

Management de la qualité de l'éducation en Afrique subsaharienne

Mamadou V. Lamine Sané¹ & Nadir Krim²

RÉSUMÉ

Depuis plusieurs années se poursuit dans les pays développés et du Sud 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. L'efficacité et l'efficience des systèmes éducatifs sont au cœur des débats qui animent la sphère publique.

Cet article d'inscrit dans une série d'autres qui s'intéresse à la qualité des systèmes d'éducation dans les pays de l'Afrique subsaharienne placés dans la zone de la francophonie. Il s'agit dans ce premier article de faire le point sur la situation de la gestion scolaire dans cette zone en prenant le Québec et le Sénégal comme points d'ancrage.

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

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

¹ Doctorant à L'ENAP, Québec

² Chercheur, Chaire de stratégie HEC, Montréal

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 tous³ 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 difficile⁴ 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.

³ Dakar, avril 2000. Voir CONFEMEN au Quotidien No 39/40, p.9 à 12

⁴ Plus de la moitié des pays du Sud, membres de la CONFEMEN font partie des pays les moins avancés.

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 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.

Nous nous proposons dans une série d'articles de nous intéresser à la qualité de l'éducation dans les pays de l'Afrique subsaharienne en général, et au Sénégal en particulier. Dans ce premier article nous passons en revue 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

Dans un second article nous nous pencherons sur le cas du Sénégal. Nous nous interrogerons en particulier sur la manière choisie par le Sénégal pour opérationnaliser les quatre éléments de la stratégie du Cadre d'action et sur quels éléments intervenir pour améliorer ce qui se fait déjà localement. Enfin, un troisième article 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.

1.1 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*⁵).

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.

⁵ http://www.hcci.gouv.fr/travail/rapports_avis/rapportEducBase.html

1.1.1 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.

1.1.1.1 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 bénéfiques 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*.

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.

1.1.1.2 *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.

1.1.1.3 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'Education 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.

1.1.2 La situation en Afrique subsaharienne

1.1.2.1 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.

1.1.2.2 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 Ethier (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.

1.1.2.3 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 ressources 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 pénalisent et retardent donc l'atteinte de systèmes éducatifs performants.

1.1.2.4 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'autre 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 article 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.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

I. Ouvrages

Dennerly, M. (2000). *Piloter un projet de formation : du diagnostic des besoins à la mise sous assurance qualité*. Paris. ESF, 2^{ème} 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, Rénaud, (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^{ème} 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 nombre 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^o2. «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^o 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^{ème} 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^{ème} 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

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

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.

Forum mondial sur l'Éducation, qui s'est tenu à Dakar (2000)., Sénégal,

(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^{er} 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)

Leclerc Jacques (2007). *L'aménagement linguistique dans le monde*, Laval. <http://www.tlfq.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

Senegal-online.com (2007) www.senegal-online.com/français/cartographie/afrique.htm

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

Unesco (avril 2007) www.unesco.org

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

http://www.hcci.gouv.fr/travail/rapports_avis/rapportEducBase.html