



Université du Québec  
École nationale d'administration publique

---

**La stratégie d'amélioration de la qualité de l'éducation au Sénégal  
et en Afrique subsaharienne**

---

Par

Mamadou V. Lamine Sané

TRAVAIL DIRIGÉ PRÉSENTÉ À L'ÉNAP EN VUE DE L'OBTENTION DE LA MAÎTRISE  
EN ADMINISTRATION PUBLIQUE

Montréal le 7 mai 2007

## **Remerciements**

Je tiens à remercier particulièrement Monsieur Richard Charron, secrétaire général de l'AFIDES, pour la confiance qu'il m'a témoignée en m'accordant la possibilité de réaliser ce travail dans son institution. À travers nos échanges, j'ai découvert un homme d'expérience qui maîtrise très bien les problèmes liés à la gestion de l'éducation, mais aussi un homme fier de son institution, confiant en l'avenir de l'éducation en générale et dans les pays de l'Afrique subsaharienne en particulier.

Je désire également adresser tous mes remerciements à Monsieur Jean Leclerc, professeur en gestion de la qualité et en organisation du travail à l'ÉNAP, pour avoir accepté d'être mon directeur académique malgré ses nombreuses charges. Il fut pour moi un excellent enseignant et un précieux modèle. Merci pour sa confiance qui grandissait au fil de nos échanges.

Je ne voudrais pas passer sous silence tout le travail des professeurs que j'ai eu la chance de côtoyer à l'ÉNAP. Que chacune et chacun soient remerciés. Je suis reconnaissant aussi des amis et compatriotes du quartier Côte des Neiges à Montréal, qui sont toujours convaincus que le développement des pays africains passe par la création d'une éducation de qualité au Sénégal et en Afrique.

Enfin, je désire remercier très chaleureusement ma famille, principalement mon épouse pour son appui et sa compréhension malgré ses études universitaires et la charge des enfants.

## **AVANT- PROPOS**

Le travail dirigé présenté sous forme de rapport de stage de l'ÉNAP est une activité obligatoire à l'obtention de la maîtrise en administration publique de l'ÉNAP. Il est l'aboutissement d'une démarche faite auprès d'un organisme public ou privé dans le but de proposer une réponse à un questionnement de nature managériale. Ce rapport est déposé et soutenu à l'École nationale d'administration publique et il est présenté au lieu du stage (l'AFIDES à Montréal).

**Dans ce document, le générique masculin est utilisé sans aucune discrimination et uniquement dans le but d'alléger le**

## TABLE DES MATIERES

<b>CHAPITRE 1 : PROBLÉMATIQUE.....</b>	<b>10</b>
1.1 Objectifs de la recherche.....	10
1.2 Contexte.....	10
1.3 Question de recherche.....	11
1.4 La situation actuelle de la gestion scolaire en Francophonie.....	12
1.4.1 La situation au Nord (en particulier au Québec et en France).....	13
1.4.1.1.Renforcement des dynamiques locales.....	13
1.4.1.2.Gestion participative et partenariat.....	15
1.4.1.3.Rationalisation et optimisation des ressources.....	17
1.4.1.4 Professionnalisation de la gestion.....	18
1.4.2 La situation en Afrique subsaharienne.....	20
1.4.2.1.Renforcement des dynamiques locales.....	20
1.4.2.2.Gestion participative et partenariat.....	21
1.4.2.3.Rationalisation et optimisation des ressources.....	22
1.4.2.4.Professionnalisation de la gestion.....	23
<b>CHAPITRE 2 - ÉVOLUTION DE LA GESTION.....</b>	<b>26</b>
2.1 Mutation du nouveau management.....	26
2.1.1 Historique.....	26
2.1.2 Les causes de la mutation.....	29
2.2 La philosophie de gestion dans une organisation de service.....	30
2.2.1 La philosophie de gestion Kaizen.....	30
2.2.2 Kaizen et la gestion de l'organisation de service.....	32
2.2.3 La gestion de l'organisation de service – structure.....	32
<b>CHAPITRE 3 - CADRE THEORIQUE.....</b>	<b>34</b>
3.1 La gestion de la qualité.....	34
3.2 Dimensions de la réalité éducative.....	35
3.2.1 Responsables de la phase.....	36
3.3 Méthodes proposées.....	37
3.3.1 Outils à privilégier.....	38
3.4 Projection de la vision future du réseau régional des établissements.....	38
3.4.1 Rôle des gestionnaires quant à la vision scolaire.....	39
3.4.2 Caractéristiques de la vision.....	40
3.5 Méthodes et outils privilégiés.....	40
3.5.1 Définition du projet scolaire de l'établissement.....	41
3.5.2 Projets organisationnels (Réseau régional, service, école).....	42
3.5.3 Définition du projet organisationnel.....	42
3.5.4 Buts du projet organisationnel (corporatif, service, éducatif.....	43
3.5.5 Caractéristiques du projet organisationnel.....	44
3.5.6 Autorités responsables des projets organisationnels.....	44
3.6 Étapes relatives à la définition d'un projet organisationnel.....	45

3.6.1 Promulgation de la charte de la qualité des processus/ résultats en milieu scolaire .....	45
3.6.2 Élaboration des projets organisationnels .....	46
3.7 Projets individuels.....	49
3.7.1 Conditions favorables à la définition du projet individuel .....	51
3.7.2 Étapes relatives à la définition du projet individuel.....	52
3.8 Modèles proposés pour gérer les projets .....	54
3.8.1 « Organisation systématique» appliquée au réseau régional .....	54
3.8.2 Dimension « environnement» du réseau régional.....	54
3.8.3 Démarche d'amélioration continue des processus scolaires .....	55
3.8.4 Méthode de l'amélioration souhaitée.....	56
3.8.5 Groupe d'amélioration scolaire GAS.....	52
3.8.6 Habiletés managériales favorables à la gestion de la qualité .....	57
3.8.7 Évaluation continue de la gestion scolaire .....	58
3.8.8 L'approche globale .....	60
<b>CHAPITRE 4 - LE MEMORANDUM ET CADRE D'ACTION .....</b>	<b>62</b>
4.1 Contenu du Mémoire .....	62
4.2 Contenu du Cadre d'action .....	63
4.2.1 Bilan de la gestion scolaire .....	64
4.2.2 Nouvelle vision de la gestion scolaire : objectifs prioritaires .....	64
4.2.3 Stratégies.....	65
4.2.3.1.Renforcement des dynamiques locales .....	65
4.2.3.2.Gestion participative et partenariat .....	66
4.2.3.3. Rationalisation et optimisation des ressources .....	66
4.2.3.4. Professionnalisation de la gestion.....	67
<b>CHAPITRE 5 - LE CADRE D'ACTION VS LA QUALITE DE L'EDUCATION .....</b>	<b>69</b>
<b>CHAPITRE 6 - LES STRATEGIES DU CADRE D'ACTION VS LE SYSTEME SCOLAIRE DU SENEGAL.....</b>	<b>74</b>
6.1 Description du système scolaire du Sénégal.....	74
6.1.1 L'éducation préscolaire.....	75
6.1.2 L'enseignement élémentaire .....	76
6.1.3 L'enseignement moyen général .....	77
6.1.4 L'enseignement secondaire général.....	78
6.1.5 L'enseignement technique et la formation professionnelle .....	79
6.2 Les problèmes du système d'éducation du Sénégal.....	80
6.2.1 L'accès au réseau .....	80
6.2.2 La qualité du réseau .....	83
6.3 Stratégies visant à améliorer la qualité du système : .....	84
6.3.1 Renforcement des dynamiques locales .....	84
6.3.2 Gestion participative et partenariat .....	85

6.3.3 Rationalisation et optimisation des ressources .....	86
6.3.4 Professionnalisation de la gestion .....	88
<b>CHAPITRE 7- CONCLUSION : AXES DE DÉVELOPPEMENT .....</b>	<b>93</b>
7.1 La formation des gestionnaires du Sénégal et l’Afrique subsaharienne .....	95
7.2 La décentralisation des systèmes éducatifs.....	96
<b>RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....</b>	<b>98</b>

## LISTE DES ABREVIATIONS

ACDI : Agence Canadienne de Développement Internationale  
ACELF : Association canadienne d'éducation de langue française  
ADEA : Association pour le développement de l'éducation en Afrique  
AFIDES : Association francophone international des directeurs d'établissements scolaires  
BFEM : Brevet de fin d'études moyennes  
BFEM : Brevet de fin d'études moyennes  
BFEM: Brevet de Fin d'Étude Moyenne  
BM : Banque Mondiale,  
BST : Blocs scientifiques et techniques  
CEM : Collèges d'Enseignement Moyen  
CNOSP : Centre National de l'Orientation Scolaire et Professionnelle  
CAES : Certificat d'aptitude à l'enseignement secondaire  
CDI: Centre de Documentation et d'Information  
CE1 : Cours élémentaire première année  
CE2 : Cours élémentaire deuxième année  
CEM : Collège d'Enseignement Moyen  
CESAG : Centre Africain d'Études Supérieures en Gestion  
CESAG : Centre Africain d'Études Supérieures en Gestion  
CFEE : Certificat de fin d'études élémentaires  
CIEP : Centre International d'Études Pédagogiques  
CIIFFAD : Consortium international francophone de formation à distance  
CM1 : Cours moyen première année  
CM2 : Cours moyen deuxième année  
CNREF : Commission Nationale de Réforme de l'Éducation et de la Formation  
CONFEMEN : Conférence des ministres de l'Éducation des pays ayant le français en partage  
CP : Cours d'initiation cours préparatoire  
DEMSG : Direction de l'enseignement moyen secondaire général  
DPRE. : Direction de la planification et de la réforme de l'éducation  
DEA : Diplôme d'études approfondies  
DEMSG : Direction de l'Enseignement Moyen et Secondaire Général  
DEMSG : Direction de l'enseignement moyen/secondaire général  
EMSG : Enseignement Moyen et Secondaire Général  
ENA : École Nationale d'Administration  
ENS : École Normale Supérieure  
EPS: Éducation Physique et Sportive  
FASTEF : Faculté des Sciences et Technologies de l'Éducation et de la Formation  
FMI : Fonds Monétaire International  
HCCI : Haut Conseil de la coopération internationale  
IA : Inspecteurs d'Académie  
IDEN : Inspecteurs Départementaux de l'Éducation Nationale  
IGEN : Inspection Générale de l'Éducation Nationale  
ME : Ministère de l'Éducation  
MINEDAF  
OCDE : Organisation de coopération et de développement économiques  
OIF : Organisation internationale de la Francophonie

PEES. : Partenariat pour l'Efficacité de l'École Sénégalaise  
PDCA : cycle de Deming qui signifie : Plan, Do, Check and Act  
PDRH : Programme de développement des ressources humaines  
PDRH : Programme de Développement des Ressources Humaines  
PEES : Partenariat pour l'efficacité de l'école sénégalaise  
PEES : Partenariat pour l'Efficacité de l'École Sénégalaise  
PIC : Plans d'Investissement Communaux  
PLD : Plans Locaux de Développement  
PRDI : Plans Régionaux de Développement Intégré  
SPU : La scolarisation primaire universelle  
TAP : Taux d'achèvement au primaire  
TQC : Total Quality Control  
UNESCO : Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture  
USAID : Programme d'Assistance des États-Unis pour l'Investissement et le Développement  
UVA : Université Virtuelle Africaine



## **TABLEAUX**

Tableau 1	28
Tableau 2	29

# CHAPITRE 1 : PROBLÉMATIQUE

## 1.1 Objectifs de la recherche

Ce projet de recherche se propose d'apporter une contribution à la qualité de l'éducation dans les pays francophones de l'Afrique subsaharienne en général et au Sénégal en particulier en répondant aux questions suivantes: "Comment le Sénégal a-t-il opérationnalisé les quatre éléments de la stratégie du Cadre d'action des Assises francophones de la gestion scolaire, et sur quels aspects devrait-on intervenir pour améliorer ce qui se fait déjà localement? Enfin, dans quelle mesure les solutions envisageables pour le Sénégal peuvent être généralisées aux autres pays Francophones de l'Afrique subsaharienne?"

Les objectifs généraux consistent à:

- Analyser les orientations et les stratégies contenues dans le Cadre d'action en relation avec l'amélioration de la qualité de l'éducation ;
- Clarifier le concept de qualité en général et en éducation en particulier
- Identifier, dans le fonctionnement actuel du système scolaire sénégalais, et plus particulièrement au niveau secondaire, des stratégies conformes à celles proposées par le Cadre d'action ;
- Proposer des améliorations dans les stratégies adoptées, ou l'implantation de stratégies supplémentaires ;
- Proposer des recommandations pour d'autres systèmes scolaires.

La réalisation de cette recherche concilie les besoins de la clientèle externe (les parents d'élèves et les élèves) et interne (les systèmes éducatifs des pays Francophones au sud du Sahara) avec les concepts de la gestion de la qualité en éducation en proposant une stratégie d'amélioration cohérente avec le milieu. Il convient maintenant de situer le contexte du problème et de préciser l'objectif spécifique de la recherche qui guidera la démarche de la réalisation de ce projet.

## 1.2 Contexte

Depuis plusieurs années se poursuit dans les pays développés et en voie de développement une ambitieuse réforme de l'administration publique en général et de celle de

l'éducation en particulier. En éducation, la réforme englobe plusieurs priorités d'action qui s'étendent à tous les ordres d'enseignement et portent sur un vaste éventail d'enjeux allant du choix des matières enseignées et des approches pédagogiques privilégiées à la rénovation des structures et des modes de gestion.

Au niveau de la gouvernance politique, les États reconnaissent désormais la place stratégique qu'il faut accorder à la gestion pour avoir des systèmes scolaires de qualité. Cependant, malgré la prise de conscience de la situation marquée par le discours, un bilan sommaire établi lors du Forum mondial Éducation pour tous<sup>1</sup> a permis de constater l'ampleur des défis qui se posent en matière non seulement d'éducation pour tous, mais et surtout de sa qualité. Ce bilan a mis en exergue des problèmes de sous-scolarisation dans les pays subsahariens. En effet, les six pays les moins scolarisés d'Afrique sont, dans leur totalité, des pays francophones d'où le questionnement sur les méthodes appliquées en termes de système d'éducation.

La persistance des problèmes quantitatifs et qualitatifs dans les systèmes éducatifs francophones des pays de l'Afrique subsaharienne en dépit des efforts fournis par les États dans un contexte socio-économique difficile<sup>2</sup> a amené, les participants aux Assises Francophones de la gestion scolaire, organisées en 2006 à Antananarivo par la Conférence des ministres de l'Éducation des pays ayant le français en partage (CONFEMEN), l'Organisation internationale de la Francophonie (OIF) et l'Association francophone internationale des directeurs d'établissement scolaire (AFIDES), à adopter des propositions pour améliorer la qualité de l'éducation dans tous les pays de la Francophonie en général et ceux de l'Afrique subsaharienne en particulier.

### **1.3 Question de recherche**

Dans le but de mettre en place des systèmes de gestion et de gouvernance éducative réactifs, participatifs et responsables, les ministères membres de la CONFEMEN ont mené

---

<sup>1</sup> Dakar, avril 2000. Voir CONFEMEN au Quotidien No 39/40, p.9 à 12

<sup>2</sup> Plus de la moitié des pays du Sud membres de la CONFEMEN font partie des pays les moins avancés.

des réflexions et des recherches sur les éléments liés à la qualité des divers systèmes éducatifs des pays membres dont ceux de l’Afrique subsaharienne.

Compte tenu de l’ampleur des défis à relever, particulièrement par les États de l’Afrique subsaharienne, les participants aux Assises ont proposé une stratégie qui se structure en quatre points : le renforcement des dynamiques locales, la gestion participative et le partenariat, la rationalisation et l’optimisation des ressources, et enfin la professionnalisation de la gestion.

L’objectif spécifique de notre recherche étant de contribuer à la qualité de l’éducation dans les pays de l’Afrique subsaharienne en général, et au Sénégal en particulier, notre question de recherche est de savoir comment le Sénégal a opérationnalisé les quatre éléments de la stratégie du Cadre d’action et sur quels éléments intervenir pour améliorer ce qui se fait déjà localement. Enfin, la recherche tentera de préciser dans quelle mesure les solutions envisageables pour le Sénégal peuvent être généralisées au niveau des autres pays Francophones de l’Afrique subsaharienne.

Étant donné que le sujet de notre recherche préoccupe tous les États membres de la Francophonie, nous ferons d’abord un tour d’horizon de la situation actuelle de quelques pays en matière de gestion scolaire. Il sera notamment question d’examiner ce qui se passe au Québec, en France et en Afrique subsaharienne y compris dans certains pays non membres de la Francophonie.

#### **1.4 La situation actuelle de la gestion scolaire en Francophonie**

Aujourd’hui, dans beaucoup de pays, l’efficacité des systèmes éducatifs est d’une brûlante actualité. Cela se justifie par le fait que les ressources financières se raréfient en même temps que la demande éducative ne cesse de s’accroître. (Voir ADEA, (2003); AFIDES (2001); Rapport Delors; Ministère de l’Éducation du Sénégal. (2000 et 2001).

Les pays francophones de l’Afrique subsaharienne, faisant partie des pays en voie de développement, n’échappent pas à la règle et sont soucieux de la performance de leurs systèmes éducatifs. Ainsi, l’une des préoccupations des autorités éducatives de ces pays est d’améliorer la gestion des établissements scolaires. D’ailleurs, les bailleurs de fonds (Banque

Mondiale, Fonds Monétaire International) et les grands organismes internationaux s'occupant de l'éducation (UNESCO, OCDE) recommandent une gestion plus efficace des systèmes éducatifs. (*Haut Conseil de la coopération internationale*<sup>3</sup>).

Nous allons examiner la situation de la gestion scolaire dans certains pays de la francophonie en portant une attention particulière sur la gestion des quatre éléments de la stratégie tels : le renforcement des dynamiques locales, la gestion participative et le partenariat, la rationalisation et l'optimisation des ressources et enfin la professionnalisation de la gestion. Notons que ces quatre éléments de la stratégie font l'objet d'une forte recommandation de la part de la CONFEMEN.

#### **1.4.1 La situation au Nord (en particulier au Québec et en France)**

Examinons maintenant la situation de la gestion scolaire au Nord, et plus particulièrement au Québec et en France. Notre analyse portera sur les quatre stratégies proposées par les Assises francophones de la gestion scolaire.

##### *1.4.1.1 Renforcement des dynamiques locales*

Le renforcement des dynamiques locales touche la problématique de la décentralisation et de sa gestion. Ainsi, de l'examen qu'a fait l'OCDE des politiques d'éducation de nombreux pays, il ressort clairement que parmi ceux qui ont mis en place des systèmes scolaires très centralisés certains cherchent à implanter des modalités de décentralisation alors que d'autres qui avaient des systèmes d'éducation très décentralisés cherchent à démontrer certains avantages ou bénéfices d'une plus grande centralisation.

En déléguant des pouvoirs aux écoles, les gouvernements centraux n'en gardent pas moins le contrôle sur celles-ci, notamment par les programmes d'études, le financement et l'évaluation des résultats. Le fait d'accorder plus de responsabilités aux écoles a toujours pour corollaire obligé la reddition de comptes.

---

<sup>3</sup> [http://www.hcci.gouv.fr/travail/rapports\\_avis/rapportEducBase.html](http://www.hcci.gouv.fr/travail/rapports_avis/rapportEducBase.html)

Pourquoi cette recherche d'une plus grande autonomie des acteurs de l'éducation, qui fait partie des grandes tendances et qui se manifeste de plus en plus clairement en Europe? Selon le *Livre blanc de la Communauté européenne sur l'éducation et la formation* (1996), c'est par l'autonomie d'acteurs responsables et clairement informés des missions qui leur sont conférées que les systèmes d'éducation pourront le mieux s'adapter : une plus grande autonomie aux établissements de base semble être le meilleur garant du développement de partenariats à visée sociale.

Dans la même veine, le Rapport de la Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle de l'UNESCO, le Rapport Delors, affirme que l'amélioration du système éducatif passe par l'établissement d'un nouveau modèle de gestion fondé sur deux mouvements. D'abord, décentraliser, parce que le transfert de responsabilité du central au local augmente l'engagement des individus et des collectivités, améliore la qualité de la prise de décision et encourage l'innovation. Aussi, le renforcement de l'autonomie des établissements agit sur le développement des initiatives locales. Cette dernière permet l'adaptation de l'intervention à la communauté, une meilleure collégialité dans le travail des enseignants et la généralisation des initiatives locales.

Cette autonomie se manifeste réellement dans la gestion des ressources quand une partie importante de celles-ci sont gérées au niveau de l'établissement; dans la structure de gestion, elle est concrétisée par des procédures qui favorisent la coopération entre les différents acteurs : enseignants, parents et direction de l'école

En effet, il ne s'agit plus de démontrer que la décentralisation favorise la réussite éducative, mais plutôt la mise en place de leviers qui permettra à l'école de faire des interventions plus nombreuses et mieux adaptées à la réussite scolaire. Cela fut aussi la conclusion unanime de la Commission de l'éducation de l'Assemblée nationale du Québec (1997), des avis et rapports du Conseil supérieur de l'éducation (1996) ainsi que de la Commission sur les États généraux de l'éducation du Québec.

Enfin, de ces comparaisons nationales sur le renforcement et la dynamiques locales/décentralisation, faites par l'OCDE, il ressort deux constats : d'abord, aujourd'hui, les modèles décentralisés sont plus fréquents que les modèles centralisés, et ce, suite à une

certaine forme de décentralisation existante ; ensuite lorsque l'établissement prend des décisions, c'est surtout dans le domaine de l'organisation pédagogique qu'il le fait.

Voilà pourquoi il apparaît que le renforcement des dynamiques locales est une voie à privilégier pour accéder à la qualité de l'éducation. Elle est conforme à la tendance générale des systèmes d'éducation, elle peut procurer aux établissements les outils nécessaires à l'adaptation de la mission éducative.

La loi 180, constitue la loi fondamentale du système public d'éducation au préscolaire, au primaire et au secondaire au Québec (LIP). Elle exige sur le plan formel une décentralisation administrative de la commission scolaire vers les établissements. Selon l'interprétation qui peut lui être donnée, elle établit une distinction entre la responsabilité de la commission scolaire et celle de l'établissement.

Cette loi instaure également une participation active des parents et des élèves dans la gestion de l'établissement. À cet égard, des mécanismes ont été mis sur pied pour favoriser l'intégration des parents et des élèves du secondaire à l'intérieur des comités particuliers. Elle propose aussi une gestion autonome des services d'éducation des adultes. L'un des objectifs de la loi 180 est de donner aux établissements d'enseignement une plus grande autonomie.

De son côté, la loi Fillon (en France) a pour but, de construire un système éducatif basé sur une éducation concertée. Pour cela, la loi préconise des mécanismes de concertation favorisant aussi l'implication de certains parents d'élèves. De plus, elle permet d'associer aussi d'autres intervenants tels que les associations, les entreprises, les médias, les services médicaux et sociaux, la police et la justice autour d'un projet local d'éducation.

#### *1.4.1.2 Gestion participative et partenariat*

La gestion participative est un élément fondamental pour l'émergence des systèmes scolaires de qualité. En effet, dans les pays francophones, la gestion participative est préconisée dans presque tous les systèmes d'éducation. Cependant, certains pays du Nord semblent devancer les pays du sud. Aujourd'hui, les recensions d'écrits indiquent que la transformation de l'école vers l'amélioration de l'enseignement et de l'apprentissage s'avère un processus exigeant, de longue haleine voire complexe. (A. Moreau : 2000). Pour réussir

dans cette démarche d'amélioration continue des systèmes d'éducation, il convient de mettre en place des démarches visant à partager l'information, à reconnaître le travail de chaque acteur du système, et ce, afin de promouvoir la participation et le partenariat des diverses instances.

Au Québec, la gestion participative au niveau des écoles primaires et secondaires s'est matérialisée par l'implantation des comités d'école de nature consultative agissant auprès des directions d'écoles et des commissions scolaires. Ces comités sont constitués principalement de parents, de quelques représentants de la communauté (occasionnellement), de représentants du personnel enseignant, du directeur ou de la directrice de l'école (sans droit de vote) et d'un représentant des élèves, au secondaire.

Avec ce mode de participation des acteurs, les parents passent du rôle de la consultation à celui de la décision. Les parents ont ainsi une prise réelle sur les orientations de l'école, l'encadrement des élèves, la répartition du temps alloué aux matières, l'organisation des services extrascolaires etc.

D'une certaine façon, tout le monde y gagne : les parents accèdent au pouvoir décisionnel sur les questions d'orientation; le personnel enseignant hérite du pouvoir de recommandation sur des questions pédagogiques et professionnelles, la communauté y gagne puisqu'elle est sollicitée par ses représentants, à participer aux débats du conseil d'établissement; la direction aussi, parce qu'elle a le pouvoir d'approuver, dans certains domaines, et d'influencer constamment.

En somme, les contributions des divers acteurs auront pour effets de permettre une plus grande réussite des élèves. Aussi, si ces contributions sont bien coordonnées, les élèves auront le sentiment que toutes les compétences des divers acteurs tendront vers le même but à savoir, soutenir leur cheminement scolaire et appuyer leur réussite.

Dans le cadre de la loi 180, au Québec, de nouveaux organismes de participation du ministère ont vu le jour pour favoriser l'implantation de l'énoncé de *politique éducative l'École tout un programme* dont quatre organismes consultatifs : la commission des programmes d'études, le comité d'évaluation des ressources didactiques, le comité



d'agrément des programmes de formation à l'enseignement et le comité d'orientation de la formation du personnel enseignant.

En France, la loi Fillon renforce aussi la capacité d'action et la responsabilité des établissements par la consolidation de l'action éducative qui se traduit par la création d'un conseil de la communauté éducative, le développement de la collégialité des pratiques pédagogiques l'instauration de plages horaires hebdomadaires où tous les élèves seraient accompagnés, la création d'établissements adaptés au premier degré et l'émergence d'un pilotage de proximité des établissements.

#### *1.4.1.3 Rationalisation et optimisation des ressources*

Beaucoup d'experts de la gestion de qualité dans les systèmes éducatifs s'entendent pour affirmer que la gestion doit s'orienter de manière à combiner la rationalisation, l'optimisation de la mobilisation, l'allocation et l'utilisation de ces ressources vers un pilotage axé sur les résultats :

Selon le Cadre d'action (2006), on a notamment pensé les changements dans les systèmes éducatifs de la francophonie, dans les termes suivants :

- réaménager le temps scolaire pour assurer un nombre suffisant d'heures d'enseignement et garantir leur effectivité
- mettre sur pied un processus efficace et transparent concernant le transfert des ressources financières et pédagogiques entre le niveau central et le niveau local, par exemple les manuels scolaires.
- permettre l'utilisation optimale des ressources et des arbitrages de la gestion quotidienne en fonction des besoins prioritaires et de l'efficacité sur les résultats scolaires
- contrôler le processus d'allocation des ressources et des arbitrages de la gestion quotidienne en fonction des besoins prioritaires et de l'efficacité sur les résultats scolaires
- développer les données statistiques non seulement en fonction de la description du système mais également en fonction des besoins de sa gestion et de son pilotage.

Dans tous les pays de la francophonie, la rationalisation des ressources est devenue un impératif. En effet, tous les pays sont confrontés au processus de rationalisation de leurs

ressources. Là également, il existe un grand contraste entre le nord et le sud. C'est pourquoi, l'insuffisance des ressources éducatives au niveau des pays africains doit permettre aux gestionnaires scolaires de ceux-ci d'être sensibilisés à la rationalisation des ressources.

En général, la rationalisation des ressources revêt une importance capitale pour l'amélioration des systèmes d'éducation. En effet, puisque les dépenses en éducation croissent constamment, la plupart des pays doivent contracter des emprunts pour financer leurs propres systèmes éducatifs, pour cette raison, il est essentiel que ces ressources puissent être utilisées de façon efficiente.

Par ailleurs, il est important de savoir que la plupart des bailleurs de fonds, pour analyser le fonctionnement des systèmes éducatifs, font appel au paradigme de la fonction de 'production'. Ce paradigme émerge de l'étude des entreprises, qui sont considérées comme combinant à la fois les facteurs de production et les inputs pour élaborer le produit. Appliqué au domaine de l'éducation, ce paradigme devient pour l'école la combinaison des inputs tels que le matériel pédagogique, les caractéristiques de professeurs, les manuels scolaires, etc., pour produire de prestations éducatives. Une utilisation efficace des ressources sera celle qui minimisera une quantité initiale d'inputs pour une quantité maximale de services éducatifs produit.

#### *1.4.1.4 Professionnalisation de la gestion*

Depuis ces dernières années, la gestion des systèmes éducatifs et des établissements s'est considérablement complexifiée. Elle exige des aptitudes et des compétences qui requièrent entre autres des reconnaissances, des habilités, des valeurs et des comportements élevés de leadership, de gestion et de relations publiques. Il faut donc que les personnels en charge de la gestion scolaire soient conséquemment recrutés, formés et reconnus comme tel pour pouvoir exercer efficacement leurs responsabilités, mutualiser leurs pratiques et affirmer leur identité. Par ailleurs, le Cadre d'action (2006) révèle qu'il faut donc :

- définir la structure des responsabilités majeures attribuées aux différents paliers du système de gestion ;
- mettre en place des dispositifs transparents et des critères objectifs qui permettent de sélectionner et de recruter les personnels en fonction d'un profil d'aptitudes valide ;

- développer des référentiels de compétences, des dispositions transparents et des critères objectifs qui permettent de sélectionner et de recruter les personnels en fonction d'un profil d'aptitudes valide et des programmes de soutien et de conseil qui assurent le développement professionnel des personnels comme un continuum ;
- reconnaître le statut des personnels de gestion et valoriser la fonction ;
- favoriser la formation, les échanges d'expertise et d'expériences entre pairs au niveau local, national et international, notamment grâce à l'utilisation des nouvelles technologies éducatives.

En France (Protocole : 2006), la responsabilisation et une autonomie plus grandes des personnels d'encadrement rendent la professionnalisation indispensable. Avec la décentralisation, les établissements sont le théâtre permanent d'innovations dont le chef d'établissement a un rôle clé ayant pour mandat de favoriser l'épanouissement et la réussite de la vie scolaire. Pour permettre aux chefs d'établissement de mieux réussir dans leurs tâches, le ministère de l'Éducation Nationale a clairement défini ses objectifs : donner beaucoup de prérogatives et de marges de manœuvre au chef d'établissement, créer les meilleures conditions pour donner lieu à un pilotage et une gestion de qualité efficace, reconnaître le rôle des chefs d'établissement et les accompagner dans les projets d'innovation, valoriser et accompagner les trajectoires professionnelles de chacun, assurer la diversité des cursus scolaires. Les chefs d'établissement sont donc, avec une telle professionnalisation de la gestion, plus aptes à administrer l'établissement, mettre en oeuvre, dans la concertation et le partenariat, la politique pédagogique et éducative. Leur mission est finalement d'inscrire leur établissement dans des réseaux, d'assurer les liens avec l'environnement (acteurs de l'économie locale, autres secteurs, médias, parents, associations), d'aller vers une plus grande autonomie et savoir comment diriger les pôles de l'innovation.

De son côté, le Québec a orienté ses efforts vers la recherche assidue et continue d'une politique assurant les défis organisationnels et législatifs de la décentralisation. A ce titre, il est à noter, que les récents changements ont tous concouru à une plus grande imputabilité des gestionnaires à une redéfinition du cadre partenarial, à une réorganisation du travail, à la valorisation professionnelle du personnel, et finalement, au réaménagement des structures. Le conseil d'établissement s'est avéré être désormais un modèle de gouvernance et de

contrôle des nouvelles pratiques de gestion. Celui-ci garantit à ce dernier la possibilité de s'inscrire dans sa communauté.

## **1.4.2 La situation en Afrique subsaharienne**

### *1.4.2.1 Renforcement des dynamiques locales*

La planification et la gestion au niveau local sont des vecteurs de progrès et d'efficacité des écoles. Pour y arriver, les autorités locales doivent être en mesure de mener à bien le travail qui leur a été confié par les autorités centrales. Il faut donc, que les gestionnaires locaux, au niveau des régions, départements, communautés rurales soient non seulement bien formés pour faire le travail attendu, mais aussi qu'ils soient responsabilisés en leur accordant plus d'autonomie. Le renforcement des dynamiques locales est devenu un enjeu majeur dans l'amélioration de la qualité en éducation car, aujourd'hui les acteurs locaux sont plus au fait des problèmes qui minent la performance de leur école. Par ailleurs, une étude commanditée par l'ADEA (2006) portant sur les écoles efficaces dans quelques pays de l'Afrique Subsahariennes, a conclu que:

- L'amélioration de la qualité est avant tout un processus local ;
- La disponibilité des ressources est une condition nécessaire mais pas suffisante pour assurer le développement d'un système éducatif ;
- À niveau de dépenses équivalent, certains pays obtiennent de meilleurs résultats que d'autres.

Considérant ces conclusions, il est plausible d'affirmer que la différence de résultats émanant des diverses études est en partie due au niveau de l'implication des acteurs locaux et des gestionnaires de ces établissements.

Comme le montre cette étude, la situation des pays de l'Afrique Subsaharienne s'avère des plus préoccupante. En effet, si certains pays semblent être sur la bonne voie en matière du renforcement des dynamiques locales, la majorité des pays de l'Afrique Subsaharienne ont encore des difficultés à mettre en place un tel mécanisme.

#### *1.4.2.2 Gestion participative et partenariat*

Dans un contexte de démocratisation des systèmes éducatifs africains, la gestion participative et le partenariat constituent des éléments cardinaux pour obtenir la collaboration des diverses personnes oeuvrant dans les systèmes éducatifs. La gestion participative et le partenariat, lorsqu'ils sont bien appliqués, contribuent à la mise en place des éléments favorisant la motivation et l'augmentation des ressources.

Il est important de rappeler que l'une des caractéristiques des personnels scolaires africains est la démotivation. Cette dernière est liée entre autres aux conditions de travaux souvent jugés très médiocres. C'est pour cela, il appert que la gestion participative et le partenariat doivent être au cœur de la préoccupation des gestionnaires.

Par ailleurs, puisque la prise de décision fait parti du quotidien du gestionnaire scolaire, il est incontournable que le processus décisionnel doit encourager la participation des membres d'une école. Selon Éthier (1989), « Le phénomène de la participation est apparu depuis plusieurs années déjà et tend à perdurer et même à s'intensifier. D'un côté, certains excès peuvent frustrer les individus et rendre les organisations moins efficaces ; de l'autre, la participation est l'expression d'un besoin de contribuer à de meilleures décisions, d'exercer de l'influence et d'être partie prenante à l'orientation des organisations.» Dans une école, la participation peut être : l'implication des parents, de la communauté et des enseignants dans la prise des décisions importantes de l'école.

Concernant le partenariat, il est essentiel que les systèmes scolaires africains travaillent en concertation pour multiplier des partenariats en vue d'augmenter les ressources qui se font de plus en plus rares. En effet, les budgets qui sont alloués aux écoles sont souvent insuffisants et le fait d'avoir des partenaires peut palier à certains égards ce manque de moins souvent évoqué par les gestionnaires scolaires africains.

Pourtant, malgré les initiatives comme le CPE, le CNE et le COGES, ni la gestion participative, ni le partenariat ne semble bien fonctionner dans les systèmes éducatifs africains. Par contre, il est observé que dans le cadre de la réforme de l'éducation au Sénégal, il y a une obligation pour les écoles de se doter d'un projet d'établissement. Le fonctionnement de ce projet devait permettre à tous les acteurs du système d'intervenir

chacun à son niveau pour réaliser ce dernier. Même si une telle initiative est à saluer, les insuffisances d'ordre organisationnel, matériel et techniques persistent en raison d'un manque de volonté de faire et de pouvoir le faire correctement. Ici, il importe donc que le préalable à la mise en œuvre de cette politique doit passer par la formation des chefs d'établissements chargés de piloter la mise en place des projets d'établissement dans les écoles.

#### *1.4.2.3 Rationalisation et optimisation des ressources*

La plupart des pays d'Afrique, notamment sub-saharienne, évoluent dans un contexte socio-économique caractérisé par des ressources publiques limitées, une démographie galopante qui freine les efforts de scolarisation, ainsi qu'une absence de politique nationale d'éducation clairement définie. À l'évidence, il existe là un difficile arbitrage entre une demande croissante d'éducation et des ressources nationales limitées qui contraignent l'offre de services éducatifs adéquats.

Pour que les élèves apprennent, il faut que les écoles possèdent les ressources humaines et matérielles essentielles à l'enseignement et à l'apprentissage. Lorsque les moyens octroyés aux écoles sont inadéquats, il se révèle un gaspillage énorme d'énergie et conséquemment une compromission de l'atteinte des objectifs poursuivis au niveau de l'école. À ce sujet, une étude du degré d'aléas dans l'allocation des enseignants aux écoles (Banque mondiale, 2004) a révélé que beaucoup de ressources sont gaspillées au Bénin, au Togo, au Mali et au Cameroun, où au moins 40% des enseignants ne sont pas affectés aux écoles suivant les critères inhérents au nombre d'élèves. Par contre, des pays comme le Mozambique, la Guinée et Sao Tomé, qui ont des degrés d'aléas inférieurs à 15%, semblent mieux rentabiliser leur système. Dans ces pays, plus de 85% des enseignants affectés aux écoles le sont proportionnellement au nombre d'élèves.

Aussi, lorsqu'on souhaite favoriser les écoles situées dans les zones les plus difficiles, met-on en place un système « discriminatoire-positif » dépendant du contexte afin de stabiliser ces personnels et de s'assurer de la permanence des activités éducatives. Le Bénin et le Niger ont mis en place une prime pour les enseignants des écoles des zones les plus

difficiles. Il arrive cependant que les moyens reçus varient d'une école à une autre et que les différences de dotation ne soient en liens avec des difficultés du contexte.

D'autres facteurs d'iniquité dans l'offre éducative telle que la discontinuité des services éducatifs dans les écoles à cycle incomplet sont responsables d'abandon scolaire et ne favorisent pas l'achèvement primaire universel dans des délais raisonnables. En Guinée, 60% des écoles rurales sont à cycle incomplet contre seulement 6% de ce type d'école au Sénégal. Le Bénin réalise une proportion globale de 38,6% d'écoles à structures incomplètes sur l'ensemble du pays. Ces pays gagneraient à mettre en place un système rigoureux de gestion scolaire axée sur les résultats.

Les faits mentionnés ci-dessus montrent qu'en Afrique Subsaharienne, l'optimisation et la rationalisation des ressources sont inopérantes et qu'il faut une meilleure répartition de ces dernières déterminant un ratio ressources/résultats en mettant le lien entre ces ressources et les résultats scolaires. Par ailleurs, une mauvaise utilisation de celle-ci entraîne des coûts unitaires élevés ou trop faibles qui, dans l'un ou l'autre des cas, conduisent à une détérioration des conditions d'enseignement-apprentissage. Cette réalité pénalise et retarde donc l'atteinte de systèmes éducatifs performants.

#### *1.4.2.4 Professionnalisation de la gestion*

La gestion constitue sans aucun doute l'élément le plus important dans un système éducatif. En effet, en faisant de la bonne gestion, on favorise tous les éléments susceptibles de créer la qualité. Une gestion rigoureuse permet de créer un lien dynamique entre les différents intervenants qui touchent le fonctionnement du système d'éducation.

En outre, la complexité des systèmes d'éducation et l'importance des acteurs qui y interviennent en termes de nombre et de diversité exige des gestionnaires une connaissance approfondie des processus et techniques de gestion scolaire. Qu'en est-il en Afrique?

La situation reste préoccupante en termes de gestionnaires scolaires. En effet, le gestionnaire d'établissement en Afrique subsaharienne est souvent un ancien enseignant qui n'a souvent aucune connaissance de la gestion. Si dans certains pays comme le Sénégal sa légitimité est liée au fait qu'il est un ancien, dans d'autres pays, le gestionnaire

d'établissement est tout simplement mis en poste parce qu'il a su remplir certaines exigences politiques qui n'ont aucun lien avec la fonction de gestionnaire scolaire (Revue des Échanges : 2006).

Cette situation nous amène à penser que, le fait que le gestionnaire scolaire ne reçoit aucune formation de base, et que le choix du poste qu'il occupe n'obéit à aucun critère lié à la gestion et à la performance du système scolaire nous porte à croire que la professionnalisation est quasi absente en Afrique Subsaharienne. Au Sénégal par exemple des initiatives de former les chefs d'établissement sont en cours, mais l'ampleur de ces initiatives reste non seulement marginal, mais le contenu de cette formation est largement insuffisant pour mieux les préparer aux multiples outils nécessaires à la bonne gestion de leur établissement.

Pourtant, lors du forum de Dakar, il a été fortement recommandé à chaque pays de disposer d'une politique d'éducation portée par l'autorité gouvernementale, politique définie dans le cadre d'un pacte national consensuellement mis en place et où la **``coresponsabilité`` des acteurs en garantit la mise en oeuvre**. On est cependant en droit de se demander comment la coresponsabilité peut être assumée dans un système où les personnes en charge d'assurer cette **``coresponsabilité``**, c'est-à-dire les chefs d'établissement ne disposent de formation adéquates pour assumer pleinement leurs responsabilités et garantir des systèmes d'éducation performants.

En somme, l'examen de la situation des pays de la francophonie au niveau de la mise en œuvre des quatre éléments de la stratégie nous permet de constater les disparités au niveau des pays du nord (le Québec étant en avance par rapport à la France), mais aussi, cette disparité est encore plus marquante entre les pays du nord et ceux du sud. Cependant, pour que les systèmes d'éducation des pays de la francophonie atteignent la qualité tant recherchée, ils ne peuvent se payer l'économie de la mise en œuvre effective des quatre éléments de la stratégie.

Par ailleurs, aujourd'hui, toutes les organisations y compris les systèmes d'éducatifs qui aspirent à la performance doivent se tourner vers la recherche de la qualité. Cette



recherche de la qualité permet d'apporter une réponse à l'improductivité et au gaspillage des ressources.

Le prochain chapitre nous permettra de voir comment la nouvelle façon de faire en matière de gestion des organisations (naissance du nouveau management public) a contribué à mettre en place des outils essentiels à la démarche de l'amélioration continue de la qualité.

## CHAPITRE 2 - ÉVOLUTION DE LA GESTION

*«La qualité n'est pas une destination, c'est un voyage.»*

*«L'approche qualité n'est ni un projet, ni un programme, c'est un processus».*

*Joseph Kélada*

La réalisation de la présente recherche prend ses assises sur les concepts de la gestion de la qualité. Ce chapitre présente la mutation du management en réponse aux changements de la société ainsi que la philosophie de gestion Kaizen appliquée aux organisations de service.

### **2.1 Mutation du nouveau management**

#### **2.1.1 Historique**

La démarche « qualité » représente un élément fondamental du comportement de l'homme qui a été plus ou moins développée selon les circonstances et les nécessités. L'histoire de la qualité est indissociable du développement des organisations.

Au début du XXe siècle, avec l'avènement de la Première Guerre, l'augmentation de la productivité devient une priorité absolue. En réponse aux besoins d'expansion rapide avec une main-d'oeuvre non qualifiée, Taylor réussit à révolutionner le monde industriel et lui fait atteindre ses plus hauts niveaux de productivité par la division du travail et l'automatisation des tâches. L'inspection fait alors partie intégrante de cette méthode et la fonction de contrôle se dissocie en 1910 de celle de production. On assiste par la suite à l'essor des statistiques et des méthodes de maîtrise de la qualité pour augmenter la productivité et la qualité dans les usines. Cependant, la subdivision du travail et le contrôle externe, amplifiés par l'accent mis sur la quantité, auront pour effet de réduire l'intérêt porté à la qualité du travail.

Aujourd'hui dans le monde occidental, la qualité se développe davantage sous l'influence militaire en vue de répondre aux besoins de sécurité et de disponibilité des équipements aérospatiaux et nucléaires. Le concept d'«assurance de la qualité est assurée par la définition claire des procédures et des méthodes de travail par l'organisation. Le docteur

A.V. Feigenbaum propose alors le concept de "TQC" (Total Quality Control) où la qualité découle essentiellement du contrôle non seulement des produits, mais également des procédures relatives à la production. Les organisations se lancent dans l'élaboration de procédures en incitant les employés à travailler chacun pour soi afin de se conformer aux normes et procédures préétablies. Le client achète en se basant sur la renommée et la responsabilité totale du fournisseur.

Après la Seconde Guerre mondiale, la qualité s'attarde surtout aux caractéristiques des produits manufacturiers. Deux stratégies de qualité se développent : l'une occidentale et l'autre orientale et ce, juste après la naissance d'une autre façon de voir, « la procédure, celle de l'Analyse de la valeur ».

Devant la nécessité de rebâtir son économie, le Japon met en pratique l'enseignement de W.E. Deming voulant que la statistique soit appliquée par tous les membres de l'entreprise. Vu que la qualité touche désormais toute l'entreprise, le Dr J.M. Juran introduit à son tour une deuxième dimension: celle de la dimension humaine. La qualité émerge des processus de travail gérés par des hommes "bien dans leur peau». La stratégie orientale se développe notamment sur la base de la " qualité totale ", c'est-à-dire celle qui concerne toute l'entreprise et son environnement. Les premiers cercles de qualité apparaissent et la qualité résulte désormais de la responsabilité individuelle, soit de la mobilisation de toutes les intelligences en vue de la réalisation d'un projet organisationnel. La réussite Japonaise influence le monde occidental qui évolue du taylorisme à la gestion stratégique axée sur la vision partagée.

La mutation du management autocratique vers la gestion participative est associée à l'évolution des principes de gestion. O. Géliner et P. Pumir [1990, P.111] regroupent six idées qui ont déstabilisé puis restructuré le management de la qualité totale. Le tableau suivant présente les grandes lignes de ces idées.

**Tableau 1**  
**Du management classique au management mutant**

<b>MANAGEMENT CLASSIQUE</b> <b>gestion des positions stables</b>	<b>MANAGEMENT MUTANT</b> <b>stratégie de dépassement incessant</b>
1. La direction au centre avec ses états-majors	1. Au centre : le client
2. Salarié qui doit obéir	2. Salarié, partenaire central, comme un autre client
3. Management par l'aval	3. Management par l'amont
4. Hiérarchie et cloisonnement	4. Informatique décloisonnée, pyramide inversée
5. Responsabilités individuelles verticales	5. Co-responsabilités transversales
6. Raisonnement économique à base comptable	6. Complété par indicateurs physiques et sociaux

Adapté de Géliner et Pumir (1990) p. 111

On observe une incidence majeure de cette évolution au niveau du contrôle qui est passé de l'inspection à la prévention grâce à la responsabilisation de chaque employé envers la satisfaction des besoins des clients internes et externes émanant d'une vision partagée. Kélada [1992, p.51] résume dans le tableau suivant l'évolution du contrôle externe de la qualité à "la gestion intégrale" de la qualité.

**Tableau 2**

**Du contrôle à la gestion intégrale de la qualité**

Inspection des produits finis	Planification de la conception des biens et services dans l'industrie tout comme dans les services
Contrôle de la fabrication des produits	Partenariat tant en amont qu'en aval
Contrôle des achats de matières	Objectif : satisfaire le client, se conformer à ses exigences
Planification et contrôle de la conception	Objectif : dépasser les attentes du client, deviner ses besoins, le séduire
Planification et contrôle du choix des fournisseurs, service après-vente	Objectif : satisfaire les actionnaires Moyen : satisfaire l'employé

Adapté de Kélada (1992) p. 51

**2.1.2 Les causes de la mutation**

Une mutation irréversible est entreprise dans le management des entreprises. Loin d'être spécifique au secteur commercial, cette mutation touche désormais les secteurs de services. Géliner et Pumir [1990, p.102] livrent les forces motrices de ce changement:

*La concurrence issue de la mondialisation des marchés oblige les entreprises à se centrer sur le client, le concurrent, la perfection, le service. La qualité perçue par le client revêt une importance capitale pour la rentabilité des entreprises. Une enquête récente chez Peugeot révèle que «1 client insatisfait entraîne 23 non-clients et que 1 client satisfait entraîne 7 clients potentiels». [Périgord 1992, p.6Sj*

La montée des exigences des consommateurs force à entrer dans l'ère des stratégies de progrès incessant, qualitatif et quantitatif.

La complexité de plus en plus délicate des systèmes technologiques élargit l'impératif du zéro défaut qui devient la voie du moindre coût.

Le management se trouve confronté au changement continu qui marque la fin du cerveau central qui a réponse à tout.

Le salarié, qualifié d'«Homme Nouveau» par Carlzon est un atout pour l'entreprise. Il possède une scolarité élevée, il aspire à l'autonomie, à la participation et à la prise de décision. Il refuse le dirigisme autocratique et ne peut être motivé que par une approche participative. Nous devons prendre soin de lui, le respecter et lui faire confiance. [Carlzon, 1986, p.17-23j

La prise en compte de la démarche « qualité totale » émergeant d'une conjonction de l'Occident rationaliste et du Japon perceptif apporte une cohérence rationnelle et une dimension culturelle et éthique qui répond aux attentes de notre temps.

Comme le monde du travail est à la recherche d'une nouvelle façon de mieux faire ensemble, l'on assiste à l'émergence d'une philosophie de gestion basée sur la participation de tous les membres de l'entreprise. À la lumière de ce qui précède, la section suivante élabore la philosophie ``Kaizen`` qui sous-tend "la gestion globale de la qualité". Les principaux concepts utilisés sont définis à partir des auteurs tels que Deming, Juran, Périgord, Ouchi, Imai, Sérieyx et Leclerc. Certains sont cités directement alors que d'autres ont contribué à enrichir la réflexion de ce type de courant.

## **2.2 La philosophie de gestion dans une organisation de service**

### **2.2.1 La philosophie de gestion ``Kaizen``**

La gestion globale de la qualité repose sur une philosophie de gestion participative émanant du concept ``Kaizen``. Ce terme japonais signifie «amélioration graduelle et continue». Cette philosophie managériale implique « d'accomplir dans la gestion des processus les petites choses, le mieux possible; fixer des normes sans cesse plus élevées... et les atteindre ». [Emai, 1989, p.79] Cette amélioration continue englobe tous les acteurs organisationnels et les rapports qu'ils entretiennent avec leur travail, avec les autres et avec eux-mêmes. Cette nouvelle philosophie accorde préséance petit à petit aux changements discrets, réguliers, permanents, et ce par l'engagement de tous à améliorer constamment leurs façons de faire. Kaizen fait le postulat que tout individu a le désir de faire quelque chose de

gratifiant en s'améliorant constamment. En ce sens, Kaizen rejoint la Théorie Z de Ouchi qui se veut complémentaire aux théories X et Y de McGregor. Ce dernier prétend que l'on peut cerner ce qui est important chez un dirigeant en vérifiant ses conceptions de la nature humaine (Ouchi, 1982, p.79-92).

*La théorie X voit dans les hommes des êtres fondamentalement paresseux, irresponsables et devant être constamment surveillés.*

*La théorie Y pense que les gens sont foncièrement travailleurs et responsables et qu'ils n'ont besoin que d'être encouragés et soutenus.*

*La théorie Z de Ouchi voit les individus comme une communauté d'égaux engagés dans une activité économique et coopérant vers des objectifs communs. Des travailleurs heureux et concernés par les objectifs organisationnels sont la clé d'une plus grande productivité.*

La gestion de l'amélioration continue est une autre façon de voir l'être humain et une manière de penser en termes de processus plutôt que d'innovations et de résultats immédiats. Les deux concepts clés reposent sur la maintenance et l'amélioration. La ``maintenance`` réfère aux activités dirigées vers l'entretien des standards opérationnels, technologiques, et de gestion. L'amélioration nécessite la hausse constante de ces mêmes standards.

La gestion du progrès selon le modèle traditionnel occidental privilégie l'innovation spectaculaire. Elle propose des changements à grandes enjambées avec des effets à court terme où quelques rares champions sont engagés. Elle exige de gros investissements orientés vers la technologie et les résultats obtenus se mesurent en termes de profit. Ce modèle est mieux adapté à une économie à croissance rapide et permet de progresser par bonds.

Pour sa part, le modèle Kaizen propose un changement croissant et continu orienté vers l'engagement collectif. Il est durable mais non spectaculaire tout en exigeant peu d'investissement mais des efforts d'amélioration des processus. Ce modèle réussit mieux dans une économie à faible croissance. Par ailleurs, sans innovations, la montée linéaire de progrès sera aussi lente. Les améliorations permanentes jumelées à l'arrivée d'innovations émergent des groupes de progrès contribuent à atténuer les discontinuités observées dans la courbe réelle de l'innovation seule. Le modèle ``**Kaizen**`` met en évidence l'application de la qualité globale dans une entreprise qui s'assure des gains de productivité importants.

L'adhésion à Kaizen exige une préoccupation de gestion basée sur la conception d'une organisation systémique de service structurée selon les deux axes fonctionnel et transfonctionnel. Nous reviendrons sur ce concept plus tard.

## 2.2.2 Kaizen et la gestion de l'organisation de service

### ▪ Organisation de service

L'organisation vue sous l'angle de l'approche systémique se compare à un organisme vivant ou biologique composé de sous-systèmes en interaction à l'intérieur comme à l'extérieur de celle-ci. C'est un système ouvert en relation dynamique avec son environnement: il reçoit des intrants, les transforme à l'aide de processus et les exporte sous forme d'extrants. Kast et Rosenzweig représentent les sous-systèmes en situant le sous-système managérial au coeur de l'organisation [Leclerc, 1993, p.65]

L'organisation de service se caractérise par la qualité des prestations qu'elle dispense au client. L'extrant du service est un résultat, une transformation d'état, suite à une interaction étroite et prolongée entre l'organisation et la diversité des clientèles. Ce dernier achète un résultat tout en participant au processus de production du résultat. Le client est considéré souvent comme un « producteur et récepteur de résultat ». Pour s'assurer de la fidélité de sa clientèle, qui juge le service globalement, l'organisation doit répondre aux attentes et aux besoins de cette dernière dans un souci de conformité. Les impératifs pour l'organisation de service sont l'accomplissement en temps réel, l'immatérialité du service, la proximité du client, le contact personnalisé et la participation du client. Ces impératifs influencent la gestion globale de l'organisation.

## 2.2.3 La gestion de l'organisation de service – structure

La gestion de l'organisation de service est liée à la fois à la gestion fonctionnelle et à la gestion transfonctionnelle. La **gestion fonctionnelle** constitue le fer de lance de la gestion verticale garante de l'efficacité de l'organisation par la détermination et l'alignement des grands objectifs corporatifs inhérents au projet d'entreprise pour atteindre les résultats anticipés. C'est l'harmonisation de deux flux d'information. Le premier propose les objectifs organisationnels et les résultats attendus du personnel. Le second représente le retour vers les gestionnaires de l'information de l'état des stratégies planifiées pour l'atteinte des résultats.

La **gestion transfonctionnelle** se caractérise par la gestion horizontale qui passe à travers les départements en vue d'atteindre l'efficacité. Elle réfère à la coordination des activités propres aux différents services, ainsi qu'aux moyens à utiliser pour l'atteinte des



objectifs énoncés. Elle est née de la nécessité de développer la coopération, de gérer les interfaces et d'abolir les barrières entre les départements puisque les problèmes de non-qualité nuisent habituellement des interfaces fonctionnelles. Les avantages de la gestion transfonctionnelle sont l'amélioration des communications, le rehaussement de l'efficacité et de l'efficience des effectifs, le retour de l'information entre les différents paliers et la cohésion entre l'action concrète et les objectifs partagés.

Cette structure illustre la nécessité de clarifier la mission, la vision, le projet et la philosophie de gestion et d'aligner les objectifs de chaque membre sur ceux de l'organisation. Elle démontre à la fois l'atteinte de l'efficacité par la communication verticale et de l'efficience par la communication horizontale. Cette dernière doit reconnaître les membres de l'organisation comme des clients internes qu'il convient d'écouter et de satisfaire pour la réalisation des objectifs organisationnels. Cette admission conduit à l'estime, à la contribution et à la fidélité des acteurs.

Pour assurer la concrétisation de mode de gestion, le monde scolaire doit s'inspirer du cadre théorique qui suit.

## CHAPITRE 3 - CADRE THEORIQUE

### 3.1 La gestion de la qualité

Périgord définit la qualité comme « l'aptitude d'un produit ou d'un service à satisfaire au moindre coût et dans les moindres délais, les besoins des utilisateurs. Elle devient non seulement un art "de mieux faire du premier coup", mais le moteur d'une nouvelle conception de l'entreprise, le vecteur de l'expansion économique et du développement humain et social » [Périgord, 1992, p.23]

En éducation, placer le concept "qualité" au centre du management conduit à la nouvelle philosophie qui associe le « faire » et « l'être » au travail de chaque membre de l'organisation. Selon l'Association française des cercles de qualité, la « nouvelle qualité » est « un ensemble de principes et de méthodes organisés en stratégie globale, visant à mobiliser toute l'entreprise pour assurer une meilleure satisfaction du client (interne et externe) au moindre coût. » [Périgord, 1992, p.72]

Cette nouvelle qualité implique l'ensemble de l'organisation à mieux faire les choses.

Les impératifs de la qualité sont :

- *La fixation des objectifs, la conception de l'organisation et des moyens;*
- *La formation et la motivation du personnel;*
- *La mise en oeuvre des moyens et la coordination des différents secteurs impliqués;*
- *L'évaluation des résultats et les actions correctives.* [Périgord, 1992, p.46]

En somme, la nouvelle qualité éducative consiste à maximiser le degré de satisfaction du client en optimisant l'utilisation des ressources. Placer le client ou l'élève au centre des préoccupations de l'organisation conduit celui-ci à la satisfaction des services rendus. Nous rejoignons ici à la fois l'objet du mandat reçu de l'AFIDES et la philosophie d'amélioration Kaizen par le biais des concepts de la qualité. Le cadre de référence proposé s'inspirera de celui développé par Leclerc [1996], dans son livre " *En*

*éducation, la nécessité d'une autre gestion*". Ce cadre est réparti en sept phases distinctes :

1. Connaissance de la réalité éducative de l'établissement (forces et faiblesses) ;
2. Projection de la vision future du réseau régional des établissements;
3. Définition du projet scolaire de chaque établissement;
4. Modèles proposés pour gérer les projets ;
5. Démarche d'amélioration continue des processus scolaires ;
6. Habiletés managériales favorables à la gestion de la qualité ;
7. Évaluation continue de la gestion scolaire.

Pour chaque phase du cadre théorique, une description succincte permettra de comprendre son contenu.

### **3.2 Dimensions de la réalité éducative**

Dans cette partie, l'auteur (Leclerc 1996, p. 91) suggère de vérifier les dimensions liées à la réussite éducative, à la satisfaction des clients et à l'économie des ressources.

#### *- Réussite éducative:*

Expression d'une réalisation concrète issue de la poursuite d'un *objectif* dont les caractéristiques (critères, normes, etc.) doivent préciser le produit rendu disponible à la suite d'une action achevée; le délai ou la date prévue de la disponibilité du produit ou de la modification effective d'un produit existant accompagnant le résultat. Bref, c'est le degré de succès d'un sujet ou d'un ensemble de sujets en regard des objectifs des divers programmes d'études (Legendre, 1988, p. 492) ;

L'appréciation du résultat scolaire s'effectue notamment à l'aide du bulletin, de la cote, des instruments de mesure, de la notation, de la note de passage d'une classe à une autre ou d'un score (Legendre, 1988, p. 495).

#### *- Satisfaction des clientèles:*

Dans le cas précis de la présente recherche, l'éducation est perçue comme un service dédié aux attentes et aux besoins de ses clients externes et internes. Par clients externes, nous entendons d'une part, les parents, les institutions d'accueil, les employeurs, le citoyen-payeur, la société en général et ce, par le biais des attentes du ministère de l'Éducation. D'autre part, l'appellation «client interne» s'adresse à tous les acteurs du système éducatif (directeurs généraux de service, inspecteurs de l'enseignement, directeurs d'école, enseignants, élèves) qui s'échangent des services internes en vue de l'atteinte d'un résultat éducatif souhaité. En somme, tout comme l'entreprise privée, la qualité des processus/ résultats organisationnels est déterminée par le client externe (élèves ou parents bénéficiaires) et non par le gestionnaire prestataire.

Cependant, la qualité des services est maîtrisée par l'application de normes ou de standards fixés par le prestataire suite aux informations ou aux recommandations recueillies auprès des clients externes (Spanbauer, 1992, p. 38).

- *Économie de ressources:*

Comme la prérogative accordée à la satisfaction du client externe commande l'impérative obligation du «moindre coût », le gestionnaire soucieux de la qualité des services à un prix acceptable s'inspirera de l'acronyme «QV ALITÉ» de Kélada (1991): Qualité: conformité et excellence, - Volume du service, -Administration facilitante, - Lieu (endroit), - Interrelation (contact), Temps (délai), Économiquement acceptable. Dans un contexte de décroissance, le client externe a de plus en plus d'exigences comme citoyen, comme employeur en matière de *coûts* par élève, de *ratio* élèves par enseignant, *d'équité*, *d'efficacité* et *d'efficience*. À cet égard, le citoyen-payeur exige de l'organisation et des individus, la présence de mécanismes permanents assurant l'amélioration continue des processus administratifs, pédagogiques et d'apprentissage de l'école (Spanbauer, 1992, p. 41).

### **3.2.1 Responsables de la phase**

Sous la responsabilité directe du Directeur général de la direction dont dépend l'établissement en question et l'inspecteur de la circonscription ainsi que les autres intervenants locaux, cette première phase, d'une durée de trois à quatre mois vise à

définir, l'état réel de la situation éducative locale. Cette tâche sert à vérifier l'écart entre la situation vécue et la représentation mentale qu'on s'en fait. Pour en ausculter l'état et le degré, la démarche propose pour cette opération «connaissance de la réalité éducative» certaines méthodes d'investigation.

### 3.3 Méthodes proposées

Les méthodes proposées pour obtenir une meilleure connaissance de la réalité scolaire peuvent être des plus diversifiées. Parmi les plus courantes, il y a celles concernant: *l'analyse des résultats scolaires* obtenus depuis les sept dernières années; *l'évaluation de la perception des clientèles externes* (anciens élèves, parents, entreprises, institutions d'accueil.); les *impressions manifestes des élèves* et les *sentiments du personnel* rattaché à chaque direction d'école (surveillants d'élèves, directeurs d'école, conseillers pédagogiques, enseignants). Pour mieux connaître la nature des dysfonctions internes qui affectent l'efficacité et l'efficience, les responsables de la direction concernée ainsi que ceux des établissements peuvent aussi s'adonner à la vérification des objectifs éducatifs, des coûts de revient et des coûts de non-qualité inhérents à la non-performance. Toutes ces données constituent des indices clés pouvant justifier l'urgence d'une intervention majeure en matière de gestion scolaire. De façon plus précise, Leclerc (1996) affirme que les points visés par ces objectifs pourraient notamment être:

- Le taux de satisfaction des parents, des écoles, des entreprises et de la population à l'égard de la réussite éducative;
- Les taux d'échecs, d'absentéisme et de décrochage scolaire;
- Les efforts consentis pour corriger la situation;
- L'énergie dépensée en «audit », en appréciation, en prévention pour améliorer le rendement scolaire ;
- Le nombre d'élèves qui ne fréquenteraient pas l'école s'ils en avaient le choix;
- L'opinion que se fait la population de l'organisation scolaire;
- L'esprit qui anime le personnel enseignant et non enseignant;
- Le rang que détient la commission scolaire au regard de l'enseignement par

matières ou de la réussite éducative sur le plan régional, provincial ou national.

Comme nous le constatons, toutes ces questions gravitent autour d'un même dénominateur, soit la satisfaction des clients scolaires. Cependant, pour appuyer les méthodes proposées, la direction aura recours à des outils privilégiés.

### ***3.3.1 Outils à privilégier***

Les outils privilégiés pour ce type de collecte d'informations sont les entrevues, le témoignage des spécialistes en Éducation, l'observation des faits et des événements, les sondages, les enquêtes-questionnaires, les rencontres individuelles, les entrevues structurées et semi-structurées (*Focus Group*), les témoignages médiatiques (journaux, radio, télévision) ainsi que les rapports existants. Sur ce dernier plan, les analyses traitant des coûts de revient, des résultats d'examens, des objectifs mesurables, des taux d'absentéisme (personnel, élèves), des pourcentages de griefs, des taux de décrochage, d'échecs et de reprises peuvent s'avérer dans plusieurs cas des outils révélateurs de performance ou de contre-performance. Une fois la réalité décrite, les responsables de l'opération «connaissance de la réalité éducative» peuvent déjà entrevoir à l'horizon des signes de changement et des avenues de réforme.

### ***3.4 Projection de la vision future du réseau***

Au cours de cette phase, il sera question de broser un tableau des divers éléments pouvant contribuer à la détermination d'une nouvelle vision. Qu'il s'agisse d'une vision organisationnelle ou individuelle, la vision comporte un caractère d'engagement, de ralliement, de mobilisation et d'auto déploiement. Mais, avant d'amorcer la démonstration du dynamisme que doit avoir la vision, il apparaît important de préciser la notion même de *vision*.

De façon générale, il y a une certaine ambiguïté entre les notions de «mission» et de «vision». Pour faire la distinction, Bennis et Nanus (1985) suggèrent qu'avant de décider d'une action précise, le gestionnaire doit se représenter mentalement l'avenir prévisible ou espéré de l'organisation (vision), et ce à partir du motif d'existence de cette dernière (mis-

sion). Cette image mentale que l'on appelle «vision» peut être au début aussi vague qu'un rêve ou aussi précise qu'un objectif. À cet égard, la caractéristique primordiale de la vision est de cristalliser une ambition en la transformant en une cible réaliste, crédible et exaltante pour les membres d'une organisation. En réalité, le gestionnaire doit prévoir une orientation prometteuse qui se révélerait plus parfaite et plus signifiante que celle du passé.

Pour ceux qui travaillent dans le monde de l'éducation, Leclerc (1996) estime que cette notion peut paraître obscure. Pour en préciser la signification, il invite à ce que l'on s'attarde à quelques conceptions de la vision. À titre d'exemples, les acteurs du milieu pourraient donner des définitions différentes, mais convergentes:

- Gestionnaire: Amener l'organisation à des performances éducatives supérieures à celle proposées par le MEN ou imposée par les exigences socioéconomiques futures;

- Parent: Faire de leur enfant un citoyen autonome, honnête, responsable et capable d'assurer l'avenir du pays;

- Enseignant: Montrer l'importance de la matière enseignée compte tenu des exigences scolaires pour accéder à des niveaux supérieurs de formation et d'employabilité;

- Élèves : Étudier pour réussir sa vie et dans la vie.

À partir de ces quelques perspectives de vision, l'avenir de l'organisation ou des individus peut inclure l'ensemble des éléments propres à toute mission. Parmi les principaux, l'auteur cite la *finalité*, la *stratégie*, les *normes* de comportements et les *valeurs* sous-jacentes à la réalisation de la mission.

### *3.4.1 Rôle des gestionnaires quant à la vision scolaire*

Avec l'aide du directeur général de la direction responsable de l'établissement, du directeur de l'établissement ainsi que les autres intervenants locaux, les responsables de la phase voient à l'exploration de pistes de solution pouvant mener à la modification de la réalité. Ce but est atteint par la mise en lumière d'un certain nombre d'éléments

prospectifs garants d'un meilleur futur. À ce stade-ci, il importe au groupe de donner à l'organisation scolaire une orientation qui permettra une meilleure justification de sa mission dans le milieu, une importance accrue des fonctions éducatives et une judicieuse utilisation des ressources. Cette démarche d'une durée approximative de quatre mois est légitimée par la présence d'un certain nombre d'éléments.

### *3.4.2 Caractéristiques de la vision*

Définir une vision consiste à dégager de la réalité éducative du réseau scolaire régional un devenir organisationnel capable de raviver le goût du défi et de l'innovation. De cet influx organisationnel doit naître un objectif organisationnel (projet) suffisamment significatif pour susciter l'engagement et le ralliement de tous les acteurs du ministère et des différents réseaux. Comme la vision est étroitement liée aux rêves, voyons quelles sont les caractéristiques qui en assurent la mise en œuvre.

L'excursion exploratoire d'idées propre à la formulation d'une vision fait généralement appel à une période d'intenses recherches que s'imposent les responsables. Toutefois, pour que le rêve devienne réalité, il faut que le groupe le traduise en une ambition concrète, susceptible d'être comprise et partagée par la majorité. En somme, une vision doit être réalisable, crédible et séduisante pour le personnel d'une organisation. Toutefois, pour que le rêve se traduise en action, il faut que la vision se concrétise en un projet capable de mobiliser la plupart des intervenants du système éducatif. Pour en déterminer le contenu, le groupe utilisera certaines méthodes.

### *3.5 Méthodes et outils privilégiés*

Pour choisir une orientation suffisamment prometteuse pour susciter l'investissement d'énergies, les personnes concernées doivent d'abord s'être fait une image mentale suffisamment précise pour esquisser le souhaitable et le souhaité. S'inspirant de méthodes prospectives, les responsables peuvent explorer plusieurs scénarios potentiels pouvant mener à l'émergence d'une orientation future. Or, cette anticipation de l'avenir doit correspondre en tous points aux attentes de la population et à la perception de ceux qui se consacrent à l'éducation. Pour cet exercice, les méthodes utilisées ont recours à



certains outils particuliers tels que les techniques du «remue-méninges» et la «méthode de résolution de problèmes ». Il est entendu que la présence d'une personne-ressource rompue aux techniques du travail de groupes aidera au succès de la démarche.

### ***3.5.1 Définition du projet scolaire de l'établissement***

Lors de cette troisième phase, les notions, les principes, les composantes ainsi que les conditions favorables à la détermination des divers projets susceptibles d'être mis en œuvre dans la gestion de l'efficacité d'un établissement seront abordés. Pour une meilleure réussite éducative, la performance organisationnelle et individuelle nécessite une bonne compréhension de la notion de projet. Pour Campbell, Devine et Young (1992), le projet dans le secteur privé s'apparente à un ensemble de propositions utilisables pour définir les politiques, les attitudes et les comportements de l'organisation ou de la personne. Cette notion recouvre aussi les expressions *stratégie* et *culture*. En d'autres mots, la stratégie (méthode) dicte ce qui est important pour le succès de l'organisation ou de l'activité, tandis que la culture (us et coutumes) esquisse les valeurs, les croyances, l'éthique et les pratiques managériales qu'entend respecter le personnel pour réaliser les divers projets. Il est à remarquer que dans le présent modèle, le concept de culture s'apparente à la «philosophie organisationnelle» à la fois du réseau régional et de chaque établissement.

Ce changement de cap nécessite obligatoirement l'acquisition de nouvelles compétences que seule une formation systématique préalablement planifiée peut permettre d'atteindre. De même, le ministère, le réseau ainsi que les établissements doivent «diriger» leurs projets à partir d'une diversité de sous-projets issus d'une vision commune définie par les gestionnaires, et ce en accord avec la philosophie organisationnelle (valeurs, croyances, éthique...) adoptée par tous les acteurs. Le non-alignement des projets risque d'entraîner le ministère et les établissements dans la plus pure cacophonie organisationnelle.

Les projets scolaires devant contribuer à la concrétisation de la vision éducative peuvent s'apparenter, par suite de leur interrelation dynamique, soit aux diverses appellations suivantes:

### ***3.5.2 Projets organisationnels (Réseau régional, service, école)***

Ainsi que mentionné précédemment, les projets organisationnels regroupent trois types de projets distincts: le projet corporatif (réseau régional), le projet de service (service) et le projet éducatif (école). Par souci de simplification, l'auteur propose de traiter ensemble les trois types de projets ainsi que l'enchaînement logique qui en assure la compréhension. Dans une démarche managériale planifiée, la capacité de réagir des divers paliers (ministère de l'éducation, service, école) face à l'environnement externe fait généralement l'objet d'une attention particulière de la part des autorités scolaires. S'adapter aux besoins de la société et, par conséquent, avoir en permanence des systèmes administratifs et pédagogiques adaptés aux besoins du milieu constitue une caractéristique dominante des structures publiques performantes.

Mais avant de mobiliser le dedans par la maîtrise du dehors, le gestionnaire doit tout d'abord, à la lecture de la réalité éducative, répondre à un minimum d'interrogations exploratoires. Les questions les plus appropriées concernant la détermination d'une cible commune sont:

- Qu'est-ce qu'un projet organisationnel?
- Pourquoi un projet organisationnel ?
- Quelles sont les caractéristiques de ces trois types de projets?
- Quelles sont les autorités responsables des projets abordés?
- Quelles en sont les composantes?
- Comment doit-on les définir?

D'ores et déjà, nous pouvons constater que l'efficacité de la gestion scolaire est déterminée par la nature des réponses à ces six questions.

### ***3.5.3 Définition du projet organisationnel***

Pour une structure du type d'un ministère de l'Éducation, d'un service ou d'une

école, le projet organisationnel se définit comme la synthèse de ses priorités pédagogiques, sociales et administratives en matière d'éducation. Résultant de l'analyse systématique des besoins exprimés par les diverses clientèles, la notion de «projet» se veut une solution aux problèmes ou aux réponses décelés lors de l'investigation. La particularité principale du projet organisationnel, le caractère «corporatif», consiste dans l'adhésion de la plupart des acteurs concernés par la mission du ministère de l'éducation, du réseau régional, du service ou de l'école. Dans l'esprit de la *Loi d'orientation*, le projet éducatif désigne une démarche par laquelle l'école précise ses objectifs propres en se donnant un plan d'action dans le but de préciser son caractère et son statut. En réalité, le projet corporatif porte sur l'objectif global du ministère et du réseau régional, tandis que le projet éducatif traduit l'objectif de l'école. Quant au projet de service, il sert de lien ou de relation d'aide aux divers autres projets. De façon générale, les gestionnaires s'entendent sur le fait qu'un projet se conçoit et se développe comme une entité organique irriguant l'ensemble de ses composantes. Sa gestion s'apparente à un objectif ou à une cible organisationnelle collectivement partagée par les administrateurs, les éducateurs et les élèves. En raison de la diversité des projets, Lerclerc (1996) tente d'apporter, dans les prochains paragraphes, quelques précisions sur la nature des projets et les interrelations qui les unissent les uns aux autres.

#### ***3.5.4 Buts du projet organisationnel (corporatif, service, éducatif)***

Du fait que la performance (efficacité, efficience) n'est pas simplement fonction des techniques et des méthodes, mais est aussi affaire d'esprit et de cœur, le projet organisationnel procède avant tout de la volonté ferme des autorités de proposer un objectif mobilisateur conciliant à la fois les impératifs (pédagogiques, administratifs) du ministère et du réseau régional avec les besoins de la clientèle (élèves et parents). D'ailleurs, selon la *Loi d'orientation*, le projet éducatif sert à cristalliser les valeurs, les croyances, les pratiques et l'éthique des éducateurs et des parents engagés dans la nouvelle orientation éducative. Ce type de projet veut avant tout inculquer aux divers agents de l'école une culture valorisant l'autonomie, l'esprit d'équipe et le sentiment d'appartenance.

### 3.5.5 Caractéristiques du projet organisationnel

À titre d'objectifs organisationnels, les divers projets doivent être à la fois simples, ambitieux, légitimes, affectifs et sociaux. Or, l'expérience en matière de projets éducatifs montre qu'ils correspondent souvent au domaine des valeurs souhaitées plutôt qu'aux objectifs «gérables ». Pour contourner cette difficulté, l'auteur suggère, à partir de l'acronyme «SMART », les cinq caractéristiques relatives à la gestion des projets organisationnels. Ces derniers doivent être définis de manière à être:

- **Spécifiques:** globaux, simples et compréhensibles
- **Mesurables:** quantifiables en nombre
- **Acceptables:** affectifs, sociaux, mobilisant et valorisant pour tous
- **Réalistes:** correspondant aux enjeux éducatifs et socioéconomiques du milieu
- **Temporels:** établis avec un calendrier précis, et ce en relation avec les aspects organisationnels suivants:
  - La *mission* du ministère et du réseau;
  - La *stratégie* prévue;
  - Les *normes* en vigueur;
  - Les *comportements* acceptés;
  - Les *valeurs* établies.

Il est entendu que les aspects susmentionnés facilitent la gestion de la structure hiérarchique de projets. Pour en assurer l'harmonisation, voyons par quel mécanisme on en fait la gestion.

### 3.5.6 Autorités responsables des projets organisationnels

Pour assurer la réalisation intégrale des divers projets, les aspects précités devront recevoir préalablement l'aval des diverses autorités responsables de la définition des projets organisationnels. Généralement, ces démarches convergentes s'effectuent dans un esprit de partenariat guidé par la volonté d'apporter une solution aux problèmes révélés par l'évaluation de la réalité éducative (phase 1). Pour en assurer la mise en œuvre, chaque projet est défini et encadré par un comité composé des personnes suivantes:

- *Composition du comité stratégique responsable du projet corporatif/ réseau régional;*
- *Composition du comité de service responsable du projet de service / services d'aide;*
- *Composition du conseil d'orientation responsable du projet éducatif/école.*

Comme on peut le constater, la structure liée à la définition des projets organisationnels couvre les trois paliers fonctionnels de l'organisation. Pour assurer la cohésion des projets, tous les comités doivent obligatoirement s'astreindre aux mêmes processus de définition de projet.

### **3.6 Étapes relatives à la définition d'un projet organisationnel**

Bon nombre d'organisations se font une idée fautive et parfois simpliste de leur projet. Cela s'explique par le fait que les responsables n'y respectent pas la logique propre à la définition de projets qui se veulent «canalisateurs» d'énergie. De façon générale, la typologie de la démarche d'un projet n'est pas issue d'une réflexion théorique de nature autocratique, mais procède plutôt d'une approche pragmatique qui s'inspire de deux grandes actions organisationnelles, à savoir la promulgation d'une charte de la qualité et l'élaboration d'un projet mobilisateur, source de cohésion.

#### ***3.6.1 Promulgation de la charte de la qualité des processus/ résultats en milieu scolaire***

Pour faire suite au constat qui s'est dégagé de la réalité éducative du réseau régional auprès des diverses clientèles, les gestionnaires du réseau tels les directeurs généraux, les inspecteurs et les chefs d'établissement doivent préciser, dans un énoncé de principe appelé «Charte de la qualité», les grands principes de l'engagement corporatif qu'entend respecter l'organisation ou l'institution au cours des années à venir.

À ce propos, il est convenu que les écoles et les services conservent toute la latitude du «comment faire» au regard de la définition de leur projet. Dans ce principe d'alignement, le projet corporatif sert de *balise* à l'agir planifié des écoles et des services. Les intentions formulées par la Charte de la qualité s'inspirent particulièrement de la mission et des principes de l'organisation en rapport avec les besoins exprimés par les

citoyens-clients consultés.

### ***3.6.2 Élaboration des projets organisationnels (corporatif, de service, éducatif)***

Autant que la charte elle-même, le projet, c'est la dynamique de la définition et de la poursuite d'un objectif qui favorise les actions concertées. Cet objectif vise l'amélioration de la performance et la mobilisation du plus grand nombre à l'atteinte du résultat souhaité. Le but de cette élaboration consiste à faciliter l'alignement des sous-projets découlant du projet corporatif défini par le comité stratégique du réseau régional. Par suite de ce synchronisme managérial, la totalité des projets pourra, selon l'auteur, s'arrimer et s'ajuster plus facilement au projet corporatif. En réalité, ce type d'orchestration dynamique sert à focaliser l'attention des acteurs sur une ambition commune. Cet objectif collectif servira à donner au travail des gestionnaires et des éducateurs un véritable sens.

Pour conférer à l'élaboration du projet corporatif et des projets qui en découlent une valeur affective et sociale claire, les gestionnaires concernés devront, à l'intérieur des comités décrits, respecter selon Lerclerc (1996) les quatre étapes suivantes:

#### ***Étape 1: Définition du projet organisationnel de type corporatif, de service ou éducatif***

La première étape de la démarche s'intéresse essentiellement à l'élaboration et à la définition d'un projet correspondant aux caractéristiques mentionnées plus haut (SMART). À partir des besoins révélés lors du sondage auprès des clientèles à la phase «connaissance de la réalité éducative », le comité formule à partir de la vision définie, un projet global ou sectoriel (service, école).

Par ailleurs, pour mener à bien un projet organisationnel, les membres des différents comités doivent éviter le piège de l'approche intellectuelle, c'est-à-dire la conception et la diffusion d'un projet émanant d'une idée théorique. Selon Campbell, Devine et Young (1992, p. 95), l'approche intellectuelle s'oppose souvent à l'approche individuelle lorsque le projet est conçu et diffusé par une seule personne sans la participation des principaux intéressés. L'organisation préoccupée par la définition d'un projet doit éviter de confondre

ces deux types d'approches. En réalité, définir un projet organisationnel, c'est mettre en place une suite logique d'objectifs menant à la description et à l'harmonisation des comportements individuels en vue d'un but précis.

A cet égard, les auteurs semblent accorder plus de chance de succès à l'approche collective de la gestion du projet qu'à l'approche intellectuelle. De plus, pour définir un projet, il importe de choisir une cible précise qui servira de point de départ au changement prévu par la vision future. Pour modifier les comportements existants, la commission scolaire devra s'inspirer une fois de plus des expériences des entreprises privées, comme le proposent Campbell, Devine et Young (1992, p. 103). Avant tout, le projet doit être porteur de succès et comporter certaines particularités:

- Être au centre de la stratégie à venir et du futur système de valeurs de l'organisation;
- Être facilement traduisible en normes de comportement;
- Avoir des connotations morales positives pour les gestionnaires, les parents, les instituteurs et les élèves;
- S'imposer de lui-même, soit permettre à ceux qui possèdent le pouvoir de dépasser leurs divergences de vues afin de soutenir le projet.

Le cadre d'action des trois types de projets identifiés devra s'articuler en quatre sous-étapes: *l'exploration*, *l'analyse*, *le choix* et *la mise en œuvre*. Les fondements privilégiés pour la définition de tels projets doivent, selon Paquette (1979, p. 41), tenir compte du vécu, des capacités, des objectifs, des intentions, des connaissances, des croyances, des attitudes, de la transparence, des actions et des réactions des personnes concernées par l'objectif du projet. Pour l'auteur (1979, p. 47), le *premier pivot* du cadre d'action se situe dans l'animation, conçue comme processus scolaire plutôt que comme techniques de travail. Quant au *deuxième pivot*, il s'agit d'une révision de la conception du processus de supervision. La gestion de cette phase sera présentée plus loin à l'aide du modèle proposé par le cadre conceptuel «organisation» et «gestion». Une fois le projet défini, le comité stratégique passe à l'étape suivante.

### **Étape 2: *Promotion du projet organisationnel***

Au cours de cette deuxième étape, les comités responsables devront avoir complété la promotion du projet à l'intérieur et à l'extérieur de la commission scolaire. La promotion porte principalement sur la présentation et les modes de communication pour le lancement. L'officialisation des projets comportera une période préparatoire nécessitant une phase intensive de sensibilisation. Cette période servira à faire connaître à l'ensemble du personnel de la commission scolaire, des services d'aide ou des écoles l'état de la réalité éducative, l'esquisse de la vision future ainsi que l'énoncé de principes sous-jacents à la Charte de la qualité. Cette étape de diffusion est cruciale pour susciter, auprès du personnel de la commission scolaire, le goût de s'engager dans l'aventure de la performance. À cet égard, l'adhésion des individus sera assurée par le réalisme des projets et la qualité de la présentation. Dans ce type de projets collectifs, l'engagement des gens est souvent proportionnel à la logique de la démarche et à la clarté du plan de mise en œuvre. Une fois diffusé et explicité en matière de stratégie et d'orientation, le projet peut franchir l'étape de l'engagement.

### **Étape 3: *Engagement et mise en œuvre du projet organisationnel***

Après l'acceptation et la diffusion du projet, les comités procèdent à l'élaboration de la «philosophie éducative» de la commission scolaire. Cette sorte de *credo* précise les valeurs, les croyances, les pratiques et l'éthique que tous les gestionnaires entendent respecter pendant la durée du projet. Une fois la philosophie élaborée et acceptée majoritairement par le personnel, les autorités rédigent un «contrat social» invitant ce dernier à endosser la «philosophie éducative» proposée. Cet engagement officiel permet aux gestionnaires de s'assurer de la réussite du renouvellement de la culture organisationnelle ainsi que de l'atteinte des résultats liés au projet corporatif. D'ailleurs, ce *credo* éducatif sert aussi de guide aux nombreuses prises de décision relatives à la logistique opérationnelle des actes pédagogiques et professionnels.

Les plans d'action concernant la mise en œuvre du projet feront l'objet d'un type de démarche que nous aborderons plus tard. Ceci étant dit, voyons en quoi consistent la gestion et l'animation des projets organisationnels en termes de logique et d'alignement.



#### **Étape 4: *Gestion et animation des projets organisationnels***

Cette étape cruciale suppose l'existence d'une structure organisationnelle et managériale permettant d'assurer la planification, l'organisation, la coordination et l'évaluation de l'entreprise. Pour passer de la parole à l'acte, la commission scolaire devra se donner un mode de gestion s'inspirant des théories privilégiant l'approche associative, c'est-à-dire une gestion mettant en valeur la compétence et la créativité de chacun. Cette nouvelle forme de gestion par contribution axée sur l'alignement des projets (gestion de l'efficacité) connaît dans le présent système scolaire d'importants changements. Ce courant de pensée qui concourt à renforcer la pénétration des projets dans les différents secteurs de la commission scolaire s'applique à revaloriser les groupes et les personnes concernées par le succès des projets. Cette opération d'appréciation amène progressivement les acteurs à percevoir l'évaluation continue des projets comme un outil de maîtrise et d'information positive pour l'organisation. Ce mode de gestion à caractère «associatif» vient préciser la nature des informations et des communications essentielles à l'harmonisation des actes managériaux d'une commission scolaire.

Une fois ces étapes complétées, les services et les écoles poursuivent leur action collective par la définition et l'alignement des projets individuels. À cet égard, les professionnels, les enseignants et les élèves procèdent à la définition de leur projet individuel, et ce en accord avec celui du service d'aide, de l'école ou de la classe. Ce macro-alignement est réalisé à l'aide de deux types de répertoires appelés «audit d'efficacité» et «audit d'efficience». Après cet exercice, chaque acteur voit à la mise en œuvre d'un plan d'action devant mener à la réalisation de ces deux types d'objectifs.

#### **3.7 Projets individuels** (*directeur général, inspecteur, directeurs d'écoles, enseignants, élèves*)

Avant de s'adjoindre toutes les ressources humaines nécessaires à la concrétisation des projets organisationnels, les gestionnaires doivent admettre que les projets individuels

ne peuvent être imposés si l'on souhaite faire de chaque personne un gestionnaire de projet, et ce, chacun à son niveau. Une fois l'organisation imprégnée de l'approche «projet », les gestionnaires se feront un devoir de soutenir les actions individuelles. Pour en saisir l'implication, les individus concernés par un projet personnel devront s'inspirer des cinq points suivants:

- *Définition d'un projet individuel ;*
- *But d'un projet individuel;*
- *Caractéristiques d'un projet individuel;*
- *Conditions favorables à la définition d'un projet individuel;*
- *Étapes d'un projet individuel.*

Après avoir pris connaissance des informations ayant servi à la définition du projet éducatif, les personnes concernées par l'amélioration de l'acte pédagogique ou d'apprentissage peuvent se fixer, elles aussi, des objectifs personnels correspondant à l'acronyme «SMART », c'est-à-dire des projets répondant aux caractéristiques suivantes:

- **Spécifiques** à l'acte professionnel du service, à la matière à enseigner ou à apprendre;
- **Mesurables** en ce qui concerne l'appréciation et l'évolution des diverses habiletés;
- **Acceptables** pour qu'ils soient mobilisant et significatifs pour les acteurs concernés;
- **Réalistes** compte tenu des contraintes et du potentiel de chacun ;
- **Temporels**, c'est-à-dire à réaliser dans un délai donné et qu'ils soient axés sur les cinq éléments de la performance déjà énumérés préalablement, soit:
  - La *finalité*: le projet personnel de l'enseignant ou de l'élève en matière de résultats concrets;
  - La *stratégie* du plan d'action prévu;

- Les *normes* de performance souhaitées;
- Les *comportements* adoptés;
- Les *valeurs* respectées.

L'application de ces quelques caractéristiques est rendue possible grâce à certaines conditions favorables à la définition du projet individuel.

### ***3.7.1 Conditions favorables à la définition du projet individuel***

Les conditions favorables émergeront d'un cadre de nature à susciter la «participation de prise en charge responsable (Saint-Pierre, 1975) ». En somme, les projets individuels connaissent leur plein essor lorsque la direction du réseau régional ou de l'école crée un climat favorable à l'action individuelle. Cela signifie que le projet devient plus intégrateur et plus motivant lorsque le gestionnaire facilite l'écoute, la délégation, la contribution et l'application des moyens pouvant mener à sa réalisation. Dans un contexte de mise en commun du potentiel expérimental et cognitif, chacun doit pouvoir prendre part activement à la démarche en ayant le sentiment :

- de pouvoir mettre à profit ses propres compétences;
- d'être capable de donner au projet une coloration qui lui est personnelle ;
- qu'il existe une forme de compatibilité entre ses valeurs et celles de l'organisation;
- que les divergences d'opinions sont normales et même souhaitables;
- que l'on reconnaît aux personnes le droit à l'erreur;
- que l'on met en place un processus d'évaluation continue s'appuyant sur un mode de gestion associatif caractérisé par l'absence de coercition;
- que l'on abolit les barrières hiérarchiques et que tous sont considérés comme des collaborateurs dans l'atteinte d'une cible concrète.

Pour accorder au projet individuel une valeur affective dont la signification mérite

l'investissement personnel d'énergie, le gestionnaire accordera aux individus désireux d'élaborer un projet, l'aide, le temps et les ressources nécessaires à sa définition. À des fins de gestion, le fruit de cette réflexion concernant le «microprojets » devra être consigné dans un «audit d'efficience », comparable à un rapport financier mensuel. Les personnes intéressées par l'élaboration du projet suivront les quatre étapes suivantes:

### **3.7.2 Étapes relatives à la définition du projet individuel**

#### ***Étape 1: Définition du projet individuel***

Cette première étape s'intéresse tout particulièrement, après l'analyse des diverses réalités de chacun (professionnelles, pédagogiques, apprentissage), à la définition d'un projet individuel pouvant contribuer à la réussite du projet organisationnel qui y est connexe. Indépendamment des individus, la volonté de se donner un projet provient souvent d'une réaction, d'une sollicitation ou du goût de relever un défi. Il est possible que ces trois motivations se retrouvent chez le même individu. Face à un risque ou à un avantage éventuel, l'individu se fixe, en fonction de la vision qu'il se fait de son avenir, une cible à atteindre. Puisqu'il découle en principe d'un objectif gérable (SMART), le projet individuel doit correspondre à une visée mesurable correspondant au système de valeurs et aux objectifs de l'individu.

#### ***Étape 2: Élaboration et diffusion du projet individuel***

Pendant cette deuxième étape, l'individu devra s'attarder à l'élaboration des moyens pouvant concourir à la réalisation de son projet avant de le faire connaître. En réalité, le projet individuel est la somme des moyens à prendre et des valeurs à respecter pour assurer la réussite des projets organisationnels. Cette étape exige une grande complicité entre les agents éducatifs. Évidemment, cette nouvelle relation interpersonnelle nécessitera des assises relationnelles adaptées au contexte.

#### ***Étape 3 : Engagement des participants et réalisation du projet individuel***

Une fois qu'il a fait part du projet au groupe, le gestionnaire responsable procède, avec le concours des individus, à l'application des moyens et des valeurs devant

contribuer au succès de l'organisation.

A vrai dire, l'engagement des individus sera à la mesure de l'ampleur et la nature du projet, soit d'être spécifique, mesurable, admissible, réalisable dans un délai acceptable pour l'élève. Une fois élaboré et connu, le projet exige un minimum de gestion et d'animation.

#### ***Étape 4: Gestion et animation des projets individuels***

Tout comme c'est le cas pour les projets organisationnels, cette dernière étape suppose la présence d'une structure scolaire permettant d'assurer la gestion des macro et microprojets scolaires (projet corporatif, projet éducatif, projet pédagogique, projet d'apprentissage). À cet égard, l'approche qui associe tous les acteurs privilégie la compétence et le respect des cibles de chacun. Selon cette façon de faire, l'individu est davantage perçu comme un collaborateur (producteur) dans l'atteinte des résultats visés. Tout au long de cette démarche, il est animé par un projet conforme à ses valeurs plutôt que d'être assujéti aux directives d'un supérieur ou d'une procédure. Cette philosophie managériale s'inspire du principe de leadership (*Lead-management/Boss-management*) de Glasser (1992, p. 25). Enfin, ce nouveau mode de gestion et d'animation repose sur une tout autre façon de travailler ensemble. En terminant, nous insistons sur le fait que la gestion des projets organisationnels et individuels s'appuie particulièrement sur la qualité des informations et des communications relatives à leur progression.

En somme, au terme de cette phase, Lerclerc (1996) a tenté de préciser les notions, les principes et les méthodes entourant la détermination et la gestion des projets scolaires. À l'aide des deux types de projets scolaires (organisationnel et individuel), il s'est attardé, dans un premier temps, à la définition du projet, à ses buts, à ses caractéristiques et aux différentes autorités responsables de leur détermination. Dans un deuxième temps, il explique les étapes relatives à la définition, à la diffusion, à l'engagement, à la mise en œuvre et à l'animation de ces projets. Comme la notion de «projet» est essentielle à la mobilisation des gestionnaires, l'auteur a essayé de décrire, les conditions et les méthodes qui contribuent à sa réalisation. Cependant, une fois déterminés par les diverses instances du réseau régional, les projets établis appellent des modèles pouvant favoriser

l'implication et la contribution de tous les agents de l'organisation.

### ***3.8 Modèles proposés pour gérer les projets***

Dans cette quatrième phase du cadre conceptuel de la gestion scolaire, l'auteur traite de la nature des modèles organisationnel et managérial qui peuvent être utilisés dans la gestion des projets. Les modèles proposés se veulent une méthode de gestion de l'efficacité et de l'efficience des divers projets. Pour atteindre un minimum de convergence et de cohérence managériales, les gestionnaires (réseau régional, école) doivent se référer à un paradigme intégrateur permettant de coordonner les processus inhérents à la gestion des divers projets. Toutefois, avant de s'attarder au modèle de gestion, voyons vers quel type d'organisation systémique doit s'orienter le réseau régional pour optimiser le paradigme choisi.

#### ***3.8.1 « Organisation systématique » appliquée au réseau régional***

Pour orchestrer l'ensemble des processus pédagogiques, humains, matériels, financiers et informationnels liés aux projets (organisationnels, individuels), le réseau régional, par l'entremise de ses services et de ses écoles, doit se référer à un modèle organisationnel privilégiant l'équilibre et l'harmonie que nécessite sa mission fondamentale. La dynamique fonctionnelle que lui prescrit l'application du régime pédagogique du MEN en matière d'administration et d'organisation l'oblige à prendre en compte l'agencement de toutes les dimensions essentielles au fonctionnement de son système. En fait, le réseau régional doit se munir de services éducatifs qui correspondent à la fois aux attentes de la population et à celles des éducateurs mobilisés par le projet.

#### ***3.8.2 Dimension « environnement » du réseau régional***

Comme le supra système environnemental sert de matrice à l'organisation scolaire, les gestionnaires du réseau, dans un souci de proactivité, doivent dans un premier temps porter attention aux divers phénomènes socioéconomiques. Dans cette optique, il y a la mondialisation des marchés, la concurrence internationale, les besoins d'employabilité nationaux et régionaux. À ces enjeux s'ajoute la diversification des attentes exprimées par le MEN, par la population, par les autres établissements d'enseignement, par le

marché du travail, par les exigences de la nouvelle technologie et par la société en général. À la suite de l'inventaire des besoins répertoriés lors de cette réflexion, le réseau régional devra s'appliquer à l'analyse systématique des données, afin de les traduire en objectif organisationnel précis.

### ***3.8.3 Démarche d'amélioration continue des processus scolaires***

En ce qui concerne la démarche d'amélioration, il importe de rappeler que la philosophie de gestion sous-jacente à leur amélioration s'appuie sur le postulat que le personnel affecté à l'exécution des tâches/opérations fait davantage partie de la solution que du problème. Pour saisir l'importance du rôle du personnel, il sera nécessaire de s'attarder sur les conditions essentielles à la réussite de l'amélioration continue d'un processus de service administratif ou pédagogique, soit :

- la présence des groupes d'amélioration scolaire ;
- la nomination des responsables chargés de l'opérationnalisation de la GQP/R ;
- l'uniformisation du cycle, des étapes et des outils de l'amélioration des processus.

### ***3.8.4 Méthode de l'amélioration souhaitée***

L'amélioration continue d'un système passe par une planification rigoureuse. Celle-ci propose le questionnement sur le but et les objectifs du processus. Pour y arriver, le gestionnaire doit suivre une démarche systématique en faisant appel à un certain nombre d'étapes et d'outils de résolution de problème propre à l'amélioration continue du processus. Les méthodes proposées sont :

#### **1. Localisation et définition du problème/Description du processus :**

Outil: «Bloc-diagramme».

#### **2. Collecte d'informations sur le problème :**

Outils: «QQQOCCP (Quoi, Qui, Quant, Où, Comment, Combien, Pourquoi)» ;  
«Diagramme de Pareto»

### 3. Détermination des causes du problème:

Outil : «Diagramme causes/effet».

### 4. Recherche et choix de la solution :

Outils : « Diagramme de solution par suggestions» (DSPS) ;

«Méthode du choix de la solution» (MCS) ;

«Méthode de pondération des solutions» (MPS) ;

«Méthode de pondération des critères» (MPC)

En somme, l'exécution de la méthode de la GQP/R est réalisable dans la mesure où les gestionnaires des divers niveaux concernés font preuve d'un leadership exemplaire. Aussi, l'implantation d'une telle culture de gestion suppose de la part de ces derniers, non seulement une bonne compréhension des conditions qui favorisent la participation de tous les acteurs des milieux scolaire, mais une habileté managériale avérée.

#### ***3.8.5 Groupe d'amélioration scolaire GAS***

La structure du réseau régional est composée d'un inspecteur régional, des inspecteurs départementaux, et des chefs d'établissement. Il y a donc un niveau stratégique (les inspecteurs) directement dépendants des directeurs généraux du MEN, le niveau intermédiaire (chefs d'établissement) et le niveau opérationnel constitué par les enseignants et le personnel non enseignants qui interviennent localement au niveau des écoles. Il s'agit notamment des surveillants d'élèves et des intendants. Chaque niveau assume, selon son champ de compétence, des responsabilités managériales bien planifiées afin d'apporter l'amélioration souhaitée de la qualité du système.



### **3.8.6 Habiletés managériales favorables à la gestion de la qualité**

L'approche «qualité» n'est ni une mode, ni un slogan: c'est un processus qui comporte une démarche rigoureuse, des méthodes et des outils qui permettent à chaque réseau régional et à chaque établissement scolaire de développer sa propre stratégie. Avant d'élaborer cette stratégie, certains éléments préalables sont essentiels pour cerner où l'organisation se situe dans ses services et vers quelle destination elle veut se diriger avec la contribution de tous ses membres.

Un tel exercice recommande que les personnes responsables de sa mise en œuvre aient des habiletés managériales leur permettant d'adhérer le maximum d'intervenants. Aussi, compte tenu de la complexité qui caractérise la gestion des systèmes scolaires, les gestionnaires de ces derniers doivent forcément remettre en question la structure des rôles et des responsabilités de chacun en mettant la priorité sur l'efficacité de leurs interventions et la réussite scolaires des élèves.

Par ailleurs, les trois principales contributions relatives aux sciences humaines en matière de gestion de la qualité sont basées, selon Iazykoff (1990, p.85), sur la psychologie (qu'est ce qui motive l'individu au travail?), la psychosociologie (qu'est ce qui anime les groupes de travail?) et la sociologie (qu'est ce qui régule l'organisation?). Pour répondre à ces questions, les gestionnaires scolaires doivent accepter les changements fondamentaux qu'impose un tel courant. Ce management changeant (stratégie du dépassement incessant) vient chambarder quelque peu l'orthodoxie fonctionnelle, parfois dépassée, de nos organisations scolaires. À ce titre, les gestionnaires sont placés devant les exigences incontournables telles que :

- placer le client (élève/parent) au centre du réseau scolaire ;
- faire de l'enseignant un partenaire de premier plan ;
- reconnaître une gestion des processus pédagogiques par l'amont ;
- proposer le décroisement des services et, comme structure, la pyramide renversée ; -bref, plus on occupe un poste hiérarchique important, plus on est au service de tous les acteurs (Carlzo, 1986) ;
- suggérer la relation et la responsabilité mutuelle du fournisseur-client ;

- établir la performance sur le respect des indicateurs de mesure.

Aussi, les organisations scolaires doivent miser sur la formation et l'identification des gestionnaires leaders pour relever le défi de la qualité. Selon Archier et Sérieyx (1984, p.145), la formation du leader repose essentiellement sur six mots clés qui résument les qualités des nouveaux cadres modernes, à savoir:

1. capacité d'écoute : l'écoute active des employés facilite la communication et la collaboration

2. capacité de dialogue: le dialogue sert particulièrement à partager les perceptions relatives à une idée ou à une solution.

3. capacité d'humilité : l'humilité permet de tendre la main à ses collaborateurs, à les aider dans leurs projets, de les faciliter dans leur réussite et de les supporter dans leur insuccès.

4. capacité d'animateur-pédagogue : le gestionnaire scolaire doit faire appel à la contribution des personnes ressources qui jouent un rôle dans le processus.

5. capacité de leader-mobilisateur : cette capacité doit se traduire par l'influence qu'exerce le gestionnaire sur son milieu. Cette influence consiste à convaincre les membres de l'organisation de le suivre dans la mise en œuvre d'un projet corporatif.

6. capacité professionnelle : celle-ci permet de faciliter l'application d'un mode de gestion scolaire axé sur la participation du personnel, la structure du travail doit être conçue, organisée et évaluée d'une manière différente.

Enfin, une fois les habiletés acquises par le gestionnaire scolaire, le modèle lui propose d'évaluer son impact conceptuel sur la réalité éducative.

### ***3.8.7 Évaluation continue de la gestion scolaire***

L'évaluation constitue une étape fondamentale et stratégique dans la recherche de la qualité, en ce sens qu'elle nous permet d'orienter les efforts vers les cibles de la

performance. Cependant, en raison des motifs idéologiques, force est de constater que l'évaluation est, depuis fort longtemps, un sujet tabou en éducation. Cette réalité semble attribuable, selon le conseil supérieur de l'éducation (CSE, 1983, p.13), à plusieurs causes dont les principales seraient imputables :

- au rapport que l'on établit entre la société et l'évaluation (inégalité sociales que reproduit l'évaluation) ;
- à l'idée de sélection et d'élimination qu'évoque la question ;
- à l'autonomie administrative et professionnelle que tentent d'obtenir les acteurs ;
- à la difficulté de concilier les droits et les devoirs en rapport avec l'autonomie.

Ainsi, pour diminuer les conséquences de ce problème, les gestionnaires scolaires doivent admettre qu'il n'y a aucun contrôle possible sans évaluer les dimensions relatives à l'efficacité et à l'efficience des actes managériaux. Pour ce qui est du concept, l'évaluation s'inspire à la fois de la participation responsable de tous les acteurs du réseau régional. Par ailleurs, pour certains auteurs, l'évaluation n'a pas pour but de contrôler le personnel, mais d'obtenir de l'information sur l'état du processus. En ce sens, le CSE (1983, p.12) affirme que l'évaluation scolaire est justifiée par ses quatre fonctions principales, à savoir :

- faire prendre conscience des objectifs poursuivis et forcer l'interrogation (attitude mentale) ;
- conduire à une plus grande objectivité et à une précision plus fine (outils pédagogiques au sens large) ;
- aider à rendre compte de la qualité des processus et des résultats obtenus (imputabilité).

Après avoir fait le tour d'horizon du cadre théorique proposé par Leclerc (1996) sur la gestion totale de la qualité en éducation, il semble important au vu de toutes ces différentes conceptions, de compléter la définition de Périgord, en alléguant qu'un

système d'éducation est de qualité lorsqu'il est capable de satisfaire les besoins de ses utilisateurs (i.e. l'atteinte des objectifs d'apprentissage) aux moindres coûts et dans un délai raisonnable, tout en intégrant les dimensions sociales et morales de la personne. Cela implique l'amélioration continue du travail des différents intervenants dans le système éducatif ainsi que celle des processus servants à la gestion de ces intervenants.

Enfin, à travers ce modèle, il est à penser que la qualité exige non seulement des compétences avérées, mais aussi et surtout une approche globale de la gestion d'un système éducatif qui intègre les différentes activités existantes dans ce système.

### **3.8.8 L'approche globale**

L'amélioration de la qualité des services résulte à la fois de la qualité des ressources humaines, des relations qu'elles entretiennent entre elles, et de la qualité des processus liés à la production des services. Cette nouvelle qualité n'est pas la résultante de techniques isolées et ponctuelles, mais bien d'une approche globale intégrée qui incite à modifier en profondeur les façons de faire au sein des organisations.

A titre d'exemple, le Conseil supérieur de l'éducation au Québec recommande certaines orientations en vue d'un «autre modèle de gestion»:

- *«Faire preuve de vision: de l'accent sur l'immédiat à l'adoption d'une perspective pour guider l'action.*
- *Modifier la manière de diriger: du pouvoir hiérarchique à la mobilisation.*
- *Mieux distinguer et répartir les mandats: de la concentration des pouvoirs à la responsabilité partagée.*
- *Resituer le financement: de la préoccupation étroitement budgétaire à la perspective de la mission éducative.*
- *Juger et rendre compte de la qualité des services d'éducation: vérifier la qualité de l'essentiel de la mission éducative «former des personnes» par une évaluation institutionnelle.» [CSE, 1993, p.27-37]*

En somme, nous constatons que la qualité exige un long processus et une démarche rigoureuse dans l'identification des causes qui affectent l'inefficacité des organisations y compris les écoles ainsi que les structures qui les gèrent.

Aussi, dans le souci de mettre en œuvre des systèmes scolaires de qualité, le Mémorandum et le Cadre d'action initié lors des Assises francophones de la gestion scolaire énumèrent des éléments essentiels à la qualité de l'éducation. Dans le chapitre suivant, il sera présenté une synthèse des éléments du Mémorandum et du Cadre d'action. Il sera démontré, par la suite, en quoi les éléments contenus dans ces deux documents peuvent aider à l'élaboration des critères de qualité en éducation.

## CHAPITRE 4 - LE MEMORANDUM ET CADRE D'ACTION

Si l'on en croit les données récentes quant à l'évolution des systèmes éducatifs dans les pays du Sud, il est à prévoir une augmentation fulgurante des effectifs à tous les niveaux. C'est pourquoi l'urgence de définir un modèle de gestion approprié pour faire face à la croissance des effectifs. Celle-ci s'est imposée à l'ensemble des États, des acteurs et des partenaires de l'éducation qui craignent une carence organisationnelle et une hausse d'inefficience et d'inefficacité proportionnelle aux changements opérés. Les réformes du système éducatif visent avant tout l'amélioration des résultats des systèmes scolaires et des apprentissages. Ainsi de nouvelles voies sont envisagées par les Assises qui convergent, toutes, vers un nouveau modèle de gestion concourant au renforcement des dynamiques locales. Nous allons voir à partir du *Mémoire et Cadre d'action*<sup>4</sup> délivré par la 52ème session ministérielle de la CONFEMEN, comment le modèle proposé, sujet de notre recherche peut répondre concrètement aux défis lancés par la CONFEMEN.

### 4.1 Contenu du Mémoire

Inspiré par la volonté d'atteindre les Objectifs de développement du Millénaire et d'Éducation pour Tous, le Mémoire et Cadre d'Action de la CONFEMEN s'inscrit dans les orientations adoptées dans le cadre d'action du Forum Mondial de Dakar, notamment celle de « *mettre en place des systèmes de gestion et de gouvernance éducatives réactifs, participatifs et responsables* ». Il s'insère également dans le suivi du Cadre d'action de Ouagadougou, adopté par la 50<sup>e</sup> session ministérielle de la CONFEMEN qui prévoit notamment de mobiliser et diversifier les ressources, d'en viser l'efficacité et de développer le pilotage des systèmes éducatifs.

Les États, les acteurs et les partenaires de l'éducation sont maintenant convaincus que la gestion constitue un élément fondamental de l'accès et de la qualité de l'éducation

---

<sup>4</sup> Le texte intégral du *Mémoire et Cadre d'action* est disponible dans l'Annexe 1.

dans tous les pays, particulièrement en contexte de manque de ressources. Selon les recherches et concertations menées par diverses organisations internationales, aussi bien dans les pays du Sud que dans les pays du Nord, la qualité de l'éducation apparaît autant liée à la quantité des ressources disponibles qu'à leur gestion. Dans cette perspective, les ministres considèrent que l'amélioration de la gestion scolaire à tous les paliers des systèmes éducatifs permettra de favoriser le renforcement de l'accès, de l'équité et de la qualité de l'éducation. L'analyse montre que si des pratiques de saine gestion scolaire existent déjà dans certains pays, il n'en demeure pas moins qu'il reste encore beaucoup de chemin à parcourir pour atteindre une situation optimale.

Sur la base de ce diagnostic, dans le cadre de la réforme des systèmes éducatifs en Afrique subsaharienne, les Ministres de la CONFEMEN et Chefs de délégation, ont décidé à Madagascar en 2006 d'adopter le Cadre d'action initié par les Assises francophones de la gestion scolaires. Ils ont réitéré leur engagement à le mettre en œuvre grâce au travail d'appropriation et de mise en perspective nécessaire à l'adaptation aux spécificités de nos différents contextes nationaux. De surcroît, ils ont invité, dans cette direction, chaque pays participant à préparer et à mettre en œuvre un plan d'action opérationnalisant les stratégies de ce Cadre d'action et à l'intégrer au programme national de développement de l'éducation. Par ailleurs, ils ont encouragé les pays à établir un réseau d'échanges et de coopération favorisant l'inter-apprentissage et le renforcement mutuel des capacités. Ils ont demandé à l'OIF et aux autres instances de la Francophonie d'œuvrer à la mobilisation en faveur du Cadre d'action. Finalement, ils ont lancé un appel à la coopération internationale en matière d'éducation pour soutenir l'ensemble des actions qui seront entreprises en vue de promouvoir une amélioration de la gestion scolaire dans l'ensemble des systèmes éducatifs.

## **4.2 Contenu du Cadre d'action**

Ce cadre a été conçu en vue de renforcer la gestion des systèmes éducatifs des pays francophones afin d'en améliorer la qualité au bénéfice des tous les apprenants. Il présente d'abord un bilan des pratiques actuelles de la gestion scolaire. Il définit ensuite une vision des évolutions souhaitées dans ce domaine, incluant des objectifs prioritaires.

Il propose enfin des stratégies dont la mise en œuvre devra être adaptée et appropriée pour chaque contexte national.

#### **4.2.1 Bilan de la gestion scolaire**

Les études et recherches faites par la CONFEMEN et l'AFIDES ont permis d'identifier un certain nombre de problèmes liés au bon fonctionnement des systèmes éducatifs des pays de l'Afrique subsaharienne. Ces problèmes sont consignés dans le Cadre d'action des Assises (2006). Parmi ces problèmes, on peut noter:

- Un processus de décentralisation/déconcentration sans allocation adaptée des ressources ni de formation appropriée des acteurs locaux.
- Une centralisation excessive qui réduit la responsabilité des acteurs locaux.
- Une allocation inéquitable des ressources entre sous secteurs éducatifs, régions, écoles....
- Un manque de cadre juridique approprié.
- Une transparence insuffisante des modalités de gestion.
- Des processus insuffisants d'information et de consultation.
- Une formation insuffisante aux tâches de gestion à tous les niveaux.
- Un manque de clarté dans les descriptions des tâches et des responsabilités.
- Une utilisation des enseignants dans des fonctions pour lesquelles ils n'ont pas été formés.
- Une instabilité des personnels
- Une faible corrélation entre les ressources investies et les résultats obtenus.

#### **4.2.2 Nouvelle vision de la gestion scolaire : objectifs prioritaires**

Au regard du bilan émis par la 52<sup>ème</sup> session ministérielle de la CONFEMEN, il apparaît désormais vital de mettre en place « des systèmes de gestion et de gouvernance éducatives réactifs, participatifs et responsables » pour optimiser la qualité de l'enseignement et permettre une saine gestion des ressources mises à disposition, éviter toutes les sources de gaspillage et de corruption. Pour cela, il est convenu qu'un modèle de gestion approprié doit être élaboré pour garantir des pratiques de gestion qui favorisent l'émergence et la consolidation de valeurs d'excellence, d'évaluation et de mise en œuvre des politiques de soutien aux partenaires locaux ; ces derniers assurant le bon



fonctionnement de la gestion au niveau de son efficacité et de ses réalisations effectives. Ce modèle de gestion est assuré par quatre grands axes présentés ci-dessous qui constituent le socle de notre recherche de définition d'une gestion de qualité au Sénégal et qui peuvent être utilisés pour tout autre pays, comme modèle, en ce qui concerne la recherche et l'optimisation des paramètres concourant à la qualité et l'excellence du système éducatif.

### **4.2.3 Stratégies**

#### *4.2.3.1 Renforcement des dynamiques locales*

La décentralisation/déconcentration représente ici une option stratégique porteuse d'espoir à condition :

- qu'elle s'accompagne d'un programme de renforcement des capacités locales ;
- qu'elle implique également un repositionnement des niveaux central et déconcentrés dans de nouveaux rôles d'orientation, d'évaluation, de garant de l'équité dans la distribution des services éducatifs, de régulation, de suivi-appui et de coordination ;
- qu'elle vise à atteindre les objectifs éducatifs fixés au système dans son ensemble ;
- que des procédures d'évaluation de la qualité des dispositifs soient mises en place.

Il s'agit de créer des espaces d'autonomie et d'initiative pour les acteurs de l'établissement à la base afin :

- d'assurer une dévolution conséquente de compétences, de responsabilités et de ressources qui rendent ces acteurs réellement imputables de décisions et des actions qui déterminent les performances de leur établissement ;
- d'impliquer les parents, les communautés, les élèves, les étudiants et les syndicats d'enseignants dans le dialogue sur le projet d'établissement et dans la gestion ;
- de garantir une meilleure efficacité des dépenses en adéquation avec les besoins spécifiques de l'établissement ;

- de prendre en compte l'unicité de chaque établissement et de renforcer la dynamique qui lui est propre en vue de l'atteinte des objectifs généraux du système.

A cet effet, il sera possible pour chaque État et gouvernement de réviser ou de redéfinir le statut juridique, administratif et financier des établissements, instituant, selon leurs missions et selon leurs publics, une plus grande autonomie financière, administrative et pédagogique.

#### *4.2.3.2 Gestion participative et partenariat*

Bien qu'elle relève d'abord de l'État, l'éducation est une responsabilité largement partagée entre différents niveaux et acteurs de l'État et de la société. C'est pourquoi les stratégies de gestion du secteur doivent reposer sur le dialogue, la participation et le partenariat. Il convient donc :

- de mobiliser les différents acteurs, notamment les syndicats d'enseignants et les associations de parents d'élèves, grâce à des stratégies d'information, de consultation et de dialogue et ce, dès le début des processus de changement et tout au long de sa planification, de sa mise en œuvre et de son évaluation ;
- de développer une stratégie de communication favorisant la transparence de la gestion, le contrôle démocratique et l'imputabilité des acteurs ;
- d'engager tous les acteurs concernés dans des processus de concertation qui suscitent l'adhésion et la participation la plus large possible à la gestion des politiques éducatives nationales et des projets locaux de développement des établissements.

#### *4.2.3.3 Rationalisation et optimisation des ressources*

Dans tous les pays, et plus particulièrement dans des contextes caractérisés par l'insuffisance de ressources, la gestion doit s'orienter de manière combinée, vers, d'une part, la rationalisation et l'optimisation de la mobilisation, de l'allocation et de l'utilisation de ces ressources et, d'autre part, vers un pilotage par les résultats.

Il convient donc :

- de réaménager le temps scolaire pour assurer un nombre suffisant d'heures d'enseignement et garantir leur effectivité, notamment en réaménageant le temps scolaire ;
- de favoriser la conception et l'élaboration de référentiels de compétences communs ;
- de mettre en place un processus efficace et transparent concernant le transfert des ressources financières et pédagogiques du niveau central vers le niveau local, par exemple pour des fournitures et manuels scolaires accessibles, peu coûteux et adaptés aux besoins des élèves ;
- de favoriser l'utilisation optimale des ressources par des choix raisonnés de coût-efficacité et la mise en place d'un suivi évaluatif rigoureux ;
- d'orienter le processus d'allocation des ressources et des arbitrages de la gestion quotidienne en fonction des besoins prioritaires et de l'efficacité sur les résultats scolaires ;
- de développer les données statistiques et les dispositifs d'évaluation, non seulement en fonction de la description du système mais également en fonction des besoins de sa gestion et de son pilotage.

#### 4.2.3.4 *Professionnalisation de la gestion*

La gestion des systèmes éducatifs et des établissements s'est considérablement complexifiée. Elle exige des aptitudes et des compétences spécifiques qui requièrent entre autres des connaissances, des habiletés, des valeurs et des comportements élevés de leadership, de gestion et de relations publiques. Il faut donc que les personnels en charge de la gestion soient conséquemment recrutés, formés et reconnus pour pouvoir exercer efficacement leurs responsabilités, mutualiser leurs pratiques et affirmer leur identité.

Il faudra donc :

- définir la structure des responsabilités majeures attribuées aux différents paliers du système de gestion ;

- mettre en place des dispositifs transparents et des critères objectifs qui permettent de sélectionner et de recruter les personnels en fonction d'un profil d'aptitudes valide ;
- développer des référentiels de compétences, des dispositifs de formation initiale et continue et des programmes de soutien et de conseil qui assurent le développement professionnel des personnels comme un continuum ;
- reconnaître le statut des personnels de gestion et valoriser la fonction ;
- favoriser la formation, les échanges d'expertises et d'expériences entre pairs au niveau local, national et international, notamment grâce à l'utilisation des nouvelles technologies éducatives.

En somme, comme nous pouvons le constater, le Cadre d'action met l'accent sur les outils de gestion qui permettent de tendre vers la qualité, état qui n'est jamais atteint et qui nécessite un processus de constants efforts. Si ces outils sont appliqués convenablement, les États de l'Afrique subsaharienne pourraient rendre leurs systèmes éducatifs plus performants et plus viables et ainsi espérer à court ou moyen terme obtenir des écoles de qualité. Dans le prochain chapitre, l'étude abordera les propositions du Cadre d'action et mettra en exergue ces principes qui rejoignent la qualité de l'éducation.

## CHAPITRE 5 - LE CADRE D'ACTION VS LA QUALITÉ DE L'ÉDUCATION

Précédemment, il a été dit qu'un système d'éducation est de qualité lorsqu'il est capable de satisfaire les besoins de ses utilisateurs en moindres coûts et dans un délai raisonnable, tout en intégrant les dimensions sociales et morales de la personne. Pour ce faire, il a été suggéré d'impliquer les différents intervenants éducatifs dans l'amélioration continue du travail et dans la gestion qui les concerne.

Ainsi, pour parvenir à la qualité des systèmes d'éducation, le cadre d'action propose des moyens. Il s'agit notamment des quatre stratégies de développement de la gestion scolaire. Voir maintenant en quoi ces éléments peuvent contribuer à l'émergence de la qualité en éducation.

Le **renforcement des dynamiques locales** est un volet important dans la prise de décision des populations. En effet, selon l'ACDI (2002), l'échec des projets dans les pays de l'Afrique subsaharienne est attribuable à la fois à la non participation des acteurs locaux et à leur manque d'expertises dans le pilotage des projets. Donc, il est à penser que les mesures immédiates doivent être prises pour combler les lacunes qui empêchent les acteurs locaux de prendre les bonnes décisions permettant la promotion des écoles de qualité. D'une façon presque universelle, les études reconnaissent donc la nécessité de mettre en œuvre des initiatives majeures, viables et systémiques en matière de renforcement des capacités dans le secteur de l'éducation. Selon ces études, cela permet aux différents responsables (gouvernement, gestionnaires scolaires et parents d'élèves) de mieux définir les besoins, et de planifier leurs solutions afin de prendre de bonnes décisions.

**La gestion participative et le partenariat.** Aujourd'hui, la société évolue dans un monde où l'information est accessible à tous et où le gestionnaire n'est ni le plus instruit, ni celui qui détient le plus de relation au niveau de l'organisation. Cet état de fait exige de ce dernier, une gestion qui prenne en compte des aspirations à la fois individuelles et

collectives. Sur le plan de la participation, le directeur d'école doit encourager l'autodétermination des enseignants :

- en leur faisant prendre conscience de leur pouvoir;
- en croyant en leur intelligence;
- en développant des modèles de consultation partagés. Ceux-ci peuvent assister leurs collègues dans leur classe et se servir de leurs habiletés dans leur enseignement.

En outre, dans une approche qui s'inspire des principes de la gestion participative, le directeur d'école exerce son leadership en se préoccupant surtout du développement des ressources humaines à l'école. Il doit constamment rechercher l'engagement de chacun. En tant que leader, il met en veilleuse les aspects liés au pouvoir et au contrôle du personnel pour s'intéresser en tant que "coach" à l'efficacité, à l'efficience, voire à la performance. Dans une école habitée par la qualité, le leadership professionnel des enseignants a les caractéristiques suivantes :

- le pouvoir est disponible dans l'école et les enseignants peuvent l'obtenir en s'engageant vers un but, en s'impliquant dans une équipe.

Tous les membres du personnel de l'école partagent une même vision dont les caractéristiques s'apparentent à ceci :

- Tous les enseignants sont soucieux de la qualité éducative.
- Il existe un engagement de la plupart des enseignants à collaborer au succès de l'amélioration de l'école.
- Le leadership se retrouve partout dans l'école. Il n'est pas limité à ceux qui détiennent un titre formel.
- Une confiance élevée existe dans l'école. Les dirigeants et les enseignants se voient comme des partenaires.
- L'information est partagée dans l'école. Les bonnes comme les mauvaises nouvelles sont communiquées.
- Il existe une adéquation entre les idéaux promus et les décisions prises.

Ce type de partenariat, présuppose qu'il y a non seulement une volonté de réaliser un projet à lancer, à mener, à construire par des collaborateurs ou des gens qui s'y

consacrent pleinement, mais aussi une vision qui guide leurs attitudes. Ce type d'entente nécessite une structure organisée, formée d'individus volontaires, animés par le désir de construire un projet. Généralement, ces gens partagent les mêmes objectifs, les mêmes missions, la même confiance; issus de milieux ou d'organismes divers, tout en acceptant d'assumer des responsabilités différentes. L'objectif du partenariat est la création et la réalisation conjointes de projets.

Dans le partenariat école-milieu ;

- il y a formation, sur une base volontaire, d'une équipe de partenaires composée du personnel de l'école et des gens du milieu;
- ces derniers élaborent une vision commune, décident de se soutenir mutuellement et d'être au service de l'école;
- ils se font confiance mutuellement; ils expriment leurs idées de façon simple et directe;
- ils discutent ouvertement de la façon dont chaque décision doit être prise;
- ils demandent, sans ambages, l'assistance des autres collègues;
- ils se respectent et s'apprécient mutuellement;
- ils adhèrent à l'intégration, aux forces et à la valorisation de chacun;
- ils oublient les mésententes et les oppositions;
- ils atteignent ensemble les objectifs fixés.

**Au niveau de la rationalisation et de l'optimisation des ressources**, il convient de noter que la nécessité s'impose de gérer autrement les ressources dans les écoles. En effet, les nombreuses mutations qu'ont subi les différents États de la planète (y compris ceux de l'espace francophone) à la suite de la rationalisation des dépenses publiques, n'ont eu pour effet, la remise en question des règles qui ont été à l'origine des succès du passé. Aujourd'hui, les gestionnaires scolaires connaissent d'importantes contraintes. Pourtant, malgré cet état de fait, les populations continuent d'exiger la qualité des services éducatifs. C'est pourquoi, les gestionnaires scolaires doivent opter pour une gestion rigoureuse, en identifiant les propriétés, en veillant à la cohérence des politiques

éducatives ainsi qu'à l'utilisation efficace des ressources mises à leur disposition. Il faut maintenant travailler efficacement, et tout réorganiser pour devenir performant.

Enfin, **la professionnalisation de la gestion** revêt une importance particulière dans le domaine de l'éducation. En effet, les responsabilités du directeur d'école sont énormes. Le directeur doit s'assurer de la qualité des services éducatifs dispensés à l'école. Pour ce faire, il est responsable de la direction pédagogique et administrative de l'école et ce tout en faisant appliquer de l'application des décisions prises par les différents acteurs de l'école.

Cependant, ces différentes activités au sein de l'établissement ne sont pas toujours simples, car à titre d'exemple, gérer la direction pédagogique ne se limite pas qu'à donner des directives, ce dernier doit veiller au "coaching" des enseignants. La gestion administrative comporte de multiples incidences qui débordent souvent de l'intendance des aspects techniques. Voir à l'application de décisions n'équivaut en rien au rôle de celui de contrôleur.

Par ailleurs, dans une recherche bien documentée, portant sur la fonction de direction d'école, A. Brassard (2004) conclut que l'exercice de la fonction de direction d'école est fort complexe en raison, entre autres, des facteurs suivants:

- la fonction est, pour une très grande part, une activité d'interaction qui s'adresse à divers types d'acteurs, ceux-ci étant nombreux et associés à l'établissement de façon fort diverse;
- certains de ces acteurs sont des professionnels au sens large (le personnel enseignant) ou au sens strict (par exemple, le psychologue ou l'infirmière); du terme
- tous ces acteurs sont en interaction de multiples façons non seulement entre eux, mais avec d'autres acteurs individuels et collectifs plus ou moins liés à l'établissement, comme les associations syndicales, la communauté locale, la famille, ...;
- la participation des différents acteurs à l'activité de l'établissement est passablement fluide;
- la production éducative est fortement dépendante du milieu dans lequel vivent les élèves et des multiples influences qui s'exercent sur eux, comme sur tous les acteurs de l'école d'ailleurs;



- l'établissement est intégré dans un système plus large dont il est largement dépendant pour les définitions de ces orientations la détermination de son activité et l'obtention de ses ressources;
- d'une manière ou d'une autre, l'établissement dépend de plusieurs autorités (ou «actionnaires»);
- de multiples normes de tous ordres s'adressent à l'établissement :
- il est rare qu'une intervention de gestion puisse, être isolée dans l'espace social organisationnel; il est rare aussi que les interventions d'aujourd'hui n'aient pas d'incidence sur ce qu'il adviendra par la suite, comme il est rare que les interventions de demain ne soient pas conditionnées par celles d'aujourd'hui.

Ainsi, c'est à partir de cet ensemble d'activités intégrées les unes sur les autres qu'il y a fort à penser que la personne qui est chargée de coordonner et de veiller à la cohérence des politiques et décisions dans une école, en l'occurrence le directeur d'établissement, doit être préparé adéquatement à cet exercice. Cette responsabilité passe par une formation professionnelle qui tient compte du contexte africain en matière de gestion scolaire.

En somme, il est possible de croire que les quatre éléments de la stratégie peuvent faire une différence significative lorsqu'on les réunit dans l'action. Dans le contexte sénégalais, des initiatives ont été menées pour appliquer les éléments de la stratégie. Dans le chapitre suivant, une description du système éducatif sénégalais sera exposée et une attention sera portée sur les lacunes du système.

## **CHAPITRE 6 LES STRATÉGIES DU CADRE D’ACTION VS LE SYSTÈME SCOLAIRE DU SÉNÉGAL**

### **6.1 Description du système scolaire du Sénégal**

Le Sénégal se situe à l’avancée la plus occidentale du continent africain dans l’Océan Atlantique. D’une superficie de 196 722 km<sup>2</sup>, le Sénégal est limité au Nord par la République Islamique de Mauritanie, à l’Est par le Mali, au Sud par la Guinée et la Guinée- Bissau, à l’Ouest par l’Océan Atlantique. Il comprend une enclave au Centre Sud : la Gambie. Dakar (550 km<sup>2</sup>), la capitale, est une presque île située à l’Extrême Ouest du pays; et comprend le quart de la population du pays.

La population du Sénégal est estimée à environ 10 millions d’habitants. Elle est composée d’une vingtaine d’ethnies dont les principales sont : les Wolofs (43%), les Pulaars (24%), les Sérères (15%), les Mandingues, les Diolas et les Balantes.

Au plan religieux, le Sénégal compte 94 % de musulmans, 5 % de chrétiens et 1 % de religions traditionnelles. L’Islam sénégalais est un Islam confrérique et tolérant, toutes les religions vivant en relative harmonie.

Pays indépendant depuis 1960, le Sénégal a les caractéristiques de bon nombre de pays en développement. On note une forte croissance de la population qui est supérieure à la croissance économique, une pauvreté endémique qui touche 58% des ménages, un taux brut de scolarisation de 68% sur la population générale, une insuffisance des infrastructures et du personnel scolaire, etc. Les jeunes de moins de vingt ans (20) représentent 58% de la population.

Au niveau administratif, le Sénégal est divisé en onze régions (Dakar, Thiès, Louga, Saint-Louis, Matam, Tambacounda, Kaolack, Ziguinchor, Kolda, Fatick, Diourbel) qui sont des entités autonomes au regard de la politique de décentralisation enclenchée depuis 1972 et consolidée en 1996.

Le système scolaire sénégalais est composé de deux secteurs : le formel et le non formel. Pour ce travail, l'étude se limitera au secteur formel en passant sous silence l'enseignement supérieur.

### **6.1.1 L'éducation préscolaire**

Destinée aux enfants âgés de trois à cinq ans, l'éducation préscolaire se développe essentiellement dans les villes ( en 2003-2004, 72% des établissements sont localisés à Dakar, Thiès et Ziguinchor). Elle comprend trois niveaux : la petite, la moyenne et la grande section. Il importe de reconnaître l'impact positif de l'enseignement préscolaire sur l'amélioration de l'accès et de la qualité de l'enseignement élémentaire. Par ailleurs, le secteur doit développer des stratégies d'adaptation et de suivi dans le système. L'éducation préscolaire a pour objectif majeur de préparer l'enfant au cumul des apprentissages tout en jouant un rôle essentiel dans la mise en place des assises contribuant aux dispositions et aux potentialités inhérentes à l'enseignement élémentaire.

#### **Accès à l'éducation préscolaire**

En dépit de la multiplicité et de la diversité des initiatives individuelles et / ou collectives ayant pour but d'apporter une réponse aux préoccupations des familles aussi bien en milieu urbain qu'en milieu rural, ce sous-secteur connaît une progression timide.

Le rythme de développement de l'éducation préscolaire est lent : en ce début de millénaire, environ 3% des enfants de 3 à 6 ans sont pris en charge. Et malgré la « libéralisation » intervenue en 1994 (décret 94 – 82 du 23 décembre 1994), l'accès est encore particulièrement sélectif, faisant de cet ordre d'enseignement un « truc de riches ». Cela pose d'ailleurs un problème d'équité qu'il importe de résoudre dans les meilleurs délais. Mais depuis le Forum de Dakar en Avril 2000<sup>5</sup>, le Sénégal s'est résolument

---

<sup>5</sup> Il s'agit du Forum mondial sur l'Éducation, qui s'est tenu à Dakar (Sénégal) en avril 2000.

([http://www.unesco.org/education/efa/fr/wef\\_2000/index.shtml](http://www.unesco.org/education/efa/fr/wef_2000/index.shtml))

engagé à développer le sous-secteur de la Petite Enfance. La création du département ministériel chargé de la Petite Enfance en est une illustration et montre que le pays vient de franchir un cap important pour offrir un cadre propice pour l'épanouissement des Tout-Petits. Le programme de construction et d'animation de la «Case des Tout-petits», qui accompagne la création de ce ministère, apparaît comme une avancée significative dans la prise en charge des jeunes enfants. Elle est d'ailleurs reconnue par l'Unesco comme «modèle universel».

### **6.1.2 L'enseignement élémentaire**

L'enseignement élémentaire est destiné à faire acquérir aux enfants de sept à douze ans les connaissances de base, à savoir la lecture, l'écriture, la connaissance du milieu et les savoirs utiles et indispensables pour mieux vivre en communauté. D'une durée de six ans, l'enseignement élémentaire comprend les niveaux suivants : cours d'initiation (CI), cours préparatoire (CP), cours élémentaire première année (CE1), cours élémentaire deuxième année (CE2), cours moyen première année (CM1) et cours moyen deuxième année (CM2).

#### ***Finalités de l'enseignement élémentaire***

L'enseignement élémentaire est dispensé dans les écoles élémentaires. Il a pour objet:

- d'éveiller l'esprit de l'enfant par des exercices scolaires en vue de permettre l'émergence et l'épanouissement de ses aptitudes humaines;
- d'assurer la formation physique, intellectuelle, morale et civique de l'enfant ainsi que d'éveiller son esprit d'initiative et son sens critique;
- de faire acquérir les connaissances et mécanismes de base indispensables pour les acquisitions ultérieures;
- de réhabiliter le travail manuel comme facteur de développement de l'intelligence et comme base d'une future insertion dans le milieu économique et socioculturel, grâce à une liaison étroite entre l'école et la vie;
- de favoriser la connaissance et la compréhension du milieu physique et social.

Le diplôme préparé au niveau de ce cycle est le Certificat de Fin d'Études Élémentaires (CFEE).

Pour être admis au cours d'initiation il faut être d'âge de sept ans révolus au 31 décembre de l'année d'inscription. Dans la limite des places disponibles, des dispenses d'âge peuvent être accordées par l'inspecteur départemental de l'enseignement élémentaire à des enfants âgés de cinq ou sept ans à la même date. Il faut noter qu'il ne peut être accordé plus d'un redoublement pour le même motif pendant la scolarité élémentaire. L'autorisation de redoubler est accordée par l'inspecteur de l'enseignement élémentaire, sur proposition du directeur de l'école. Dans certains cas de force majeure, un second redoublement peut être autorisé dans les mêmes conditions. A l'issue de la classe du cours moyen deuxième année, les élèves remplissant les conditions de candidature sont présentés au concours d'admission en classe de sixième des lycées et collèges.

À l'enseignement élémentaire, le chef d'établissement est appelé "directeur d'école".

### **6.1.3 L'enseignement moyen général**

L'enseignement moyen général est dispensé dans les Collèges d'Enseignement Moyen (C.E.M) dont le cycle dure quatre ans (de la 6<sup>ème</sup> à la 3<sup>ème</sup>). C'est une filière de prolongement de l'enseignement élémentaire dont il n'accueille, en 2003-2004, que 20% des effectifs au Sénégal.

#### **Finalités de l'enseignement moyen général**

Dans le cycle moyen, la finalité est de :

- parfaire chez l'élève le développement des capacités d'observation, d'expérimentation, d'analyse, de synthèse, de jugement, de création;
- contribuer à compléter l'éducation sociale, morale et civique de l'élève.

Le diplôme préparé à la fin du cycle moyen et pour l'accès au second cycle est le B.F.E.M (Brevet de fin d'études moyennes). L'entrée dans le cycle moyen est soumise aux conditions suivantes : l'obtention de l'Entrée en sixième, l'obtention de la moyenne en fin du cycle primaire et l'âge. Les disciplines enseignées sont le français, les mathématiques, l'anglais, l'histoire, la géographie, les sciences de la Vie et de la Terre,

l'espagnol, l'allemand, l'arabe, le portugais, le latin et le grec, l'économie familiale, les sciences physiques.

Dans l'enseignement moyen, le directeur est appelé principal.

#### **6.1.4 L'enseignement secondaire général**

L'enseignement secondaire général comprend trois années d'études (de la seconde à la terminale) et il accueille, en 2003-2004, environ 40% des sortants de l'enseignement moyen, c'est-à-dire 8% des jeunes qui ont commencé l'école élémentaire, soit environ 1 sur 10. Il offre deux séries d'études : une série littéraire « L », avec deux options (L1 ou L2) selon les langues étrangères et une série scientifique « S », avec deux options (S1 ou S2) regroupant soit les sciences économiques et expérimentales, soit les mathématiques. Les études sont sanctionnées par le baccalauréat.

Les finalités du cycle secondaire sont :

- de donner aux élèves les connaissances et aptitudes nécessaires à l'accès à l'enseignement supérieur ;
- d'approfondir la formation acquise antérieurement.

Le diplôme préparé est le Baccalauréat, communément appelé Bac. Il permet d'accéder à l'enseignement supérieur. L'orientation à ce niveau est déterminée en fonction de la série<sup>6</sup> et du dossier de l'élève.

L'entrée dans le secondaire est liée à l'obtention du B.F.E.M., la moyenne de l'élève en fin du cycle moyen et l'âge.

Les disciplines enseignées sont le français, les mathématiques, l'anglais, l'histoire, la géographie, les sciences de la vie et de la terre, les sciences physiques, l'économie, la philosophie, l'arabe, le latin et le grec, le portugais, l'allemand, l'espagnol.

---

<sup>6</sup> La série signifie la filière choisie par l'élève; dans l'enseignement secondaire, nous avons deux séries : une série littéraire « L », avec deux options (L1 ou L2) selon les langues étrangères et une série scientifique « S », avec deux options (S1 ou S2) regroupant soit les sciences économiques et expérimentales, soit les mathématiques.

Dans les lycées du Sénégal, le chef d'établissement est appelé "proviseur" et il a un adjoint nommé "censeur des études".

### **6.1.5 L'enseignement technique et la formation professionnelle**

L'enseignement technique et la formation professionnelle sont des enseignements dispensés dans les lycées techniques et écoles de formation professionnelle.

L'enseignement technique vise à faire acquérir aux élèves des capacités pratiques, des aptitudes d'analyse se traduisant par l'étude et la résolution de problèmes d'ordre technologique, économique et social.

L'enseignement technique concourt à :

- promouvoir une production nationale performante et compétitive ;
- accroître le niveau technologique de la société ;
- s'approprier les progrès technologiques ;
- améliorer l'environnement économique et social.

Dans les lycées techniques, le chef d'établissement est appelé "proviseur" tandis que son adjoint porte le titre "de directeur des études".

De son côté, la Formation Professionnelle joue un rôle de premier ordre dans le cadre des besoins de l'économie. D'elle dépend la disponibilité de ressources humaines qualifiées, compétentes et performantes, capables de répondre aux exigences liées à la qualité du service en matière d'exploitation d'outils de production de biens de consommation et d'encadrement de la communauté de base. La Formation Professionnelle vise à assurer l'acquisition de connaissances, de qualifications et d'aptitudes nécessaires à l'exercice d'une profession ou d'un métier. Elle a pour objectifs la formation de spécialistes dotés de capacités pratiques dans le but d'améliorer la productivité et la compétitivité des entreprises et d'instaurer le respect de l'environnement dans l'exercice d'une profession.

Les établissements de formation professionnelle sont là pour recevoir ceux qui sont tentés par un métier après la classe de 3<sup>ème</sup> ou la classe de Terminale. D'ailleurs, le Centre National de l'Orientation Scolaire et Professionnelle (C.N.O.S.P), qui a des antennes

régionales (C.R.O.S.P), est une structure du Ministère de l'Éducation qui aide à l'orientation des élèves.

L'analyse de l'état des lieux des "Enseignements moyen et secondaire général" permet de mettre en exergue un certain nombre de faiblesses qui continuent d'entraver le développement du sous- secteur : faiblesse du TBS, faiblesse des taux de transition, faiblesses institutionnelles. A toutes ces lacunes s'ajoutent des disparités qui traversent les différentes composantes (accès, qualité, gestion) du sous-secteur : disparités entre zones rurales et zones urbaines, entre filles et garçons, entre régions et à l'intérieur d'une même région.

## **6.2 Les problèmes du système d'éducation du Sénégal**

Dans un document intitulé PDEF/EPT (2003), les autorités sénégalaises ont fait un diagnostic qualifié de « sans complaisance » sur les maux qui minent le système d'éducation du Sénégal. Ce diagnostic révèle entre autres des problèmes sur l'état de l'accès au réseau, le réseau lui-même, les moyens dans le réseau et enfin la qualité du réseau.

### **6.2.1 L'accès au réseau**

Le rapport indique que les faiblesses du réseau et des ressources se combinent pour limiter l'accès au secteur de l'EMSG.

Le réseau des sous- secteur de l'enseignement moyen compte, en 1997-1998 :

- 8 Blocs scientifiques et techniques (BST)
- 176 Collèges d'Enseignement secondaire (public)
- 38 lycées d'enseignement secondaire général (public)

Les effectifs du sous- secteur ont connu une croissance régulière qui va s'accroître dans la période des 10 années à venir. Toutefois, dans l'enseignement moyen, le taux de scolarisation reste faible, en particulier pour les filles (20,6% au total et 15,4% pour les filles)



Noter que les TBS de l'enseignement moyen (20,6%), se situent bien en deçà de la moyenne africaine (43%). La part des filles est de 39% dans le moyen. Ces indicateurs sont loin des prévisions du PDEF qui se situent entre 50 et 60% pour le Moyen.

L'enseignement privé qui a connu un certain essor regroupe 26% des effectifs de l'enseignement moyen et 17% de ceux de l'enseignement secondaire général. Beaucoup d'élèves de l'élémentaire ne pouvant accéder au "Moyen public" à cause des capacités d'accueil limitées, se tournent vers le privé laïc où le coût est plus accessible pour bon nombre de ménages contrairement au privé catholique. De fortes disparités existent à trois niveaux :

- entre la zone urbaine et la zone rurale
- entre région (Dakar 90,8%, Diourbel 28,5% dans l'enseignement moyen)
- entre garçons et filles dont la part reste encore faible, 38% dans le moyen.

Aujourd'hui, malgré les efforts consentis par le gouvernement depuis les années 2001, beaucoup de choses restent à faire au niveau de l'éducation.

### **La faiblesse des moyens dans le réseau**

Dans l'enseignement moyen et secondaire général, on note de sérieuses pénuries souvent sérieuses dans les domaines suivants:

#### **Infrastructures :**

Elles sont à la fois insuffisantes et souvent vétustes. Les salles de classe ne couvrent pas les besoins, ce qui entraîne un nombre pléthorique d'élèves (68 élèves/classe en moyenne). Les locaux annexes (bloc d'hygiène, terrains de sports, locaux pour bibliothèque, bloc administratif) sont, s'ils existent, soit insuffisants ou fortement dégradés par une sur utilisation ou un défaut d'entretien préventif.

#### **Équipements :**

Ils se caractérisent par leur insuffisance et très souvent par leur obsolescence. Les tables- bancs accusent un déficit important avec un ratio de 1/3. Autant dans les salles de

classe que dans les autres locaux, le déficit en chaises, bureaux et mobilier de rangement est visible. Il n'est pas rare que le professeur se serve d'une simple table d'étude pour faire son travail d'écritures de classe. Les livres et autres documents sont souvent entassés parfois à même le sol, faute de mobilier de rangement adéquat, ce qui entraîne des déperditions importantes.

### **Matériel pédagogique**

Il ne saurait en être autrement au regard de la faible qualité des intrants mais également d'autres facteurs limitatifs. Pour en énumérer certains, citons 1° **les manuels scolaires**. S'ils existent, ils ne sont jamais en quantité suffisante et la qualité est bien souvent tout à fait relative puisqu'ils ne couvrent que très rarement le programme développé. Le taux de couverture (1 livre par élève) est très faible. Il n'est pas compensé par une généralisation des CDI ou tout au moins des bibliothèques permettant aux élèves d'accéder à une documentation de substitution ou de supplémentation. Le matériel didactique en sciences ou en EPS (décliner le sigle) est particulièrement déficitaire, inadapté à l'évolution de ces disciplines, souvent tout simplement inexistant. Les blocs scientifiques et technologiques auraient pu régler une bonne partie des problèmes que posent les enseignements scientifiques et technologiques. Hélas, il n'en existe que huit au total polarisant 28/176 collèges. Les équipements n'ont pratiquement jamais été renouvelés. Ainsi, ils répondent de moins en moins aux normes généralement admises pour parler d'un enseignement de qualité. Les programmes scolaires même réformés, sont peu pertinents (surtout pour les filles) et peu motivants. Ils apportent peu de réponses aux préoccupations d'ordre social, culturel voire économique.

### **Personnels :**

Au déficit des ressources matérielles, s'ajoute un déficit en ressources humaines qui bloque la performance du système et oblige à injecter dans celui-ci des ressources n'ayant reçu aucune formation (vacataires, chargés de cours)

L'ensemble des faiblesses énumérées limite considérablement l'accès à l'EMSG et expliquent le taux de scolarisation très faible dans les sous- secteurs, en particulier chez les filles. Dans l'enseignement secondaire, il est de 8% (5,9% pour les filles).

### **6.2.2 La qualité du réseau**

Selon le rapport, la faiblesse des indicateurs d'efficacité interne suffit à elle seule à montrer le chemin qu'il reste à parcourir dans le domaine de la qualité.

Les taux de redoublement (14,90% en...dans l'enseignement moyen), les résultats faibles aux examens (52,13%) au BFEM (44,68%) au Baccalauréat en..... renseignent, bien sur le niveau de performance plutôt médiocre dans l'enseignement moyen et secondaire général même si les examens ne sont pas les seuls paramètres permettant de mesurer globalement la qualité.

Les pratiques évaluatives sont d'un autre âge Elles se résument essentiellement aux devoirs écrits ou oraux et aux compositions semestrielles. Ces pratiques ne rendent pas toujours bien compte du niveau des compétences réellement acquises par les apprenants. Elles ont dans une certaine mesure leur part dans les échecs massifs aux examens et concours.

Pour le cas spécifique des filles, le niveau des performances est encore plus limité à cause de plusieurs facteurs :

- Préjugés et stéréotypes sexistes,
- Rareté des modèles de femmes ayant réussi,
- Pauvreté en milieux rural et péri- urbain obligeant les filles au travail précoce,
- Maternités et mariage précoces.
- Inadaptation des locaux au séjour des filles : exemple, absence de sanitaires appropriés.

### **6.3 Stratégies visant à améliorer la qualité du système :**

La politique éducative du Sénégal s'est inspirée des conclusions et recommandations des conférences internationales (Jomtien 1990, Dakar 2000..) et régionales (MINEDAF VI, 46<sup>e</sup> session générale de la CONFEMEN, Conférence Panafricaine sur l'éducation des filles...).

Au plan national, les propositions de la Commission Nationale de Réforme de l'Éducation et de la Formation (CNREF), formalisant les conclusions des États Généraux de l'Éducation et de la Formation tenus en janvier 1981, sont à la base de la loi d'orientation de l'Education n° 91-22 du 16 février 1991, qui définit le profil du nouveau type de citoyen à promouvoir à travers l'éducation.

Les différentes concertations sectorielles organisées par l'Etat depuis 1993, ont été des occasions pour réaffirmer fortement les finalités et principes directeurs du système éducatif préconisés par la Loi d'Orientation. Ces concertations au plan international ont abouti entre autres aux quatre éléments de la stratégie proposée par la CONFEMEN et l'AFIDES.

#### ***6.3.1 Renforcement des dynamiques locales***

Au niveau du renforcement des dynamiques locales, le processus de décentralisation initié en 1972 s'est consolidé en 1996 avec l'érection des régions en collectivités locales dotées de la personnalité morale et de l'autonomie financière au même titre que les communes et les communautés rurales. L'État leur a transféré, à cet effet, neuf domaines de compétences. Concernant l'Education, les pouvoirs de décision des élus locaux ont ainsi été renforcés : la région reçoit la compétence générale de planification du développement de l'éducation à l'échelon local. La commune et la communauté rurale reçoivent des compétences en matière de gestion des services éducatifs de l'éducation de base et de la promotion des langues nationales.

A travers l'élaboration des différents instruments de planification, tels que les Plans Régionaux de Développement Intégré (PRDI), les Plans d'Investissement Communaux (PIC) et les Plans Locaux de Développement (PLD), les élus locaux disposent désormais

de moyens appropriés pour envisager des perspectives endogènes de développement en y intégrant les préoccupations en matière d'éducation.

C'est ainsi que seront préparés, dans le cadre d'un partenariat regroupant les collectivités locales, les autorités scolaires déconcentrées, le secteur privé et la société civile, les plans régionaux, départementaux et locaux de développement de l'Education qui feront partie intégrante des instruments de planification des collectivités décentralisées.

La politique éducative est par ailleurs marquée par l'évolution du contexte à la suite des rencontres internationales et nationales qui ont élargi le cadre de référence de départ.

### **6.3.2 Gestion participative et partenariat**

Les préoccupations de mise en place d'une administration moderne, flexible, et dynamique, qui décentraliserait toutes les tâches supposées être mieux exécutées par les niveaux locaux, n'ont pas encore été pleinement prises en compte. En effet, selon le PDEF/EPT (2003), de sérieuses lacunes ont été enregistrées à différents niveaux, notamment :

- L'insuffisance de la capacité du Ministère de l'Education Nationale à appliquer une approche systémique et par programme, en s'appuyant sur des politiques et des stratégies mieux conçues et rigoureusement planifiées. Cette lacune a été la cause de graves dysfonctionnements structurels du Ministère ;
- La rigidité des méthodes et techniques de gestion qui ont beaucoup de difficultés à s'adapter aux contraintes en ressources humaines ou matérielles ;
- L'inefficacité des processus verticaux et horizontaux de communication;
- L'absence de formation continue des cadres à une gestion administrative efficace et moderne.

En définitive, la taille et la complexité du système éducatif nécessitent la mise au point d'un mécanisme plus hardi de transfert et de délégation de pouvoir. Cela exige naturellement des capacités à négocier et à communiquer avec les différents intervenants du système.

### **6.3.3 Rationalisation et optimisation des ressources**

Le gouvernement sénégalais a une politique éducative consignée dans la Loi d'orientation 91-22 du 16 février 1991. Cette loi devrait en principe constituer la charte fondamentale de l'éducation en précisant comment les différentes ressources mises à la disposition de l'éducation doivent être réparties. Mais dans les faits, le profil du système éducatif ne reflète que très partiellement les dispositions de cette loi, faute de décrets d'application mais aussi et surtout en l'absence d'une vision globale explicite, cohérente et prospective des finalités, buts et attentes du système dans un contexte marqué par l'insuffisance des moyens. La conséquence est le constat d'un éclatement de la politique éducative inégalement conçue et gérée selon des sous-secteurs sans liens organiques précis. Cet état de fait se traduit également par la non-maîtrise des multiples interventions dans le secteur liées à la présence de plusieurs projets autonomes souvent financés par des bailleurs différents, sans aucune coordination des actions. Il s'y ajoute au plan général une tendance centralisatrice marquée de la part du système éducatif ainsi qu'un souci quasi marginal de communication.

Les insuffisances notées quant à la vision en matière de politique éducative déteignent sur l'organisation même du Ministère.

Au plan structurel, le fonctionnement actuel du Ministère se fait de façon hybride, à partir de la supervision de trois organigrammes issus des dispositions du décret 86.877 portant organisation du Ministère de l'Education Nationale, de la loi d'orientation 91.22 du 16 février 1991 avec un début d'application du cycle fondamental et du décret du 17 mars 1995 portant création des cabinets des ministres délégués et répartition de leurs services.

Ce sont les mêmes raisons qui sont à la base de la gestion éclatée de l'organigramme de l'enseignement privé avec la domiciliation du préscolaire, de l'élémentaire et du secondaire à la Division de l'enseignement privé et la prise en charge des établissements privés d'enseignement supérieur et d'enseignement technique et de formation professionnelle par les Directions de l'enseignement supérieur, et de la formation professionnelle.

Ce sont ces incohérences que cherche à corriger la loi 94- 82 du 23 décembre 1994 qui visait non seulement à simplifier les procédures d'agrément des établissements d'enseignement privé mais aussi ouvrir le secteur à tous les promoteurs.

C'est à cause de l'absence de ce cadre juridique que l'IGEN (l'Inspection Générale de l'Éducation Nationale) n'arrive toujours pas encore à jouer pleinement son rôle de conseil, d'encadrement, de contrôle, d'animation, d'évaluation et d'impulsion du système éducatif.

En définitive, il apparaît clairement qu'aucune réforme en profondeur du système ne peut aboutir avec un dysfonctionnement organisationnel aussi profond ayant pour effet de parcelliser les énergies et les ressources et de compromettre ainsi les efforts de développement de l'éducation.

L'émiettement des centres de décisions et le manque de coordination qui en résulte ont pour conséquence la multiplicité des commandes émanant du niveau central sous forme de rapports à fournir, d'accueil de missions non coordonnées, de convocations simultanées initiées par des structures différentes pour des réunions et des séminaires sur des sujets aussi nombreux que variés. Tout cela contribue à distraire les services déconcentrés de leur mission de gestion de la qualité.

Malgré le transfert de compétences aux structures déconcentrées du ministère, certaines directions ont encore du mal à se départir de leurs anciennes prérogatives. Ces résistances sont de nature à compromettre les efforts d'organisation et de micro planification, dévolus aux Inspecteurs d'Académie (IA) et Inspecteurs Départementaux de l'Education Nationale (IDEN), les empêchant ainsi de jouer pleinement leur rôle d'interface entre le centre et la base.

L'organigramme actuel des IA structuré en bureaux sectoriels (examens et concours, personnels...) n'est pas de nature à promouvoir à la base, une bonne gestion du système. Un organigramme en réseaux de services serait plus conforme à cette exigence. Il serait donc plus indiqué de regrouper certains bureaux de façon à avoir un service de suivi-évaluation au lieu des examens et concours, un service des ressources humaines

chargé de la gestion administrative, pédagogique et sociale du personnel. Un tel type de restructuration pourrait être appliqué dans les IA et IDEN.

En somme, nous pouvons dire que le Sénégal a vite compris qu'il fallait changer les approches de gestion pour faire de son système éducatif un outil performant de développement. Il a mis en place des structures qui devaient l'aider à jeter les bases d'un système scolaire de qualité. Cependant, l'examen du fonctionnement de son système d'éducation à travers ces outils révèle des incohérences importantes. Si nous pouvons saluer la présence des quatre éléments de la stratégie, leur opérationnalisation semble avoir des problèmes. A notre avis, l'absence d'expertises en matière de pilotage du système combiné au sous-financement du système pourrait expliquer les difficultés que connaît le système. Par ailleurs, les problèmes soulevés au Sénégal se retrouvent dans les autres pays de l'Afrique subsaharienne.

#### ***6.3.4 Professionnalisation de la gestion***

La professionnalisation de la gestion est absente dans le système. Ni au niveau central (ministère de l'éducation), ni au niveau intermédiaire (les inspecteurs d'enseignement), ni au niveau opérationnel (les chefs d'établissement), on n'exige une formation en gestion scolaire pour occuper les postes. C'est certainement ce qui explique l'absence d'une stratégie rigoureuse de pilotage.

D'après le DEP (2003), le fonctionnement du système à la base n'a pas fondamentalement changé avec la décentralisation. Il revêt toujours ce caractère bureaucratique avec comme conséquences :

- L'absence d'initiatives de la part des établissements qui reçoivent tout d'en haut et qui sont gérés par le truchement du calendrier traditionnel des pièces périodiques exigées, au niveau central par des directeurs qui les exploitent sans concertation et sans feed-back;
- La réduction des cadres de concertation des établissements (conseils des maîtres, des professeurs, de gestion) à des instances consultatives et non décisionnelles;
- Un centralisme bureaucratique qui fait de l'établissement scolaire le réceptacle des décisions émanant des structures décentralisées et déconcentrées.



Or, dans la dynamique recherchée, l'établissement doit être perçu comme la cellule de base et non le dernier maillon de la chaîne. Mais ce rôle ne peut être joué qu'avec une bonne administration encadrée par une professionnalisation avérée. Une bonne gestion des établissements d'enseignement doit s'appuyer sur une administration scolaire rigoureuse et se manifester par une application intelligente des textes régissant tous les acteurs.

Au Sénégal, comme dans la plupart des pays d'Afrique au sud du Sahara, il y a un besoin important en matière de formation dans le domaine de l'administration de l'éducation. (Koffi, 1991, Magagula, 1991, Weva, 2003). Certes les inspecteurs de l'éducation (inspecteurs de l'enseignement primaire, inspecteurs de discipline et inspecteurs de vie scolaire au niveau du moyen/ secondaire du système scolaire sénégalais) reçoivent plus ou moins une formation en administration de l'éducation, mais, cette formation est loin d'offrir des outils adéquats pour mieux piloter la complexité des problèmes scolaires.

Au Sénégal, les directeurs d'établissement scolaire sont choisis sur le tas. Ce sont des enseignants ayant totalisé un certain nombre d'années d'ancienneté. Les censeurs et proviseurs de lycée ont reçu une formation universitaire qui les a le plus souvent menés à une formation pédagogique sanctionnée par un certificat d'aptitude à l'enseignement secondaire (CAES) afin de devenir des enseignants. La plupart du temps, ils passent du métier d'enseignant à celui de gestionnaire sans avoir saisi au préalable les tenants et les aboutissants de la gestion scolaire. Ils bénéficient bien de quelques séminaires de formation organisés au gré des disponibilités financières. Mais, ils ne peuvent répondre, malgré leur bonne volonté, à la complexité qu'entraînent leurs tâches, d'autant plus que la demande éducative est intense à cause d'une forte natalité caractéristique des pays en voie de développement.

Il semble cependant important de souligner la volonté des autorités sénégalaises de former les directeurs d'établissement, malgré l'insuffisance de cette formation. En effet, un certain nombre d'initiatives de la part de la Direction de l'enseignement moyen

secondaire général (DEMSG.) et du Collectif des chefs d'établissement a eu lieu<sup>7</sup>. Un document<sup>8</sup> préparé et présenté lors de la journée de réflexion sur les formations des chefs d'établissement par l'équipe technique chargée de la Formation des Chefs d'Établissement nous indique que les formations initiales des chefs d'établissement de l'enseignement moyen et secondaire ont démarré au Sénégal, en novembre 1994, sous l'égide de M. Yves Basset, conseiller technique au Ministère de l'Éducation Nationale, dans le cadre du Programme de Développement des Ressources Humaines (PDRH). Elles se sont poursuivies jusqu'au 31 décembre 1997. Les formations des chefs d'établissement ont été précédées, durant l'année scolaire 1993/1994, par la mise en place de deux structures : d'une part le groupe de travail comprenant tous les chefs de service du Ministère de l'Éducation Nationale dont la mission était de valider les plans de formation proposés par l'équipe technique chargée de la formation des chefs d'établissement, d'autre part l'équipe technique chargée de la formation des chefs d'établissement. La formation des chefs d'établissement, impulsée par le PDRH, a amené ces derniers à sentir la nécessité de mettre en place des collectifs régionaux qui se sont mués, en mai 2002, en collectif des chefs d'établissement de l'enseignement moyen et secondaire couvrant l'ensemble du territoire sénégalais. Cette dynamique a eu lieu dans la période 1997/1999. Un autre programme appelé le Partenariat pour l'Efficacité de l'École Sénégalaise (PEES.) a pris le relais du PDRH, pour les formations, à partir de l'année scolaire 1998/1999 et s'est poursuivi jusqu'en 2002. Moustapha Diagne (Revue des Échanges., 2004) rapporte que la formation initiale a commencé par l'équipe technique de formateurs de chefs d'établissement du Moyen/ Secondaire qui ont initialement reçu une formation de formateurs en décembre 1994 au CESAG (Centre Africain d'Études Supérieures en Gestion) à Dakar. À l'issue de cette formation au CESAG, l'équipe technique a fait une restitution des acquis auprès de tous les chefs d'établissement en fonction à partir de 1995. La formation initiale s'est faite sous forme de séminaires/ateliers sur une période de cinq jours à une semaine. À partir de 1997, la formation a pris en compte seulement les nouveaux chefs d'établissement, toujours sur

une période de cinq jours, sauf quand il s'est agi de généraliser en 1999 la démarche du projet d'établissement, séparée désormais de la gestion pédagogique, sous l'égide de la Direction de l'Enseignement Moyen et Secondaire Général (DEMSG), d'abord à Dakar, puis dans les autres régions du Sénégal. Cette formation au projet d'établissement a concerné, outre les chefs d'établissement, leurs adjoints (censeur, intendant et gestionnaire) ainsi que les représentants des pôles régionaux de formation continuée et des collectivités locales. En outre, le Collectif des chefs d'établissement du Moyen/Secondaire au Sénégal a contribué largement à la formation de ses pairs par la production de deux guides édités par le bulletin de liaison du Ministère de l'Éducation avec l'appui de la Coopération Française dans le cadre du Partenariat pour l'Efficacité de l'École Sénégalaise (PEES) : *Le Guide du Chef d'établissement* et *Le Guide de la vie scolaire*.

En même temps, ce Collectif a organisé plusieurs journées d'étude pour approfondir la formation de ses membres en ce qui a trait à une meilleure gestion de leurs établissements.

Au plan international, une formation de même type, mais, cette fois-ci, à distance, a eu lieu à l'École Normale Supérieure de Dakar grâce à un partenariat AFIDES/CIFFAD (Consortium international francophone de formation à distance) à partir de 1998. Cette formation a concerné des directeurs d'établissement du moyen/secondaire et de l'élémentaire, et elle fut sanctionnée par la délivrance d'une attestation diplômante aux bénéficiaires de la formation. Elle a intéressé près de 200 chefs d'établissement dont 150 ont suivi le programme jusqu'à son terme. Trois promotions ont été concernées : 1998, 1999 et 2001. Chaque session a duré environ 20 semaines. (AFIDES, 2004).

En ce qui concerne la formation continue, elle devra être axée sur le suivi de la formation initiale en mettant l'accent sur les difficultés rencontrées par les chefs d'établissement dans l'exercice de leur fonction. Il faudra souhaiter qu'elle soit systématique comme dans le cadre du programme d'appui à l'Enseignement Moyen où il est prévu une formation des chefs d'établissement à partir de l'année scolaire 2003/2004 étalée sur 5 ans grâce au soutien de l'USAID (Programme d'Assistance des États-unis

pour l'Investissement et le Développement) dans le cadre du Programme d'Appui à l'Enseignement Moyen. (AFIDES, 2004).

En somme, les faiblesses de l'initiative sénégalaise en matière de formation des chefs d'établissement et de leur accorder un statut sont de deux ordres :

- d'abord, la formation n'est pas systématique; elle s'organise selon les disponibilités financières et la bonne volonté de partenaires au développement sous forme de programmes comme le PDRH 2 jadis appuyé par la Coopération française et récemment le PAEM/Classe avec l'USAID;
- ensuite, il n'y a pas de structure physique formelle de formation des chefs d'établissement, comme l'École Normale Supérieure en offre pour les personnels enseignants. . (AFIDES, 2004<sup>9</sup>)

En somme, même si le Sénégal n'a pas attendu les recommandations de la CONFEMEN et de l'AFIDES en termes de stratégie d'amélioration de son système éducatif, des efforts ont été consentis pour aller dans ce sens. Cependant, l'absence d'acteurs suffisamment formés et le manque de moyens semblent expliquer les difficultés rencontrées sur le terrain. Dans le chapitre suivant, nous verrons l'impact des éléments de la stratégie sur la qualité du système éducatifs sénégalais.

---

<sup>9</sup> Ibid.

## **CHAPITRE 7- CONCLUSION : AXES DE DÉVELOPPEMENT**

Le Mémoire et le Cadre d'action nous ont proposé des stratégies pour parvenir à des systèmes scolaires de qualité au niveau de l'Afrique Subsaharienne. Cependant, à travers cette étude, il est apparu que la presque totalité des pays Africains ont soit mal intégré ces stratégies dans leur système scolaire, soit ne les ont pas encore opérationnalisées.

Ainsi, il est plausible de croire que la faiblesse des retombées positives que les systèmes scolaires connaissent suite à l'introduction de ces stratégies est due au fait que les préalables n'avaient pas été satisfaits. Par exemple, au Sénégal, la décentralisation du système scolaire a été réalisée sans offrir une formation adéquate aux gestionnaires locaux.

Cependant, puisque notre cadre théorique suggère de gérer la qualité de l'éducation en sept étapes, en commençant par la connaissance du milieu et en terminant par une évaluation régulière de celui-ci, il apparaît que la mise en œuvre d'un tel exercice recommande des agents rompus non seulement aux connaissances spécifiques du milieu de l'éducation, mais aussi et surtout aux techniques et outils managériaux avérés. Pour y arriver, il est important que la formation des chefs d'établissement et la décentralisation des systèmes éducatifs soient une priorité du gouvernement.

Par ailleurs, au regard du renforcement des dynamiques locales qui a été proposé, et qui touche la décentralisation du système d'éducation, l'on notera pour que ce mode de gestion soit bénéfique au Sénégal, les autorités gouvernementales devront revoir les modes traditionnels de régulation de leur système éducatif, et ce dû au fait que la décentralisation est une question à la fois politique et technique. Elle recouvre une grande diversité de réformes structurelles qui visent à transférer à des degrés variables, de l'administration centrale vers le régional ou le local, la responsabilité de la prise de décision, de la formulation des objectifs ou de la mise en œuvre de projets. Elle est politique en ce sens qu'elle implique le transfert de certaines décisions et, potentiellement, de certaines orientations qui sont sources de pouvoir et, de ce fait, de

conflits d'influences. Elle est également technique puisque les instances auxquelles seront dévolues telles ou telles responsabilités doivent être en mesure d'assumer le changement et de se redéployer dans l'exercice de compétences nouvelles. Le niveau « optimal » de la prise de décision variera selon chacune de celle-ci, c'est-à-dire en fonction de l'information qu'elle requiert et des capacités des décideurs potentiels.

En effet, lorsqu'on effectue la décentralisation d'un système de fonctionnement, il faut régulièrement faire le point sur la situation afin de s'assurer que le processus mis en œuvre respecte bien les objectifs initiaux de décentralisation. À cet effet, l'on pourrait, entre autres (OCDE, 1996), retenir comme éléments les réponses aux questions suivantes:

- À quel degré la charge financière de l'éducation a-t-elle été transférée du gouvernement central aux autorités régionales, durant la décentralisation?
- De nouvelles ressources ont-elles été engendrées pour l'éducation au cours de la décentralisation?
- Les taux d'inscription, de redoublement et d'abandon scolaire se sont-ils améliorés?
- L'équité entre les sexes, les régions et les catégories sociales a-t-elle été mieux assurée?
- La qualité générale de l'éducation a-t-elle progressé?

L'on comprendra que les réponses à ces questions sont étroitement associées à la mise en place et à la fiabilité d'un système d'information et de gestion des bases de données relatives à l'éducation. À défaut, il peut s'avérer très aléatoire d'apprécier les effets de la décentralisation, voir des effets associés à tout programme d'amélioration du système éducatif sénégalais.

Sans passer en revue l'ensemble des quatre éléments de la stratégie du Cadre d'action, il semble important de s'attaquer à deux éléments majeurs : il s'agit d'une part de la formation des gestionnaires, et d'autre part d'instaurer une véritable politique de décentralisation.

### ***7.1 La formation des gestionnaires du Sénégal et l'Afrique subsaharienne***

Il est plausible de penser que le plus grand défi pour le Sénégal et les pays de l'Afrique Subsaharienne est la formation des agents compétents, capable de prendre en charge de façon efficace le développement et la pérennité de leur système d'éducation. Car, de tous les rapports et recherches répertoriés, le problème de la formation des gestionnaires est toujours présenté comme une condition première à la démarche vers la qualité de l'éducation. En effet, quelle que soient la volonté de bien faire, cette volonté restera en vain tant et aussi longtemps que les personnes responsables de piloter les systèmes ne sont pas formés pour y faire face. Il faut donc mettre en place des activités de formation qui répondent aux besoins spécifiques du développement et de la qualité des systèmes d'éducation des pays africains.

L'activité de formation visera prioritairement à ce que les systèmes d'éducation puissent compter sur un personnel possédant les compétences nécessaires pour s'adapter à son environnement socioprofessionnel, et les aptitudes pour s'acquitter de ses tâches avec un maximum d'efficacité.

Pour ce faire, plusieurs facteurs critiques de succès propres à l'activité de formation entrent en ligne de compte. Ceux-ci portent sur le soutien accordé par les ministres et les directeurs généraux, la planification et l'évaluation. Dans un premier temps, il est essentiel que *la formation soit considérée comme un élément fondamental de la stratégie des systèmes d'éducation*. Le principal moyen pour y parvenir consiste pour les ministères de l'éducation à se munir d'une *politique de formation claire qui réponde aux attentes des gestionnaires autant qu'à celles de la mission de ces ministères*.

En deuxième lieu, il faut que *les partenaires financiers et les gouvernements africains considèrent la formation comme un investissement et non comme une dépense et insistent pour qu'elle soit gérée en conséquence*. Cela signifie, qu'il faut savoir ce qui est recherché dans cet investissement (quels sont les bénéfices escomptés ?), le genre d'investissement qu'on privilégie (dans quelle formation doit-on investir?) et aussi les attentes par rapport au rendement de cet investissement (les bénéfices retirés valent-ils les sommes investies ?). Cela revient aussi à dire que *les montants consacrés à la formation*

*doivent être comptabilisés et gérés efficacement.*

Lorsqu'il s'agit de procéder à la planification de la formation, *des objectifs spécifiques clairs et adaptés au contexte des systèmes d'éducation africains doivent être fixés.* Ce n'est qu'à partir de ce moment que les systèmes d'éducatifs africains pourront «entrer dans le monde de la qualité.»

Aussi, il convient souligner que, la formation dont il est question est justement celle qui tient compte de la réalité locale en mettant l'accent sur l'efficacité. Cette formation devrait établir une forte corrélation avec la réussite scolaire des élèves. En outre, des instruments de gestion leur permettant d'opérationnaliser les connaissances acquises à travers la formation reçue doivent être mises en place pour maximiser la performance : il s'agit de décentraliser les services éducatifs en rendant les acteurs locaux responsables et autonomes tant du point de vu des ressources que des décisions à prendre.

## ***7.2 La décentralisation des systèmes éducatifs***

La décentralisation d'un système éducatif devient nécessaire lorsque sa taille et son niveau de complexité font en sorte qu'un seul centre ne peut comprendre et rendre des décisions éclairées et pertinentes sur tous les objets décisionnels auxquels il est confronté. Or la plupart des systèmes d'éducation des pays de l'Afrique subsaharienne font face à cette problématique. Il a été mentionné à travers l'étude que compte de la réalité de certaines zones rurales, le centre (le ministère de l'éducation aurait de la difficulté à y affecter les enseignants). Pourtant, ces zones sont habitées par des citoyens qui veulent y vivre et, il paraît évident que si le ministère décentralisait la gestion au niveau de ces zones, il arriverait à résoudre ce problème.

En outre, le fait que le MEN centralise, sans posséder un système d'information puissant peut créer une surcharge cognitive à la capacité de traitement de l'information. Pire, le centre peut en venir à être submergé d'une pléthore de décision de type «opérationnel» le conduisant à reporter plus tard les grandes décisions stratégiques qui sont sa responsabilité première.

En somme, il semble important que les divers intervenants repensent très



sérieusement la mise en place d'une décentralisation effective. Celle-ci devra-t-êtr perceptible à travers trois repères fondamentaux :

- 1- le degré d'autonomie du réseau régional ;
- 2- le degré d'autonomie politique ;
- 3- le degré d'autonomie financière.

Lorsque les gouvernements respectifs auront résolu les éléments fondamentaux à savoir, la formation et la décentralisation, il faudra aborder une troisième phase de consolidation des acquis par une gestion axée sur les résultats.

En somme, cette étude a permis de mettre en lumière les difficultés rencontrées par les pays de l'Afrique subsaharienne en matière de gestion de leurs systèmes éducatifs. Ces difficultés légitiment la pertinence de la stratégie d'amélioration de la qualité en éducation en Afrique subsaharienne. Aussi, pour apporter une réponse à la situation de non-qualité, le cadre théorique présenté passe en revue les éléments susceptibles de contribuer à la qualité de l'éducation. Cependant, dans une recherche ultérieure, il sera intéressant de procéder à la stratégie de l'implantation du modèle. Pour ce faire, les différents outils et méthodes pourront être développés afin de mieux faciliter la mise en œuvre de cette implantation.

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

### I. Ouvrages

- Dennery, M. (2000). *Piloter un projet de formation : du diagnostic des besoins à la mise sous assurance qualité*. Paris. ESF, 2<sup>ème</sup> édition.
- Carlzon, Jan (1986). *Renversons la pyramide !*, Paris, Inter Editions, 221 p.
- Deslauriers, J-P. (1991). *Recherche qualitative. Guide pratique*. Québec. McGraw-Hill.
- Emai, Masaaki (1989). *Kaizen, la clé de la compétitivité japonaise*, Édition Eyrolles, Paris, 243 p.
- Éthier, G. (2002). *La gestion de l'excellence en éducation*. Québec. Presses de l'Université du Québec.
- Géliner, O., PUMIR, P. (1990). «Qualité totale et mutation du management», dans *Traité de la Qualité Totale*, Sous la direction de LABOUCHEIX, Vincent, Paris : Dunod, 384 p.
- Godin, A. (sous la direction de) (1993). *Pratiques et Modèles de formation en Administration Scolaire*, Éditions du CRP, Faculté d'éducation de Sherbrooke; Les Éditions ESKA (Europe).
- Hopes, C. (1988). (Sous la direction de) *Le chef d'établissement et l'amélioration du fonctionnement de l'école. Études de cas de dix pays de l'OCDE*, Economica.
- Juran, J.M. (1995). *A History of Managing for Quality. The Evolution, Trends, and Future Directions of Managing Quality*, Milwaukee (I): ASQC Quality Press.
- Kast F. E et Rosenzweig J. E (1970). *Organization and management: a systems approach*, New York, McGraw Hill.
- Kélada, Joseph (1994). *Integrating Reengineering with Total Quality*, Milwaukee (WI): ASCQ Quality Press.
- Kélada, Joseph (1992). *Comprendre et réaliser la Qualité Totale*, Dollard-des-Ormeaux, Québec, Les éditions QUAFEC, 415 p.
- Laurin, P. (1977). *Le rôle du principal d'école au Québec*. Québec. Fédération des Principaux du Québec.
- Lauzon, P. (1977). *Pour une éducation de qualité*, Montréal, Les Editions Quinze.

- LEGENDRE, Rénald, (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Boucherville, Québec, Les éditions françaises inc., 679 p.
- Mair, N.H. (1980). *Recherche de la qualité à l'école protestante du Québec*. Québec : Conseil supérieur de l'éducation.
- Marty, N. (1997). *Directeur d'école, un métier de l'éducation*. Paris. Ellipses.
- Mills, I. (1984). *How to Achieve Quality in Education*, Bognor Regis, Great Britain; New Horizon.
- Moisset, J.J., Plante, J., Toussaint, P. (2003). *La gestion des ressources humaines pour la réussite scolaire*, Sainte-Foy, Québec. Presses de l'Université du Québec.
- Moisset, J.J., Plante, J. (2004). *Éducation et francophonie*, volume XXXII : 2.
- Ouchi, William (1982). *Theories Z*, Paris, Inter Editions, 252 p.
- Pelletier, G. (1999). *Former les dirigeants de l'éducation : apprentissage dans l'action*. Paris, Bruxelles. De Boeck & Larcier s.a, De Boeck Université.
- Périgord, Michel (1992), *Réussir la Qualité*, Paris, Les éditions d'Organisation, 371 p.
- Picquenot, A., Guillaume, F.R., Kokosowski, A. et Tach, P. (avec la collaboration de) (1993). *Les personnels de direction des établissements secondaires*, Paris, Hachette.
- Roegiers, X. (2003). *Analyser une action d'éducation ou de formation. Analyser les programmes, les plans et les projets d'éducation ou de formation pour mieux les élaborer, les réaliser et les évaluer*, Bruxelles, Deboeck, 2<sup>ème</sup> édition.
- Savoie-Zajc, L., Dolbec, A. (1997). «Implantation d'une culture de formation continue : une formation pour les directeurs et directrices d'école» in *Le développement professionnel continu en éducation, Nouvelles pratiques*. (Sous la direction de Boucher, L.P. et L'Hostie, M.). Québec. Les Presses de l'Université du Québec.
- Schermerhorn, J.R., Hunt, J. G., Osborne, R. N. (2002). *Comportement humain et organisation*. Québec. É.R.P.I, 2ème édition.
- Taylor F.W. (1929). *Principe d'organisations scientifique des usines*, Londres, Ed. Harper & Brother (1ere édition 1911, 144 p.
- Tilman, Fr., Ouali, N. (2001). *Piloter un établissement scolaire : lectures et stratégies de la conduite du changement à l'école*, Bruxelles, de Boeck.

Van Velzen, W.G. et alii (1988). *Parvenir à une amélioration effective du fonctionnement de l'école : principes et guides pratiques*, Economica, Paris.

## **II. Rapports, Articles de revue**

Cooper, D. E. (1975). «Quality and equality in education», in S.C. Brown (Ed.). *Philosophers Discuss Education*. Totowa, NJ., [p. 113-129].

Diagne Moustapha (2004). «La formation initiale et continue des chefs d'établissement scolaire : l'expérience sénégalaise». *La revue des Échanges*.

CONFEMEN (2000) au Quotidien No 39/40, p.9 à 12, Dakar

Gélinas, A., Fortin, R. (1997). « Gestion du perfectionnement chez les directeurs d'école : transformation des pratiques » in *Le développement professionnel continu en éducation, Nouvelles pratiques*. (Sous la direction de Boucher, L.P. et L'Hostie, M.). Québec. Les Presses de l'Université du Québec.

Kélada, J. (1992). «La qualité totale». Les diplômés, in *Revue des diplômés de l'Université de Montréal*, Automne, no 378, p.127

Lapointe, C., Godin, J., et Langlois, L. (2005). «The leadership of heritage: Searching for a meaningful theory in official-language minority settings», in *Journal of School Leadership*, Numéro thématique sur «International Perspectives on Leadership», 15.

Lapointe, C., Langlois, L. (2005). «Identité professionnelle et leadership en éducation : analyse de pratiques collectives distinctes». Association Canadienne d'Éducation de Langue Française (automne 2004, vol.XXXII). «Éducation et francophonie : Administrateur, administratrice scolaire et identité professionnelle».

La revue des échanges de l'A.F.I.D.E.S. Numéro 2, 2001. « Améliorer la gestion des écoles: une promesse et un défi » par Anton De Grauwe. p.5.

Marcil-Lacoste, L. (1985). «La qualité de l'éducation : trois scénarios», in G. Bibeau (Ed.). *La qualité en éducation : enjeux et perspectives*. (p.19-30). Actes du colloque organisé par la Faculté des sciences de l'éducation de l'université de Montréal les 10 et 11 novembre 1983.

Mortimore, P. (1992). «Quality Control in Education and Schools». in *British Journal of Education Studies*, vol. 40, No1, p. 23 -27.

Safra, M. (2004). «Des cadres pour demain» in Administration et Éducation. Revue de l'Association Française des Administrateurs de l'Éducation, n° 2, «Former des cadres pour demain».

Weva, K.W. (1995). *Analyse critique de la réorganisation des districts scolaires au Nouveau-Brunswick*. Égalité : Revue canadienne d'analyse politique, n° 38, p.15-58.

Waïss, G. (2004). *Administration et Éducation*. «Former les dirigeants de demain». Revue de l'Association Française des Administrateurs de l'Éducation, n°2. «La réforme de l'État et les enjeux de la formation».

### **Rapports**

Conseil supérieur de l'éducation (1993). *La gestion de l'éducation : nécessité d'un autre modèle*. Québec. Les Publications du Québec.

Ministère de l'Éducation du Québec, Loi 180, (loi qui modifie la loi fondamentale du système public d'éducation au préscolaire, au primaire et au secondaire sur l'instruction publique au Québec (LIP)

Ministère de l'Éducation Nationale, France - Loi Fillon (2005) la loi n° 2005-380 sur l'orientation et le programme pour l'avenir de l'éducation.

Ministère de l'Éducation du Québec. *L'école québécoise: énoncé de politique et plan d'action*, (1979). Québec, Éditeur officiel du Québec.

Ministère de l'Éducation Chargé de l'Enseignement Technique. Direction de la planification et de la réforme de l'éducation (D.P.R.E.). Le développement de l'éducation, Rapport national du Sénégal, Bureau International d'Éducation (2004), UNESCO, Dakar.

Ministère de l'Éducation du Sénégal. Lettre de politique générale du secteur éducation/formation de février 2000.

Ministère de l'Éducation Chargé de l'Enseignement Technique. Direction de la planification et de la réforme de l'éducation (2001). *Le développement de l'éducation*, Rapport national du Sénégal, Bureau International d'Éducation UNESCO. Dakar.

Ministère de l'Éducation du Sénégal. Direction de l'Enseignement Moyen et Secondaire Général. Équipe Technique chargée de la Formation des Chefs

d'Établissement. Journée de réflexion sur les formations des chefs d'établissement du (Janvier 2003).

Ministère de l'Économie et des Finances, Direction de la Prévision et de la Statistique. *Situation économique et sociale du Sénégal*, Édition (2003)

Regards sur l'éducation, Les indicateurs de l'OCDE (1998)., OCDE, Paris :

Rapport de la Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle, (1960), Paris, UNESCO.

Rapport du Conseil supérieur de l'éducation porte sur la formation fondamentale et la qualité de l'éducation. (1984).

Saint-Laurent, L. (2005). *Rapport du comité d'élaboration du microprogramme de 2<sup>ème</sup> cycle en Gestion des personnes et des organisations d'enseignement*, F.S.E. Université Laval, Québec.

Training needs of high school headmasters of Swaziland. Thesis (D.Ed) - Toronto: University of Toronto.

Weva, K.W. (2003). « *Le rôle et la formation des directeurs d'école en Afrique* », document d'appui, Biennale de l'ADEA, Maurice, 43 p.

Weva, K.W. (1995). Les directions d'écoles francophones du Nouveau-Brunswick : leur rôle, leurs besoins et leurs modes de perfectionnement. Rapport final de recherche soumis à l'A.E.F.N.B., Moncton : F.S.E.

### ***III. Cours, Mémoires et Thèses***

Fournier, J.P. (1998). *Notes pour l'évaluation du programme de formation continue des conseillères et conseillers pédagogiques*. Diplôme de 2<sup>ème</sup> cycle en intervention pédagogique concentration gestion et développement pédagogiques. Université Laval, Québec.

Koffi, V.K. (1991). Rôle, priorité de rôle et conflit de rôle des directeurs d'écoles primaires de la circonscription pédagogique d'Ogou-sud au Togo. Thèse de doctorat. Québec. Université Laval.

Leclerc, Jean, (1996), *En Éducation, la nécessité d'une autre gestion : La qualité totale des processus pour l'amélioration continue des résultats*. Presses de l'Université du Québec.

Magagula, C.M. (1991). *Training Needs of High School Headmasters of Swaziland*. Thesis (D.Ed) - Toronto: University of Toronto.

*Répertoire facultaire des études supérieures. Programmes et cours 2005-2006*. Sciences de l'éducation. Université Laval.

Koffi (2000) Rôle, priorité de rôle et conflit de rôle des directeurs d'écoles primaires de la circonscription pédagogique d'Ogou-sud au Togo. Thèse de doctorat. Québec: Université Laval.

### **Ressources internet**

Association pour le Développement de l'Éducation en Afrique, ADEA, (mars 2007). <http://www.adeanet.org>

Association Canadienne d'Éducation de Langue Française, A.C.E.L.F., volume XXXII : 2, (Automne 2002). [www.acelf.ca](http://www.acelf.ca)

Association Francophone Internationale des Directeurs d'Établissements Scolaires, AFIDES, (avril 2007). <http://afides.org>

Banque mondiale (1999), *Education Sector Strategy*. Groupe de la Banque mondiale. Washington : DC. <http://www.worldbank.org/html/extpb/educat.htm>

Conférence des Recteurs et Principaux des Universités du Québec, CREPUQ, (février 2007) <http://www.crepuq.qc.ca/>

Conférence des ministres de l'Éducation ayant le français en partage, Confemen (2007) [www.confemen.org](http://www.confemen.org)

Delors, J. (sous la direction) (1996). *L'éducation : un secret est caché dedans*.

Rapport à l'Unesco de la Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle. Paris, Unesco, 1999. (Extraits disponibles sur le site suivant :

[http://www.unesco.org/delors/delors\\_f.pdf#search=L'Education : un trésor est caché dedans](http://www.unesco.org/delors/delors_f.pdf#search=L'Education%3A%20un%20tr%C3%A9sor%20est%20cach%C3%A9%20dedans).

Forum mondial sur l'Éducation, qui s'est tenu à Dakar (2000)., Sénégal, ([http://www.unesco.org/education/efa/fr/wef\\_2000/index.shtml](http://www.unesco.org/education/efa/fr/wef_2000/index.shtml))

Garant, M. (2002). *La direction d'établissement scolaire dans un contexte de réforme*. Actes du 1<sup>er</sup> Congrès des chercheurs en éducation, Bruxelles (mai 2000). Les actes du colloque en ligne (format pdf) à l'adresse suivante : <http://www.agers.cfwb.be/prof/dossiers/recheduc/cce/1er.asp#a>

Haut Conseil de la coopération internationale, H.C.C.I, (2007)

([http://www.hcci.gouv.fr/travail/rapports\\_avis/rapportEducBase.html#31](http://www.hcci.gouv.fr/travail/rapports_avis/rapportEducBase.html#31))

Leclerc Jacques (2007). L'aménagement linguistique dans le monde, Laval.

<http://www.tfq.ulaval.ca/axl/afrique/senegal-loi.htm>

Ministère de l'Éducation du Sénégal. Lettre de politique générale du secteur éducation/formation, (février 2000).

(<http://www.education.gouv.sn/textes/index.php?type=publication#>)

Ministère de l'Éducation du Sénégal, M.É.S, (avril 2007) [www.education.gouv.sn](http://www.education.gouv.sn)

Senegal-online.com (2007) [www.senegal-online.com/français/cartographie/afrique.htm](http://www.senegal-online.com/français/cartographie/afrique.htm)

Site touristique du Sénégal, (avril 2007). <http://www.au-senegal.com/>

Unesco (avril 2007) [www.unesco.org](http://www.unesco.org)

<http://www.education.gouv.sn/textes/index.php?type=publication#>

[http://www.hcci.gouv.fr/travail/rapports\\_avis/rapportEducBase.html](http://www.hcci.gouv.fr/travail/rapports_avis/rapportEducBase.html)""