquences des non réponses à ces questions) alors que leur traitement a pris beaucoup de temps.

Il y a quand même lieu de signaler que notre statut au sein du système n'a pas été seulement une source de difficulté au moment des investigations. Cette position nous a permis de nouer les contacts très rapidement, d'accéder aux endroits et aux personnes nécessaires pour la conduite de l'investigation.

6.6 Les limites de notre recherche

La réalisation de cette recherche s'inscrit dans un contexte et a été conduite selon une démarche et des outils dont la conception et la mise en œuvre autorisent à affirmer qu'elle a des limites. Ces limites sont surtout relatives à notre posture professionnelle, à l'échantillon, et aux outils aussi dans leur conception que dans leur administration.

Notre position de supérieur hiérarchique pour la majorité de la population enquêtée et de collègues pour certains a souvent fait écran à notre statut d'étudiant et laisse penser à des biais dans les déclarations.

Malgré les dispositions prises pour que la population ciblée et l'échantillon soient assez représentatifs, les résultats de notre recherche ne peuvent être valides que par rapport à son cadre géographique; toute tentative d'extension à une population plus large doit se faire avec beaucoup de prudence et nécessite des actions complémentaires.

Le souci de spécification des questions, d'opérationnalisation des concepts a conduit à une duplication de certaines demandes d'expression d'opinion dont les réponses peuvent engendrer des biais pour l'interprétation. Ceci pourrait être dû au fait que les outils de collectes n'ont pas été suffisamment testés pour collecter toutes les informations

Les entretiens ont été conduits pour la plus part dans des situations de pression de temps et souvent les interlocuteurs ont oublié le sujet qui leur avait été communiqué ce qui a conduit à beaucoup de réponses non précises susceptibles d'influencer la pertinence des interprétations malgré la richesse des informations recueillies.

Conclusion 6

Le terrain de notre étude (DRE Golfe-Lomé) a été choisi en fonction de notre position géographique, de nos moyens matériels et du temps dont nous disposons par rapport à un double agenda : celui de l'étude et au plan professionnel. Toutefois le choix de la population mère et de l'échantillon (les deux IEPP d'Agoe Nyive) a été guidé par la préoccupation de mener notre sondage auprès des personnes comparables à celles d'autres régions géographiques pour l'enquête quantitative et auprès de praticiens assez représentatifs des cadres du département en charge de l'enseignement primaire pour l'enquête qualitative. L'étude a été en outre centrée sur des personnels de l'enseignement public (des directeurs des écoles publiques en majorité, des enseignants et des conseillers pédagogiques) pour des raisons de cohérence avec le milieu où le problème qui a motivé la recherche se vit avec plus d'acuité. C'est avec cet échantillon stratifié non pondéré que nous avons investigué le terrain et collecté des données dont le traitement et les résultats sont présentés dans la quatrième partie, de ce document, qui suit.

QUATREME PARTIE: CADRE DES RESULTATS DE LA RECHERCHE

Chapitre 7 : Traitement des données collectées

Le traitement des données collectées ont a été réalisé avec des grilles de saisie et d'analyse construites avec le tableur Excel et le logiciel SPSS pour l'analyse statistique des observations. Il a consisté à un travail d'opérationnalisation allant du dépouillement à la présentation des résultats sous formes de tableaux, graphiques et commentaires.

7.1 Le dépouillement, le codage et la saisie des données et stabilisation de la base de données

> Pour l'enquête quantitative

Nous avons procédé à une saisie manuelle sur des feuilles Excel en plusieurs étapes. (Annexe 10)

Nous avons attribué une valeur à chaque modalité de réponse pour le volet fermé de chacune des questions semi-fermées. Par exemple pour la Q1 voici ce que nous avons obtenu :

1) Etes-vous satisfait de la fonction de directeur d'école telle qu'elle est exercée aujourd'hui au Togo ? (cochez une seule case s'il vous plait)

a) Oui, les directeurs font du travail efficace (1) b) Non, on doit revoir les pratiques (0); c) Je n'ai pas d'avis sur la question (4)

Pour la seule question entièrement ouverte (Q12) se rapportant aux domaines de compétences d'un directeur d'école, après une analyse de contenu, nous avons regroupé les réponses selon leurs sens et leur pertinence par rapport au sens des termes à commenter et ensuite nous avons affecté une valeur à chaque sens par domaine de compétence.

Pour les volets ouverts des questions semi-fermés (10 questions sur 13 ont un volet ouvert consistant en une demande de commentaire ou de précision), nous avons dans un premier temps reporté les écrits des enquêtés et dans un deuxième temps nous avons procédé à une analyse de contenu en les regroupant par leur sens, puis nous avons attribué à chaque catégorie de réponse une valeur. (Annexe 11)

Toutes les questions ont été transformées en variables, au sens statistique, que nous avons désignées par R.

Après le codage de la question ouverte, nous sommes passés au codage des commentaires qui sont de l'ordre de question ouverte après une analyse de contenu. Cette phase a été la plus fastidieuse

parce qu'il n'a pas été facile de recouper les informations recueillies aux fins de les regrouper en modalités pas trop étendues.

Ainsi, trois étapes, avec des étapes intermédiaires de saisie, ont été nécessaires pour arriver à construire une base complète avec les questions fermées, la question ouverte et les volets ouverts des questions que nous avons désignés par « commentaires ».

Pour aller à l'analyse statistique nous avons utilisé le logiciel SPSS dans sa version (IBM SPSS 20). Nous avons alors constitué une base de donnés dans ce logiciel à partir de notre grille d'analyse. (Voir annexe 12).

> Pour l'enquête qualitative

Tous les entretiens que nous avons menés ont été enregistrés avec un enregistreur audio digital secondé par notre téléphone portable. Après chaque entretien nous procédons à la conservation et à son étiquetage en précisant la date et en attribuant un nom d'emprunt à chaque « fichier » pour garder l'anonymat. C'est ce qui nous a permis d'obtenir le tableau 7.

Stabilisation de la base de données

Pour stabiliser la base de données et corriger les erreurs de saisie, les incohérences et les données aberrantes, nous avons effectué plusieurs tris à plat et même des tableaux croisés avec le logiciel SPSS.

7.2 Traitement des données de l'enquête quantitative

Après avoir stabilisé la base avec toutes les données jugées nécessaires, avec le logiciel SPSS nous avons généré automatiquement les tableaux de fréquences des observations par une analyse descriptive uni variée ou les tris à plat et nous avons également généré des tableaux croisés pour corréler des variables de notre questionnaire en vue de les analyser et interpréter.

7.2.1 Caractéristiques des enquêtés : fonction, âge et sexe

R13d: Fonction des enquêtés

Tableau 8 : Distribution des enquêtés selon leur fonction

Fonction	Effectifs	Pourcentage
Directeur	46	63,0
СР	8	11,0
Enseignant	15	20,5

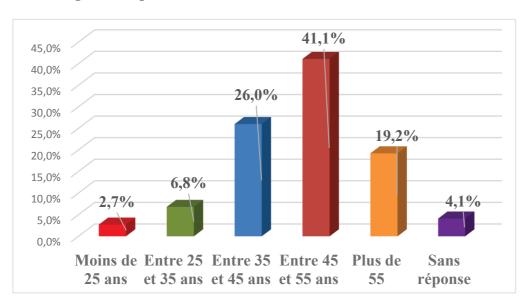
Le tableau 8 montre que sur les 73 enquêtés :

- 46 sont des directeurs d'école, soit 63,0%;
- 8 sont des conseillers pédagogiques soit 11%;
- 15 sont des enseignants représentant 20,5%;

Sans réponse	4	5,5	et
Total	73	100	- 4, soit 5,5% ne se sont pas prononcé sur la question.

Aucun des deux inspecteurs sollicités n'a répondu au questionnaire. Ce n'est pas une surprise.

Age des enquêtés



A la question « Vous avez quel âge ? », nous lisons à partir du graphique 7 que plus de 41% des enquêtés (soit 43% des répondants) ont entre 45 et 55 ans ;

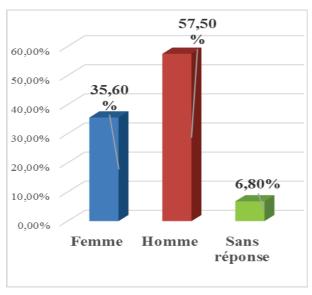
Graphique 7 : Distribution des enquêtés selon leur âge

Avec les pourcentages cumulés on observe qu'environ 64% de ceux qui ont répondu à la question relative à l'âge ont au moins 45 ans. Seulement 2,7% des enquêté ont 25 ans et moins.

Des tris croisés montrent que seulement 26,1% des directeurs d'école ont moins de 45 ans et 71,7% ont 45 ans et plus. Une population relativement moins jeune.

La majorité de la population enquêtée a 45 ans et plus et la tranche d'âge de 45 à 55 ans est dominante. (Graphique 7).

Sexe des enquêtés



Parmi les enquêtés, 35,5% sont des femmes contre 57, 5% d'hommes; 6,8% n'ont pas répondu à la question: la question ne pouvant être jugée difficile, est-ce un refus, une omission ou la fatigue qui aurait motivé cette absence de réponse?

Un traitement plus fin de la population enquêtée montre que cette répartition est de 36% de femmes contre 56% d'hommes si on considère uniquement les directeurs d'école. La population cible comprend 35,3% de femmes et 66,7% d'hommes.

Graphique 8 : Distribution des enquêtés selon leur sexe.

7.2.2 Fréquences observées au niveau des résultats (réponses aux questions)

R1 : Point de vues des enquêtés sur l'efficacité du travail des directeurs d'écoles



Le graphique 9 indique que 56,2% des enquêtés jugent le travail des directeurs d'école insatisfaisant. inefficace pensent qu'on doit revoir les pratiques tandis que 35,6% d'entre eux trouvent que les directeurs font un travail efficace. Nous reviendrons sur cette question avec les raisons évoquées par les uns et les autres dans les commentaires

Graphique 9: Travail des directeurs satisfaisant/ efficace

R2 : Avis des enquêtés sur les compétences de ceux qu'on promeut à diriger une école

Tableau 9: Enseignants déjà compétents pour poste de direction ou pas

	Effectifs	%
Oui, ils ont toutes les compétences exigibles	9	12,3
s'ils ont été bien encadrés		12,5
Oui, mais à leur nomination on doit les	43	58,9
renforcer un peu (3 à 5 jours de formation)	73	30,7
Non, on doit construire par une autre voie ces	21	28,8
compétences chez les nouveaux directeurs	21	20,0
Total	73	100,0

Le tableau 9 indique que : bien que 36,5% des enquêtés pensent que les directeurs d'école sont efficaces, ils ne sont que 12,3% à reconnaître que les enseignants qu'on promeut à ce poste ont toutes les compétences exigibles pour affronter leurs nouvelles responsabilités. Toutefois, plus de la moitié (58,9%) avancent qu'ils ont ces compétences mais qu'il leur faut encore quelques jours de formation ; certains d'entre eux dans leurs commentaires jugent qu'il faudra plus de temps au-delà de 5 jours. Pendant ce temps, 28,8 % (un peu plus du ½) déclarent qu'on doit trouver une autre voie pour construire les compétences nécessaires à la fonction de directeur d'école chez les postulants. Notons que tous les enquêtés ont répondu à cette question.

R3: Ce que les enquêtés pensent de la particularité de la fonction de directeur d'école et de la nécessité d'une formation pour l'exercer, la considérant comme un métier à part

Tableau 10 : Nécessité de faire de la fonction de directeur un métier, une profession

	Effectifs	%	A la question « Pensez-
Non, ce n'est pas nécessaire	21	28,8	vous que la fonction de directeur d'école est un
Oui, il le faut	47	64,4	métier à part pour lequel il faut recevoir une formation
Je n'ai pas d'avis sur cette question	5	6,8	particulière ? », on lit dans le tableau 10 que 28,8% des
Total	73	100,0	1 3/3

enquêtés ont répondu « non » et 64,4% disent « oui » alors que 6,8% n'ont pas émis d'avis.

R4: Points de vue des enquêtés sur la formule qui préparerait mieux à la fonction

Tableau 11 : Mode de sélection : préparation par la formation ou pas

	Effectifs	%
10 ans dans l'enseignement et être nommé sur des critères d'appréciation	26	35,6
10 ans d'expérience dans l'enseignement, être sélectionné sur des critères d'appréciation et suivre une formation de directeur d'école avant d'être nommé	31	42,5
10 ans d'expérience dans l'enseignement, être sélectionné sur concours et suivre une formation de directeur d'école avant d'être nommé	14	19,2
Sans réponse	2	2,7
Total	73	100

Parmi les enquêtés, 35,6% pensent qu'être nommé sur la base de critères d'appréciation après 10 ans d'enseignement est la formule qui prépare mieux à ce poste. Ils sont 42,5% à juger qu'une sélection sur la base de critères suffit comme condition d'entrée en formation et 19,2% à préférer l'entrée en formation sur concours : Soit 61,7% à opter pour une formation avant nomination à la fonction de directeur d'école.

R5: Influence compétence du directeur sur acquisitions scolaires

Tableau 12: Point de vue des enquêtés sur la relation entre compétence du directeur et les acquisitions scolaires

	Effectifs	%	94,5% de
Non, pas du tout	2	2,7	reconnaissent qu
Oui, très significativement	69	94,5	du directeur d
Oui, mais pas significativement	1	1,4	significativemer
Je ne sais pas	1	1,4	scolaires contre
Total	73	100	qui pensent le co

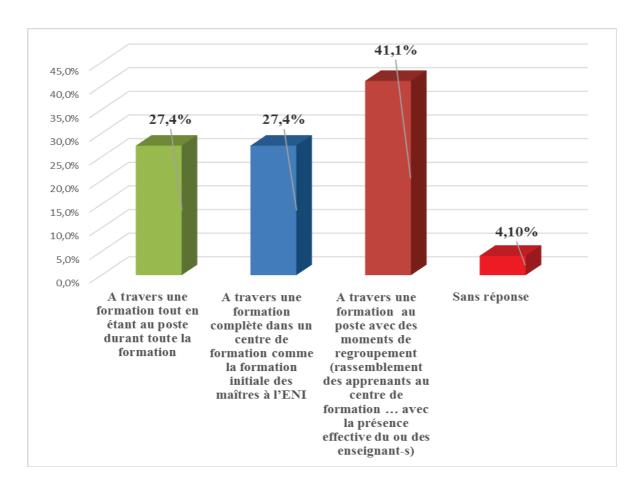
94,5% des enquêtés reconnaissent que la compétence du directeur d'école influence significativement les acquisitions scolaires contre 2,7% seulement qui pensent le contraire et 1,4%

dont l'opinion est que cette influence n'est pas significative.

R6 : Point de vue des enquêtés sur le type de formation à envisager : A distance, en présentiel ou formation mixte ?

Pour cette interrogation sur le type de formation qu'on peut envisager mettre en place pour aller à la professionnalisation de la fonction de directeur d'école, 20 enquêtés (27,4%) se sont prononcé pour une formation en présentiel, 27,4% pour une formation à distance et 41,1% pour une formation hybride ou mixte. (Graphique 10).

Ce graphique montre que la majorité des enquêtés recommandent d'inscrire une formation professionnalisante de directeur d'école dans un dispositif de formation hybride ou mixte.



Graphique 10 : Quel dispositif envisager : présentiel, à distance ou hybride ?

R7: Point de vue des enquêtés sur la question relative à la formation initiale



Pour 98,6% de notre échantillon, on ne peut pas envisager de mettre au poste de directeur d'école quelqu'un qui n'a jamais enseigné.

Une formation professionnalisante de directeur d'école est nécessairement une formation continue.

Graphique 11: Formation initiale ou continue?

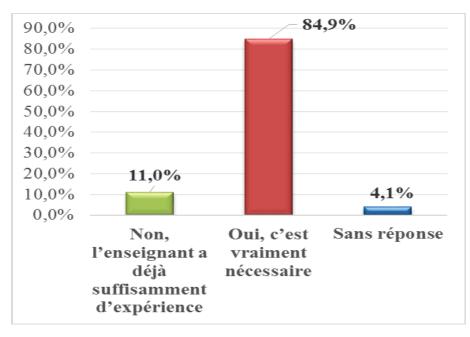
R8 : Point de vue des enquêtés sur le dispositif de formation : à distance seule avec ou sans tuteur ou dispositif hybride avec tutorat ?

Tableau 13: Formation à distance sans tuteur ou avec tuteur ou dispositif hybride avec tutorat?

	Effectifs	%	% valide	% cumulé
Une formation à distance avec un tuteur régulièrement en contact avec le formé	12	16,4	16,4	16,4
Une formation à distance avec un tuteur régulièrement en contact avec le formé mais aussi des moments de présence en groupe comme une classe classique	51	69,9	69,9	86,3
Une formation à distance mais sans tuteur	4	5,5	5,5	91,8
Sans réponse	6	8,2	8,2	100
Total	73	100	100	

Le tableau 13 permet de déduire que 69,9% de l'échantillon font le choix d'une formation mixte, 16,4% se sont prononcé pour une formation seulement à distance et 5,5% n'optent pas pour le tutorat. Ils sont en tout 86,3% à se prononcer pour le tutorat.

R 9 : Avis des enquêtés sur la qualité du tuteur en cas de tutorat



84,9% de l'échantillon qu'il pensent nécessaire que le tuteur soit quelqu'un qui maîtrise le métier comme un DE, un CP ou un IEPP alors 11% qu'ils sont s'exprimer contre cette disposition parce que selon l'expérience de eux l'enseignant est suffisante.

Graphique 12 : Le tuteur est un directeur, CP ou IEPP qualifié

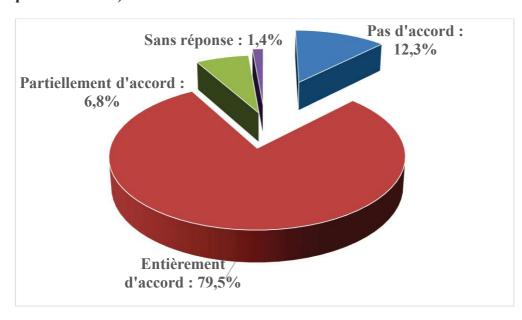
R 10 : Avis des enquêtés sur le dispositif à envisager

Tableau 14: Dispositif hybride + tutorat

	Effectifs	%
Oui, c'est une bonne formule pour la formation des directeurs	4.5	62
d'école avant d'entrer dans la fonction	46	63
Non, en présentiel seulement pour que le candidat soit délivré	10	10.5
des tâches du terrain	10	13,7
Non, à distance seulement ; pour des raisons d'effectifs	_	
d'enseignants, il ne faut pas dégarnir les écoles	8	11
Sans réponse	9	12,3
Total	73	100

Enfin, 63% optent pour un dispositif hybride avec tutorat (l'accompagnement des praticiens qui maîtrisent les domaines de compétences et l'exercice de cette fonction) : la combinaison de R6, R7, R8 et R9.

R11 : Point de vue des enquêtés sur la responsabilité du directeur d'école dans la réussite scolaire/ Le rapport du professionnel à sa profession (professionnalité : identité professionnelle)



Près de 80% sont entièrement d'accord que le directeur d'école est le premier responsable à l'école de la réussite ou de l'échec de l'élève.

Graphique 13 : Perception des enquêtés sur la responsabilité du directeur dans la réussite scolaire.

7.2.3 Croisement de quelques données

Pour approfondir l'analyse nous avons cherché à croiser certaines observations pour tester la corrélation qu'on peut établir entre elles. Nous avons dans cet exercice généré le khi-deux permettant d'obtenir l'indice ou le coefficient de signification d'éventuelles corrélations pour le comparer au seuil de signification de valeur 0,05.

Tableau 15: Ce que ceux qui déclarent qu'il faut une formation particulière pensent de l'efficacité du travail des directeurs

		Trav	ail des d	irecteui	rs satisfais	sant/ efj	ficace		
		Non,	on doit	Oui, le	es	Je n'a	ni pas	Total	
		revo	ir les	directe	eurs font	d'avis	s sur la		
		prati	ques	du trav	vail	quest	ion		
				efficac	ce				
Formation parce que c'est un	Non, ce n'est pas nécessaire	12	57,1%	8	38,1%	1	4,8%	21	100%
métier à	Oui, il le faut	29	61,7%	15	31,9%	3	6,4%	47	100%
part	Je n'ai pas d'avis sur cette question	0	0%	3	60,0%	2	40,0%	5	100%
	Total	41	56,2%	26	35,6%	6	8,2%	73	100%
,	Khi-deux = 10,763			ddl =	- 4			р	= 0,029

Dans le tableau 15 on remarque que parmi ceux qui pensent qu'il faut une formation particulière pour exercer la fonction de directeur d'école ils sont 61,7% à percevoir le travail des directeurs est non satisfaisant/ non efficace. Cette corrélation est significative parce que le coefficient de signification p est inférieur à 0,05.

Tableau 16 : perception des enquêtés sur la responsabilité du directeur dans l'échec des élèves selon leur fonction

		Responsabilité du directeur dans l'échec des élèves									
		Par d'a	s accord		rièrement ccord		tiellement ecord	Sa ré _l	ns ponse	Tot	al
	Directeur	6	13,0%	37	80,4%	3	6,5%	0	0,0%	46	100,0%
TT 4	СР	0	0,0%	8	100,0%	0	0,0%	0	0,0%	8	100,0%
<i>Fonctio</i> n	Enseignant	2	13,3%	12	80,0%	1	6,7%	0	0,0%	15	100,0%
	Sans réponse	1	25,0%	1	25,0%	1	25,0%	1	25,0%	4	100,0%
Total		9	12,3%	58	79,5%	5	6,8%	1	1,4%	73	100,0%
Khi-deux = 23,192a					ddl :	= 9			p = 0	,006	

Dans le tableau 16, nous observons que 80,4% des directeurs d'école, 100% des conseillers et 80% des enseignants qui ont répondu aux deux questions sont entièrement d'accord que le directeur a une part de responsabilité dans l'échec des élèves et cette corrélation est très significative (p <0,05).

Tableau 17 : Point de vue des enquêtés sur la nécessité d'une formation professionnelle de directeur selon leur fonction

		Fo	rmation par	ce que l	a fonction	de directe	rur est un m	étier à	part
		Non, ce	e n'est pas	Oui, i	l le faut	Pas d'a	vis	Tot	al
		nécessa	nire						
	Directeur	11	23,9%	33	71,7%	2	4,3%	46	100,0%
tion	СР	2	25,0%	6	75,0%	0	0,0%	8	100,0%
Fonction	Enseignant	7	46,7%	7	46,7%	1	6,7%	15	100,0%
I	Sans réponse	1	25,0%	1	25,0%	2	50,0%	4	100,0%
Total		21	28,8%	47	64,4%	5	6,8%	73	100,0%
Chi2=1	6,171,		-	ddl=6			p=0,	013	

71,7% de directeurs d'école et 75,0% de CP pensent que la fonction de directeur nécessite une formation. Seulement 46,7% des enseignants ont fait cette option. Cela cache-t-il quelque chose ?

Tableau 18 : Ce que ceux qui considèrent que les enseignants n'ont pas les compétences exigibles pour le poste de directeur pensent de l'efficacité de leur travail

Travail des directeurs satisfaisant/efficace Non, on doit revoir les Oui, les directeurs Je n'ai pas d'avis Total pratiques font du travail efficace sur la question Oui, ils ont toutes les compétences exigibles Enseignants déjà compétents 3 33,3% 6 66,7% 0 0% 9 100% s'ils ont été bien encadrés pour poste de direction Oui, mais à leur nomination on doit les 19 19 44,2% 11,6% 44,2% 5 43 100% renforcer un peu (3 à 5 jours de formation) Non, on doit construire par une autre voie ces 19 90,5% 1 4,8% 4,8% 21 100% 1 compétences chez les nouveaux directeurs Total 41 56,2% 26 35,6% 6 8,2% 73 100% **Khi-deux** = 16,925ddl = 4p = 0.002

Le tableau 18 montre que, parmi ceux qui pensent que les enseignants n'ont pas les compétences exigibles pour un poste de directeur d'école et qu'il faut construire ces compétences par une autre voie, 90,5% perçoivent aussi que le travail des directeurs n'est pas satisfaisant / efficace. Cette corrélation est très forte et très significative avec un coefficient de signification p = 0,002 largement inférieur à 0,05.

7.3 Traitement des données de l'enquête qualitative

7.3.1 Construction de la grille d'analyse de contenus des entretiens

A partir du guide d'entretien, de l'audition des enregistrements et du tableau 3 conçu pour assurer le lien entre variables, indicateurs et questions du questionnaire nous avons retenu une grille d'analyse à 5 axes.

Tableau 19: Grille d'analyse des entretiens

Variables	Axes d'analyse	Indicateurs
	Position sur la nécessité de	Formation particulière/
	construire ces compétences par une	Préparation à la fonction /
	formation	Adaptation à l'emploi
Professionnalisation	Position sur l'exigence de nouvelles	Compétences de directeurs
1 Totessionnansation	compétences à construire pour la	Commandant de bord
	maîtrise de la fonction par un futur	compétent/ Responsabilité
	directeur	Travail satisfaisant/ travail
		efficace
	Proposition de formule pour	Modalité/ formule de
	construire les compétences requises	formation / forme
Dispositif	chez un futur directeur	Formation continue/initiale
d'accompagnement	Point de vue sur une formation	Encadrement / Tutorat
	mixte axée sur l'encadrement,	
	l'accompagnement par des praticiens	
	Perception de l'efficacité du travail	Acquisitions scolaires/
Qualité des	des directeurs, de l'influence de leur	travail satisfaisant, efficace
apprentissages	compétence sur les performances des	Echec des élèves/ Réussite
	élèves	des élèves

Nous avons procédé à l'écoute et à une retranscription partielle des entretiens en cohérence avec la grille. Cette retranscription a été faite manuellement pour n'avoir pas pu aller à la maîtrise du logiciel Sonal. Nous avons alors obtenu un corpus de propos des enquêtés que nous avons traité ensuite par rapport aux 5 axes de notre grille d'analyse.

Nous avons choisi de faire une analyse qu'on peut qualifier de longitudinale en nous limitant aux 5 axes.

7.3.2 Résultats de l'analyse de contenus

La constitution du corpus a été faite avec la grille d'analyse pour en faciliter l'exploitation de manière à faire des ajustements pour remettre à l'endroit des propos qui auraient été logés au mauvais endroit selon notre propre appréciation.

<u>Axe 1</u>: Appréciation de l'efficacité du travail des directeurs d'école, de l'influence de leur compétence sur les performances des élèves : la qualité de l'enseignement/apprentissage

Les enquêtés ont été presque unanimes à reconnaître qu'il y a globalement inefficacité dans le travail des directeurs d'école.

Dans leur grande majorité ils lient cela à un déficit de compétences. « Il faut revoir le côté de la nomination des directeurs parce que il ne suffit pas de nommer des gens à des postes comme ça ...l'homme qu'il faut à la place qu'il faut ... tout le monde n'est pas compétent dans l'exercice de cette fonction il y a vraiment des lacunes il y a des gens qu'on a laissé dans certains postes qui ne valent pas ... ». (Kpota).

Ils sont aussi nombreux à attribuer ce constat à l'absence de formation. « C'est que hum les directeurs d'école il y a trop de laisser-aller dans les écoles ... en principe avant de prendre fonction on doit quand même lui donner les b.a.-ba nécessaires pour assumer ces responsabilités mais de nos jours vraiment il y a tous les paramètres qui se conjuguent et tous les directeurs ne sont pas formés et pour le poste qu'il occupe et donc il y a beaucoup de problèmes certains s'en sortent d'autres non et c'est ça même qui explique des problèmes de niveau de non rentabilité en matière d'éducation » (Ahligo).

Pour d'autres encore c'est aussi un problème de gestion de cette catégorie de personnel et même d'identité professionnelle : « Il y en a qui disent que j'ai trouvé un poste moi je suis directeur il est directeur quels que soient les résultats ça ne lui dit rien et c'est là que nous nous disons que est-ce que si le système veut vraiment fonctionner ce n'est pas bon qu'on revoit ces gens-là tous les cinq ans » (Klikanme).

Toutefois un enquêté lui a un point de vue plus mitigé sur l'efficacité des directeurs d'école présentement : « Globalement je suis satisfait ... ceux qui n'ont pas la volonté ...ne sont pas en grand nombre ... la manière dont moi je vois certains collègues directeurs travailler c'est pas totalement ça mais ils ne sont pas nombreux ... » (Dzidzole). On constate ici que ce cadre estime que quelque part il y a inefficacité mais que ce fait est plutôt marginal.

Ce dernier, directeur d'école lui-même estime qu'il y a encore à faire : « Je ne vais pas parler des autres en tant que tel mais vais parler plutôt de moi-même en ce sens que malgré ce passé que j'ai personnellement eu je ne m'estime pas entièrement expérimenté pour pouvoir affronter cette tâche au quotidien » (Agbalepedo).

Rappelons que dans l'analyse de contenus des commentaires sur cette question dans le questionnaire, beaucoup (en majorité des directeurs d'école) n'ont pas évoqué le déficit de compétences ou le manque de formation comme cause de l'inefficacité mais plutôt la charge de travail (les directeurs d'école sont 30,8% à réclamer une décharge de cours alors qu'ils sont 41,0% à considérer que leur travail n'est pas efficace et qu'il fallait revoir les pratiques).

Globalement, les enquêtés jugent qu'il y a inefficacité dans l'exercice de la fonction de directeur d'écoles et que les mauvaises performances des élèves (qualifiées de baisse de niveau) en sont les manifestations ; et que cela a plusieurs cause : du déficit de compétences à l'irresponsabilité en passant par le défaut de formation et autres problèmes de gestions.

<u>Axe 2</u>: Position sur l'exigence de nouvelles compétences à construire pour la maîtrise de la fonction par un futur directeur

Ils insistent beaucoup sur les compétences avant la nomination, compétences qu'il faut détecter chez le futur directeur pendant l'exercice de sa fonction d'enseignant « ... la personne s'engage à faire une bonne pratique de classe s'engage à encadrer les enfants avec toutes ses ressources et là on voit en lui peut-être un leader ... il doit avoir un leadership qui l'amène à rassembler d'abord ses adjoints autour de lui à rassembler les élèves dans son établissement à collaborer aussi avec ... surtout les parents d'élèves pour l'amélioration des résultats ... je tiens tellement à ce que les gens aient la compétence avant d'être nommés à ce poste ». (Demakpoe). Cette position renvoie en partie à la conception de la construction des compétences en situation de travail au sens de Christian

Guitton (2000)⁶⁴ ; en partie parce qu'enseigner en classe, gérer des élèves et mener une vie professionnelle de collaborateur dans une équipe pédagogique est différent de diriger une école et comme le précédent enquêté l'a déclaré parlant des compétences que le directeur est appelé à exercer « ce n'est pas donné à un adjoint ». Awatame de son côté déclare « .. à ma connaissance, il n'y a aucune formation de directeur le directeur se forme sur le tas et d'enseignant aujourd'hui on te nomme directeur on devient directeur et on pense que le futur promu a toutes les compétences là ce qui n'est pas évident ».

Axe 3 : Position sur la nécessité de construire ces compétences par une formation

Concernant la question sur la voie par laquelle on doit construire les compétences exigibles d'un directeur, les enquêtés évoquent tous la formation comme Ahligo : « ... je crois que un enseignant qui n'est pas bien formé qui n'a pas cette bonne volonté et on le nomme directeur parce qu'on n'a pas autre chose sous la main ... on nomme un enseignant directeur d'école on le débarque à l'école sans formation à la prise de fonction qu'est-ce qu'il peut bien faire ? » (Ahligo).

Un autre affirme qu'il y a une nette différence entre enseigner et assumer un poste de direction d'école pour justifier la nécessité de construire les compétences par la formation : « ... Il y a une nette différence entre adjoint et un directeur, les rôles se multiplient ... le directeur a besoin d'une formation, on doit nécessairement former un directeur, on doit lui donner des éléments nécessaires pour diriger valablement une école » (Dzidzole).

Toutefois, ils ont énoncé des approches diverses, certains ayant une approche plus centrée sur la situation de travail et d'autres sur l'autoformation et d'autres encore qui remontent à la formation initiale d'enseignant.

Par exemple, Demakpoe, bien qu'étant pour une formation au futur directeur d'école, considère que la fonction de directeur n'est pas une fonction spécifique : « Ce n'est pas une fonction spécifique c'est le métier d'enseignant la personne vient comme enseignante et au fil des années la personne s'engage à faire une bonne pratique de classe ... maintenant il ne s'agira pas d'une formation spécifique mais ça peut être une formation en cours d'emploi. Dans l'évolution il faut lui donner des formations il faut lui donner des informations sur sa carrière et ce sont ces informations qui l'amènent à avoir des compétences pour la gestion du personnel pour la gestion de l'encadrement pédagogique pour la gestion des relations enfin dans l'exercice de ses fonctions.» (Demakpoe)

_

⁶⁴ Guitton Christian (2000), « La professionnalisation, nouvelle catégorie de l'intervention publique », *Formation Emploi*, N°70-2000. pp. 13-29.

Concernant l'autoformation, l'enquêté dit : « *Celui qui ne veut pas se cultiver n'a normalement pas sa place dans cette fonction-là d'enseignant et surtout de directeur d'école* ». (Agbalepedo).

Quant à Yokoe, c'est en formation initiale que devrait débuter une initiation « Il doit avoir une formation initiale comme enseignant et en principe c'est dans la formation initiale qu'il y a les compétences réservées au directeur d'école parce qu'à la formation initiale on le forme pour enseigner mais on le forme aussi en tant qu'un directeur potentiel d'un établissement et donc quand l'ENI (école normale d'instituteurs) faisait 3 ans par exemple c'était une formation holistique et quand vous sortez de l'ENI dès que vous êtes titularisé on peut vous nommer directeur ». (Yokoe).

<u>Axe 4</u>: Proposition de formule pour construire par la formation les compétences requises chez un futur directeur

La majorité des enquêtés ont repris les formules déjà appliquées au niveau de certaines inspections (la formation après nomination et prise de fonction) à cette différence qu'ils envisagent maintenant ces formations avant l'entrée en fonction mais quand même après la nomination.

« Oui envisager des formations avant la prise de fonction parce que nul n'est né directeur on nous nomme et on nous place au poste ...aussitôt la nomination sortie on peut former ces personnes-là Ce serait bon qu'on envisage une formation ». (Kpota)

En termes de temps et de durée, certains pensent à des moments bloqués hors temps scolaire.

« Ça peut prendre du temps mais on peut ne pas bloquer un temps pour ça peut-être pendant les vacances où on peut prendre deux semaines pour l'administration et le social et pour le volet pédagogique seul pour deux à quatre semaines » (Demakpoe)

Concernant les supports de formation, « On aurait pu par exemple demander ...à la DEPP de sortir un module mis à la disposition de chaque inspection comme ça on sait que les nominations sortent tôt ... peut-être une à deux semaines avant la rentrée pour qu'on consacre un temps avec le module ...ils vont subir l'initiation à partir de ce module-là sur environ une semaine ...avant leur prise de fonction » (Klikanme).

<u>Axe 5</u>: Point de vue sur une formation mixte axée sur l'encadrement, l'accompagnement par des praticiens

Ce schéma est très apprécié par tous les enquêtés mais tout exprimant des inquiétudes sur sa mise en œuvre réussie pour des raisons diverses. Ils trouvent toutefois que c'est un dispositif qui peut s'avérer très efficace pour préparer les potentiels directeurs d'école à leur nouvelle fonction s'il est bien pensé, bien mis en œuvre avec objectivité et des garde-fous pour éviter des dérives.

Cet extrait relativement long nous paraissait très intéressant : « Il peut y avoir des formations à distance des directeurs ... malheureusement si ce n'est pas bien programmé beaucoup de directeurs ne seront pas ils ne vont pas tirer profit ...les formations à distance souvent c'est des documents ... le directeur n'a pas suffisamment du temps pour aller dans les recherches ... donc si on parle de formation à distance avec les documents, le directeur doit avoir vraiment une bonne volonté pour ... c'est possible aux adjoints qui continuent par faire des recherches ... ils vont gagner beaucoup ... là ils connaissent d'avance d'avance ils connaissent en partie leur rôle ... déjà si l'enseignant l'adjoint a un tuteur ça lui facilite le travail ; le tuteur là devient son conseiller il lui montre tout ... il sera à l'aise il sera efficace ... il sera très efficace ... il suffit que le directeur qui est son tuteur aussi ait la bonne volonté d'aider l'adjoint ... ça va aller ça sera plus efficace ... le tuteur est identifié, on remarque sa compétence ... il aide l'adjoint dans tous les domaines, il lui donne des conseils ... il fait l'adjoint voit, là où il y a à donner des conseils il le fait ; là où il peut le diriger à aller faire des recherches profitables il peut le diriger ; s'il a des documents à lui fournir il lui donne les documents là l'adjoint la sera vraiment à la hauteur de sa mission. Je peux dire que lorsqu'un adjoint a un tuteur ça l'avantagerait mieux... ». (Dzidzole)

Cet interlocuteur approuve complètement le dispositif : « ce serait très bien parce que déjà on va leur expliquer ce qu'ils auront ... la tâche qui leur reviendra dans l'avenir leur apprendre ça sinon la tâche de directeur n'est vraiment pas facile et si le directeur est défaillant c'est le travail qui est défaillant ... donc ce serait bien qu'on leur envisage une formation, les mettre dans les bains leur expliquer » (Kpota)

Cet autre directeur émet beaucoup de réserve ; il est d'abord longuement revenu sur d'anciennes formules qu'il soutient et pense que ce schéma proposé n'est pas plus efficace que les autres déjà proposés par eux : « Ce serait salutaire, ce serait vraiment salutaire puisque ailleurs j'en ai vu... aussitôt après la promotion la nomination ces nouveaux directeurs sont regroupés par les inspecteurs et les conseillers pour une formation d'environ tois jours à une semaine selon le cas ... Aucun de ces schémas n'est meilleur par rapport à l'autre tout est question de la façon dont ces différents projets vont être pilotés et surtout de la sincérité des appréciations qui vont s'en suivre ... il y avait eu des formations à distance des directeurs dans ce pays mais ... s'il y a la sincérité dans les appréciations c'est de bons schémas quel que soit le schéma il faudrait quand même qu'il y ait une certaine sincérité au niveau des encadreurs et des décideurs ». (Agbalepedo).

Awatame aussi émet des réserves « je suis partant mais j'émets des réserves … une formation à distance avec des regroupements le côté factuel va manquer … c'est-à-dire l'observation …pour assurer le côté pratique … et encore que il faut que nos enseignants maîtrisent correctement l'outil informatique »

Chapitre 8 : Analyse des résultats

8.1 Vérification des hypothèses

Au début de cette étude nous avons posé que nous allons tester nos hypothèses à partir des perceptions des cadres professionnels de l'enseignement; et donc c'est avec les propos recueillis auprès des enquêtés que nous allons vérifier nos hypothèses.

Vérification de l'hypothèse 1

<u>Hypothèse 1 (H1)</u>: « La professionnalisation de la fonction de directeur d'école peut permettre l'amélioration de la qualité des apprentissages ».

Rappelons que dans notre questionnaire comme dans le guide d'entretien et pendant la conduite de ce dernier, qualification professionnelle a été traduite par compétence parce que dans notre cadre conceptuelle nous avons opté pour la professionnalité; avec l'option du modèle d'un bon professionnel renvoyant à la construction de compétences professionnelles.

Premièrement, à partir de l'enquête par questionnaire, nous allons vérifier l'hypothèse 1 à travers les observations R1, R2, R3, R4, R5, et R11 respectivement réponses aux questions Q1, Q2, Q3, Q4, Q5 et Q11 du questionnaire. Pour nous, ces résultats concourent à la vérification des hypothèses en les analysant une à une mais aussi par des croisements.

Pour nous, H1 est vérifiée à l'une ou l'autre des conditions suivantes :

- 1) Si ceux qui trouvent que « les enseignants qu'on nomme au poste de directeur n'ont pas les compétences requises (R2)» sont nombreux à penser aussi que « le travail des directeurs d'école n'est pas efficace R1»; dans le cas contraire elle ne l'est pas ; la professionnalisation étant un processus de construction de compétences professionnelles. (R2 et R1)
- 2) Si le plus grand nombre de ceux qui pensent que « la fonction de directeur demande une formation particulière (R3)» (c'est-à-dire qu'elle doit être considérée comme une profession exigeant la construction de compétences professionnelles nécessaires à son exercice : « la professionnalisation des personnes exerçant l'activité » et « la professionnalisation de la formation ») sont nombreux à penser que « le travail des directeurs d'école n'est pas efficace » (R1). (R3 et R1).
- 3) Si ceux qui pensent que « suivre une formation de directeur d'école prépare mieux aux compétences de directeur d'école » sont plus nombreux. (R4)

- 4) Si les acteurs interrogés perçoivent majoritairement que « la compétence du DE influence positivement les acquisitions scolaires/ la qualité des apprentissages » (autrement dit la non compétence les influence négativement). (R5)
- 5) Si parmi les enquêtés, ceux qui considèrent que « le directeur d'école a une responsabilité dans l'échec des élèves » sont plus nombreux surtout parmi ceux-là même qui exercent la « fonction (R13a) » : un pan de *l'identité professionnelle*. (R11 et R13a (fonction de l'enquêté)).

Parmi les 58,9% des enquêtés qui pensent que « les instituteurs nouvellement promus au poste de direction d'école ont toutes les compétences exigibles pour ce poste, cependant ils ont besoin de renforcement de capacité d'où la nécessité d'aller à une formation », 44,2% ont la perception que les directeurs ne font pas un travail efficace. Il y a 28,8% des enquêtés qui pensent que ces nouveaux promus ne réunissent pas toutes les compétences pour le poste et de ce groupe 90,5% pensent que le travail n'est pas efficace. Nous en déduisons que la condition 1) est remplie. H1 est relativement vérifiée (sur près de la moitié de l'échantillon soit 44,2% de 58,8% de l'échantillon et 90,5% de 28,8% de l'échantillon).

64,4% des enquêtés considèrent qu'il faut recevoir une formation particulière avant d'exercer la fonction de directeur d'école. En croisant cette observation avec la fonction, on a constaté que non seulement 71,7% des directeurs ont répondu qu'il faut une formation mais aussi 75,0% des CP ont la même position; il n'y a que les enseignants (ceux qui aspirent à ce poste présentement ou qui attendent encore) qui se sont partagés entre « oui il le faut » (46,7%) et « non ce n'est pas nécessaire » (46,7%). Nous tirons la conclusion que la condition 2) est remplie. Ici aussi H1 relativement est vérifiée sur une proportion d'environ deux tiers de l'échantillon.

Les conditions 3), 4) et 5) sont également observées au vu des tableaux 11, 12, 16 et 17 et de leurs commentaires.

Deuxièmement, l'enquête qualitative révèle qu'il y un lien très fort entre la qualification, le professionnalisme du directeur d'école et la qualité des apprentissages comme le témoigne cet extrait : « il y a beaucoup de problèmes certains s'en sortent d'autres non et c'est ça même qui explique des problèmes de niveau de non rentabilité en matière d'éducation ...un directeur ou une directrice d'école doit être en mesure d'impulser les activités au niveau de l'école toutes les activités aussi bien administratives pédagogiques socioculturelles et relationnelles ». (Ahligo). Ailleurs un enquêté a dit que le directeur doit être une personne qui se préoccupe de la réussite des enfants et en cela, en plus de réunir des compétences il doit être assez volontariste.

Ainsi donc on peut dire que H1 est relativement vérifiée par rapport aux observations R1, R2, R3, R4, R5 et R11 eu égard aux résultats du traitement des observations par enquête quantitative selon la perception des enquêtés et à leur analyse mais aussi selon les résultats de l'enquête qualitative.

Vérification de l'hypothèse 2

Notre deuxième hypothèse (H2) est : « *Un dispositif d'accompagnement en formation garantit une professionnalisation réussie de la fonction de directeur d'école* »

Dans notre démarche, nous chercherons à vérifier cette hypothèse à partir des observations R6, R7, R8, R9, R10 (dans le traitement des données) respectivement réponses aux questions Q6, Q7, Q8, Q9, Q10 du questionnaire ainsi qu'à partir de l'analyse des contenus des corpus des entretiens et des commentaires.

Nous avons déjà énoncé plus haut que notre conception d'un dispositif d'accompagnement est qu'il articule distance, présence et situation de travail et couvre ainsi l'alternance intégrative.

En principe, les résultats de l'observation R10 suffisent pour infirmer ou confirmer l'hypothèse 2. Mais c'est par une « démarche pédagogique » volontariste que nous avons conduit l'enquêté vers la Q 10 par Q6, Q8, Q9, la Q7 ayant pour objet de recherches le point de vue des enquêtés sur l'idée d'une formation initiale de directeur d'école.

Ceci dit, nous considérons que l'hypothèse H2 est vérifiée si les enquêtés pensent que « Une formation pour devenir directeur d'école qui se fait *en partie à distance et en partie en présentiel* avec *un encadrement effectif par un ancien directeur ou un CP ou un IEPP qui maîtrise le métier* rend <u>compétent</u> le postulant au poste» en répondant que « c'est une bonne formule pour la formation des directeurs d'école avant d'entrer dans la fonction ».

Mais avant d'aller à R10, intéressons-nous un peu à l'analyse de R6, R8 et R9.

Les observations relevées au niveau de l'enquête indiquent que :

- 41,1% des enquêtés ont porté leur choix sur l'accompagnement en formation mixte ou hybride comme dispositif de formation des bons professionnels de la direction d'école contre 27,4% qui ont opté pour une formation complètement à distance et 27,4% pour une formation en présentiel dans un centre de formation;
- environ 70% des enquêtés pensent que si on veut donner une formation d'adaptation à l'emploi aux enseignants promus pour la fonction de directeur d'école, elle doit prendre la forme d'une formation mixte avec tutorat ; ils sont 86,3% à opter pour le tutorat à distance contre 5.5% seulement pour la distance sans tuteur ; on peut déduire ici que les enquêtés

insistent sur la distance et l'accompagnement, le tutorat étant la forme simple de l'accompagnement que nous avons utilisée;

- environ 85% des personnes interrogées par questionnaire estiment que l'accompagnant ou le tuteur doit être un praticien (ancien directeur, CP ou inspecteur qui maîtrise le métier de directeur) ; c'est dire qu'ils pensent que le tutorat doit reposer sur la situation de travail ;

On peut considérer que la somme de ces opinions est exprimée dans R10 avec 63% des cadres interrogés qui estiment que la formule qui peut permettre de construire des compétences professionnelles de directeur d'école est : une formation hybride qui privilégie l'accompagnement et une bonne articulation avec la situation de travail.

Toutefois les scores obtenus sur l'ensemble de ces observations est à relativiser quand on les croise pour voir si les enquêtés sont restés constants dans leurs opinions. En effet, avec des croisements statistiques des observations on remarque que : seulement 46,7% de ceux qui ont retenu une formation mixte à R6 ont aussi répondu « oui c'est une bonne formule » à R10 ; et seulement 62,7% de ceux qui ont choisi une formation mixte avec tutorat à R8 ont aussi répondu « oui c'est une bonne formule à R10.

Nous considérons qu'il n'y a pas de constance dans les choix des enquêtés même si statistiquement ces croisements ne sont pas significatifs.

A partir de l'analyse de contenus des entretiens, on peut retenir que le choix d'une formation mixte pour professionnaliser les directeurs d'école n'a pas été apprécié favorablement par l'ensemble des enquêtés.... Cependant eux tous sont unanime à reconnaître que si cette formule est bien pensée et mise en œuvre avec beaucoup d'objectivité (surtout dans son volet « distance »), c'est un dispositif très efficace parce qu'il articule la formation et la situation de travail et permet de construire des compétences solides chez les apprenants, potentiels directeurs d'école. Certains évoquent une expérience mal vécue d'une formation à distance de directeur déjà organisée, d'autres pensent à une action urgente vu que le besoin de formation de préparation est un besoin pressant d'autres encore évoquent le coût de l'opération en référence au contexte de rareté des ressources.

Au bout de cette analyse, il ressort que l'hypothèse 2 est relativement validée par notre investigation : une formation mixte ou hybride avec un accompagnement assurée par des praticiens qui maitrisent la fonction de directeur serait une formule efficace pour former des directeurs d'école professionnels.

8.2 Retour sur la problématique et le modèle théorique de professionnalisation et préconisations

C'est ici le lieu de rappeler notre problématique que nous avons formulé comme suit : « La mise en œuvre d'un dispositif d'accompagnement à la professionnalisation des directeurs d'école est-elle gage d'une amélioration de la qualité des apprentissages des élèves ?» qui elle-même est issue de la question générale « La professionnalisation de la fonction de directeur d'école peut-elle être une voie d'amélioration de la qualité des apprentissages chez les élèves du primaire ? »

Nous avons à la lumière de travaux de référence retenu que la professionnalisation est un processus complexe qui met en système un certain nombre de paramètres et de conditions. Et lorsqu'une ingénierie bien conduite, dans un projet visant une situation améliorée, permet de concevoir une bonne articulation d'acteurs, de méthodes et de moyens d'une part avec l'espace et le temps d'autre part on peut être assuré de former de bons professionnels quitte à ce que la mise en œuvre s'en suive dans des conditions optimales. Une bonne ingénierie est utilisée ici au sens de de la définition de l'ingénierie de formation qu'en donne Thierry Ardouin (2013)⁶⁵ : « L'ingénierie de la formation est une démarche socioprofessionnelle où l'ingénieur-formation a, par des méthodologies appropriées, à analyser, concevoir, réaliser et évaluer des actions, dispositifs et/ ou système de formation en tenant compte de l'environnement et des acteurs professionnels. Ces actions, dispositifs ou systèmes sont mis en œuvre de manière optimale en vue du développement de l'organisation et des personnes ». (p. 20)

C'est ce qui justifie à notre sens le modèle que nous avons retenu et qui tend à concevoir la professionnalisation comme la résultante de l'articulation et la mobilisation de quatre triptyques : les triptyque des trois pôles « compétences, identité professionnelle et reconnaissance » ; celui des trois acteurs « sujets apprenants (individuel et collectif) ; celui des trois espaces et temps « Formation, situation de travail et réflexion du sujet sur son activité » et enfin le triptyque des trois identités « l'individuel, le collectif et l'institutionnel ». Pour nous, ce modèle est une synthèse de la littérature que nous avons consultée sur la professionnalisation et les concepts connexes que sont le dispositif et l'accompagnement.

Ce modèle, confronté avec la réalité de terrain dans notre contexte, après un effort de transposition contextualisée, a conduit à des résultats selon la perception des acteurs. Ces résultats nous ont montré que le modèle n'est pas strictement applicable dans le contexte actuel du Togo sans un

⁶⁵ Ardouin Thierry, (2013), *Ingénierie de formation : Analyser, Concevoir, Réaliser, Evaluer.* Paris, Dunod (4ème éd). 262p.

approfondissement du sujet traité. Mais que dans une approche d'ingénierie de formation il y a des actions complémentaires à recommander si on veut aller à une mise en œuvre de ce schéma, nos hypothèses ayant été validées de façon très nuancée. C'est pourquoi nous formulons des préconisations d'ordre technique et organisationnel (niveau mezzo de l'ingénierie de formation) d'une part et d'ordre stratégique et politique (niveau macro) d'autre part.

Contributions pour le niveau mezzo (niveau technique et organisationnelle) de l'ingénierie de la formation

La proposition de dispositif hybride centré sur l'accompagnement approuvé par un grand nombre de répondants s'appuie dur cette conception de France Henri et Bernadette Charlier (2010)⁶⁶, cités par Tiphaine Magendie (2014, p.49)⁶⁷ à laquelle nous adhérons entièrement : « Les formules hybrides, rendent la formation plus accessible et plus centrée sur l'apprenant et sur son accompagnement. L'articulation « distance » et « présence » rend nécessaire une forme d'appréciation des méthodes rigoureuses [...] ainsi qu'à la prise en compte des besoins et des caractéristiques des apprenants ». Mais cette proposition validée ne doit pas être considérée comme une panacée à la question relative au dispositif en cas de décision d'aller à une professionnalisation de la fonction de directeur d'école. La mise en œuvre d'une démarche rigoureuse d'ingénierie de la formation doit compléter les résultats de cette étude pour les affiner afin de concevoir un dispositif opérationnel en réponse à ce besoin. C'est ici que notre mission dans le cadre de notre formation et notre étude se rejoignent, notre service ayant des attributions et missions relevant essentiellement du champ de l'ingénierie de formation.

Contributions pour le niveau macro (niveau politique et stratégique) de l'ingénierie de la formation

Nous avons retenu que la perception des acteurs sur la nécessité de professionnaliser (préparer par la formation dans le but de construire des compétences professionnelles) la fonction de directeur d'école est positive. La grande majorité des personnes interrogées, même ceux qui ont exprimé une autosatisfaction dans l'exercice de leur fonction, pensent qu'il faut à la tête des écoles des « professionnels compétents ». Toutefois il faut se garder d'explorer cette piste dans une perspective strictement fonctionnaliste. « Dans une perspective fonctionnaliste, c'est l'institution qui semble définir les buts et les modalités de fonctionnement d'un groupe professionnel. C'est elle qui semble organiser les conditions de la professionnalisation via des dispositifs et des démarches

⁶⁶ Charlier Bernadette et Henri France (2010), Apprendre avec les technologies, Paris, PUF, 168p.

⁶⁷ Magendie-Riondet Tiphaine (2014), L'effet de la mise en place des formations mixtes sur la formation traditionnelle, Mémoire de master, Université de Rouen.

spécifiques. Dans la perspective interactionniste, ce sont les sujets, dans la mise en œuvre de leurs intentions et leurs pratiques, qui définissent le champ de la professionnalisation et qui participent de son processus de développement». (Clénet, Maubant et Poisson, 2012, pp. 63, 64)⁶⁸.

Dans notre contexte, ce que nous recommandons pour une éventuelle mise en œuvre de cette option est une approche centrée sur une perspective fonctionnaliste mais avec une bonne dose d'interactionnisme avec la cible concernée.

La formation d'adaptation ou de préparation à l'emploi, voie de la professionnalisation que nous avons explorée relève dans notre démarche du champ de la formation continue. Plus loin en amont, nous avons adhéré à l'idée qu'un directeur d'école doit avoir une expérience avérée en pédagogie. Notre enquête a touché ce point et les résultats du terrain ont corroboré notre approche. Avec l'enquête qualitative, tous les enquêtés ont pris position pour une formation en cours d'emploi et à partir de l'enquête quantitative ont déclaré que un enseignant avec un certain nombre d'année d'expérience qui peut être engagé dans une formation professionnelle qui prépare à la direction d'école. Nous sommes dans une logique de formation continue de personnels enseignants « craie en main » pour les doter de compétences nouvelles et renforcer d'autres déjà existantes en vue de leur permettre de faire face à un nouveau métier : le métier de directeur d'école.

La formation initiale étant définie comme « la première formation postscolaire », il faudra se garder de s'inscrire dans un choix de formation initiale de directeur d'école et surtout d'une certaine « universitarisation » tous azimuts.

-

⁶⁸ Clenet Jean, Maubant P. et Poisson D. (2012), Formations et Professionnalisations : A l'épreuve de la complexité. Paris, L'harmattan. 302 p.

CONCLUSION

Depuis la déclaration universelle des droits de l'homme, l'éducation est reconnue comme un droit fondamental de l'être humain. L'éducation formelle sur le plan mondial depuis lors a traversé des moments diversement appréciés. Depuis 1990, les voix s'accordent de plus en plus sur les problèmes et les besoins en éducation et les voies et moyens pour relever les défis identifiés. Le dernier défi en date que l'humanité s'est lancé en matière d'éducation est exprimé dans l'objectif 4 de développement durable : OOD4.

Dans notre étude nous avons tenté de situer le Togo par rapport à ce mouvement mondial qui a pour objectif d'offrir plus d'éducation aux êtres humains sans distinction, une éducation de qualité qui puisse permettre à chaque citoyen du monde de participer pleinement au développement de son pays. Nous avons essayé de montrer les engagements et les actions du Togo dans ce cadre et ce sur un pan de la question, celui de l'enseignement primaire.

De ce contexte nous avons fait émerger la question qui nous préoccupait celle de doter les directeurs d'écoles de compétences professionnelles pour leur permettre de faire efficacement face à la responsabilité qui leur est confiée.

Selon Sanders (1998) cité par Gauthier et Dembélé (2004)⁶⁹, des recherches démontrent l'effet de l'enseignant sur le rendement des élèves qui se révèle même additif et cumulatif : nous l'avons rappelé en faisant référence à d'autres auteurs aussi.

Nous avons également évoqué des références qui ont démontré l'effet de la qualité d'une direction d'école sur le rendement des maîtres, comment par une relation de transitivité, on peut déduire l'influence d'une bonne direction sur la qualité des apprentissages des élèves. Mais alors comment « produire » des directeurs professionnels (compétents pour la fonction) face au défi de l'amélioration de la qualité de l'offre de service éducatif traduite par la qualité des apprentissages elle-même mesurée par la performance des élèves aux évaluations ? Quelles sont les pistes possibles à explorer, quels leviers peut-on actionner ? A partir de concepts auxquels renvoie ce questionnement et des réponses possibles que nous avons conçues, nous avons posé notre problématique qui cherchait à voir si la mise en œuvre d'un dispositif d'accompagnement à la professionnalisation des directeurs d'école pouvait être gage de l'amélioration de la qualité des apprentissages dans le contexte de l'enseignement primaire publique au Togo. Les hypothèses qui en ont découlé ont été soumises à vérification auprès d'un public de praticiens à partir de la double

_

⁶⁹ Gauthier, C. et Dembélé, M. (2004, Avril). Qualité de l'enseignement et qualité de l'éducation: revue des résultats de recherche. Document préparé pour EFA Global Monitoring Report, UNESCO 2004. Non édité.

enquête qualitative et quantitative et des outils d'investigation que nous avons jugés pertinents par rapport à notre approche du sujet : le questionnaire d'un côté et l'entretien semi-directif à partir d'un guide de l'autre.

L'approche qui tend à considérer qu'un processus de professionnalisation qui vise à rendre professionnelles des personnes qui exercent une activité atteint cet objectif de « produire » de « bons professionnels » s'il s'inscrit dans une logique systémique articulant quatre triptyques semble être relativement validée par l'investigation. Ainsi une formation hybride centrée sur l'accompagnement des postulants au poste de directeur sur une période d'une année semble être la voie par laquelle on peut rendre professionnel un futur directeur d'école qui, le terrain l'a validé, de par sa compétence influence les résultats des apprentissages.

Toutefois, avec ses limites cette étude ne peut prétendre avoir trouvé la panacée à cette question qui mérite d'être approfondie avant des prises de position et d'éventuelles actions. Cependant nous pensons que les résultats de notre recherche pourront nourrir les réflexions sur le sujet et c'était son objectif.

A ce stade de notre travail, nous pensons que le champ de réflexion sur les pratiques de gouvernance scolaire comme levier de l'amélioration de la qualité de l'éducation au Togo demeure un grand chantier. Cette étude a tenté de mettre en exergue la responsabilité de la gouvernance au niveau école dans l'amélioration des apprentissages chez les élèves ; mais l'approche systémique de l'éducation nous oblige à interroger les pratiques d'autres niveaux aussi. Que représente la responsabilité d'une direction d'école dans un secteur où on peut se poser la question de la limite entre régulation, autonomisation et responsabilisation dans une déconcentration centralisée.

BIBLIOGRAPHIE

Albero Brigitte (2010), « La formation en tant que dispositif : du terme au concept », in B. Charlier et F. Henri (dir.), *La technologie de l'éducation : recherches, pratiques et perspectives*, Paris, PUF, pp. 47-59. Consulté le 05 mars 2017 sur https://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00578663

Altet M. (2009), « L'accompagnement dans la formation des enseignants : démarche, posture et outils » in Boursier-Mougenot Isidore et Monier Fabienne (cord.), *L'entrée dans le métier : accompagner les nouveaux enseignants - Acteurs et ressources de proximité*, Sèvres, Centre International d'Etudes Pédagogiques (CIEP). pp. 21 – 24.

Altet Marguerite (1992), «Formation et professionnalisation des enseignants », Sciences de l'éducation, N°2-1992. pp. 154

AMEGBLENKE K. Amededjossan (2001), Les difficultés orthographiques des élèves du cours préparatoire première année, Mémoire de fin de formation d'Inspecteur des enseignements préscolaire et primaire, Lomé, Université de Lomé.

Ardouin Thierry, (2013), *Ingénierie de formation : Analyser, Concevoir, Réaliser, Evaluer.* Paris, Dunod (4ème éd). 262p.

Barthelemy F. (2009), « Médiateur social, une profession émergente ? », Revue française de sociologie, N°50-2009. pp. 287-314.

Bourdat Mathilde (2016), «Professionalisation: de quoi parle-t-on?» Consulté le 24/12/16 à 8h15 TU sur http://www.formation-professionnelle.fr/2016/02/15/professionnalisation-de-quoi-parle-ton/

Bourdoncle Raymond (1991), « La professionnalisation des enseignants : analyses sociologiques anglaises et américaines », *Revue française de pédagogie*, N°94-1991. pp 72-93.

Bourdoncle Raymond (2000), "Autour des mots "Professionnalisation, Formes et Dispositifs"", *Recherche et Formation*, N° 35-2000. pp. 117-132.

Bressoux M. (2011), « Comment favoriser le progrès des élèves ? » Article Consulté le 25/03/13 sur https://www.scienceshumaines.com/comment-favoriser-les-progres-des-eleves fr 22079.html

Brunet Luc et Boudreault Richard (2001), «Empowerment et leadership des directions d'école, Un atout pour une politique de décentralisation », *ACELF*, Volume XXIX, N° 2 – 2001. pp. 283-299. Consulté en avril 2011 sur www.acelf.ca.

Campenhoudt Van Luc et Quivy Raymond (2011), *Manuel de recherche en sciences sociales*, Paris, Ed Dunod, 262p.

Charlier Bernadette et Henri France (2010), Apprendre avec les technologies, Paris, PUF, 168p.

Charlier Bernadette, Deschryver Nathalie et Peraya Daniel (2006), « Apprendre en présence et à distance. Une définition des dispositifs hybrides », *Distances et savoirs*, N°4-2006. pp. 469-496.

Clenet Jean, Maubant P. et Poisson D. (2012), Formations et Professionnalisations : A l'épreuve de la complexité. Paris, L'harmattan. 302 p.

CONFEMEN (2010), La qualité de l'éducation un enjeu pour tous : Constats et perspectives, document de réflexion et d'orientation. 204 p. Consulté le 28/03/17 sur http://www.confemen.org/wp-content/uploads/2012/01/DRO-SUR-LA-QUALITE-DE-L-EDUCATION.pdf

Couture M (2016), « NORMES BIBLIOGRAPHIQUES - Adaptation française des normes de l'APA (selon la 6^e édition du Publication Manual, 2010) ». Récupéré de www.teluq.ca/~mcouture/apa/normes_apa_francais.pdf

Cros Françoise (2009), « Les paradoxes de l'accompagnement », in Boursier-Mougenot Isidore et Monier Fabienne (Cord.), L'entrée dans le métier : accompagner les nouveaux enseignants - Acteurs et ressources de proximité, Sèvres, CIEP. pp. 24 – 26.

DARA-AHATO, Y. D. (2013). Amélioration de la qualité des apprentissages dans les écoles primaires publiques au Togo: la question de l'exercice de la fonction de directeur d'école. (Mémoire de maîtrise non publié). Université de Lomé, Togo.

De Ketele Jean-Marie et Gérard François-Marie (2007), « La qualité et le pilotage du système éducatif » in M. Behrens (Éd.). *La Qualité en éducation. Pour réfléchir à la formation de demain*, Québec, Presses de l'Université du Québec, pp. 19-38.

Fusulier Bernard et Lannoy Pierre (1999), "Comment « aménager par le management »", *Hermès La Revue*, N° 25-1999. pp. 179-198.

Gauthier C. et Dembélé Marcel (2004), Qualité de l'enseignement et qualité de l'éducation: revue des résultats de recherche, document préparé pour EFA Global Monitoring Report, UNESCO 2004. Consulté le 04/04/2017 sur http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001466/146641f.pdf.

Gharib Yvette (2006), Les chefs d'établissement scolaires et la motivation des enseignants, Master de recherche en Sciences de l'Education, Faculté des Sciences de l'Education, Université Saint Joseph de Beyrouth, Liban. Consulté le 25/06/13 sur https://fsedu.usj.edu.lb/activites/carrefour05-06/yvettegharib.pdf

Guitton Christian (2000), «La professionnalisation, nouvelle catégorie de l'intervention publique », *Formation Emploi*, N°70-2000, pp. 13-29.

Henry Muriel et Bosson Maryse Bournel (2008), « L'alternance, un cadre dialogique favorable à la professionnalisation des étudiants à l'Université: Le cas des Licences Professionnelles à l'Université de Bourgogne et à l'Université de Franche-Comté ». Université de Bourgogne et Université de Franche-Comté. Consulté le 09 février 2017 sur http://psychologie.univ-fcomte.fr/download/section-psychologie/document/articles-rapports/texterapportprofessionnalisationversionfinale.pdf

Jorro Anne et Wittorski Richard (2013), « De la professionnalisation à la reconnaissance professionnelle », *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, N° 46-2013. pp.11-22. Consulté le 05 mars 2017 sur http://www.cairn.info/revue-les-sciences-de-l-education-pour-lerenouvelle-2013-4-page-11.htm.

Master 2 professionnel - Ingénierie et Conseil en Formation 2016/2017

Le Boterf Guy. (2000). Le développement des compétences individuelles et collectives, Editions l'organisation.

Legendre Renald (2002), Stop aux réformes scolaires, Montréal, Ed Guérin, 292p.

Lobet Jean-Michel (2003). Peut-on concilier les rôles pédagogique et administratif d'un directeur d'école? Mémoire ISPN. Document non paginé récupéré sur le site http://users.swing.be/sw349140/index.htm le 29/06/13.

Magendie-Riondet Tiphaine (2014), L'effet de la mise en place des formations mixtes sur la formation traditionnelle, Mémoire de master, Université de Rouen.

Meunier Jean-Pierre (1999), « Dispositif et théories de la communication : deux concepts en rapport de codétermination », *Hermès, La Revue*, N°25-1999. pp. 83-91.

Mæglin P. (2010), Les industries éducatives, Paris, Que sais-je ? 128p.

PASEC (2016). PASEC2014 – Performances du système éducatif togolais : Compétences et facteurs de réussite au primaire. Dakar, Sénégal : PASEC, CONFEMEN.

PASEC (2016). PASEC2014 – Performances du système éducatif togolais : Compétences et facteurs de réussite au primaire. PASEC, CONFEMEN, Dakar.

Paul Maela (2002), « L'accompagnement : une nébuleuse », $EDUCATION\ PERMANENTE$, N° 153-2002. pp. -4

Paul Maela (2004), L'accompagnement: une posture professionnelle spécifique. Paris, L'harmattan, 355 p.

Peeters Hugues et Charlier Philippe (1999), « Contributions à une théorie du dispositif », *Hermès*, *La Revue*, N° 25-199. pp. 15-23. Consulté le 11 janvier 2017 sur http://www.cairn.info/revue-hermes-la-revue-1999-3-page-15.htm

Peeters, H. et Charlier, P. (1999). Contributions à une théorie du dispositif. Hermès, La Revue, 25(15-23). Récupéré de http://www.cairn.info/revue-hermes-la-revue-1999-3-page-15.htm

Peraya Daniel (1999). « Médiation et médiatisation : le campus virtuel », *Hermès La Revue*, N° 25-199. pp 153-167.

Pétermann-Glaus Magali (2009), « Mise en place d'un dispositif de formation hybride pour apprenants en langue : quelle plus-value pour l'apprentissage ? », Travail de fin d'études (Centre De Didactique Universitaire), Université de Fribourg, Suisse. Consulté le 06 janvier sur www.unifr.ch/didactic/assets/files/.../pétermann-glaus diplome.pdf.

Rayou, P. (2015), Sociologie de l'éducation, Paris, PUF, 128p.

République Togolaise - MEPSFP (2016). Annuaire national des statistiques scolaires

République Togolaise - MEPSFP (2016). Togo Indicateurs de prestation de services 2013 - Rapport technique éducation. Consulté le 29/01/17 http://documents.banquemondiale.org/curated/fr/229801481266313968/pdf/AUS5476-FRENCH-

PUBLIC-TogoSDIEducationRapportFINALFR.pdf

République Togolaise (2014)-MEPS. Plan sectoriel de l'éducation (PSE) 2014-2025 : Amélioration de l'accès, de l'équité et de la qualité de l'éducation au Togo.

République Togolaise-MEPSFP (2016), Evaluation des apprentissages des élèves : « Pour une meilleure prise en compte des facteurs de qualité du système éducatif du Togo ». Non édité.

République togolaise-MEPSFP (2016), Annuaire national des statistiques scolaires.

Roche, J. (1999), Que faut-il entendre par professionnalisation? Dans « La logique de la compétence », Éducation permanente, n° 140, 3e trim., p. 48.

Sadiq, B. (2011). Le dispositif French Online : apprentissage collaboratif et accompagnement à distance. National University of Modern Languages, Islamabad, Pakistan, *Mélanges CRAPEL*, N° 32-2011. pp. 120 – 132. Consulté le 11 janvier 2017 sur www.frenchonline-af.org.pk.

Suchaut B. (2002), « La qualité de l'éducation de base en Afrique francophone : contexte, constat et facteurs d'efficacité », in Bauchet P. et Germain P. (cord.), *L'éducation, fondement du développement durable en Afrique*, Paris, PUF. pp.23-37.

TAMEKLO Koami Gahian (2012), L'articulation entre les dispositifs d'enseignement du préscolaire et du primaire au Togo : Cas de l'inspection des enseignements préscolaire et primaire de Lomé-Université, Mémoire de master de recherche en sciences de l'éducation, Lomé, Université de Lomé.

UNESCO (2004), Rapport mondial de suivi de l'EPT 2005 : Education pour tous, l'exigence de qualité. Paris, UNESCO.

Vial Michel (2006), « Accompagner n'est pas guider », Conférence aux formateurs de l'Ecole de la Léchère, Fondation pour les classes d'enseignement spécialisé de la Gruyère, Suisse. Texte (non paginé) Consulté le 11 jan 2017 à 13h39 le sur

Vial Michel (2007), « L'accompagnement professionnel, une pratique spécifique », *Conférence à Ariane Sud entreprendre*. Document non paginé consulté le 11janvier 2017 sur http://www.michelvial.com/boite_06_10/2007- L accompagnement professionnel une pratique specifique.pdf

Wittorski Richard (2008), « La professionnalisation », Savoirs, N° 17 -2008. pp.11 -38.

Wittorski Richard (2014), « Quelques réflexions à propos d'une formation par alternance « intégrative » et « professionnalisante » », Texte Consulté le 07 janvier 2017 à 11h sur http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Formation_continue_enseignants/30/2/alternance_integrative_et_professionnalisante_336302.pdf

Wittorski Richard (1998), « De la fabrication des compétences », *Education permanente*, N° 135-1998. pp. 57-69. Consulté le 03 mars 2017 sur https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00172696

Wittorski Richard (1998), « De la fabrication des compétences », *Education permanente*, N°135-1998. pp. 57-69. Consulté le 16 décemre 206 sur https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00172696

Wittorski Richard (2006), « Savoirs d'action, compétences et professionnalisation », Savoirs en

Master 2 professionnel - Ingénierie et Conseil en Formation 2016/2017

action et acteurs de la formation, sous la direction de Jean-Pierre ASTOLFI, Laboratoire CIVIIC, Publications de l'université de Rouen, 2006.

Wittorski Richard (2008), « La professionnalisation », Savoirs, N° 17-2008. pp.11 -38.

Wittorski Richard (2008), « La professionnalisation », Savoirs, N° 17. pp. 11 -38.

SITOGRAPHIE

Actualité de la Formation Permanente

http://www.centre-inffo.fr/

Revue Savoirs et formation

http://savoirs.u-paris10.fr/

Archives de la revue Recherche et Formation (INRP)

http://www.inrp.fr/edition-electronique/archives/recherche-formation/web/

Bref Cereq et Formation Emploi,

www.cereq.fr

Revue Education Permanente

http://www.education-permanente.fr/

Autres

https://edutice.archives-ouvertes.fr/

https://hal.archives-ouvertes.fr/

http://www.acelf.ca.

http://www.confemen.org/

http://cache.media.eduscol.education.fr/

http://documents.banquemondiale.org/

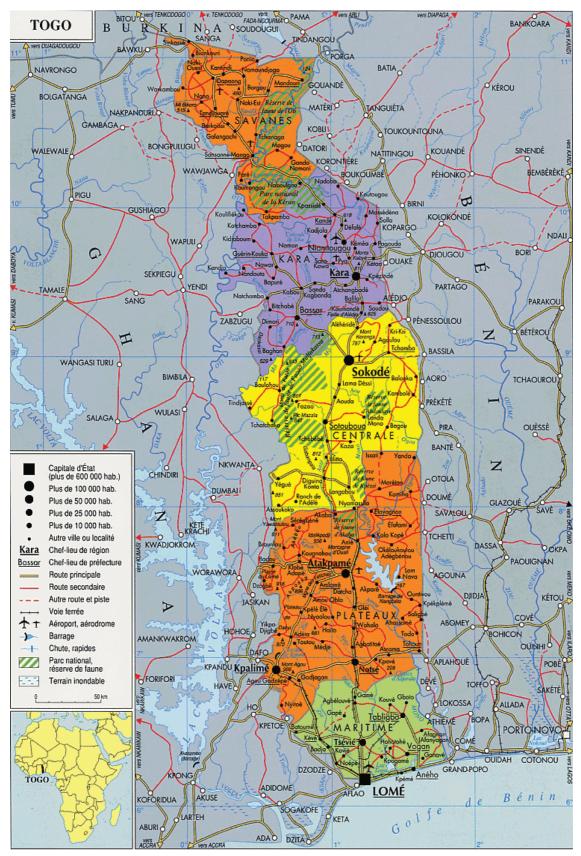
http://www.cairn.info/

TABLE DES ANNEXES

- Annexe 1 : Carte du Togo
- Annexe 2 : Les six régions éducatives du Togo
- Annexe 3 : Référentiel des compétences des Directeurs d'école
- **Annexe 4** : Arrêté N° 080/MEPSA/CAB/SG du octobre 2012 organisant le cycle primaire en sous-cycle
- **Annexe 5**: Circulaire N° 062 / MEPSA/CAB/SG du octobre 2012 relative à la réduction du taux de redoublement dans l'enseignement primaire.
- Annexe 6 : Questionnaire d'enquête
- **Annexe 7** : Guide d'entretien pour l'étude qualitative Annexe 9 : Autorisation du Directeur régional de l'éducation de Golfe-Lomé
- **Annexe 8**: Extrait de l'arrêté N° 087/MEPSA/CAB/SG du 24 août 2010 portant organisation interne du ministère des enseignements primaire, secondaire et de l'alphabétisation.
- Annexe 9 : Extrait du dépouillement des questionnaires (ici les 5 premières questions avec les réponses de 5 enquêtés/individus (I1 à I25)
- Annexe 10 : Grille d'analyse des réponses de l'enquête par questionnaire
- Annexe 11 : Extrait de la grille d'analyse
- Annexe 12 : Vue de la base de données : «variables » et « données »
- Annexe 13 : Grille d'analyse des réponses de la question 12 (question ouverte)
- Annexe 14 : Transcription intégrale de l'entretien avec Zopomahé

ANNEXES

Annexe 1 : Carte du Togo



Annexe 2 : Les six régions éducatives du Togo



Source : Tableau de bord de l'éducation au Togo : les indicateurs de 2014 - 2015

Annexe 3 : Référentiel des compétences des Directeurs d'école

Référentiel des compétences des Directeurs d'école

Domaine considéré	Compétences attendues
Rôle pédagogique	- Apporter aide et conseil aux enseignants de tous les cours, dans toutes les disciplines
1) Tutelle et aide pédagogique aux enseignants	- Animer l'équipe pédag og ique
2) Animation	- Gérer la communauté éducative : élèves, maîtres, parents, personnes-ressources
3) Tâches de gestion	personnes-ressources
<u>Rôle administratif</u>	- Connaître le système éducatif
1) Connaissance du système éducatif	 Représenter l'autorité administrative de l'éducation au niveau local Veiller au respect de la législation scolaire et faire appliquer les textes
2) Gestion	- Gérer le fonctionnement quotidien de l'école - Assurer la liaison entre l'école et les institutions hiérarchiques
Rôle relationnel et social	supérieures
1) Gestion de la communication	- Assurer la gestion de la communication (enseignants, familles, services extérieurs à l'école, représentants de l'autorité locale)
2) Animation	- Organiser la concertation avec les différents interlocuteurs et les différents milieux (associations, agents économiques, école voisines, personnes ressources)

Ce référentiel des compétences a été élaboré dans le cadre de la formation à distance des directeurs d'école (2000). Il prend appui sur le « Précis de législation et d'administration scolaires en République du Togo » et sur le document de réflexion et d'orientation de la CONFEMEN (l'éducation de base : vers une nouvelle école).

Ce référentiel respecte la répartition en trois dimensions des missions et responsabilités du directeur d'école, fixe les compétences à acquérir, les objectifs généraux visés et les contenus à aborder au cours de la formation.

Il s'agit de le réactualiser en prenant en compte les orientations nouvelles de la politique éducative.

Les contenus professionnels de la formation des directeurs en cours d'élaboration seront développés en modules par les équipes de formateurs-concepteurs du MEPSA.

DF, janvier 2011

Annexe 3 (suite)

Référentiel de formation des Directeurs d'Ecole (à actualiser)

DF, janvier 2011

ROLE PEDAGOGIQUE	: 1) Rôle de tutelle et d'aide					
Compétence	Objectifs généraux	Thèmes professionnels à aborder				
	A) Maîtriser les principes de base de la pédagogie	A) Observation générale de la classe :				
	base de la pedagogie	organisation du temps et de l'espace				
		les méthodes de travail :				
	B) Maîtriser les contenus disciplinaires	- les méthodes pédagogiques				
	'	- définition des objectifs pédagogiques				
	C) Maîtriser les méthodes d'enseignement	- organisation d'une séquence pédagogique (phases collective, individuelle, orale, écrite)				
		- statut d'une séquence pédagogique (découverte, application, structuration, généralisation, évaluation)				
		- méthodologie du travail des élèves				
Etre capable de conseiller les		- préparation de la classe, la fiche pédagogique				
enseignants de tous les cours dans		- remarques spécifiques pour les maîtres exerçant aux CP1, CP2				
toutes les disciplines		- remarques spécifiques pour les maîtres exerçant aux CE1, CE2				
		- remarques spécifiques pour les maîtres exerçant aux CM1, CM2				
		- remarques spécifiques pour les maîtres exerçant dans des classes jumelées, dans des classes aux effectifs pléthoriques				
		■ la relation éducative				
		• les gestes professionnels : la maîtrise de la voix, l'utilisation du tableau, la gestion des écrits des élèves				
	D) Savoir utiliser une grille	D) Utilisation d'une grille d'observation de classe				
	d'observation de classe	E) Conduite d'un entretien avec le maître dont la				
	E) Savoir conduire un entretien	classe a été visitée				

Référentiel de formation des DE à actualiser)

ROLE PEDAGOGIQUE	ROLE PEDAGOGIQUE : 2) Rôle d'animation					
Compétences	Objectifs généraux	Thèmes professionnels à aborder				
	A) Savoir prévoir et organiser les activités	A) Planification de l'année scolaire				
Etre capable d'animer l'équipe pédagogique	B) Savoir organiser et conduire des réunions	B) Programmation, préparation, conduite des réunions (définition des objectifs, convocation des membres, organisation matérielle)				
	C) - Savoir susciter et favoriser, au sein de l'équipe, toutes les initiatives qui ont pour but la qualité de l'enseignement	C) - Les innovations pédagogiques - le conseil des maîtres - le projet d'école - le projet éducatif				
	- Harmoniser les méthodes et activités au sein du groupe et avec les établissements voisins	 les réunions pédagogiques (leçons modèles) le travail en équipe avec les maîtres D) les activités post et périscolaires 				
	D) - Etre un interlocuteur pour les adjoints, les élèves, les parents	 l'organisation d'activités complémentaires éducatives (actions de soutien) liaisons jardins d'enfants-CP 				
	- Créer les conditions d'un vrai partenariat école-milieu	-les interactions entre l'école et le milieu				

ROLE PEDAGOGIQUE : 3) Tâches de gestion				
Compétences	Objectifs généraux	Thèmes professionnels à aborder		
Etre capable de gérer la	A) Etre capable de mettre en place une structure pédagogique adéquate	A) Répartition des maîtres, des classes, des effectifs ; proposition de la structure pédagogique la plus adéquate aux réalités : cours jumelés, double vacation		

communauté	B) Savoir gérer les	B) Gestion et utilisation des fournitures et matériels
éducative : maîtres,	ressources didactiques	didactiques, des manuels, de la bibliothèque
élèves, parents,	·	
personnes ressources	C) Connaître la réglementation en vigueur	C) Programmes et instructions
	réglementation en vigueur	Circulaires de rentrée
		Règlement de l'école
		Regierrient de l'école
	D) Savoir gérer les résultats des élèves	D1) Suivi des résultats scolaires de l'école (calcul des taux de redoublement, d'abandon et de promotion par classe et par niveau ; comparaison sur plusieurs années). Suivi des résultats au CEPD
	D2) Concertation avec les maîtres afin d'analyser les résultats, les méthodes d'évaluation utilisées et d'identifier les méthodes et processus qui donnent les meilleurs résultats.	
		D3) Etablissement et suivi de cohortes
	E) Savoir organiser la vie de	E) - Discipline
	l'école	- Répartition des tâches communes (accueil, surveillance)
		- Dispositifs de soutien, de tutorat
		- Entretien périodique du directeur avec chacun des maîtres sur les résultats de la classe (notes, compositions, passages dans la classe supérieure, redoublements, mesures de soutien)
		- Organisation des sorties scolaires, des rencontres sportives, culturelles (objectifs, encadrement, activités, bilan)

ROLE ADMINISTRATIF : 1) Connaissance du système éducatif				
Compétences	Objectifs généraux	Thèmes professionnels à aborder		
Connaître le	A) Etre capable de distinguer			

système éducatif	selon leur rôle les acteurs et	A) - les différentes instances
	les institutions du système éducatif togolais	- les textes administratifs
Représenter l'autorité administrative au niveau local	B) Connaître l'organisation et le fonctionnement du système éducatif togolais	B) Objectifs généraux - Organisation de l'année scolaire - Organisation pédagogique
		Orientation des élèvesOuvertures /fermetures de classesRôle du conseil des maîtres
Veiller au respect de la législation scolaire et faire	C) Connaître et faire respecter :	- Informations générales
appliquer les textes	- les obligations et droits des élèves	C) - Accueil, inscription des élèves - Scolarité obligatoire
	- les obligations et droits du directeur, des maîtres, des parents d'élèves	 - Fréquentation scolaire - Discipline - Rôle de l'APE, du COGEP - Obligations de service

ROLE ADMINISTRATIF : 2) Gestion				
Compétences	Objectifs généraux	Thèmes professionnels à aborder		
Etre capable de gérer le fonctionnement quotidien de l'école	A) - Contrôler un certain nombre de données et de documents - Etre apte à consigner	A) - Existence et tenue des affichages et documents réglementaires - Tenue des registres (matricule inventaires (du		
	l'information - Etre apte à rechercher l'information nécessaire pour traiter une information	mobilier, du matériel d'enseignement, des manuels et guides du maître, des livres de bibliothèque) cahiers (présence des maîtres, procès verbaux des conseils des maîtres, notes service)		

B) - Etre capable d'organiser son travail dans le temps et dans l'espace C) - Etre capable de participer au suivi et au bilan de projets D) - Etre capable de gérer les locaux et les ressources matérielles D) - Gestion des locaux : bon fonctionnement du domain scolaire, des bâtiments - Gestion des fournitures et matériels d'enseignements, des manuels, des mobiliers - Comptabilité des différents fonds collectés	
dans l'espace C) - Etre capable de participer au suivi et au bilan de projets D) - Etre capable de gérer les locaux et les ressources matérielles D) - Gestion des locaux : bon fonctionnement du domain scolaire, des bâtiments - Gestion des fournitures et matériels d'enseignements, des manuels, des mobiliers	ļ
participer au suivi et au bilan de projets D) - Etre capable de gérer les locaux et les ressources matérielles D) - Gestion des locaux : bon fonctionnement du domain scolaire, des bâtiments - Gestion des fournitures et matériels d'enseignements, des manuels, des mobiliers	
locaux et les ressources scolaire, des bâtiments - Gestion des fournitures et matériels d'enseignements, des manuels, des mobiliers	
- Gestion des fournitures et matériels d'enseignements, des manuels, des mobiliers	ē
- Comptabilité des différents fonds collectés	
	ļ
- Repérage des besoins et recherche des ressources nécessaires pour faire face aux difficultés rencontrées	
décision pertinente eu égard E) - Accidents survenus aux élèves	ļ
à la situation, y compris dans une situation d'urgence - Accidents du travail	ļ
F) - Etre capable d'assurer la	ļ
Assurer la liaison circulation de l'information - Conflits	ļ
entre l'école et les en direction de l'inspecteur, de l'administration en	ļ
institutions de l'administration en	ļ
supérieures - Rapports (de rentrée, annuel)	ļ
- Comptes-rendus de réunion	ļ
- Courriers administratifs divers	ļ
- Renseignement de questionnaires, d'enquêtes	ļ
- Calcul et présentation de statistiques	
- Demandes d'autorisations diverses	

ROLE RELATIONNEL ET SOCIAL : 1) Gestion de la communication			
Compétences	Objectifs généraux	Thèmes professionnels à aborder	
Assurer la gestion de la communication	A) Etre capable d'écoute et d'échanges avec : a) les enseignants b) les familles c) les services extérieurs à l'école d) les représentants de	a) problèmes professionnels (gestion de carrière) et/ou personnels (aide, maladie) b) information, renseignements, sensibilisation c) associations en général (sportives, culturelles) médias d) détermination des limites géographiques pour le	

l'autorité locale B) Assurer la circulation de	recrutement des élèves, participation à la vie de l'école
l'information en direction : a) de l'inspecteur b) des enseignants c) des familles d) des partenaires de l'école	a) cf. rôle administratif b) diffusion de notes administratives c) dépouillement et exploitation d'enquêtes, de questionnaires d) rédaction d'enquêtes, de questionnaires, d'invitations, de courriers divers

ROLE RELATIONNEL E	T SOCIAL : 2) Animation	
Compétences	Objectifs généraux	Thèmes professionnels à aborder
Organiser la concertation	A) Etre capable de s'adapter aux différents interlocuteurs et aux différents milieux	A) - connaissance des ressources humaines et matérielles des autres organismes relevant d'autres départements ministériels
	(associations, partenaires au développement, agents économiques personnes ressources)	 connaissance du secteur sportif et culturel connaissance du secteur économique (agriculture, artisanat, industrie)
	B) Etre capable de mettre en synergie objectifs et moyens au service de différents projets issus de l'environnement proche de l'école	B) - conditions d'occupation des locaux de l'école hors temps scolaire - établissement de liens privilégiés avec ces différents organismes et/ou secteurs pour des échanges, des activités post, péri et extra scolaires - actions de prévention (santé, hygiène, vaccinations)

Direction des formations

Janvier 2011

Annexe 4 : Arrêté N° 080/MEPSA/CAB/SG du octobre 2012 organisant le cycle primaire en souscycle

> MINISTERE DES ENSEIGNEMENTS PRIMAIRE, SECONDAIRE ET DE L'ALPHABETISATION

REPUBLQUE TOGOLAISE Travail-Liberté-Patrie

CABINET

SECRETARIAT GENERAL

ARRETE N° 080 /MEPSA/CAB/SG

organisant le cycle primaire en sous-cycles

Le Ministre d'Etat, Ministre des Enseignements Primaire, Secondaire et de l'Alphabétisation

Vu l'Ordonnance n°16 du 6 mai 1975 portant réforme de l'enseignement au Togo;

Vu le décret n°67-22 du 26 janvier 1967 définissant les compétences ministérielles en matière de recrutement, d'administration et de gestion des diverses catégories de personnels ;

Vu le décret 2011-178/PR du 07 décembre 2011 fixant les principes généraux d'organisation des départements ministériels ;

Vu le décret n°2012-004/PR du 29 février 2012 relatif aux attributions des ministres d'Etat et ministres ;

Vu le décret n°2012-006/PR du 07 mars 2012 portant organisation des départements ministériels ;

Vu le décret n° 2012-051/PR du 19 juillet 2012 portant nomination du Premier Ministre ;

Vu le décret n° 2012-056/PR du 31 juillet 2012 portant composition du Gouvernement ;

Vu l'arrêté n° 087/MEPSA/CAB/SG du 26 août 2010 portant organisation interne du ministère des enseignements primaire, secondaire et de l'alphabétisation ;

Considérant les nécessités de service ;

ARRETE:

<u>Article 1^{er}</u>: Le cycle primaire est organisé pour compter de la rentrée scolaire 2012-2013, en trois sous-cycles correspondant chacun à des blocs de compétences bien identifiés, conformément au découpage ci-après :

- sous-cycle 1 pour les 1ère et 2ème années (CP1 et CP2);
- sous-cycle 2 pour les 3ème et 4ème années (CE1 et CE2);
- sous-cycle 3 pour les 5ème et 6ème années (CM1 et CM2).

<u>Article 2</u>: Le passage est automatique de la première à la deuxième année de chaque sous-cycle. Les redoublements n'interviennent qu'en fin de sous-cycle.

Article 3 : les élèves dont les performances ne répondent pas aux attentes bénéficieront de cours de remise à niveau pendant ou à la fin de l'année scolaire, à des moments étudiés.

Article 4 : Le présent arrêté sera publié au Journal Officiel de la République togolaise.

Fait à Lomé, le 1 0 OCT 2012

AMPLIATIONS
PR (compte rendu)
PM (compte rendu)
CAB/MEPSA
SG/MEPSA
Ttes dtions MEPSA
MFPRA

MEF METFP MESR JORT Ayayi A. KUDJOH



Annexe 5 : Circulaire N° 062 / MEPSA/CAB/SG du octobre 2012 relative à la réduction du taux de redoublement dans l'enseignement primaire.

MINISTERE DES ENSEIGNEMENTS PRIMAIRE SECONDAIRE ET DE L'ALPHABETISATION

REPUBLIQUE TOGOLAISE Travail-Liberté-Patrie

CABINET

SECRETARIAT GENERAL AK

CIRCULAIRE Nº 062 /MEPSA/CAB/SG

relative à la réduction des taux de redoublement dans l'enseignement primaire

Le Ministre d'Etat

A

Monsieur le directeur des enseignements préscolaire et primaire, Madame et Messieurs les directeurs régionaux de l'éducation, Messieurs les directeurs d'ENI, Mesdames et Messieurs les inspecteurs de l'éducation nationale, et conseillers pédagogiques, Mesdames et Messieurs les directtrice et directeurs d'école Mesdames et Messieurs les enseignants

En vue de favoriser la contribution du système éducatif au développement économique et social du pays, le gouvernement a initié un processus de refondation du système éducatif à travers un Plan Sectoriel de l'Education couvrant la période 2010-2020.

L'objectif de scolarisation primaire universelle de qualité y est décliné en activités visant à accroître l'accès, à améliorer la qualité du service éducatif ainsi que le pilotage et la gouvernance du secteur.

Malgré les actions mises en œuvre, la question du redoublement reste encore un défi à relever et risque de compromettre la réalisation des objectifs du Plan Sectoriel de l'Education.

La présente circulaire précise les mesures d'ordre administratif et pédagogique à mettre en œuvre à compter de la rentrée scolaire 2012-2013, pour réduire de façon significative les taux de redoublement et améliorer la qualité des apprentissages dans les parcours scolaires des élèves dans le cycle primaire.

1-Les effets nocifs du redoublement

Toutes les études réalisées dans les pays du Nord et du Sud démontrent les effets pervers du redoublement sur la scolarisation (abandons scolaires, faibles taux de rétention et/ou d'achèvement, etc.). La décision de redoublement a un effet d'autant plus négatif sur le parcours scolaire qu'elle intervient tôt dans la scolarité des élèves : le redoublement précoce au sous cycle préparatoire est celui dont les conséquences sont les plus négatives pour la réussite du cursus scolaire.

D'autre part, le redoublement, dans sa forme actuelle, signifie, le plus souvent, la reprise à l'identique d'un même cours annuel, dans les mêmes conditions d'apprentissage, avec le même

Annexe 5 (suite 1)

enseignant. Cette décision ne prend pas en compte l'environnement et le parcours scolaire de l'élève qui est nécessairement conduit à revivre la même situation d'échec.

Les rapports des récents diagnostics du système éducatif togolais affichent des contre performances en matière d'efficacité interne; les indicateurs du redoublement sont particulièrement élevés : 23,6% en moyenne nationale au primaire avec des disparités considérables selon les écoles et les classes du primaire. De nombreuses classes de CP1 enregistrent des pics de redoublement supérieurs à 40% générateurs d'abandons dont les enfants issus des familles les plus vulnérables et en particulier, les filles sont les premières victimes.

Cette réalité massive du redoublement ne peut être acceptée dans un système d'éducation de base qui vise la promotion individuelle et collective de tous pour le développement durable du pays.

Il va sans dire que la situation actuelle de banalisation du redoublement risque de perdurer si des mesures pragmatiques et hardies ne sont pas prises à temps avec la recherche et la mise en œuvre de réponses alternatives dans les circonscriptions pédagogiques, les écoles et les classes, plus efficaces dans le suivi des élèves et la réussite des apprentissages scolaires.

2. La réglementation à mettre en œuvre

L'ordonnance n°4 du 6 mai 1975 portant réforme de l'enseignement au Togo a institué les souscycles dans le cursus primaire et secondaire avec la promotion automatique des élèves à l'intérieur de chaque sous-cycle. Cette option a été reprise par le Plan Sectoriel de l'Education (2010-2020) comme stratégie de réduction des redoublements.

Ainsi, dans le cadre de sa mise en œuvre, l'arrêté N° 080/MEPSA/CAB/SG du 10 octobre 2012 organise désormais le cycle primaire en trois sous-cycles de deux années chacun, conformément au découpage ci-après :

- sous-cycle 1 pour les 1ère et 2ème années (CP1 et CP2);
- sous-cycle 2 pour les 3ème et 4ème années (CE1 et CE2);
- sous-cycle 3 pour les 5ème et 6ème années (CM1 et CM2).

Chaque sous-cycle correspond à un bloc de compétences bien identifiées. En application de cette mesure, le passage est automatique de la première à la deuxième année de chaque sous-cycle et la fréquence des redoublements est limitée entre sous-cycles consécutifs.

Les élèves dont les acquisitions de début de sous cycle sont insuffisants et/ou dont les performances ne répondent pas aux résultats attendus dans les progressions, bénéficieront de séances de soutien et de remise à niveau pendant le temps scolaire et à des moments adaptés en dehors du temps scolaire.

3- Les mesures de réduction des taux de redoublement

3.1 Les objectifs à atteindre dès 2012/2013

A compter de cette rentrée 2012, toutes les écoles primaires seront impliquées dans la réduction massive et maîtrisée des taux de redoublement. Les directeurs d'école seront les principaux artisans de cette « chasse au redoublement » dans leur établissement.

Annexe 5 (suite 2)

Les directeurs d'école et les enseignants recevront un appui ciblé, continu et évaluable des équipes de circonscription dans la réalisation des objectifs fixés.

Les résultats à atteindre, en termes quantifiés et désagrégés par école et par sous-cycle seront formalisés dans un document élaboré par l'équipe pédagogique et le directeur d'école, validé par les autres membres de la communauté éducative et le COGEP dans le cadre du projet d'école, puis par l'inspecteur de la circonscription. . Ce document sera affiché dans le bureau du directeur.

Le processus sera prioritairement engagé au sous-cycle du Cours préparatoire dès la préparation de la rentrée 2012/2013. Les directeurs d'école devront obtenir des résultats probants, évaluables et durables au regard des valeurs suivantes dès la fin de la prochaine année scolaire en juillet 2013 :

Année scolaire 2012/2013

Sous-cycle Redoublement	sous cycle CP	sous cycle CE	sous cycle CM
Redoublement intercycle	interdit	< à 10%	< à 10%
Redoublement fin de cycle	< à 15%	< à 15%	< à 15%

3.2 Une programmation pluriannuelle pour soutenir le processus de réduction des redoublements

Compte-tenu des niveaux très élevés des taux de redoublement, ce processus national volontariste piloté par les équipes d'inspection et les Directeurs Régionaux de l'Education sera poursuivi en 2013/2014 et 2014/2015 pour atteindre des valeurs acceptables en fin de sous cycle (< à 10%) et supprimer tout redoublement au sein des sous cycles tout en améliorant la qualité des apprentissages attestée par des épreuves standardisées de type PASEC.

Année scolaire 2013/2014

Sous cycle Redoublement	sous cycle CP	sous cycle CE	sous cycle CM
Redoublement inter cycle	interdit	interdit	< à 10%
Redoublement fin de cycle	< à 15%	< à 15%	< à 15%

Annexe 5 (suite 3)

Année scolaire 2014/2015

Sous-cycle Redoublement	sous cycle CP	sous cycle CE	sous cycle CM
Redoublement inter cycle	interdit	interdit	interdit
Redoublement fin de cycle	< à 10%	< à 10%	< à 15% *

La réduction des redoublements entraînera mécaniquement une diminution (lègère) du score de réussite au CEPD. Il est équitable de donner une seconde chance aux élèves méritants qui auront échoué au CEPD en les autorisant à redoubler le CM2.

Ce processus de décroissance durable des taux de redoublement sera accompagné d'une montée en puissance des mesures de soutien et de remise à niveau des élèves en difficulté que les formateurs des Ecoles Normales d'Instituteurs seront chargés d'élaborer avec les équipes de circonscription sous l'impulsion de la Direction des Enseignements Préscolaire et Primaire et de la Direction des Formations.

4- Les mesures d'accompagnement de la qualité des apprentissages

Conscient du fait que le non redoublement ne se décrète pas mais constitue plutôt le résultat d'un travail efficace et soutenu en matière d'enseignement /apprentissage effectué dans des conditions idéales, le gouvernement a entrepris des efforts considérables pour créer un environnement propice aux activités pédagogiques dans nos écoles et à l'amélioration des performances des élèves du primaire.

Les premières actions entreprises ont eu pour finalité, de créer les conditions d'un développement durable et soutenable du cycle primaire en termes de valeur ajoutée pour la qualité des enseignements/apprentissages. Au titre de ces actions, on peut citer :

- l'accroissement des capacités d'accueil et l'amélioration de l'accueil des élèves ;
- le redémarrage de la formation initiale des enseignants du préscolaire et du primaire ;
- la qualification pédagogique de 11 000 enseignants auxiliaires n'ayant pas reçu de formation initiale et un renforcement de l'encadrement pédagogique de proximité ;
- la fourniture de manuels de lecture et de calcul à tous les élèves des écoles primaires publiques et des écoles d'initiatives locales (EDIL) ;
- la fourniture de guides du maître en lecture et en calcul à tous les enseignants du primaire public et des EDIL :
- le lancement d'un processus de requalification de plus de 5 000 enseignants volontaires.

Annexe 5 (suite 4)

4.1 Au sous cycle CP (à titre indicatif)

Axes	Mesures d'accompagnement pour l'amélioration de la qualité des apprentissages et la réduction des redoublements	Responsabilité opérationnelle
	Inscription des élèves ayant l'âge réglementaire d'admission au CP1	Directeur
Accès	Réorganisation des classes de CP1 et de CP2 dont les effectifs dépassent 60 élèves	Inspecteur
	Affectation prioritaire des salles « en dur » aux classes du CP	Directeur
	Affectation prioritaire des enseignants formés et motivés dans les CP1 et CP2 (FIR et ENI)	Directeur
	Utilisation intensive des manuels de lecture et de calcul par les élèves et des guides du maître par les enseignants	Directeur
Qualité	Organisation systématique d'évaluations diagnostic dans les classes de CP1 et de CP2 à la rentrée et ciblage des progressions pédagogiques adaptées aux acquisitions des élèves (priorité au langage et à la lecture)	Inspecteur et Conseiller Pédagogique
	Accompagnement et tutorat prioritaire pour les enseignants du CP1 et du CP2	Directeur
	Suivi de la mise en oeuvre effective de la planification des activités dans les classes	Directeur
	Suivi systématique des classes de CP1 et CP2 et des acquisitions des élèves par l'équipe d'inspection	Inspecteur et Conseiller Pédagogique
	Optimisation du temps scolaire consacré aux enseignements et aux apprentissages	Directeur et Inspecteur
Gouvernance	Mise en œuvre d'un plan d'action de la qualité et de la réduction maîtrisée des redoublements dans l'école (validation IEPP)	Directeur
de l'école et de la circonscription	Mise en œuvre d'un plan d'action de la qualité et de la réduction maîtrisée des redoublements dans la circonscription (validation DRE)	Inspecteur
	Mise en oeuvre des conseils des maîtres pour le suivi des parcours des élèves, les mesures de soutien scolaire et les décisions de redoublement.	Directeur

4.2 Au sous cycle CE (à titre indicatif)

Axes	Mesures d'accompagnement pour l'amélioration de la qualité des apprentissages et la réduction des redoublements	Responsabilité opérationnelle
Accès	Réorganisation des classes de CEI et de CE2 dont les effectifs dépassent 60 élèves	Inspecteur
	Utilisation intensive des manuels de lecture et de calcul par les élèves et des guides du maître par les enseignants	Directeur

Annexe 5 (suite 5)

Qualité	Organisation systématique d'évaluations diagnostic dans les classes de CE1 à la rentrée, réorganisation de l'emploi du temps en langage et lecture pour le 1 ^{er} trimestre et ciblage des progressions pédagogiques adaptées aux acquisitions de élèves	Directeur
	Suivi systématique des classes de CEI et des résultats des élèves en lecture	Inspecteur et Conseiller Pédagogique
Gouvernance de l'école et de la	Système d'alerte dans le suivi des écoles pour anticiper la résolution des dysfonctionnements	IEPP
irconscription	Programmation des journées pédagogiques sur l'organisation des activités de soutien dans les classes et dans l'école pendant et hors du temps scolaire	Directeur et Inspecteur

4.3 Au sous cycle CM (à titre indicatif)

Axes	Mesures d'accompagnement pour l'amélioration de la qualité des apprentissages et la réduction des redoublements	Responsabilité opérationnelle
Accès	Réorganisation des classes de CM1 et de CM2 dont les effectifs dépassent 60 élèves	Inspecteur
	Utilisation intensive des manuels de lecture et de calcul par les élèves et des guides du maître par les enseignants	Directeur
Qualité	Mise en place progressive d'un système d'évaluation mieux adapté à l'acquisition de compétences durables	Directeur et Inspecteur
	Pratique régulière des activités scientifiques et des études du milieu en histoire et en géographie pour rompre avec le bachotage des maîtres du CM dans la préparation du CEPD	Directeur
	Mise en place au niveau de l'école d'un programme de travail individualisé pendant les vacances et période de test dans la classe supérieure à la rentrée	Directeur
Gouvernance de l'école et de	Organisation de stages de mise à niveau des élèves du CM1 pendant les vacances	Directeur et COGEP
circonscription	Dispositif de suivi du parcours des élèves à la fin de la scolarité primaire	Directeur et Inspecteur

5- Les actions et les responsabilités des équipes des inspections et des directeurs d'école

5.1 Dès la préparation de la rentrée 2012, les inspecteurs et leurs équipes de circonscription s'engageront avec une grande détermination dans ce défi de la réduction des taux de redoublement dans les écoles relevant de leur responsabilité. Avec les directeurs d'écoles et les enseignants, ils mobiliseront toutes les compétences et les ressources disponibles pour concevoir et mettre en œuvre les procédures et les actions les mieux adaptées à une réduction significative des taux de redoublements.

Annexe 5 (suite et fin)

- 5.2 La question d'une refondation du système d'évaluation des apprentissages des élèves devra retenir toute leur attention pour concevoir et mettre en place progressivement des dispositifs d'évaluation mieux adaptés que l'actuel système des compositions dont la logique sélective et coûteuse en temps n'est pas en cohérence avec les orientations d'une éducation de base qui vise l'acquisition de compétences de base et approfondies par la majorité des élèves.
- 5.3 Des évaluations régulières permettent d'anticiper ou de préciser les difficultés des élèves. Elles permettent également de dégager un profil d'élève, de classe ou d'école initiant la remédiation à chaque niveau (classe, école, inspection).
- 5.4 Une communication régulière entre les enseignants et les parents d'élèves est nécessaire. Il importe que les équipes pédagogiques développent très tôt le travail de soutien aux élèves en difficultés en concertation avec les parents d'élèves dans une perspective de coéducation et de responsabilisation.
- 5.5 La décision de redoublement ne peut pas être une décision du seul maître. Au terme de chaque année scolaire, le conseil des maîtres se prononce sur les conditions dans lesquelles se poursuit la scolarité de chaque élève, en particulier au sein de chaque souscycle.
- 5.6 La réactivité des maîtres, suivi, accompagnement, dialogue avec les parents constituent quelques-uns des mots clés de la stratégie à développer.
- 5.7 Sous l'impulsion des directeurs régionaux, les inspecteurs fixeront des objectifs quantifiés en termes de réduction de redoublement pour chacun des directeurs des écoles de leur circonscription en utilisant de manière systématique mais fonctionnelle les tableaux de bord école.
- 5.8 Les inspecteurs et les conseillers pédagogiques auront à assurer l'animation et l'évaluation du suivi du processus. Ils rendront compte aux Directeurs Régionaux ainsi qu'à la Direction des enseignements préscolaire et primaire des résultats obtenus, des réussites et des difficultés rencontrées dans la réalisation des objectifs qu'ils ont fixés aux directeurs d'école
- 5.9 Le directeur des enseignements préscolaire et primaire définira les modalités du suivi, la fréquence et la forme des actes de redevabilité.

J'attache du prix à la mise en œuvre effective des mesures contenues dans la présente circulaire.

Lomé, le [1 1 OCT 2012

Annexe 6 : Questionnaire d'enquête

QUESTIONNAIRE ADRESSE AUX DIRECTEURS D'ECOLE, AUX CONSEILLERS PEDAGOGIQUES, AUX INSPECTEURS ET AUX ENSEIGNANTS

Par Yawo Dotsè Dara-Ahato

Bonjour Madame/ Monsieur. Je suis étudiant en sciences de l'éducation, master ingénierie et conseil en formation à l'université de Rouen. A cette fin, je mène une recherche sur la fonction de directeur d'école dans l'optique de contribuer à l'amélioration de la qualité de l'offre d'éducation.

Dans le cadre de cette étude sur la fonction de directeur dans les écoles primaires publiques, je souhaite solliciter votre contribution en répondant au présent questionnaire. Il vise le recueil d'informations pour la réalisation d'un mémoire. Il est anonyme; vos réponses et leur traitement n'auront aucune incidence sur votre carrière. Je vous remercie pour le temps (environ 20 min) que vous avez accepté de m'accorder et pour les réponses sincères que vous voudrez bien apporter aux différentes questions.

NB : Directeur ou instituteur est utilisé pour le deux sexes pour désigner le poste et non l'individu.

1) Etes-vous satisfait de la fonction de directeur d'école telle qu'elle est exercée aujourd'hui au Togo ?
(cochez une seule case s'il vous plait)
a) Oui, les directeurs font du travail efficace b) Non, on doit revoir les pratiques
c) Je n'ai pas d'avis sur la question
Commentaire:
2) Pensez-vous que les <u>instituteurs nouvellement promus</u> au poste de direction d'école ont toutes les <u>compétences exigibles</u> pour ce poste ? (cochez une seule case s'il vous plait)
a) Oui, ils ont toutes les compétences exigibles s'ils ont été bien encadrés
b) Oui, mais à leur nomination on doit les renforcer un peu (3 à 5 jours de formation)
c) Non, on doit construire par une autre voie ces compétences chez les nouveaux directeurs vu les nouveaux
défis qui se posent au système éducatif
Autres ou un commentaire :
3) Pensez-vous que la fonction de directeur d'école est un métier à part pour lequel il faut recevoir une
formation particulière ? (cochez une seule case s'il vous plait)
a) Oui, il le faut b) Non, ce n'est pas nécessaire c) Je n'ai pas d'avis sur cette question

Explicitez votre réponse s'il vous plait :
4) Entre les trois formules suivantes, laquelle selon vous prépare mieux les titulaires d'un CAP aux
compétences de directeur d'école ? (cochez un e seule case s'il vous plait)
a) Avoir fait 10 ans dans l'enseignement et être nommé sur des critères d'appréciation
b) Avoir fait 10 ans d'expérience en tant qu'enseignant, être sélectionné sur des critères d'appréciation et suivre une formation de directeur d'école avant d'être nommé
c) Avoir fait 10 ans d'expérience en tant qu'enseignant, être sélectionné sur concours et suivre une formation
de directeur d'école avant d'être nommé
Autres ou un commentaire :
5) A votre avis, la compétence du directeur d'école peut-elle influencer positivement les acquisitions scolaires des élèves ? (cochez une seule case s'il vous plait) a) Oui, très significativement c) Non, pas du tout
b) Oui, mais pas significativement d) Je ne sais pas
Précisez votre réponse s'il vous plait
6) Avant de les nommer, comment peut-on assurer les compétences des directeurs d'école selon vous ? (cochez une seule case s'il vous plait)
a. A travers une formation tout en étant au poste durant toute la formation
b. A travers une formation complètement réalisée dans un centre de formation comme la formation initiale des
maîtres à l'ENI
c. A travers une formation en étant au poste avec des moments de regroupement (rassemblement des apprenants
au centre de formation ou dans un lieu pour un temps avec la présence effective du ou des enseignant-s)
Autres ou un cortentaire:
7) Pensez-vous que pour plus d'efficacité, il faut nécessairement avoir enseigné avant de devenir
directeur d'école ? (cochez une seule case s'il vous plait)

Master 2 professionnel - Ingénierie et Conseil en Formation_2016/2017
a) Oui, c'est vraiment nécessaire b) Non, pas du tout c) Je n'ai pas d'avis
Précisez votre réponse s'il vous plait :
8) A votre avis si on veut donner une formation d'adaptation àl'emploi aux enseignants promus pour la fonction de directeur d'école quelle forme doit-elle prendre ? (cochez une seule case s'il vous plait)
a) Une formation à distance avec un tuteur régulièrement en contact avec le formé
b) Une formation à distance avec un tuteur régulièrement en contact avec le formé mais aussi des moments de présence en groupe comme une classe classique
c) Une formation à distance mais sans tuteur
9) Un e formation pour devenir directeur d'école doit se faire avec un encadrement effectif par un ancien directeur ou un CP ou un IEPP qui maîtrise le métier. (cochez une seule case s'il vous plait) a) Oui, c'est vraiment nécessaire b) Non, l'enseignant a déjà suffisamment d'expérience
10) Un e formation pour devenir directeur d'école qui se fait en partie à distance et en partie en présentiel avec un encadrement effectif par un ancien directeur ou un CP ou un IEPP qui maîtrise le métier rend compétent le postulant au poste. (cochez une seule case s'il vous plait)
a) Oui, c'est une bonne formule pour la formation des directeurs d'école avant d'entrer dans la fonction
b) Non, en présentiel seulement pour que le candidat soit délivré des tâches du terrain c) Non, à distance seulement ; pour des raisons d'effectifs d'enseignants, il ne faut pas dégarnir les écoles
Autres ou un commentaire :
11) Un spécialiste de l'éducation a comparé le directeur d'école à un commandant de bord (avec bien sûr des copilotes et d'autres structures de pilotage), les élèves à des passagers à bord de l'avion et l'échec des élèves à une catastrophe aérienne. Etes-vous d'accord avec lui ? (cochez une seule case s'il vous plait)
a) Entièrement d'accord b) Partiellement d'accord c) Pas d'accord
Un commentaire :

$12) \ Pour riez-vous \ \acute{e}crire \ quel ques \ commentaires \ sur \ les \ comp \ \acute{e}tences \ exigibles \ suivantes \ et \ la \ formation$
à la fonction de directeur d'école primaire s'il vous plait ?
a) Un manager relationnel et technicien
b) Un pédagogue et éducateur
c) Un gestionnaire administratif, financier et de matériel
13) Veuillez compléter les lignes ci-dessous s'il vous plait
Vous êtes : directeur d'école conseiller pédagogique inspecteur enseignant
Vous êtes : une femme un homme
Vous avez : ans d'ancienneté dans votre fonction actuelle
Vous avez (cochez un e seule case s'il vous plait) :
Moins de 25 ans
Entre 25 et 35 ans
Entre 35 et 45 ans
Entre 45 et 55 ans
Plus de 55 ans

Annexe 7 : Guide d'entretien pour l'étude qualitative

Master 2 pro ICF FOAD

Mémoire

Thème: Professionnaliser la fonction de directeur d'école pour améliorer la qualité des apprentissages, quel dispositif de formation? Cas des écoles primaires publiques au Togo:

GUIDE D'ENTRETIEN

Salutation

J'ai souhaité avoir un entretien avec vous pour échanger avec vous sur le sujet de la fonction de directeur d'école primaire. Cet entretien est sollicité dans le cadre d'une étude pour un mémoire de master (en ICF) que je mène sur la question, une contribution à l'amélioration de l'offre d'éducation. Je ne viens donc pas en tant qu'inspecteur mais en tant qu'étudiant. Pour être conforme aux règles de la recherche vos propos seront anonymes et seront exploités comme tels. Toutefois je vais demander votre autorisation pour pouvoir enregistrer notre entretien juste pour les besoins d'une meilleure exploitation et de la preuve matérielle auprès du jury que cette phase du travail a été conduite effectivement.

Annonce du plan de l'entretien

- → Pouvez-vous me parler de l'exercice de la fonction de directeur d'école aujourd'hui?
- → Que pensez-vous de la fonction de directeur d'école aujourd'hui à l'école primaire ?
- → Pensez-vous qu'on doit continuer avec les pratiques anciennes ? (être éligible à la fonction de directeur au bout de 10 ans de fonction sur la base de proposition de l'inspecteur et du DRE)
- → Pensez-vous que le rôle de directeur est une fonction spécifique du système éducatif?
- → Cette fonction nécessite-t-elle selon vous, une formation particulière pouvant s'inscrire dans un parcours de formation d'adaptation à l'emploi ?
- → Comment envisageriez-vous une formation d'un enseignant en cours d'exercice pour faire de lui un directeur ?

Points de vigilance pendant l'entretien :

- ✓ Rester au niveau des faits, des idées en termes concrets et spécifiques : Ne pas se contenter d'opinions générales, de souhaits, d'intentions, mais essayer de les étayer par des faits ou des idées.
- ✓ Laisser le plus possible s'exprimer la personne sans apporter de nouveaux contenus : intervenir le moins possible dans le discours de son interlocuteur (sauf si celui-ci s'éloigne du sujet depuis longtemps) ; utiliser des déclarations positives, donner des « accusés de réception » pour motiver la personne et renforcer son implication dans sa réflexion.
- ✓ Approfondir le plus possible les idées que la personne exprime de manière spontanée : utiliser plusieurs procédés de relance : Reformulation, Echo-miroir, Interprétation, Reflet, Recentrage, Demande d'informations complémentaires, Demande d'éclaircissement, Marques d'écoute ...
- ✓ Synthétiser la pensée de la personne avec elle, à la fin de l'entretien

Annexe 8 : Autorisation du Directeur régional de l'éducation de Golfe-Lomé

MINISTERE DES ENSEIGNEMENTS PRIMAIRE, SECONDAIRE ET DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE REPUBLIQUE TOGOLAISE Travail-Liberté-Patrie CABINET SECRETARIAT GENERAL DIRECTION REGIONALE DE L'EDUCATION PREFECTURE DU GOLFE ET COMMUNE DE LOME Nº 1438-17/DRE-GL **AUTORISATION DE RECHERCHE** Le Directeur Régional de l'Education Golfe et Commune de Lomé soussigné, autorise Monsieur DARA-AHATO Yawo Dotsè, Etudiant en master professionnel ingénierie et conseil en formation (M2proICF) à l'Université de Rouen à administrer un questionnaire aux enseignants, aux directeurs, aux conseillers pédagogiques et aux inspecteurs relevant de la Direction Régionale de l'Education Golfe Lomé dans le cadre de la rédaction de son Mémoire de fin de formation. Au préalable, Monsieur DARA-AHATO Yawo Dotsè, devra prendre attache avec les Chefs d'Inspection de la Région Golfe ainsi que les Chefs des établissements concernés pour convenir avec eux des dispositions pratiques d'accès. Par ailleurs, une copie des résultats des recherches doit être déposée au secrétariat de la DRE-GL pour être archivée. Lomé, le 1 8 JUIL 2017 Talaki PERE DRE GOLFE-LOME / 01 BP 2309 Lomé / Tél : 22 21 39 84 / Fax : 22 22 61 20

Annexe 9 : Extrait de l'arrêté N° 087/MEPSA/CAB/SG du 24 août 2010 portant organisation interne du ministère des enseignements primaire, secondaire et de l'alphabétisation.

MINISTERE DES ENSEIGNEMENTS PRIMAIRE REPUBLIQUE TOGOLAISE SECONDAIRE ET DE L'ALPHABETISATION

Travail - Liberté - Patrie

CABINET

SECRETARIAT GENERAL #K



ARRETE Nº D87 IMEPSA/CABISG

portant organisation interne du ministère des enseignements primaire, secondaire et de l'alphabétisation

LA MINISTRE DES ENSEIGNEMENTS PRIMAIRE, SECONDAIRE ET DE L'ALPHABETISATION,

Vu la Constitution du 14 octobre 1992;

Vu l'ordonnance n° 16 du 6 mai 1975 portant réforme de l'enseignement au Togo;

Vu le décret n° 82-137 du 11 mai 1982 fixant les principes généraux d'organisation des départements ministériels ;

Vu le décret n°2008-090/PR du 29 juillet 2008 portant organisation des départements ministériels ;

Vu le décret n°2010-036/PR du 28 mai 2010 portant composition du gouvernement;

ARRETE:

Article 1er: Le ministre des enseignements primaire, secondaire et de l'alphabétisation dispose pour l'exercice de ses attributions, outre le cabinet, d'un ensemble de services centraux et de services extérieurs.

Il exerce la tutelle sur les institutions et organismes internationaux intervenant dans le domaine de l'enseignement général ou ayant des objets s'y rattachant.

CHAPITRE I: LE CABINET DU MINISTRE

Article 2: Le ministre des enseignements primaire, secondaire et de l'alphabétisation est assisté dans l'exercice de ses fonctions, d'un cabinet comprenant:

- le directeur de cabinet ;
- l'attaché de cabinet;
- les conseillers techniques;

Article 13 : Le secrétariat général est structuré en cinq divisions :

- la division des politiques et stratégies éducatives ;
- la division de l'enseignement privé ;
- la division de la santé et du sport solaires ;
- la division des affaires juridiques ;
- la division de la communication.

Article 14: La division des politiques et stratégies éducatives assure une mission de coordination des activités des directions centrales, des services extérieurs et des différents projets du ministère.

Article 15: La division de l'enseignement privé gère les demandes d'agrément d'ouverture des établissements privés. Elle œuvre à la promotion du secteur de l'enseignement privé et veille à son contrôle administratif et pédagogique.

Article 16: La division de la santé et du sport scolaires veille à la mise en ceuvre de la politique nationale de santé et de sport scolaire. Elle coordonne les projets et programmes de santé et de sport scolaires et organise le contrôle médical scolaire.

Article 17: La division des affaires juridiques assure une mission de conseil, d'expertise et d'assistance auprès de l'administration centrale, des services extérieurs et des établissements.

Article 18: La division de la communication élabore et met en œuvre la politique de communication du ministère.

Article 19: Les divisions relevant du secrétariat général peuvent être organisées en sections.

Article 20 : Sont rattachés au secrétaire général, les sections ci-après :

- la section secrétariat principal ;
- la section secrétariat particulier ;
- la section comptabilité.

Section 2: Les directions centrales

Article 21 : Les directions centrales du ministère des enseignements primaire, secondaire et de l'alphabétisation sont :

- la direction des enseignements préscolaire et primaire (DEPP) ;
- la direction de l'enseignement secondaire général (DESG) ;
- la direction de l'alphabétisation et de l'éducation non formelle (DAENF);
- la direction des ressources humaines (DRH) ;
- la direction des affaires financières (DAF) ;
- la direction de la planification de l'éducation et de l'évaluation (DPEE) ;
- la direction des examens concours et certifications (DEx-CC) ;
- la direction des formations (DF);
- la direction des programmes et innovations pédagogiques (DPIP);

Sous-section VIII- La direction des formations (DF)

Article 83 : La direction des formations est chargée :

d'élaborer, en collaboration avec les directions d'enseignement et les institutions de formation, la politique de formation initiale et continue des personnels enseignants et superviser sa mise en œuvre ;

d'élaborer et mettre en œuvre la politique de formation initiale et continue des personnels d'encadrement pédagogique et des personnels administratifs

de développer une ingénierie de la formation à partir des situations

Article 84: La direction des formations comprend trois divisions :

la division de la formation des personnels enseignants ;

la division de la formation des personnels d'encadrement pédagogique et des personnels administratifs;

la division de la formation à distance.

Article 85: La division de la formation des personnels enseignants est chargée :

d'élaborer les plans de formation initiale et continue des personnels enseignants du préscolaire, du primaire et du secondaire ;

de superviser la mise en œuvre des plans de formation dans les régions ;

d'élaborer les référentiels métiers, les référentiels de compétences et les référentiels de formations ;

d'initier des formations en direction des personnels, toutes catégories

Article 86: la division de la formation des personnels enseignants comprend deux sections :

- la section formation des personnels enseignants du préscolaire et du
- la section formation des personnels enseignants du secondaire.

Article 87: La division de la formation des personnels d'encadrement pédagogique et des personnels administratifs est chargée :

d'assurer la formation initiale et continue des personnels d'encadrement pédagogique notamment les inspecteurs de l'éducation, les professeurs des écoles normales d'instituteurs et les conseillers pédagogiques ;

d'effectuer le recyclage des directeurs d'école, des chefs d'établissement du secondaire, des personnels administratifs et des personnels d'information et

d'élaborer les référentiels métiers, les référentiels de compétences et les

Article 88: La division de la formation des personnels d'encadrement pédagogique et des personnels administratifs comprend trois sections :

- la section formation des personnels d'encadrement pédagogique du préscolaire et du primaire ;
- la section formation des personnels d'encadrement pédagogique du secondaire ;
- la section formation des personnels administratifs.

Article 89 : La division de la formation à distance est chargée :

- de numériser les supports de formation élaborés par la direction des formations;
- de mettre en ligne les modules de formation ;
- d'organiser et produire des émissions radiophoniques et télévisuelles à l'intention des élèves, des enseignants et des parents d'élèves.

Sous-section IX- La direction des programmes et innovations pédagogiques (DPIP)

Article 90 : La direction des programmes et innovations pédagogiques est chargée :

- d'élaborer les currioula et les programmes scolaires et de formation ;
- de mettre en œuvre la politique nationale de manuels scolaires et de matériels didactiques;
- d'initier des projets d'innovation pédagogique.

Article 91 : La direction des programmes et innovations pédagogiques comprend deux divisions :

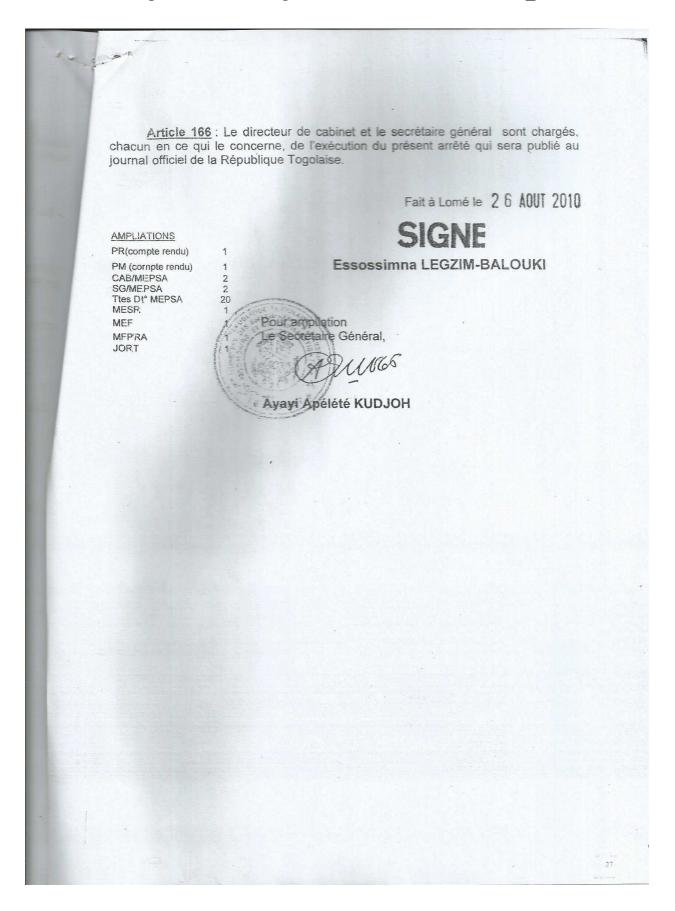
- la division des curricula et des manuels scolaires ;
- la division des innovations pédagogiques et des matériels didactiques.

Article 92 : La division des curricula et des manuels scolaires est chargée :

- de concevoir en collaboration avec les directions d'enseignement, les curricula, les programmes et les contenus d'enseignement, d'en déterminer les objectifs et de participer à leur évaluation;
- de mettre en œuvre la politique des manuels scolaires et de documentation pédagogique
- de stimuler la production de matériels didactiques.

Article 93 : La division des curricula et des manuels scolaires comprend deux sections :

- la section curricula, programmes et manuels scolaires du préscolaire et du primaire;
- la section curricula, programmes et manuels scolaires du secondaire.



Annexe 10 : Extrait du dépouillement des questionnaires (ici les 5 premières questions avec les réponses de 5 enquêtés/individus (I1 à I25)

Questions (variables) et modalités	l1 l2		3 I	14 15	5	16	17	18	19	l1	0	l11	l12	113	114	11	15	I16	l17	118	119	120	121	122	2	123	124	125
1) Etes-vous satisfait de la fonction de directeur d'école telle																												
qu'elle est exercée aujourd'hui au Togo ? (cochez une seule caso																												
s'il vous plait)	0	0	0	1		0	0	1	2	2	1	()	0	0	0	0	1	L	0	0	0	0	1	1	1	4	(
a) Oui, les directeurs font du travail efficace (1) b) Non, on doit revoi	r																											
les pratiques (0); c) Je n'ai pas d'avis sur la question (4)																												
Commentaire:	99	99	99	99 U	n direc	te Les nom	in 9	19	99	99	99	Les direct	On a l'im	p Le direct	:e	99	99	99	9 !	99 Conduire	9	99 II exist	te e II ex	ste e Po	ur plus	Diriger c'e	99	99
2) Pensez-vous que les instituteurs nouvellement promus au	1																											
poste de direction d'école ont toutes les compétences exigibles	3																											
pour ce poste ? (cochez une seule case s'il vous plait)	2	3	2	2		3	3	1	3	2	2	3		3	2	2	2	1	L	2	2	2	2	2	3	1	1	! 3
a) Oui, ils ont toutes les compétences exigibles s'ils ont été bien encadrés	s																											
(1); b) Oui, mais à leur nomination on doit les renforcer un peu (3 à :	5																											
jours de formation) (2) ;c) Non, on doit construire par une autre voie ces	s																											
compétences chez les nouveaux directeurs vu les nouveaux défis qui se																												
posent au système éducatif (3)																												
Autres ou un commentaire :	99 Sa	ans me	99	99 L	es direc	t Les nouv	e s	19	99	99	99	Les ensei	Même co	or 9	9	99	99	99)	9 9	9 9	99	99	99	99	Une expé	99	99
3) Pensez-vous que la fonction de directeur d'école est un métie	r																											
à part pour lequel il faut recevoir une formation particulière	2																											
(cochez une seule case s'il vous plait)	1	1	1	1		1	1	1	1	1	1	1		0	1	1	1	()	0	0	1	1	4	1	1	4	(
a) Oui, il le faut (1) b) Non, ce n'est pas nécessaire (0) c)																											
Je n'ai pas d'avis sur cette question (4)																												
Explicitez votre réponse s'il vous plait :	99 Le	s dire I	l fau	99 L	es direc	t Avoir un	e 9	19	99	99 II	lui faut ı	Le métie	Le direct	e II le faut	а	99	99	Après un	(!	9 L'institut	e II leur fa	au Puisqu	ue ar	99 En	plus de	L'expérier	Directeu	La fonctio
4) Entre les deux formules suivantes, laquelle selon vous prépare																										•		
mieux les titulaires d'un CAP aux compétences de directeur																												
d'école ? (cochez une seule case s'il vous plait)	2	3	2	2		3	2	1	2	1	1	2		1	2	2	2	1	L	3	3	1	3	3	2	2	99) 3
• /																												
a) Avoir fait 10 ans dans l'enseignement et être nommé sur des critères																												
d'appréciation (1); b) Avoir fait 10 ans d'expérience en tan																												
qu'enseignant, être sélectionné sur des critères d'appréciation et suivre																												
une formation de directeur d'école avant d'être nommé (2); c) Avoir fai																												
10 ans d'expérience en tant qu'enseignant, être sélectionné sur concours	S																											
et suivre une formation de directeur d'école avant d'être nommé (3)																												
Autres ou un commentaire :	99	99	99	99 A	vec cha	ın La forma	ti 9	19	99	99	99	II faut un	L'expérie	er 9	9	99	99	9	Après le	C La voie d	lu 9	99	99 II y a	de ba	99	Dix ans de	99	Pour pou
5) A votre avis, la compétence du directeur d'école peut-elle																												
influencer positivement les acquisitions scolaires des élèves	2																											
(cochez une seule case s'il vous plait)	1	1	1	1		1	1	1	1	1	1	1		1	1	1	1	2	2	1	1	1	1	4	1	1	1	. 1
a) Oui, très significativement (1); b) Oui, mais pas significativement (2)																											
; c) Non, pas du tout (0); d) Je ne sais pas (4)																												
Précisez votre réponse s'il vous plait	99 Le	direc	99	99 L'	école a	u Sa comp	é g	19	99	99 Le	directe	Le directe	Puisque	c'II encadi	e	99	99	(Les stra	é Partat de		99 Ayant	une	99	99	Disponibi	99	Un direct
		= 0				. p		-1				3 2 2000	2.0430		1		33	`							23			

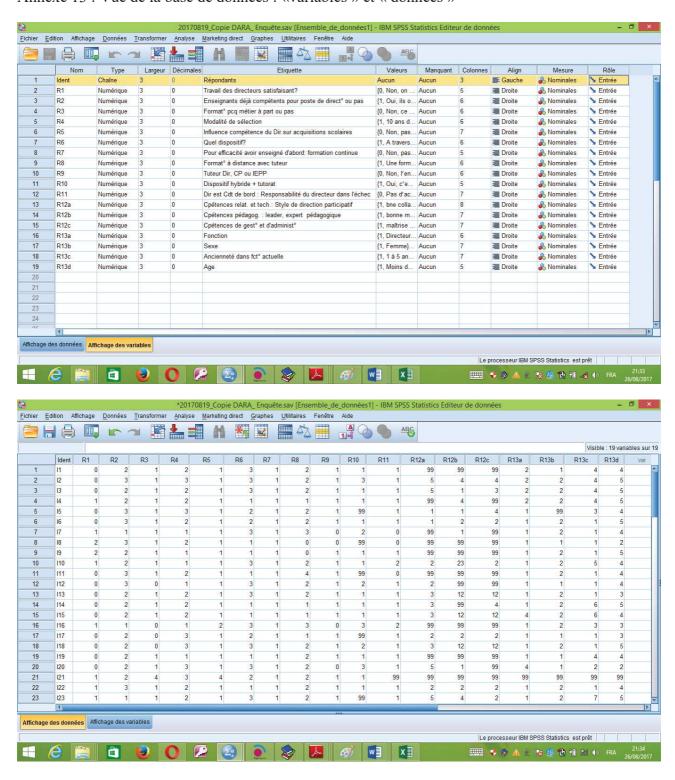
Annexe 11 : Grille d'analyse des réponses de l'enquête par questionnaire

Répondants	R1 : Travail des directeurs satisfaisant? 1 = Oui, les directeurs font du travail efficace 0 = Non, on doit revoir les pratiques 4 = Je n'ai pas d'avis sur la question		pos 1 = Oui, il le faut 0 = Non, ce n'est pas nécessaire 4 = Je n'ai pas d'avis sur cette	1 = 10 ans dans l'erseignement et être nommé sur des critères d'appréciation 2 = 10 ans d'expérience en tant qu'enseignant, être sélectionné sur des critères d'appréciation et suivre	compétence du Dir.sur acquisitions scolaires 1 = Oui, très significativement	durant toute la formation 2= A travers une formation complètement réalisée dans un centre de formation comme la formation	enseigné d'abord 1 = Qui, c'est vraiment nécessaire 77 = Non, pas du tout	tuteur régulièrement en contact avec le formé 2 = Une formation à distance avec un	ou IEPP 1= Oui, c'est vraiment nécessaire	1= Oui, c'est une bonne formule pour la formation des directeurs d'école avant d'entrer dans la fonction 2 = Non, en présentiel seulement pour	0 = Pas d'accord 1= Entièrement	:Style de direction participatif 1 = bne collaboration avec adj., coopératifpartenariat avec parents et milieu . 2 = bne	1 = bonne maîtrise de la pédag./ de la didactique des disc. 2 = capable d'encadrer ses adj.	d'administ" 1 = maîtrise de l'administrat" 2 = Gestion rigoureuse des	1= dir 2= CP 3 = insp	te	Vous avez : ans d'ancienne té dans	25 ans 2= Entre 25 et 35 ans
		renforcer un peu (3 à 5 jours de formation) (2) ;c) Non, on doit construire par une autre voie ces compétences chez les nouveaux directeurs vu les nouveaux défis qui se posent au système éducatif (3)			significativement 0 = Non, pas du tout 4 = Je ne sais pas	3 = A travers une formation en étant au poste avec		tuteur régulièrement en contact avec le formé mais aussi des moments de présence en groupe comme une classe classique 3 = Une formation à distance mais sans tuteur (3)	l'enseignant a déjà suffisamment	3 = Non, à distance seulement ; pour des raisons d'effectifs d'enseignants, il ne	2 = Partiellement d'accord	et ou de respect mutuel . 3 = bn cptmt, bonne relat" avec adj. , entourage et hiérarch. 4 = amene			¥	fe	fonction actuelle	3= Entre 35 et 45 ans 4= Entre 45 et 55 ans 5 = Plus de 55
11		0	2	1	2		3	1	2	1	1 1	9	9 9	99 9	99	2 1	17	1 7
12		0	3	1	3		3	1	2	1			nt Ceci justifie q'ils soient formés			2 2	20	
14		1	2	1	2	1	1	1	1	1	1 1	Le directeur doit etre un manager	r Le directeur doit être un pédagog 9 Oui ce sont ces compétences qui :	so	ire .	2 2	17	
15		0	3	1	3	1	2	1	2	1	0 1	Savoir gérer le personnel, savoir p	or Maîtriser la pédagogie	Etre en bonne relation avec la l	hie	1 99	11	
16		0	3	1	2		2	1	2	1	1 1	Pour une bonne gestion du perso	n Pour former les enseignants en vu	ue Pour bien gérer les biens de l'é	cc :	1 2	3	
17		1	1	1	1		3	1	3	2	2 (9	9 Le directeur d'école doit posséde	rl 9	99	. 2	5	
19		2	2	1	1		1	1	0	1	1 1	9	9 3	20 2	99	1 2	3	
110		1	2	1	1	1	3	1	2	1	1 2	Il doit organiser son école en coor	d Il oriente l'action pédagogique de	s Il gère le matériel et les finance	es	1 2	21	
111		0	3	1	2	1	1	1	4	1	0 (9	9 9	99 9	99	1 2	5	
112		0	3	0	1		3	1	2	1	2 1	Le directeur est un chef d'orchest	re S s Etant lui-même éducatuer, il doit	99 S	9 :	1 1	3	
114		0	2	1	2		1	1	1	1		Le directeur promu doit avoir une		99 Il doit être un gestionnaire adn		1 2	26	
115		0	2	1	2	1	1	1	1	1		Un directeur promu doit avoir une	Il doit posséder la pédagogie bier			4 2	26	
116		1	1	0	1	2	3	1	3	0	3 2	Cor la Disasteur deit execuirer la l		99 g	99	1 2	11	
118		0	2	0	3	1	3	1	2	1 9			r Le directeur doit aider les enseigr ell doit maîtriser soi-même la méth			1 2	3	
119		0	2	1	1	1	1	1	2	1	1 1	. 9	9 9	99 9	99	1 1	17	
120		0	2	1	3		3	1	2	0		Il faut quand même qu'il soit un n	Un super pédagogue	9	99	1 1	7	
121		1	2	1	3	1	1	1	2	1	1 99		Ce rôle lui permet de mieux enca	dr II doit randra comota do lo cost	#9 9! No.	99	99	
123		1	1	1	2		3	1	2	1 9				Discret, exigent, patient, dispo		1 2	36	,
124		4	2	4 9	9		2	1 9	19	1 9	9 (Enseignement comme art	C'est important la pédagogie	Avoir l'habileté administrative.	. 9	9 2	99	
125		0	3	0	3	1	1	1	1	1	1 1	Le directeur fonctionne en relatio	r L'organisation pédagogique de l'é	cc Gestion de l'école, gestion des	re :	1 2	4	
126		4	2	4	1	1	1	1	2	1	1 2	9	9 9	99 9	99 99	1 99	1 2	
128		0	2	1	3	1	3	1	2	1	1 2	Maintien de bonnes relations ave	c Maîtrise des méthodes d'enseigne	er La transparence dans sa gestion	10 4	4 2	14	
129		0	3	1	3		2	1	2 !	99 9		Savoir gérer le personnel enseign	a Maîtriser toutes les techniques d'	er Bien respecter la hiérarchie, êt		1 2	11	
130		0	1	0	1		2	1	2	1	2 (9 Pour qu'un éducateur soit compét		99 4	1 2	22	
131		0	3	1	2		2	1	2	1			n II doit être formé en pédagogie ca m Maîtriser la pédagogie afin de bie			4 2	19	
133		1	2	4	1		1	1	1	1	1 1	9	9 9	99	99	4 1	7	-
134		0	2	0	2	1	2	1	2	1	1 1	On peut comparer un di recteur à	Le directeur est à la fois un direct	eu Un directeur doit pouvoir bien	gé é	4 2	15	
135		1	2	4	1	1	2	1 9	9	1	2 1		9 Pour la bone réussite de l'école il 9 Sociologue, administrateur.	fa S	99 :	1 1	22	
137		1	2	1	2		2	1	1	1	1 1		il doit maitriser son métier (avoir	dill doit être capable de bien gén	er :	1 1	3	9
138		1	2	1	1		1	1	2	1	3 1	Avoir le tact, l'humilité, la connais	is Maitriser la pédagogie, la pratique	e (Tenue et usage des doculents a	ed :	1 2	17	
139		1	2	0	2	1	3	1	2	1			t Maîtriser la pédagogie (les démar			1 1		
140		0	3	1	1		3	1	2	1			m Un directeur doit maîtriser l'instru Le directeur doit avoir ces compét			1 2	8	
142		0	2	1	1	1	1	1	2 !	99	1 1	9	9 9	99	99	1 1	2	
143		0	3	1	3	1	2	1	1	1	1 1	1 9	9 9	99 9	99 :	2 1	16	
144		1	2	1	1		3	1	2	1	1 1	9	9 9	99 9	99 :	1 2	2	
146		0	1	0	1		3	1	2	1 9	9 1	Dans son rôle social, le directeur i	5' Maitrise des pratiques pédagogiq	ueLe directeur doit jouer un rôle a	ad :	2 1	8	
147		0	2	0	1	1	3	1	1	1	1 1	Un directeur est un manager de l'	é Le directeur doit être à l'école de	to Le directeur doit gérer avec tac	ti :	ž 2	8	
148		1	2	1	1	1	3	1	2	1			re En tant qu'éducateur et un pédag , Un expert des pratiques de classe		m s	2 00	17	
150		4	2	1	2	1	3	1	2	1	1 1	L 9	9	99 9	99	1 1	2	
151		1	2	0 9	9 :	1 9	19	1	2	1	1 1	Le directeur doit être une person	n Doit maîtriser la pédagogie et être	e (Savoir gérer les ressources fina	nc :	i 1	10	
152		0	3	1	2		2	1	2	1			fi Le directeur doit assurer unre bor			1 2	4	
154		4	2	0	1		3	1	2	1 9	3 (Etre expérimenté et avoir une ho	er Doit maîtriser la pédagogie, donn n Relation avec les enseignants et l	es neception et envoi des courries es	19 1	4 2	20	
155		0	2	1	2		2	1 9	19	1	1 1	. 9	9 9	99 9	99	1 1	20	
156		1	2	1	2	1	1	1	2	1			o II doit être un conducteur d'homn			. 1	5	
157		1	1	1	2		1	1	2	1	1 1		Ce type de directeur est efficace o	da/Ce type de directeur est efficac	20	1 1	20	
159		1	2	1	2	1	1	1	2	1	3 1		9 Il faut que le directeur soit pédag	08 9	99	1 1	99	,
160		0	2	1	1		1	1	3	1	1 1	1 9	9 9	99 9	99 99	J 99	99	
161		1	2	0	1		1	1	2	1	1 1		e Sur le plan pédagogique, il doit ai 9 La gestion d'une école est très im		ni:	1 1	11	
163		1	2	1	1	1	3	1	2	1	3 1		9 La gestion d'une école est tres im Le directeur est appelé à former s		io Sin	1 2	11	
164		0	1	0	1		2	1	3	1	1 1	9	9	99 9	99	1 1	4	
165		1	2	1	2	1	1	1	2	1	1 (9	9 9	99 9	99	. 2	1	
166		0	3	1	2		2	1	1	1	1 1	Prande das initiativas promise i	9 Conaît les apprenants (les élèves)	99 S	99	1 2	7	
168		0	3	1	2		3	1	2	1	1 1	Il doit être un rassembleur, savoir	Maîtriser la pédagogie, assister se	ransmettre les courriers àtem	ps 4	4 2	11	
169		0	3	0	2	1	2	1	1	1	1 1	Un bon directeur doit avoir les no	<mark>ti</mark> II doit maîtriser les méthdes d'ens	se Le directeur gère les fonds de l'	'é .	4 2	18	
170		1	2	0	3		3	1	2	1	1 1	Le directeur d'école doit être un s	o C'est lui qui est chargé de la bonn	e En dehors du rôle pédagogique	d	1 2	10	
172		0	2	1	2	1	1	1	2	1			n Faire des remarques consctuctive u Sans la pédagogie on ne peut pas,			4 2	1 0	
173		0	2	0	3	1	2 7	7	2	1		Entretenir de bonne relations ave		s all doit maîtriser les docuents ad	im	1 1	11	

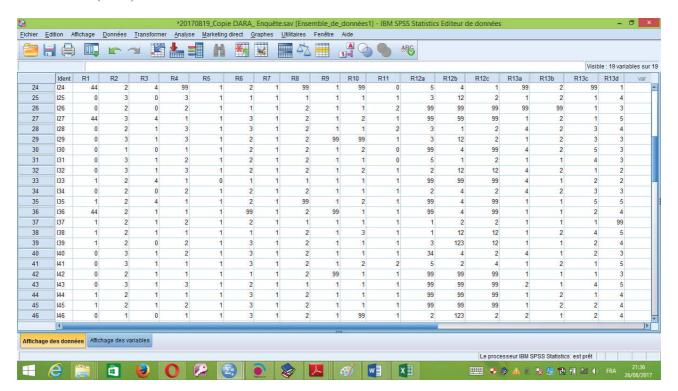
Annexe 12 : Extrait de la grille d'analyse

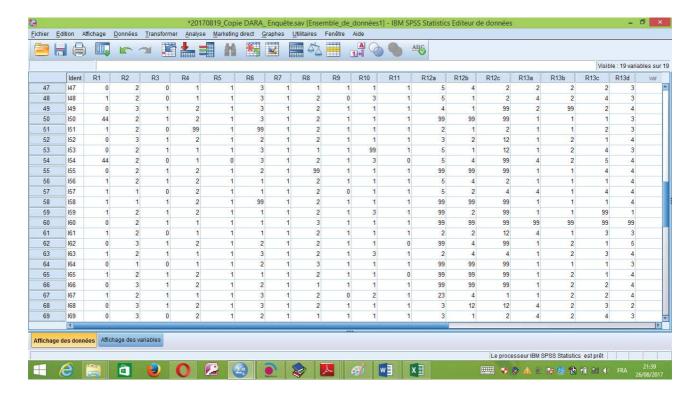
	RL = Travail des directeurs satisfaisant ? 1 = Oui, les directeurs font du travail efficace 0 = Non, on doit revoir les pratiques 4 = Je n'ai pas d'avis sur la question	R2 = Enseignants déjà compétents pour poste de direct* ou pas 1 = Oui, il son toutes les compétences exigibles s'ils ont été bien encadrés 2 = Oui, mais à leur nomination on doit les renforcer un peu (3 à 5 jours de formation); 3 = Non, on doit construire par une autre voie ces compétences chez les nouveaux directeurs vu les nouveaux défis qui se posent au système éducatif		1 = 10 ans dans l'enseignement et être nommé sur des critères d'appréciation	significativement 2= Oui, mais pas significativement
*	▼	_	▼	▼	•
11	0	2	1	2	
12	0				
13 14	0				
15	0	3	1		
16	0				
17 18	1				
19	4				
110	1				
I11 I12	0				
113	0				
114	0				
I15 I16	0				
117	0				
118	0	2	C	3	
119 120	0				
120	0				
122	1	3	1		
123 124	1				
124	0				
126	0				
127	4				
128 129	0				
130	0				
131	0	3	1	. 2	:
132	0				
133 134	1				
135	1	2	4	1	
136	4				
137 138	1				
139	1				
140	0				
I41 I42	0				
143	0				
144	1	2	1		:
145 146	1 0				
146	0				
148	1	2	C	1	
149 150	0				
150	4				
152	0	3	1	. 2	
153 154	0				
155	4				
156	1	2	1	. 2	
157	1				
158 159	<u>1</u>				
160	0				
161	1				
162 163	0				
164	0				
165	1	2	1	. 2	
166	0				
167 168	1 0				
169	0	3	C		
170	1				
171 172	1				
172	0				

Annexe 13 : Vue de la base de données : «variables » et « données »

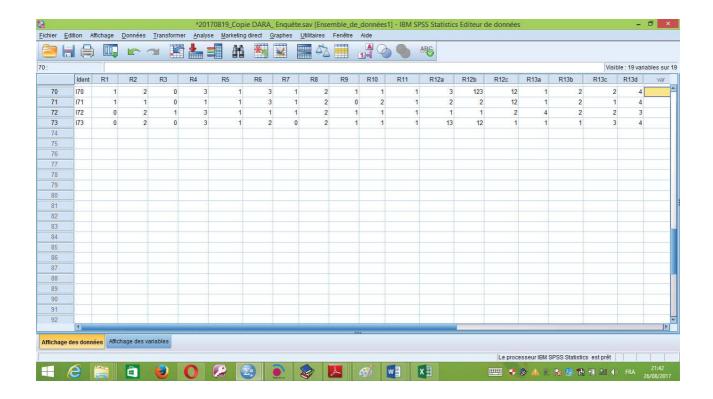


Annexe 13 (suite)





Annexe 13 (fin)



Annexe 14 : Grille d'analyse des réponses de la question 12 (question ouverte)

Répondants	R12 a = Cpétences relat. et tech. : Style de direction participatif 1 = bne collaboration avec adj.,	R12 b = Cpétences pédagog. : leader pédagogique 1 = bonne maîtrise de la pédag./	R12 c = Cpétences de gest° et d'administ°
	coopératif, partenariat avec parents et milieu. 2 = bne coordination - climat de confiance et ou de respect mutuel. 3 = bn cptmt, bonne relat° avec adj., entourage et hiérarch. 4 = amener adj. à donner le meilleur 5 = autres 99 = sans réponse	de la didactique des disc. 2 = capable d'encadrer ses adj. 3 = capable de suivre les résultats, performances, apprentissages des élèves 4 = autres 99 = sans réponse	1 = maîtrise de l'administrat° 2 = Gestion rigoureuse des ressources - respect des biens publics
I1	99	99	99
I 2	Quelques notions de base seraient un bon appui	Ceci justifie qu'ils soient formés	Quelques notions élémentaires suffisent pour la pratique
13	Le directeur doit être un manager relationnel pour mieux diriger l'équipe pour laquelle il est en tête	Le directeur doit être un pédagogue et un éducateur bien assermenté	Cette compétence est nécessaire pour mieux piloter l'école
14	99	Oui ce sont ces compétences qui sont nécessaires	99
I4	Savoir gérer le personnel, savoir	sont necessaires	99
15	prendre de bonnes initiatives pour la réussite de l'école	Maîtriser la pédagogie	Etre en bonne relation avec la hiérarchie
16	Pour une bonne gestion du personnel enseignant, des élèves et des parents	Pour former les enseignants en vue de respecter les instructions officielles	Pour bien gérer les biens de l'école
		Le directeur d'école doit posséder les cours principaux du primaire à savoir le CP; le CE et le CM. En outre il doit être capable d'écouter	
I7	99	ses adjoints.	99
18	99	99	99
I9	99	99	99
T40	Il doit organiser son école en coordonnant le travail et l'entente	Il oriente l'action pédagogique des enseignants et intervient auprès des élèves pour un apprentissage	finances de l'école et organise le travail en collaboration avec
I10 I11	entre les enseignants 99	des connaissances 99	ses collègues.
111	Le directeur est un chef d'orchestre dans l'encadrement pédagogique et	,,,	<i>,,</i> ,
112	social et en même temps un	00	00
I12	administrateur avisé. Il doit cultiver de bonnes relations	99 Etant lui-même éducateur, il doit	99 Il est le garant de l'école car il
	avec d'abord son personnel, les élèves et tout son entourage ce qui	maîtriser la pédagogie afin d'avoir d'abord un bon résultat puis	assure l'administration entre son école et sa hiérarchie, gère
7.10	pourra faciliter la réalisation de ses	encadrer aussi les enseignants	correctement les fonds et le
I13	projets pour l'école Le directeur promu doit avoir une	pour la même cause.	matériel e l'école
I14	bonne relation, un bon comportement avec sa hiérarchie	99	Il doit être un gestionnaire administratif, financier.
	Un directeur promu doit avoir une	Il doit posséder la pédagogie bien	Il doit faire une bonne gestion
		qu'elle soit élastique afin de hien	administrative financière et
	bonne relation, un bon comportement avec sa hiérarchie et	qu'elle soit élastique afin de bien encadrer ses adjoints. Il doit être	administrative, financière et matérielle à tout moment et à
115	bonne relation, un bon comportement avec sa hiérarchie et doit posséder quelques formes	encadrer ses adjoints. Il doit être patient et voir les choses	matérielle à tout moment et à tout temps durant toute sa
I15 I16	bonne relation, un bon comportement avec sa hiérarchie et	encadrer ses adjoints. Il doit être	matérielle à tout moment et à
I15 I16 I17	bonne relation, un bon comportement avec sa hiérarchie et doit posséder quelques formes techniques.	encadrer ses adjoints. Il doit être patient et voir les choses objectivement.	matérielle à tout moment et à tout temps durant toute sa carrière.

travail, il doit diriger et entrainer les enseignants en les formant afin enseignants il doit mettre en œuvre les techniques qui vont aider les apprentissages enseignants en les formant afin que ceux-ci encadrent bien les fonds de roulement matériel mis à sa dis	et le
Le directeur doit élaborer un plan d'action pour gérer efficacement l'école; garder une harmonie dans les relations avec ses supérieurs, ses adjoints, ses élèves, les parents d'élèves. En dehors de l'encac des adjoints, il doit meithodologie des leçons pour pour tous les dossier direction, gérer hom fonds de fonctionne tout le matériel, man propriété de l'école.	avoir à s de la nêteté les ment et
I19 99 99	99
Il faut quand même qu'il soit un I20 manager qui est bien relation Un super pédagogue	99
I21 99 99 Ce rôle lui permet de mieux	99
encadrer ses adjoints sur le plan pédagogique (emploi du temps, programme, les nouvelles dépenses, les locaux approches). Il doit jouer son rôle de dirigeant, programme, les nouvelles approches). Il doit rendre compt gestion de l'école (le dépenses, les locaux hiérarchie Discret, exigent, pat	es (,) à la cient,
I23 Avisé, laborieux Assidu à a tâche disponible, économe prévoyant, sympath. Avoir l'habileté	
I24 Enseignement comme art C'est important la pédagogie administrative. Gestion de l'école, g	estion des
Le directeur fonctionne en relation avec l'autorité de l'éducateur (l'inspecteur, les conseillers pédagogiques, Et les comités de parents L'organisation pédagogique de l'école, l'enseignement. Il contrôle (personnel et élèves des biens matériels or classes, définit le plan d'action de son école. L'organisation pédagogique de ressources humaines (personnel et élèves des biens matériels or ressources financièr l'école.), gestion et
126 99 99	99
127 99 99	99
Maintien de bonnes relations avec La transparence dan	
les maîtres, les élèves et les parents Maîtrise des méthodes gestion des affaires d'élèves et autres (les autorités) d'enseignement administratives et fi Bien respecter la hié être transparent dans	erarchie,
Savoir gérer le personnel enseignant; avoir de bonnes relations avec les partenaires. Maîtriser toutes les techniques d'enseignement pour donner un plus aux enseignants. Pour qu'un éducateur soit compétent c'est-à-dire être prêt à	er le
exercer son métier, il doit être ou	
recevoir des formations adéquates	0.0
130 99 pouvant l'aider en ce domaine. Il doit savoir gérer l'administration les qui sont très insuffis surtout au cours prin 90000F pour un an o	sants naire. qui ne bon
valent rien pour un l	
Il doit être formé en pédagogie car il doit maîtriser la pédagogie, Le directeur d'école doit être formé Sur l'accueil des autres collègues Un directeur d'école doit être un Maîtriser la pédagogie afin de Valent rien pour un fonctionnement de l Pour le matériel il n même pas pratiquen pour les enfants qui méthodes actives. Maîtriser la pédagogie afin de Le directeur est un p	'existe nent sauf arrivent

	qu'il doit être généreux, éviter les tensions (querelles) entre le personnel, éviter la partie prise.	conduite des leçons.	hiérarchiques. Il administre l'école assure les finances et gère le matériel puis rend compte à ses supérieurs.
I33	99	99	99
134	On peut comparer un directeur à un entrepreneur qui doit tout faire pour que l'entreprise réussisse.	Le directeur est à la fois un directeur pédagogique et un coordinateur des activités scolaires (parascolaire et périscolaire) Pour la bonne réussite de l'école il	Un directeur doit pouvoir bien gérer son école financièrement et administrativement (gestion de l'écolage et les personnels volontaires.
		faut que le directeur soit assisté	
I35	99	d'un pédagogue et éducateur.	99
I36	99	Sociologue, administrateur.	99
137	Le directeur doit travailler en étroite collaboration avec ses adjoints dans les compétences, le respect mutuel, dans la compréhension et être pondéré.	Il doit maitriser son métier (avoir des compétences acquises) et travailler avec tact en donnant un bon d'encadrement à ses adjoints.	Il doit être capable de bien gérer le budget de l'école, bien gérer les locaux et le matériel de l'école. Tenue et usage des documents
138	Avoir le tact, l'humilité, la connaissance de la personne. Partage des rôles au sein du groupe. Mettre le personnel qu'il faut à sa place.	Maitriser la pédagogie, la pratique de la classe, être de bons conseils. Savoir encadrer les jeunes maîtres et leur apporter assistance. Maîtriser la pédagogie (les	administratifs. Ne pas confondre la dotation à ses fonds propres transparence dans la gestion des finances et du matériel. Il doit gérer le courrier arrivé
139	Entretenir de bonne relation avec tout le monde: les parents, les COGEP, la hiérarchie; concevoir des projets d'écoles Un directeur doit à travers son	démarches et conception de fiches de chaque discipline) donner des conseils aux élèves enseignants et orienter si possible.	et départ, le matériel pédagogique, les biens de l'école la subvention avec des cahiers à l'appui.
I40	comportement exemplaire et ses compétences surtout en coaching amener chaque enseignant à donner le meilleur de lui-même.	Un directeur doit maîtriser l'instruction et l'éducation des enfants. Le directeur doit avoir ces compétences là autrement dit il ne pourra pas suive ses adjoints dans	Un directeur doit pouvoir gérer le personnel, le fond de roulement et le matériel de l'école mis à sa disposition. Le directeur bien outillé peut avoir un petit gouvernement dont il sera le premier
I41	Rien à signaler	ces nobles taches.	ministre.
I42	99	99	99
I43	99	99	99
I44	99	99	99
I45	Dans son rôle social, le directeur d'école a le devoir de créer un cadre convivial entre lui et les adjoints, entre lui et les parents, entre les adjoints.	Maitrise des pratiques pédagogiques, contribuer au savoir être des enseignants et élèves.	Le directeur doit jouer un rôle administratif et gestion transparentes des ressources financières et matérielles de l'école.
147	Un directeur est un manager de l'école alliant relation et technicité pour un meilleur pilotage. La formation n'est pas si nécessaire.	Le directeur doit être à l'école de tous exigeant	Le directeur doit gérer avec tact l'école avoir le sens d'un gestionnaire averti financièrement et matériellement.
I48	Seulement il faut un bagage intellectuel, pédagogique; il faut aussi des techniques pour la bonne gestion.	En tant qu'éducateur et un pédagogue, il faut la maîtrise du programme de tous mes cours.	Il faut savoir gérer les fonds, le matériel de l'établissement car la bonne gestion constitue, la bonne trace.

	The armout document areas do alocaco are	Un arment des mustiques de elecce	
I49	Un expert des pratiques de classe, un évaluateur, motivateur.	un évaluateur.	99
I50	99	99	99
I51	Le directeur doit être une personne qui cultive la bonne ambiance dans les relations interpersonnelles.	Doit maîtriser la pédagogie et être de bonne moralité, savoir éduquer par sa bonne conduite.	Savoir gérer les ressources financières, gérer le matériel et les ressources humaines.
101	Pour mener à bien sa mission, le directeur doit être le modèle dans de	Le directeur doit assurer une	Le directeur veille sur la gestion administrative, les
	bonnes œuvres, entretenir de bonnes relations avec la communauté d'accueil être très coopératif inspirer	bonne organisation du travail, contrôler et suivre le travail des enseignants, assurer et faciliter la	élèves) - des ressources matérielles (biens mobiliers et immobiliers de l'école) - des
I52	confiance, faire preuve de modestie, d'humilité et de courtoisie.	formation permanente des enseignants.	ressources financières (écolages, fonds parallèles).
	Le directeur sert de trait d'union entre l'IEPP et le milieu où est implantée l'école, sensibilise la	Doit maîtriser la pédagogie, donner une bonne instruction orienter les élèves par des	Réception et envoi des courriers, contrôleur de matériel, détenteur des cahiers
	masse et anime les débats aux	conseils pour une bonne réussite	d'inventaire, de visite d'école,
I53	conseils	dans la vie.	visite médicale
I54	Etre expérimenté et avoir une bonne relation avec les partenaires.	Relation avec les enseignants et les élèves.	99
I55	99	99	99
	Le directeur d'école a besoin de		Le directeur d'école doit
	compétences en pédagogie et des		maîtriser les textes liés à la fonction pour mieux gérer son
	compétences relationnelles qui	Il doit être un conducteur	établissement sur le plan
I56	feront de lui un bon manager.	d'homme.	financier et matériel.
		Ce type de directeur est efficace dans tous les domaines. Il peut	Ce type de directeur est efficace dans les finances
I57	Ce type de directeur conduira l'école à la dérive.	bien encadrer le personnel, le matériel et les finances.	seulement donc il ne peut être un bon directeur.
I58	99	99	99
		Il faut que le directeur soit pédagogue et éducateur cela lui permettra d'être équilibré sur le	
I59	99	terrain éducatif.	99
I60	99	99	99
	Le directeur doit veiller aux bonnes relations entre lui et les adjoints et	Sur le plan pédagogique, il doit aider les enseignants et donner	Bien tenir les documents administratifs, bien gérer les fonds alloués et utiliser
I61	entre les adjoints au mêmes.	l'exemple lui-même. La gestion d'une école est très	rationnellement le matériel.
		importante aussi le directeur doit être détaché c'est-à-dire, il ne doit	
		pas avoir de classe. Mais il est	
		souvent au four et au moulin. On	
		constate que sa classe est souvent abandonnée au détriment de	
I62	99	d'autres réunions.	99
	Le directeur gère un personnel, donc	T 10 10 10 10 10 10 10 10 10 10 10 10 10	Pour son rôle administratif, le
	doit avoir un tact pour résoudre les problèmes relationnels pour la	Le directeur est appelé à former ses adjoints et étant aussi chargé	directeur doit avoir aussi cette compétence pour ne pas
I63	cohésion du groupe.	de classe, doit éduquer aussi.	piloter à vue.
I64	99	99	99
I65	99	99	99
I66	99	99	99
	Prends des initiatives, organise,	Connaît les apprenants (les	Bien ordonné, il dispose ses
I67	implique les autres; suit et coordonne les activités	élèves), avec sa classe bien préparée, des objectifs bien	différents registres, classeurs, pièces comptables, essaie

	pédagogiques et les prestations de ses collaborateurs (enseignants).	définis pour éviter l'improvisation, le tâtonnement	tout et fait tout avec le matériel disponible; assume sa
	ses condocidedes (enseignants).	afin d'éviter le gaspillage du temps d'apprentissage.	responsabilité.
	Il doit être un rassembleur, savoir	Maîtriser la pédagogie, assister	Transmettre les courriers à temps, informer les adjoints,
	unir son personnel autour de lui,	ses adjoints en difficulté, donner	gérer les finances au vu de ses
I68	être quelqu'un de tact, sérieux et ouvert.	le sens et le goût de l'éducation aux adjoints.	adjoints, mettre le matériel à leur disposition.
100	Un bon directeur doit avoir les	aux aujonns.	icui disposition.
	notions sur le développement	Il doit maîtriser les méthodes	
	personnel. Il doit avoir la confiance	d'enseignement (méthodes	Le directeur gère les fonds de
	en soi. Il contrôle sa voix, son langage, sa parole et son expression	actives) et maîtriser les différents cours et avoir des notions sur la	l'école quelles que soient leurs origines et rend compte au
I69	du visage.	psychologie.	comité des parents d'élèves.
	T 11 11 11 11 11 11 11 11 11 11 11 11 11		En dehors du rôle
	Le directeur d'école doit être un social. Il doit être en bon terme avec		pédagogique d'un directeur d'école; les directeurs ont
	tout le monde et doit être capable	C'est lui qui est chargé de la	aussi un rôle administratif
	d'aborder toute personne utile pour	bonne éducation des élèves et de	(liaison avec la hiérarchie), un
	la réalisation par exemple d'un projet pour son école. Il ne doit pas avoir	l'encadrement et du suivi. pédagogique de ses adjoints. Ceci	rôle financier (détenteur des registres financiers) et un rôle
	une vie privée. Il doit être ouvert à	étant, il ne doit souffrir d'aucun	de gestionnaire des biens ou
I70	tout le monde.	manquement pédagogique.	structures de l'école.
	E11411-41	E-in-d	Tenir à jour les registres
	Faciliter les relations interpersonnelles et instaurer un	Faire des remarques constructives et faire des cours d'essai si	administratifs, financiers et utiliser rationnellement le
I71	climat de confiance.	possible.	matériel disponible.
	C'est ce qui manque à nos directeurs	Sans la pédagogie on ne peut pas,	Un directeur est après tout un
	et on note un grand différend entre eux et leurs adjoints d'une part, et	du plus, jamais être un directeur d'école. La pédagogie est une	gestionnaire. Il gère les élèves, le corps enseignant et les
	entre eux et les parents d'élèves qui	pièce moteur comme le	parents d'élèves. En plus il est
I72	ne doivent pas être négligés.	gouvernail d'un avion.	membre du COGEP.
		Meŝtrigar la máda agaia animo la	Il doit maîtriser les documents
		Maîtriser la pédagogie, animer les	administratifs, tracer un cahier

activités pédagogiques, être le

pour les impliquer dans la gestion de les rapports des activités et rendre

modèle du travail bien fait, faire

Entretenir de bonnes relations avec

tous les partenaires et savoir-faire

l'école, initier les projets.

des recettes et dépenses des fonds mis à sa disposition,

avoir un cahier de gestion du

matériel.

I73

Annexe 15: Transcription intégrale de l'entretien avec Zopomahé

Nous (N): Bonjour monsieur le directeur

Zopomahe (Z) : Bonjour monsieur Dara, monsieur le directeur je dois le dire je dois préciser ça aussi monsieur le directeur

00min12s- N : eee merci d'avoir de m'avoir accordé eee ce temps d'entretien que j'ai sollicité à avoir avec vous dans le cadre de la préparation de mon mémoire pour un master en ingénierie et conseil en formation eee une fois encore merci donc comme je le disais j'ai sollicité à avoir cet entretien avec vous parce que je travaille particulièrement sur le thème de la professionnalisation de la fonction de directeur d'école pour voir dans quelle mesure nous pouvons faire en sorte que cette fonction contribue davantage à l'amélioration de la qualité des apprentissages, donc je vous ai ciblé comme personne ressource compte tenu de votre statut, de vos expérience dans notre système éducatif et alors le principe de cet entretien est que si vous le permettez nous allons enregistrer cet entretien et certainement la preuve matérielle pour ma directrice de mémoire et le jury que j'ai fait ce travail effectivement toutefois ce que nous allons dire dans cet entretien va rester à l'anonymat dans l'exploitation et même dans le rapport donc monsieur le directeur je vous remercie beaucoup merci eeeee si vous êtes prêt et avec votre accord nous allons démarrer cet entretien est-ce que vous pouvez me parler monsieur le directeur de la fonction de directeur d'école aujourd'hui dans notre système éducatif?

02min47s - Z: (*racle la gorge*) merci monsieur Dara, merci monsieur le directeur, c'est une c'est avec beaucoup d'humilité hein que je vous dis merci d'avoir ciblé ma modeste personne avec tout ce que vous avez dit pour l'entourer expérience position dans le système et tout je vous remercie de cette bonne impression que vous avez de ma personne je vous je vais répondre à votre question avec beaucoup de plaisir partager avec vous ce que hein ce que je sais ce que je pense de la fonction de directeur d'école dans notre sous-système aujourd'hui eeee votre question précisément c'est qu'est-ce que je pense de la fonction de directeur d'école aujourd'hui

04min06s – N : vos analyses, votre vision de la fonction

04min17s - Z: d'accord eeee aujourd'hui, je vais commencer par la nomination eeee aujourd'hui les nominations de directeur d'école obéissent rarement à des normes professionnellement objectifs si je puis m'exprimer ainsi et si je le dis c'est en comparaison avec ce qui se faisait dans le temsp pour être directeur, il y avait un minimum de normes, il y avait un minimum d'exigences à satisfaire

avant d'être nommé directeur d'école je ne dis pas que cela a totalement disparu mais ce sont les pratiques non recommandables qui tendent à dominer aujourd'hui on peut nommer directeur d'école quelqu'un qui a bénéficié d'une pression exercée sur ses chefs hiérarchiques par un parent ou bien un ami en tout cas une connaissance ça veut dire concrètement quoi j'ai un neveu j'ai un parent j'ai une copine hein eeee qui a le CAP et qui exerce dans telle inspection bon j'appelle le ministre si j'ai de bonnes relations avec lui j'appelle le DC eee en tout cas n'importe qui n'importe quelle personne qui peut faire pression sur le directeur régional on met son nom sur la liste des des des gens nommables qu'on envoie et comme moi je sais que j'ai influencé l'établissement de cette liste je pique en tant que directeur régional ou en tant que qui je ne sais pas les noms de ceux que j'ai recommandés et on les nomme même si ces gens ne remplissent pas les compétences professionnelles exigibles d'eux c'est ça qui est gênant c'est ça qui est gênant eeee ça c'est la nomination en GRH en gestion de ressources humaines une fois que l'acquisition est biaisée puisqu'il y a trois pôle là-bas l'acquisition le développement et le maintien une fois que le pool un c'est-à-dire l'acquisition est biaisée c'est-à-dire eeee est faite sur des bases branlantes sur des bases non solides non objectives, c'est clair que le la suite souvent est très difficile à redresser pourquoi je dis ça ? je le dis parce que quand quelqu'un s'est fait nommer dans ces conditions pendant tout le temps qu'il va exercer la profession, il a comme repère celui qui l'a nommé et non sa hiérarchie direct ça c'est 1 il a comme repère celui qui l'a nommé et non les exigences de son métier On l'a nommé on l'a nommé et donc tant pis pour le reste voilà et c'est très gênant c'est très gênant or dans notre système à part quelques formations en cours d'emploi organisées à l'endroit des directeurs d'école par par le projet FAD, projet TOG plutôt dans les années eeee je crois 80 – 90 et par le projet FAC non le projet eee oui projet FAC dans les années eee 2000 je crois à part ces deux efforts qui ont été faits en matière de formation en cours d'emploi à l'endroit des directeurs d'école notre système éducatif n'a pas ne dispose pas d'un dispositif de renforcement de capacités des directeur d'école en cours d'emploi c'est ça qui est gênant cela fait que la personne qu'on a nommé sans qu'elle réponde aux exigences professionnelles qu'elle réunisse les compétences requises traine cette tare là pendant tout le temps qu'elle va exercer la fonction de directeur avec toutes les conséquences que cela comporte s'il y avait des si les formations hein en cours d'emploi des renforcements de capacités à l'endroit des directeurs d'école étaient régulières on pourrait se dire que bon certaines lacunes de départ pourraient être comblées hein pourraient être ee ee ee oui comblées hein en cours d'emploi pendant le parcours de de l'individu voilà donc voilà pour ce qui est de l'acquisition c'est le premier point la nomination elle n'obéit pas toujours à des règles objectives Maintenant pendant l'exercice de la fonction pendant l'exercice de la fonction

aujourd'hui beaucoup de directeurs d'école se débrouillent pour exercer la fonction de directeur du mieux qu'ils peuvent il y a parmi eux ceux qui ont à cœur la réussite de leurs actions à la têtes de des des établissements et qui donc s'efforcent d'aller chercher les compétences qu'il leur faut il y a parmi eux également et ce deuxième lot est plus nombreux ceux qui pensent que quand ils ont été nommés directeur c'est pour venir régner sur un groupe d'enseignants qu'on a placé sous eux faire les chefs c'est tout c'est ça qui les préoccupe voilà et malheureusement malheureusement à l'analyse ceux qui pensent qu'on les a nommé pour régner souvent cachent derrière leur comportement parfois arrogant les tares de leurs incompétences ils croient que c'est vociférer voler des yeux (11min52) intimider les adjoints qui est le direct.. qui fait le directeur d'école alors que ce sont les compétences qu'il affiche ce sont les les les c'est le tact avec lequel il gère l'établissement les résultats auxquels il aboutit qui font de lui le vrai directeur d'école or ils croient qu'on doit d'abord reconnaitre leur titre de directeur avant qu'ils n'aillent faire le travail alors que c'est le travail et les résultats produits qui hein asseyent son autorité de directeur et son aura sur ses sa ses ses administrés et même au-delà de ses administrés au-delà de l'école jusqu'à laaa la population bénéficiaire c'est ça donc je voudrais dire concrètement que la fonction de directeur n'est plus exercée dans les règles de l'art c'est ça faute de compétences en la matière un direc.. beaucoup de directeurs d'école aujourd'hui ne savent pas quelles sont leurs obligations quels sont leurs devoirs hein quels sont eee eee quelles doivent être leurs relations avec la hiérarchie avec la hiérarchie ascendante la hiérarchie descendante le milieu, les élèves et tout non beaucoup ne savent pas ça ils ne savent pas que le directeur c'est un chef d'entreprise qui doit ... (13min32) qui doit faire en sorte que les résultats soient bons envers et contre tout ils ne savent pas ça je suis là je réponds au courrier je veille à ce que eee les programmes soient exécutés c'est tout passe encore s'il a le souci de veiller à l'exécution des programmes passe encore passe encore certains sont là certains sont là donc le souci c'est-à-dire le le métier de directeur comme une profession au-delà ou bien en en surcroit au métier d'enseignant hein n'est pas perçu n'est pas très bien perçu par nos chefs d'établissement un directeur c'est un enseignant mais c'est un enseignant ohoo comment dirais-je? eee exceptionnel hein un enseignant investi d'une autre eee fonction d'une autre tâche c'est ca un directeur d'école beaucoup ne perçoivent pas ca comme ca ils se confondent à leurs adjoints ils affichent les mêmes comportements que leurs adjoints c'et ça ce qu'on constate aujourd'hui la plupart du temps si je le dis c'est que des faits sont là le directeur d'école pour lui des imprimés sont arrivés de l'inspection pour eee produire des informations qu'on doit renseigner on renseigne on envoie point un adjoint a demandé une autorisation d'absence je transmets point eee on doit faire les cours de lundi à vendredi je veille à cela point et là je dis encore passe encore oui je

dois eee eeee signer les carnets de eeee comment vous les appelez les carnets de les livrets scolaires je les signe j'envoie aux parents point j'ai fini mon travail je proclame les résultats en fin de trimestre en fin d'année point j'ai fini directeur d'école, ce n'est pas simplement ça ce n'est pas simplement ça et tout ce que j'ai cité là ce n'est pas tous qui le font ce n'est pas tous qui le font il y en a derrière qui il faut courir pour aller chercher les les informations qu'on a demandées des mois durant einhein voilà et ils s'absentent aussi comme tout le monde comme n'importe qui donc directeur d'école c'est enseignant plus quelque chose et c'est ce quelque chose qu'ils n'ont pas voilà donc eee dans l'exercice de la fonction mmm ce directeur d'école là il n'est pas directeur d'école selon moi et donc eee le fait même qu'il n'y ait pas d'accompagnement qu'il n'y ait pas de renforcement de capacités qu'il n'y ait pas de de conscientisation des intéressés par rapport à à aux résultats que produisent leurs actions à la tête des établissements pose problèmes cela pose problème donc directeur d'école juste juste qui remplit les formalités administratives c'est tout pour ceux qui en sont encore consciencieux ça c'est ça oui ceux qui sont encore consciencieux c'est ce que nous vivons aujourd'hui alors vous allez dans un établissement il n'y a même pas d'enseigne parce qu'il n'y a aucun texte administratif qui dit de mettre une enseigne devant l'établissement il s'en fiche il ne fait pas vous allez dans une école sans clôture il y a des des des plantes dans le milieu qui peuvent servir à faire une haie vive ils ne font pas c'est pas leur affaire ils ne savent pas que l'école doit être clôturer pour la sécurisation des enfants non non parce qu'il n'y a ça aucun texte donc ils font comme ils veulent c'est-à-dire un directeur d'école qui ne prend pas l'établissement comme son affaire comme son entreprise qui doit refléter sa personnalité pour moi ce n'est pas un directeur d'école c'est ça le ministre ne va pas tout faire l'inspecteur ne va pas tout faire le directeur régional ne va pas tout faire mais en tant que directeur d'école quand vous savez que vous êtes directeur d'école vous savez que vous devez vous identifier à un moment donné professionnellement parlant à votre entreprise et au sens positif du terme au sens positif du terme ils n'ont pas ça ouais et donc ce sont les directeurs (dans tout ça (18min25) et je tiens encore tout ce que je cite là si les gens le font c'est ceux qui sont encore consciencieux ceux qui sont encore consciencieux alors qu'est-ce qui favorise cela j'ai déjà ciblé hein la nomination l'acqui... le point 1 l'acquisition vous voyez et comme le développement ne suit pas comment faire pour renforcer les capacités renforcer les compétences des personnels en présence des acteurs en présence ça va en se dégradant ça va en se dégradant ceux qui le font malheureusement la nature humaine est telle que beaucoup ont souvent tendance à copier le mauvais alors on se dit mais pourquoi moi je me tue tant alors que l'autre ne le fait et pourtant bon vous comprenez hum quand on va nous appeler nous sommes tous directeur on ira s'asseoir nous sommes tous directeur devant l'inspecteur et peut-être c'est les fainéants-là qui sont félicités qui ont ceci cela ah bon vous êtes là quand le directeur se comporte comme ça il ne fait pas son travail quelles mesures il y a pour le sanctionner? certains texte sont là pour dire qu'il faut faire ceci en cas de ça mais combien de fois cela a été appliquer pour réprimer pour dissuader pour pour pour non non très peu très peu de sanctions sont infligées très peu de sanctions proposées même par la hiérarchie directe du directeur d'école sont appliquées c'est ça donc le directeur d'école ne sent pas que s'il ne fait pas bien il y a hein eee eee eee une sanction qui peut tomber sur lui qui peut agir sur sa carrière qui peut agir sur ... non ils ne savent pas ça et beaucoup d'entre eux se comportent comme ils veulent surtout surtout ceux qui savent qu'ils ont un officier un un honorable député un qui un quoi bon mais ils se comportent comme ils veulent ils se comportent comme ils veulent donc la fonction de directeur d'école souffre de tout ça. Alors l'autre aspect une fois que la personne a été nommée sans les compétences requises qu'est-ce que j'appelle compétences requises? je vais revenir là-dessus les conséquences sur la vie de l'établissement en pâtisse je prends un directeur d'école qui n'a jamais enseigné au CP comment est-ce qu'il peut viser les fiches des de ses adjoints qui sont au CP ? Comment il peut viser ça avec objectivité avec des conseils pratiques précis pour aider l'autre à s'améliorer comment ? un directeur d'école qui n'a jamais fait le CE qui n'a jamais fait le CM comment est-ce qu'il peut gérer un établissement hein qui comporte ces cours et dont les enseignants doivent lui présenter des fiches à viser ? vous lirez dans les cahiers d'observations des enseignants « fiches à jour » continuez « fiches à jour félicitations » fiche à ... c'est ce que vous lisez la plus part du temps (rire) consigne (39min) directeur d'école pourquoi? c'est ça tout simplement parce que le monsieur n'a jamais tenu une classe de tel cours et il ne connait pas hein les démarches méthodologiques hein des disciplines qui sont enseignées il ne connait pas les réalités de ces classes là il ne peut pas viser viser au sens complet du terme une fiche que lui présente un adjoint hein relevant de ces cours là il ne peut pas il peut se contenter des généralités hein il y a trop de quoi quoi quoi ici il y a trop de vous n'avez pas prévu le matériel c'est tout c'est ce qu'il peut dire mais par rapport à telle étape de la leçon la démarche « l'approche que vous avez proposée attention ajoutez ceci retranchez ceci » il ne peut pas il n'a jamais vécu la réalité de la classe-là c'est ça la réalité et si en plus pendant qu'il y est il se donnait pour tâche de se former ah là ce serait bien non il cache ses tares il cache ses tares parfois il fait des observations l'enseignant voit il lit il sourit oui moi je me rappelle j'étais Sur un poste et et deux ou trois fois des enseignants sont venus me demander de voir l'inspecteur pour qu'on les enlève de l'école où ils sont parce qu'ils n'apprennent rien des directeurs avec lesquels ils sont j'ai connu ça donc une fois que vous arrivez à ce niveau (rire) de faiblesse c'est que vous vous ne pesez plus rien devant les enseignants ils vous respectent juste ils ne respecte plus votre personne c'est le papier qui vous a nommé qu'ils respectent or la gestion d'un établissement nécessite une certaine autorité pas de charisme c'est de l'autorité vous ne l'avez pas l'autorité la vraie c'est votre compétence qui vous la donne

24min 36s - N : mhu

24min36s - Z: ah oui c'est ça et une fois que les préparations pédagogiques des adjoints sont visées dans ces conditions le point de chute c'est la classe

24min56s - N : mhu

24min56s - Z : comment les classes sont conduites comment les leçons sont conduites comment les élèves sont formés voilà les conséquences vous voyez et si on se plaint aujourd'hui que le niveau n'est pas bon voilà une des causes en voilà une des causes c'est ça quand vos adjoints n'ont pas foi en vous ils ne croient pas à vous ils savent que sur tel ou tel autre sujet vous ne pouvez pas leur apporter le nécessaire c'est que vous n'existez pas professionnellement pour eux c'est très grave c'est très grave pour la gestion d'une entreprise quand l'autorité du chef n'est ni reconnue ni acceptée c'est fini c'est fini vous voyez voilà comment hein l'incompétence du directeur agit sur les les les les performances ou bien les les la mission même de l'école c'est ça voilà nous voulons une éducation de qualité nous voulons nous voulons commençons à voir qui sont ceux qui sont les acteurs de cette éducation de qualité hein donc voilà le directeur d'école mmm tel que moi je le vois hein tel qu'il est nommé tel qu'il travaille aujourd'hui voilà c'est ça et dans tout ça maintenant j'aborde l'autre aspect celui qui fait bien il faudrait qu'on le lui prouve qu'on lui dise qu'il fait bien qu'il sache qu'il est reconnu comme bon et que les autres sachent que qu'on lui a qu'on lui a adressé une lettre de félicitations on lui a donné ceci ceci parce que parce que parce que comme ça ceux qui ont encore un minium hein de conscience peuvent se dire ah moi aussi je vais faire comme lui oui ein moi je rêve d'une inspection où à a fin de l'année tous les directeurs méritent des lettres de félicitation je rêve de ça que l'inspecteur soit tellement dans l'embarras que il soit obligé de donner des lettres de félicitation à tous les directeurs d'école parce que tous ont compris que voici voici voici ce que nous avons fait c'est ça on a vu des directeurs d'école arrivés dans des établissements très très très performants hein qui par leur comportement et tout ont dégringoler (rire) fait chuter ont tiré les résultats par le bas

27min36s - N: mmmm

27min36s - Z: le contraire aussi existe j'ai vu un directeur d'école arrivé dans un établissement où les choses étaient hein bon parce que eee eee la personne qui l'a précédé était d'un certain âge maladif maladive et puis très très proche de la retraite donc tout était branlant quand il est arrivé bon

je suis passé dans l'établissement il venait de faire six mois mais j'ai vu les changements qu'il a opérés hein tout ce qu'il a apporté comme amélioration mais arrivé au bureau je lui ai adresser une lettre de félicitations pour l'encoura... pour lui demander de continuer

28 min 18s - N : mmm

28 min 18s - Z: sur cette lancée ein si je n'étais pas averti moi je venais d'arriver dans l'établissement dans l'inspection si je n'étais pas averti j'allais dire mais pourquoi ceci pourquoi cela non j'ai plutôt comparé le moment où il est arrivé et ce qui se fait dans l'établissement par rapport à ce qui existait à partir des dates et tout vous voyez donc il y en a qui ont à cœur de bien faire il y en a qui s'amusent alors quand on identifie on détecte ces bonnes volonté ein qui se manifestent à travers le travail il faudrait que ein on fasse en sorte que ceux-là puissent continuer en les récompensant ou bien dans une réunion de directeurs vous vous parlez un peu de ce qu'il ce que vous avez vu chez lui ou bien vous lui dites bon il y eu tel problème j'ai vu que l'avez résolu ditesnous un peu comment vous avez fait et puis vous lui envoyez une lettre de de félicitation ça le rehausse et les autres vont vouloir faire comme lui . bon donc j'ai essayé mais je ne suis pas sûr d'avoir été exhaustif puisque je n'ai pas un truc un document devant moi pour préparer le mes réponses mais j'ai essayé ein de de voir ein le chef d'établissement sous les trois angles ein de la GRH ein acquisitions maint eee eee eee développent et maintien voilà c'est c'est c'est voilà aujourd'hui de nouvelles choses apparaissent ein de nouvelles préoccupations de de éééé émergent ; combien de fois on on a eeee réuni les directeurs régionaux les inspecteurs les directeurs d'école pour leur rendre compte de façon perlée pour leur dire bon voici il y a ceci bon il y a eu telle réunion ici voici comme ça on doit non non et quand vous vous débrouillez pour implanter le projet d'école et tout qui doit insuffler une nouvelle dynamique dans la gestion des établissements vous n'avez pas les moyens d'y aller au rythme que vous voulez avec les outils qu'il faut et les moyens de mesure les moyens de mesure pour rendre compte suivre faire en sorte que tout le monde entre dans la danse jusqu'à présent j'ai comme l'impression que certains croient que c'est facultatif c'est une affaire de la DEPP c'est une affaire de la direction régionale c'est une affaire de Aide et Action c'est ça c'est un exemple que je prends comme ça c'est un exemple que je prends comme ça ça c'est quelque chose c'est une innovation que nous avons adoptée dans le système il y en a d'autres il y en a d'autres que nous n'avons pas adoptées mais dont il faut parler de temps en temps aux directeurs d'école pour que ceux qui sont inspirés puissent les croiser avec leur pratique actuelle et voir quels résultats ça peut donner rien rien rien on va aux conférences on vient on va aux réunions on vient comment on gère l'enfant comment on fait ceci comment on gère la classe comment on fait rien du tout rien du tout y a pas de rel... de de de diffusion ein de l'information

vers les acteurs et ça ce n'est pas pour les directeurs d'école seulement mais c'est pour l'ensemble

des acteurs du système une fois qu'on quitte le cabinet là les informations ein s'arrêtent au niveau

où eee on a réussi à la capter de l'extérieur ou de quelque part c'est fini ça s'arrête là ça ne continue

pas les gens vont en mission ils reviennent ils produisent des rapports des gens à qui on a donné des

bourse pour aller faire des études des recherches reviennent avec des mémoires des thèses avec des

propositions concrètes on ne s'en sert pas bon et on continue de vivre comme ça on avance c'est pas

bien

32min17s - N : merci merci

32min18s - Z : ça c'est une parenthèse c'est-à-dire quand on dit éducation là moi c'est comme ma

maison mon champ

32min25s - N: (rire) merci monsieur le directeur vous avez le tour vous avez fait le tour de ma

question per permettez que je revienne sur les dimensions que vous avez touchées le recrutement le

développement le maintien eeee alors par rapport au recrutement eee qu'est-ce que vous pensez

qu'on peut faire

32min54s - Z : pour améliorer

32min54s - N: pour améliorer?

32min56s - Z : ein je je vous voyais venir je sais que j'ai tu ça exprès je vous voyais venir je sais

que vous allez me demander qu'après avoir (rire) analysé présenté ce tableau ein assez eee pas trop

sombre mais pas très clair non plus qu'est-ce qu'on peut faire on peut il faut on peut faire on peut

agir on peut agir on peut agir et les repères ne manquent pas on peut agir c'est que on doit

considérer d'abord la fonction de directeur comme une profession on doit la considérer d'abord

comme une profession ça doit être bon c'est vrai que c'est nominatif mais il faut la considérer

comme une profession et une profession pour l'exercer il doit avoir il faut avoir un profil pour

l'exercer voilà donc le poste de directeur doit faire l'objet d'un descript... d'un descriptif une

description de profil de poste et on décrit aussi le profil du directeur qui doit occuper ce poste là il

doit enhein celui qui doit exercer ein la fonction de directeur doit avoir aussi un profil

34min12s - N: d'accord ça fait deux profils

34min13s - Z : deux profils le profil du poste le poste même

34min14s - N: profil du poste d'accord

34min 16s - Z: quelles sont ses exigences?

34min22s - N: d'accord

34min 17s – Z : le métier de directeur

34min17s - N: ouais

34min18s − **Z** : quelles sont ses exigences ?

34min19 - N : ouais

34min23s - Z : qu'est-ce qu'on en attend voilà et maintenant le profil de la fonction le profil métier là-bas on décrit les compétences donc ça doit être une sorte de référentiel de compétence

34min 36s - N : oui

34min39s – Z : le directeur d'école

34min39s - N: d'accord

34min40s - Z: voilà et quand on les a je ne vais pas aller aujourd'hui proposer qu'on aille former les directeurs quelque part c'est ce serait utopique

34min49s - N: mhmm

34min49s -Z: on peut commencer mais il y a déjà un lot qui est là sur le terrain qui est en train de gérer les établissements qu'est-ce qu'il faut faire pour leur conférer les compétences ein auxquelles je pense donc une fois que le profil est défini décrit le profil du poste est défini il faut que le directeur aussi ait un profil donc le directeur le profil du directeur va se définir à travers un référentiel de compétences pour être directeur d'école il faut il faut être il faut avoir il faut avoir il faut pouvoir il faut pouvoir il faut pouvoir voilà maintenant par rapport à ceux qui sont sur le terrain on va préparer des modules qu'on va administrer on va catégoriser les gens à travers un test un petit test au niveau des inspections au niveau des des écoles et puis on classe les gens ceux qui sont de tel niveau ceux qui ont besoin de tel ceux qui ont déjà de tel back ground ceux qui ont tel back ground donc ça va être quelque chose de perlé perlé non de formation à la carte voilà le terme que je cherchais UNE SORTE DE formation à la carte voilà on la fait avec des acteurs bien bien bien ciblés einhein et on ne va pas former pour former comme on l'a fait au niveau de de de truc FAC de de TOG non non non et quand on vous forme on vous suit et en fonction de de de de vos performances on vous promeut si vous ne respectez pas les performances on vous dégrade on vous déchoit de votre poste de directeur et tout cela doit être connu par les intéressés avant qu'on ne commence la formation c'est ça donc pour moi il faut faire du métier de directeur une profession

36min54s - N : ok

36min54s – Z: hein sinon ça ne doit plus être quelque chose comme je le disais la un enseignant plus quelque chose de plus non non non ce plus qu'on va ajouter la ça doit être clairement défini clairement précisé et tout le monde doit le savoir ça doit être partagé c'est-à-dire il y a les conditions de mise en œuvre aussi qui comptent dans tout ça dans tout ce que je dis on va pas l'écrire et puis commencer à le mettre en œuvre non les syndicats d'enseignants sont là les parents d'élèves sont là les inspecteurs sont là on va s'asseoir ensemble on va voir qu'est-ce qu'on on présente d'abord le diagnostic de ce qui se passe voilà voilà ce que nous vivons voilà voilà les parents sont là c'est eux les meilleurs inspecteurs

37min36s - N : mhu

37min36s - Z : et quand on sera se sera mis d'accord sur les tares hein les faiblesses que comporte le le métier là l'exercice du métier à ce jour bon on va sortir maintenant les

37min53s - N : mhu

37min53s - Z : les correctifs à apporter on se met d'accord comment on va faire pour corriger on voilà les correctifs qu'est-ce qu'on fait ? on rédige des modules et tout et tout et puis on fait ce sondage là pour nous lancer dans une formation à la carte des directeurs lorsqu'ils sont formés maintenant eh bien on les suit on les suit et en fonction des compétences qu'on leur a données les capacités qu'on leur a données c'est là comment on va évaluer les lettres de mission monsieur le directeur, votre école en telle année est comme ci comme ça comme ci comme ça bon année A en année B nous voulons que vous pussiez conduire votre école à tel voilà ça doit être quelque chose de de réfléchi et de progressif hein de patient vous n'allez pas avoir les directeurs que nous avons là et débarquer avec vos PTI et autres crier sur les gens PTA ils n'ont pas bien fait non! c'est pas vrai les gens n'ont pas le réflex qu'il faut pour gérer ce que vous leur apportez c'est ça je ne sais pas si je me fais comprendre ?

39min07s -N: oui oui

39min07s - Z: il faut être patient il faut prendre du recul analyser chercher où sont les maux où sont les causes où sont les difficultés et puis on avance donc pour moi profil du poste référentiel de compétences c'est-à-dire profil des des de la fonction des directeurs et puis maintenant plan de formation pour les directeurs d'école

39min32s - N : ok d'accord

39min33s - Z : maintenant lorsque c'est fait puisque notre pays c'est un pays où les fonctions techniques sont fortement influencées par le politique il faut que cela fasse l'objet peut-être d'un

texte d'un texte qui sera présenté au gouvernement présenté en conseil de cabinet en conseil de

ministre et puis (?) à l'Assemblée Nationale

39min59s - N : mhu

40min00s - Z: oui pour que les pressions là cessent pour que si nous voulons que notre école

avance évolue qu'elle soit ce que nous voulons voici voici ce que nous devons éviter

 $40\min 07s - N$: mhun c'est possible?

40min08s – Z: c'est bien possible

40min 09s - N: mhun

40min10s - Z : c'est bien possible même si on ne on l'évite pas à 100% on pourra l'éviter à 50% au

début

40min 19s - N : mmm

40min19s - Z : c'est eee moi-même je suis () j'ai été () j'ai été () et tout et tout parfois

viennent vous dire bon « mon frère là il a le CAP depuis telle année et puis tu vois il est dans une

inspection là on ne l'aime pas on ne lui donne on a nommé des gens » d'abord quand on dit qu'on a

nommé des gens qui ont eu le CAP après lui ça veut dire qu'il n'y a pas il y a injustice on pense

qu'il y a inéquité dans la gestion dans les les promotions une fois que ce cela habite la tête du

monsieur là il ne va pas bien travailler

40min54s - N : mhu

40min54s - Z: mhu bon alors ça veut dire quoi ? celui qui vient te voir avec des arguments comme

ça c'est que pour lui l'ancienneté dans l'ancienneté du CAP est un gage pour avoir la direction

parfois vous enquêtez vous vous rendez compte que effectivement la personne travaille bien on peut

la promouvoir par rapport à d'autres parfois vous enquêtez vous vous rendez compte c'est un

fainéant c'est une fainéant comment on peut confier un établissement à un fainéant ? donc tant que

nous n'allons pas avoir des documents de référence pour qui vont servir de base sur laquelle nous

allons asseoir la promotion des directeurs d'école nous ne pourrons pas arriver hum donc c'est ça et

quand je dis professionnalisation ce n'est pas de définir de former qui suffit non

 $41\min 55s - N : mhu$

41min56s − **Z** : il faudrait qu'on puisse aussi rétrograder des gens

41min59s - N: d'accord

42min00s – Z: einheinnn qui n'obéissent pas qui ne c'est-à-dire aujourd'hui quand tu ne quand tu

es nommé directeur c'est à vie

42min05s - N: mhu

42min05s - Z: presque hein sauf si tu commets une erreur grossière politique souvent politique

souvent mmm c'est ça ou bien tu tu as tu fais 0%, 0% trois fois bon tout ce qu'on fait c'est qu'on te

mute (rire) au lieu d'arracher la direction puisqu'on sait qu'on ne t'a pas envoyé hein une lettre de

mssion par rapport à laquelle on va t'évaluer tout ce qu'on peut te faire c'est de te muter ça veut

dire quoi? on te déstabilise en plus en plus on te déstabilise puisque une mutation non

accompagnée on ne te donne pas de véhicule pour déplacer tes effets tu n'étais pas prêt à partir on

te mute ça veut dire que tu ne eee tu vas mettre peut-être deux, trois quatre mois pour te stabiliser là

où tu t'en vas l'établissement là s'il n'y a pas d'enseignant assez solide là-bas c'est que (rire) il

coule soyons clair

42min58s - N: ouais

42min58s - Z: donc les solutions qu'on adopte parfois bon je ne dis pas que ce que je dis est une

panacée hein bon je ne dis pas que c'est la solutions non d'autres peuvent avoir d'autres idées qu'on

va étudier pour voir un peu comment on pourrait faire einnn le directeur d'école donc une fois

qu'on a nommé des gens on a eeee nommé des gens on leur a donné des lettres de mission on les

suit en fonction de l'exécution de la lettre de mission et des résultats produits et l'autre aspect c'est

qu'on peut faire comme à l'armée un tableau de d'aptitude donc les instituteurs directeurs d'école

potentiels d'une inspection doivent être comment on dit fiché doivent être fiché et donc on les suit

et quand on sent que tel réunit hein les conditions on peut le promouvoir le tableau d'aptitude peut

être issu du référentiel de compétences exigibles de de directeur d'école

 $44\min 10s - N : ok$

44min10s – Z: vous remplissez ces aptitudes très bien vous êtes régulier vous vous habillez bien

vous vous parlez bien aux gens vous êtes un bon gestionnaire d'homme vous avez ci vous avez ca

hein bon et pis vous produisez de bons résultats tout ça c'est le tableau d'aptitudes mhu là

l'inspecteur peut vous proposer au poste de directeur votre directeur même peut vous proposer au

poste de directeur voilà même si on peut mettre tout cela comme conditions de nomination ce serait

bien

44min46s - N: mhu

44min46s – \mathbb{Z} : oui le directeur d'école propose l'inspecteur propose quand on a une école de six enseignants un directeur est là je dis au directeur bon proposez moi un enseignant là-bas qui peut être directeur vous demandez à ses pairs même de proposer celui hein selon eux qui peut être directeur d'école ils le font l'inspecteur peut proposer par rapport à la même école vous allez voir que il y a un nom qui va revenir deux ou trois fois ça veut dire que unanimement tout le monde reconnait que par rapport au tableau d'aptitude que tout le connait celui-là peut faire le travail oui

45min29s – N : d'accord eee

45min30s - Z: oui je le fais même parfois avec les gens quand nous travaillons quelque part et je suis obligé de réduire la liste des des acteurs c'et à eux même que je m'adresse je dis bon dites moi si je dois prendre deux personnes si je dois prendre trois personnes oui c'est ça les gens se connaissent et nous faisons les chefs dans nos bureaux

45min52s – N : eee merci beaucoup eee alors je saisis deux points de votre intervention eee le point sur le tableau d'aptitude et le suivi les gens qui sont inscrits au tableau d'aptitude et puis le point sur disons la formation eee vous avez longuement développé comment vous entrevoyez la formation de ceux qui sont actuellement sur le terrain et entre temps vous avez dit on peut commencer maintenant si on règle de cette façon le cas de ceux qui sont sur le terrain est-ce que vous avez une vision de comment on peut faire désormais pour ne plus retomber dans les les pratiques actuelles

46min47s – Z : dans les pratiques actuelles oui c'est que déjà en formation initiale les ces eee tous ceux qui doivent les les les thématiques qui seront retenues pour élaborer les modules de formation de ceux qui sont en cours d'emploi doivent être pris en compte déjà en formation initiale un instituteur ne peut pas sortir de formation lui qu'on peut parachuter comme directeur d'école quelque part en cas de nécessité sans savoir remplir hein comment vous appelez ça eee eee un registre eee eee un registre matricule il ne sait pas élaborer une correspondance administrative il ne sait pas gérer une réunion il ne sait pas eee gérer un conseil d'établissement pardon un conseil des maîtres eihein il ne sait pas rédiger un rapport de réunion einhein

47min58s – N : ok merci beaucoup eee

47min59s - Z: donc pour moi les modules qui doivent servir à former les gens doivent être pris pris en compte déjà dan eee le curriculum de formation initiale des enseignants comme ça quand ils sortent ils ont déjà ça maintenant le reste consistera à observer vérifier à évaluer en eux si ils peuvent hein si le tableau d'aptitude là s'ils répondent à ça et puis on les promeut c'est ça

48min27s - N: d'accord ee quel serait votre avis sur une proposition qui tendrait à faire rentrer ces gens-là ceux qui seraient sur un tableau d'aptitude par exemple dans un cursus de formation et ce que vous appelez suivi là est-ce que vous pensez que il est possible que ce suivi eee soit transformé en un cursus de formation sur une année par exemple eee une formation qui serait formation à distance mais bon mixte formation à distance avec des regroupements par exemple quel serait votre avis sur une proposition comme ça donc au lieu d'un suivi pour voir si les personnes répondent si ces personnes sont sur une liste d'aptitude on peut les inscrire peut-être encore après une sélection on peut les inscrire dans un cursus de formation à distance et c'est à la fin de ce cursus qu'on va voir peut-être quel serait votre avis ?

49min44s - Z : oui bon moi je n'exclus pas ça c'est pas mauvais c'est pas mauvais mais c'est la lourdeur et le coût que je vois c'est tout ce n'est pas mauvais parce que pour moi vous ne pouvez pas exiger de quelqu'un qu'il soit constamment bon si vous ne lui offrez pas la possibilité d'être constamment bon qu'est-ce que ça veut dire ? ça veut dire que je trouve que monsieur Dara est bon inspecteur et il peut gérer tel poste il peut gérer des hommes je le mets sur tel poste n'est-ce pas ou bien je le pressens pour gérer ce poste je le mets sur le poste et puis un an deux ans trois ans quatre ans passent je ne dis rien à Dara Dara tu sais par rapport à ton poste ce que tu fais il y de nouvelles donnes il y a de nouvelles préoccupations attention on va faire désormais comme ça donc pour que tu puisses réussir viens suivre tel tel tel ici je ne fais pas ça ce que j'attends seulement c'est les résultats de Dara mais Dara il a la fonction à exercer ce que je lui ai demandé de faire de façon disons régalienne eee eeee eeee récurrente ou comment on dit ohooo il le fait mais si ça l'accapare il n'a plus le temps d'aller chercher

 $51\min 12s - N : mhun$

51min12s - Z : à savoir quelles sont les innovations quelles sont les quoi c'est à moi c'est à moi de dire attention monsieur Dara par rapport à ton poste pour que nous soyons toujours compétitifs sur le terrain il y ça ça ça qui me semble te manquer en tout cas dont je n'avais pas tenu compte au moment où je te mettais là-bas est-ce que bon tu peux dégager un petit temps de ton tes moments libres là une heure deux heures par semaine pour suivre tel cours? dara toujours permanent permanemment compétent permanemment productif mais si je ne dis rien et que un matin je reçois un rapport et je dis Dara c'est ce qu'il a toujours fait non non non on ne gère pas une entreprise comme ça (rire) vous comprenez donc même ceux qui auront été ciblés comme potentiellement directeur bon si un ana avant leur nomination on leur propose quelque chose c'est bien c'est bien ça va faire même que d'autres qui n'ont pas ne sont pas encore sur le truc de compétences vont se mettre au travail parce qu'ils savent que ceux-là ah on les a ciblés ah d'ici un ou deux ans là ils

seront directeurs c'est ça vous voyez donc ce n'est pas mauvais seulement c'est je vois la lourdeur

et le coût sinon c'est bon

52min51s - N: merci beaucoup eeee monsieur le directeur alors si eee on dépasse la question de

lourdeur et de coût comment vous pensez qu'on peut l'envisager concrètement

53min06s - Z : la mise en œuvre concrète ?

53min07s - N : Oui oui oui c'est ça

53min09s − **Z** : oui d'abord ceux qui sont sur le truc d'aptitude

53min16s - N: oui oui oui c'est-à-dire nous sommes maintenant dans cette formule où eee si eee

par rapport au coût et par rapport à la lourdeur on arrive à régler cette question eee on choisit

d'inscrire les gens dans ce processus de formation sur une année avant leur nomination et après leur

inscription sur une liste d'aptitude comment concrètement on pourrait mettre ça en œuvre?

53min45s - Z : On peut mettre ça en œuvre ? oui d'abord d'abord comment les mettre sur la liste

d'aptitude ça c'est un il faut que ces gens soient désignés comme je le dis en fonction de certains

critères je les ai cités et la manière j'ai j'ai essayé de décrire ce qu'on pouvait faire l'inspecteur peut

les visiter aussi ein sur certains points précis tenue de classe bon ils sont sur la liste d'aptitude très

bien maintenant comment metre ça en œuvre concrètement ? c'est la direction de des formations et

la direction des enseignements préscolaire et primaire qui vont eee faire ça mais chacun doit avoir

une délimitation concrète de ce qu'il doit faire la DEPP a les exigences le profil le référentiel de

compétences la DF en tant que direction des formations a les compétences pour élaborer les

modules pour élaborer les modules elle fait valider par la DEPP les ENI et autres une fois que c'est

fait la mise en œuvre est faite par la DEPP parce que la DEPP est a les compétences pédagogique

l'expertise pédagogique pour évaluer les enseignants en situation de classe en situation

d'établissement c'est ça à mon avis et donc on mettra en place un dispositif pour que ces formations

soient administrées la DEPP ne va pas administrer les choses à partir de la DEPP non ça doit être

suffisamment décentralisé suffisamment décentralisé mais suffisamment suivi aussi rigoureusement

suivi pour qu'il n'y ait pas de délestage comme on a l'habitude de le dire pour qu'il n'y ait pas de

eee comment dirais-je eee deee eeee pour que les choses ne soient pas diluées que l'information ait

le même caractère la même rigueur depuis la base jusqu'au destinataire voilà donc on met au niveau

des inspection et des régions des pools des pools eee composés des gens qui vont de temps en temps

rencontrer les intéressés voilà eee moi je ne suis pas toujours pour la gratuité des choses

56min53s - N: mhu

56min53s - Z : non vous êtes sur cette liste d'aptitudes vous êtes susceptible de ... on doit exiger de vous une contribution cette contribution peut être centralisée à a DAF moi ça ne je m'en fous ou bien à la DAF ou à la DRE je ne sais pas mais que cette contribution vienne en apport ou bien vienne aider l'effort que le département doit faire pour supporter le coût comme ça lui qui s'est inscrit à 500F ou bien à 1000F sait que ah il est en train de faire quelque chose de sérieux einhein et donc eee on leur envoie les modules eee périodiquement on les réunit soit dans les conseils d'enseignement soit au niveau c'est-à-dire toutes ces structures-là doivent être eee mises à profit et donc ça va être moins lourd mais ceux qui doivent intervenir aussi dans cette formation doivent être triés vraiment triés pour que ça ne soit pas quelque chose de valorisant pour certains et de dégradant pour d'autres non que cela se fasse en toute neutralité dans la simplicité que ceux qui vont intervenir ne croient pas que ils c'est eux qui sont non voilà et donc ils interviennent et c'est eux qui enregistrent les performances de temps en temps sur tels points ça peut faire l'objet d'entrevue bon on discute on note sur des critères bien établis ça peut faire l'objet d'un d'une rédaction des études de cas et tout visite c'est ça et tout cela mis ensemble maintenant confère maintenant la possibilité ou bien l'autorité à l'inspecteur de dire telle personne peut être nommé directeur c'est ça

58min48s - N : est-ce que on peut appeler le schéma que vous décrivez là comme disons un tutorat ou bien

58min53s - Z : voilà une sorte de tutorat au niveau de l'inspection même jusqu'au niveau de l'établissement

58min58s - N: d'accord

58min59s - Z: oui au niveau du conseil d'enseignement oui on peut réunir le (j'ai retrouvé ma note là hein de () sur ce que j'ai appelé les cellules pédagogiques)

59min09s - N : d'accord

59min09s – **Z**: donc on réunit les gens soit au niveau des conseils d'enseignement soit au niveau de ci au niveau de ça et puis eux-mêmes se comparent par rapport à ce qu'ils étaient par rapport à leurs camarades ils voient les progrès qu'ils font je vous dis des directeurs d'école qui étaient en poste depuis des années vont changer de comportement oui ils vont changer de comportement seulement dans notre pays actuellement bon vous avez déjà posé cette conditionnalité si mettait le coût de côté la lourdeur on mettait de côté les coûts comment ça pourrait se faire voilà un peu comment je vois que ça pourrait se faire on ne doit pas centraliser

59min48s − N : d'accord est-ce que en plus de ça on peut envisager de grands regroupements dans

des ENI par exemple

59min59s – Z: bien sûr bien sûr eee en 1987 je crois puisque moi je fais partie de la vague 87 on a

réuni dans les ENI les directeurs d'école malheureusement la formation a été plus académique

qu'administrative à mon goût on est allé et puis après on a fait des devoirs nous avons eu des

bulletins on est parti comment un directeur d'école gère une réunion ? comment il gère une école

comment il organise ca n'a pas été abordé c'est dans les modules du projet FAC que j'ai vu de

contenus de formation spécifiques à la fonction de directeurs d'école

1h00min41s - N : la FIR aussi

1h00min45s – Z : la gestion du temps ahan voilà des des voilà des pistes qu'on peut exploiter c'est

très important c'est très important c'est-à-dire aujourd'hui la fonction n'est pas très très bien

exercée tout simplement parce qu'on ne l'entoure pas des soins qu'il mérite qu'elle mérite à mon

avis ; dans certains pays vous passez un concours pour être directeur d'école et à la fin de j'avais

proposé ça même entre temps j'ai dit au bout de trois cinq ans il faut que les directeurs d'école

subissent un concours si vous réussissez vous êtes maintenu si vous échouez on vous éjecte j'ai

proposé ça aussi entre temps (rire) j'étais encore tout jeune () et donc quand je voyais certains

comportement ça me mais bon avec le temps j'ai mûri un peu je me suis dit non on ne peut pas

instituer un concours sans avoir formé les gens il faut les accompagner il faut hein donner les les les

il faut les capaciter comme aime dire mon ami () il faut les capaciter ààà eee à la fonction et puis

après on va contrôler ce qu'ils ont fait

1h00min50s − N : les capaciter à la fonction

1h00min 54s – Z: mhu il faut capaciter les gens

1h00min55s - N: d'accord

1h00min56s – **Z** : il semble que c'est un terme canadien ou bien anglais je ne sais pas

1h00min57s - N : oui c'est canadien mais c'est toute l'expression qui m'intéresse moi ça veut dire

que c'est eee vous voulez parler de d'une préparation à la fonction il faut les préparer

1h02min08s - Z : oui oui il faut leur donner toutes les capacités toutes les compétences tous les tout

tout tout pour qu'il soit ein ee ee on ne peut pas exercer un métier qu'on n'a pas appris ça il faut

qu'on se le dise un métier que vous n'avez pas appris vous ne pouvez pas bien l'exercer vous allez

patauger et si vous exercez ce métier au bout d'un certain nombre d'années vous allez réussir mais

quand l'avez appris et que vous l'exercez avec amour vous êtes très bien c'est ça c'est ça

1h02min44s –N : d'accord merci monsieur le directeur eee nous avons fait le tour je sais que eee c'est une thématique sur laquelle nous pouvons continuer à discuter

1h02min56s - Z : ah oui hein ah oui ah oui

1h02min56s - N: pour eee rester dans les règles de cette technique que j'utilise eee pour vous enquêter eee je crois que nous allons disons suspendre nos nos échanges ici mais avant eee permettez que je récapitule un peu

1h03min24s - Z: d'accord oui

1h03min24s - N: eee disons les points que j'ai pu retenir les points forts de vos interventions en commençant avec vos formules eee je ne dirai pas de fin mais vos toutes dernières formules où vous êtes en train de dire que vous considérez que eee le métier la fonction de directeur d'école est une fonction à part et que pour pouvoir l'exercer il faut être préparé à cela

1h04min01s - Z : ah oui absolument

1h04min01s - N ; il faut être capacité pour qu'on vous dote de toutes les compétences nécessaires

1h04min08s - Z : il faut être capacité tout à fait tout à fait

1h04min09s -N: eee et donc pour vous eee à l'heure où nous sommes même si on ne peut pas dire que le le tableau de l'exercice de la fonction de directeur est complètement sombre eee ce tableau n'est pas clair non plus eee il y a de l'inefficacité eee pour pouvoir régler cela il faut eee qu'on pense d'abord à comment doter ceux qui sont déjà sur place comment les doter de de ces compétences et avoirs à la clé ce qu'on peut appeler la reconnaissance eee et pour l'avenir pour les nominations vous êtes vous étiez quand même très exigeant sur les critères les critères de choix qui doivent être des critères eee objectifs et vous étiez même allez jusqu'à proposer un texte qui peut réglementer la fonction et vous considérez que le métier de directeur d'école est une profession

1h05min36s - Z: c'est une profession

1h05min37s – **N** : et eee en cela il faut définir un profil de poste eee un profil du métier et aller jusqu'à adresser des lettres de mission aux directeurs de d'école et pouvoir les évaluer en fonction des résultats attendus pour vous un directeur d'école doit se considérer comme un chef d'entreprise qui a des objectifs à atteindre parce que eee à votre avis eee les compétences du directeur d'école influencent beaucoup les résultats les performances de l'école eeee et en cela on ne peut pas mettre n'importe qui à ce poste eee la gestion d'un établissement scolaire pour vous nécessite une autorité que confèrent les compétences que confèrent les compétences eee vous votre intervention est si riche que je ne sais pas si je peux être eee assez exhaustif dans cette synthèse mais je vous rassure

que tout ce que vous avez dit sera exploité et au cas où au cas où c'est l'entretien mené avec vous que je choisis de transcrire parce que ça c'est dans nos principes parmi le lot d'entretiens il y a l'exigence de retranscrire un à mettre dans le le document donc si c'est le cas si c'est le vôtre que je choisis je vous faire un feedback du du texte et si vous avez des choses à rectifier eh bien vous pouvez le faire avant sa publication mais avant de mettre fin définitivement à cet entretien je voudrais voir si vous avez eee un dernier mot

1h08min04s - Z: ah bon mon dernier le dernier mot c'est que eee notre plan sectoriel de l'éducation est suffisamment clair sur les attentes du gouvernement en matières de résultats de notre politique éducative et donc eee il appartient aux acteurs de rechercher d'abord les boutons les leviers sur lesquels ils doivent agir pour que ces attentes du plan sectoriel de l'éducation soient comblées un des leviers pour moi c'est la cible c'est l'objet de notre entretien de ce matin et donc il faudrait que les principaux acteurs les gestionnaires du système comprennent que le métier en tout cas la fonction de directeur est un métier qu'on exerce pas un métier sans l'avoir appris et qu'on ne met pas entre les mains de n'importe qui la vie d'un établissement où on est censé former des générations futures celui à qui on doit confier cette tâche doit être choisi selon des critères accompagné appuyé reconnu dans ses efforts soutenu dans ses faiblesse de façon à ce que au bout du rouleau les résultats soient atteints eee un chef d'établissement ne doit pas être nommé avec complaisance un chef d'établissement ne doit pas être ne doit pas faire une année scolaire deux années scolaires sans bénéficier de renforcement de capacités d'actualisation même hein des compétences qu'il a et puis un chef d'établissement qui fait bien doit être reconnu d'une manière ou d'une autre une lettre de félicitation hein une décoration pourquoi pas si on lui achète quelque chose comme souvenir un document pédagogique un document qu'on lui achète c'est bon aussi voilà pour moi mon mot de fin hein on ne doit pas le choisir n'importe comment on ne doit pas le laisser seul face aux difficultés de la fonction et quand il se débrouille bien il faudrait lui reconnaître ça

1h11min25s - N : et on doit le préparer à la fonction

1h11min26s - Z: on doit le préparer oui on doit le préparer à la fonction on le prépare on le choisit en fonction d'un certain nombre de critères on le soutient on l'assiste et puis on le reconnait dans ses mérites et ceux qui ne font pas bien aussi il faut qu'ils soient sanctionnés c'est mon mot de fin

1h11min38s − **N** : merci beaucoup monsieur le directeur et merci de s'être prêté à cet exercice eee je vous remercie pour tout ce temps que vous m'avez accordé.

1h 11min49s - Z: c'est avec plaisir hein moi quand je parle d'éducation c'est avec beaucoup de passion.

TABLE DES FIGURES

Titres	Pages
Figure 1 : Structure globale du système éducatif formel au Togo	16
Figure 2 : Comment définir la qualité de l'éducation	41
Figure 3 : La relation transitive entre gouvernance de l'école et qualité des apprentissages.	48
Figure 4 : Modèle des 4 approches ternaires du processus de professionnalisation.	53

TABLE DES GRAPHIQUES ET TABLEAUX

Titres	Pages
Tableau 1 : Scores des élèves de CE2 (4 ^{ième} année du primaire) au test de l'évaluation IPS en 2013	12
Graphique 1 : Comparaison du seuil de compétences entre 2010 et 2013 – cinquième année.	13
Tableau 2 : Résumé analytique de la polysémie du mot professionnalisation selon Bourdoncle (1991)	23
Tableau 3 : Lien entre variables, indicateurs et questions du questionnaire	54
Tableau 4 : Situation des établissements primaires par inspection : tous ordres (public et privé)	57
Graphique 2 : Comparaison des effectifs de directeurs d'école en public-privé.	58
Tableau 5 : Situation des établissements primaires par inspection : public	58
Graphique 3 : Part de la DRE Golfe en pourcentage d'écoles primaires publiques/directeurs d'écoles primaires publiques sur l'ensemble du Togo	59
Graphique 4 : Part de la DRE Golfe sur l'ensemble du Togo en pourcentage d'élèves puis d'enseignants	59
Graphique 5 : Comparaison public-privé des effectifs de directeurs d'école dans Agoe Nyive Est (ANE) et Agoe Nyive Ouest (ANO) réunies	61
Graphique 6 : Représentativité des directeurs d'école publique des deux inspections ANE et ANO.	61
Tableau 6 : Présentation de l'échantillon enquêté par statut	62
Tableau 7 : Récapitulatif des entretiens menés avec des noms d'emprunt affectés aux enquêtés.	64

Tableau 8 : Distribution des enquêtés selon leur fonction	68
Graphique 7 : Distribution des enquêtés selon leur âge	69
Graphique 8 : Distribution des enquêtés selon leur sexe.	70
Graphique 9 : Travail des directeurs satisfaisant/ efficace	70
Tableau 9 : Enseignants déjà compétents pour poste de direction ou pas	71
Tableau 10 : Nécessité de faire de la fonction de directeur un métier, une profession	71
Tableau 11 : Mode de sélection : préparation par la formation ou pas	72
Tableau 12 : Point de vue des enquêtés sur la relation entre compétence du directeur et les acquisitions scolaires	72
Graphique 10 : Quel dispositif envisager : présentiel, à distance ou hybride ?	73
Graphique 11 : Formation initiale ou continue ?	74
Tableau 13 : Formation à distance sans tuteur ou avec tuteur ou dispositif hybride avec tutorat?	74
Graphique 12 : Le tuteur est un directeur, CP ou IEPP qualifié	75
Tableau 14: Dispositif hybride + tutorat	75
Graphique 13 : Perception des enquêtés sur la responsabilité du directeur dans la réussite scolaire.	76
Tableau 15 : Ce que ceux qui déclarent qu'il faut une formation particulière de l'efficacité du travail des directeurs	76
Tableau 16 : perception des enquêtés sur la responsabilité du directeur dans l'échec des élèves selon leur fonction	77
Tableau 17 : Point de vue des enquêtés sur la nécessité d'une formation professionnelle de directeur selon leur fonction	77
Tableau 18 : Ce que ceux qui considèrent que les enseignants n'ont pas les compétences exigibles pour le poste de directeur pensent de l'efficacité de leur travail	78
Tableau 19 : Grille d'analyse des entretiens	79

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	3
INTRODUCTION	5
PREMIÈRE PARTIE : CONTEXTE ET OBJET DE LA RECHERCHE - DE LA NECESSIT TRANSFORMER LES RESSOURCES EN RESULTATS, QUELS LEVIERS ?	
Chapitre 1 : Contexte institutionnel de l'objet de la recherche : un sous-secteur face aux engagements d'une scolarisation primaire universelle et de qualité	10
1.1 Orientations stratégiques et efficacité interne de l'enseignement primaire au Togo	10
1.2 La gouvernance des écoles primaires publiques au Togo, objet de l'étude : le défi de l'amélioration de la qualité de l'offre de service éducatif	15
Chapitre 2 : Des modèles de gouvernance scolaire entre pratiques et préconisations des rech 19	erches
2.1 Les pratiques de gouvernance scolaire dans l'enseignement primaire au Togo et aille Afrique	
2.2 Des repères sur les exigences d'une direction d'établissement scolaire : Quelques préconisations de la recherche en éducation	21
DEUXIÈME PARTIE : POUR UN PROCESSUS DE CONSTRUCTION D'UNE PROFESSIONNALITE : THEORIES ET PRATIQUES	25
Chapitre 3 : Approche conceptuelle	25
3.1 Concept de professionnalisation	25
3.1.1 Polysémie du terme professionnalisation selon Raymond Bourdoncle	25
3.1.2 Professionnalisation : un mot, des époques et espaces différents avec des intentions variées	
3.1.3 Des conceptions très convergentes de la professionnalisation	28
3.2 Clarification de « Dispositif de formation »	31
3.2.1 Quelques définitions de dispositif	31
3.2.2 Concept de dispositif de formation	31
3.2.3 Des dispositifs à la professionnalisation	34
3.3 Accompagnement	35
3.3.1 De la définition du mot accompagner	36
3.3.2 L'accompagnement : une pratique à plusieurs facettes	37
3.4 Notion de qualité des apprentissages	38
3.4.1 Notion de qualité de l'éducation	39
3.4.2 Qualité de l'éducation et qualité des apprentissages	40
Chapitre 4 : De l'exercice d'une fonction nominative « inefficace » à la construction d'une professionnalité « agissante » : Regards et options	45

4.1 Qualité des enseignements et des apprentissages dans l'école primaire au	45
4.2 En quoi la gouvernance de l'école influence-t-elle les performances scolaires ?	45
4.3 Problématique : la professionnalisation de la fonction de directeur d'école au Togo – En et dispositifs	-
TROISIÈME PARTIE : CADRE MÉTHODOLOGIQUE - UNE DEMARCHE D'INVESTIGATION DU TERRAIN DE LA RECHERCHE	52
Chapitre 5 : Des hypothèses aux outils d'investigation	52
5.1 Le modèle de professionnalisation inspiré de Wittorski : les quatre triptyques de la professionnalisation	52
5.2 Quelles techniques et quels outils d'investigation pour vérifier les hypothèses ?	54
5.2.1 Etude quantitative	54
5.2.2 Enquête qualitative	55
Chapitre 6 : Le terrain d'investigation et le public cible	57
6.1 Pourquoi la région éducative Golfe-Lomé pour l'étude quantitative ?	57
6.2 Le choix de la population cible pour l'enquête quantitative	60
6.3 Administration du questionnaire et le retour	62
6.4 Conduite des entretiens	63
6.5 Les difficultés rencontrées	64
6.6 Les limites de notre recherche	65
QUATREME PARTIE : CADRE DES RESULTATS DE LA RECHERCHE	67
Chapitre 7 : Traitement des données collectées	67
7.1 Le dépouillement, le codage et la saisie des données et stabilisation de la base de donnée	s . 67
7.2 Traitement des données de l'enquête quantitative	68
7.2.1 Caractéristiques des enquêtés : fonction, âge et sexe	68
7.2.2 Fréquences observées au niveau des résultats (réponses aux questions)	70
7.2.3 Croisement de quelques données	76
7.3 Traitement des données de l'enquête qualitative	79
7.3.1 Construction de la grille d'analyse de contenus des entretiens	79
7.3.2 Résultats de l'analyse de contenus	80
Chapitre 8 : Analyse des résultats	85
8.1 Vérification des hypothèses	85
8.2 Retour sur la problématique et le modèle théorique de professionnalisation et préconisations	89
CONCLUSION	92
BIBLIOGRAPHIE	94

TABLE DES ANNEXES	99
ANNEXES	100
TABLE DES FIGURES	155
TABLE DES GRAPHIQUES ET TABLEAUX	156
TABLE DES MATIÈRES	158

Université de Rouen UFR SCIENCE DE L'HOMME ET DE L'HOMME ET DE LA SOCIETE Département de sciences de l'éducation Mémoire de MASTER 2 PROFESSIONNEL Métier de la formation, parcours Ingénierie et Conseil en Formation

DARA-AHATO Yawo Dotsè

Professionnaliser la fonction de directeur d'école pour améliorer la qualité des apprentissages, quel dispositif ?

Le cas des écoles primaires publiques au Togo

Sous la direction de Mme SAVARIEAU Béatrice

Mots clés : Professionnalisation – professionnalité – dispositif – accompagnement – qualité des apprentissages – compétences.

Le Togo comme tous les pays du monde s'est engagé sur la voie de l'amélioration de la qualité des apprentissages à travers des documents stratégiques et des actions sur tous les axes y compris l'axe de la gouvernance scolaire.

Des performances non satisfaisantes documentées par des évaluations des apprentissages menées dans l'enseignement primaire au Togo suscitent des interrogations tendant à chercher les leviers sur lesquels on peut appuyer pour relever le défi de l'amélioration de la qualité des apprentissages.

En matière de gouvernance scolaire, la direction d'école est de plus en plus visée par plusieurs études pour montrer qu'il y a un lien entre les compétences du directeur d'école et les résultats des élèves. Nous avons cherché à savoir si au Togo, la professionnalisation de la fonction de directeurs d'école de l'enseignement primaire publique sous l'angle de la professionnalité, traduite en compétences professionnelles pourrait être une des solutions. Nous sommes alors parti de la problématique « La mise en œuvre d'un dispositif d'accompagnement à la professionnalisation des directeurs d'école est-elle gage d'une amélioration de la qualité des apprentissages des élèves ? » pour recueillir les perceptions des acteurs de terrain. Ceci à partir d'un questionnaire administré à des directeurs d'école majoritairement mais aussi à des enseignants et des conseillers pédagogiques de deux inspections de la Région éducative Golfe-Lomé; et à partir d'entretiens conduits auprès de cadres de plusieurs niveaux de la hiérarchie dans l'administration de l'enseignement primaire et secondaire. Suite à cette investigation, nos deux hypothèses ont été relativement vérifiées. 1) La professionnalisation de la fonction de directeur d'école peut permettre l'amélioration de la qualité des apprentissages. 2) Un dispositif d'accompagnement en formation garantit une professionnalisation réussie de la fonction de directeur d'école.