

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Stratégie de formation des chefs d'établissement scolaire
au Sénégal

par Agathe Fiset

Essai présenté à la Faculté d'éducation
en vue de l'obtention du grade de
Maître en éducation (M. Éd.)
Département de la gestion de l'éducation et de la formation

Juin 2012

@ Agathe Fiset, 2012

CRP-Education

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

Stratégie de formation des chefs d'établissement scolaire du Sénégal

Essai de

Agathe Fiset

A été évalué par un jury composé des personnes suivantes :

_____ Directeur de recherche
Guy Pelletier

_____ Lectrice
Lise Corriveau

Essai accepté le _____

SOMMAIRE

Dans un contexte de changement sociétal, les systèmes éducatifs tentent d'offrir une éducation de qualité qui répond aux besoins de chacun et qui permet à tous les jeunes de devenir des citoyens responsables et actifs dans le développement de leur société. Ces réformes ont un impact sur la responsabilité des chefs d'établissement scolaire et celle-ci dépasse la simple application administrative. De nombreux défis d'ordre politique et communautaire en rapport avec le conseil d'établissement sont à relever. Le projet éducatif et le plan d'action en lien avec les objectifs nationaux sont à élaborer et à mettre en œuvre, tout en gérant efficacement les ressources limitées attribuées. Afin de leur permettre de bien comprendre et assumer leurs responsabilités, une formation pertinente et pérenne, adressée à ces actrices et acteurs, s'avère primordiale.

Au Sénégal, malgré la reconnaissance du rôle des chefs d'établissement dans la réussite scolaire, des difficultés relatives au développement d'une telle formation persistent.

Cette recherche a pour principal objectif de proposer certaines pratiques de formations des chefs d'établissement scolaire à privilégier au Sénégal et de définir une politique en lien avec ces pratiques. Plus spécifiquement, cette recherche vise à a) analyser certaines formations qui ont été élaborées pour la formation des chefs d'établissement scolaire du Sénégal depuis 1994, b) identifier les principaux facteurs de réussite d'une formation initiale et d'une formation continue des gestionnaires scolaires, c) décrire les conditions visant à assurer la formation des gestionnaires scolaires.

L'étude de cas est la méthode retenue pour cette recherche, dite qualitative, et met en lumière les pratiques de formation pour les chefs d'établissement scolaire au Sénégal. La collecte des données s'est réalisée à distance et deux représentants du ministère, responsables du dossier de la formation du personnel, ainsi que des responsables de projets de différents partenaires techniques et financiers (PTF) ont répondu à la demande de documents pertinents pour cette recherche.

Toutefois, les données recueillies ne nous ont pas permis d'utiliser adéquatement la grille d'analyse initiale. Par contre, à la lumière du matériel reçu, une nouvelle grille d'analyse a été conçue en fonction de trois aspects émergents, soit a) les initiatives liées à la formation, b) celles liées aux dispositifs de formation, c) celles en lien avec l'élaboration de guides.

L'analyse des données a mis en lumière quelques constats généraux en ce qui a trait à la clientèle et aux régions visées, à la durée de la formation, aux opportunités de professionnalisation et au contenu ainsi qu'aux difficultés rencontrées. Cependant, les informations reçues au sujet du Projet d'appui à l'enseignement moyen (PAEM) nous ont permis d'approfondir notre examen pour cette initiative et de faire des liens avec le cadre théorique, dont les compétences recherchées, les facteurs de réussite d'une formation et les conditions de mise en œuvre.

Cette initiative s'avère intéressante, mais sans réponse à certaines préoccupations, il est difficile, dans le cadre de cette recherche, de la considérer comme une pratique à privilégier. Il en est de même avec le Collectif des directeurs d'école (CODEC), initiative mise en place par l'État pour pallier l'absence de formation.

Enfin, la revue de littérature a permis d'identifier les principaux facteurs de réussite d'une formation des chefs d'établissement ainsi que les conditions de mise en œuvre.

Par ailleurs, une autre demande, adressée à des représentantes et représentants des PTF et à un représentant du ministère de l'Éducation au Sénégal, a permis de mieux saisir le fonctionnement du processus de concertation. La nomination d'un chef de file et la mise en place d'un secrétariat de coordination de l'ensemble des PTF semble favoriser une meilleure concertation des partenaires et un meilleur alignement avec les besoins du ministère de l'Éducation. Toutefois, le maintien des pratiques propres de certains PTF dans les procédures et les différences dans les modes d'intervention démontrent l'existence de difficultés au regard des objectifs de la Déclaration de Paris (OCDE, 2005-2008) et du Programme d'action d'Accra (Banque mondiale, 2008).

Compte tenu des limites de cette recherche, il n'a pas été possible de répondre entièrement à la question de recherche principale, soit de proposer certaines pratiques de formation aux chefs d'établissement scolaire à privilégier au Sénégal et de définir une politique de formation en lien avec ces pratiques. Toutefois, l'analyse des résultats et la revue de littérature ont conduit à la formulation de quelques recommandations liées à la définition d'une politique de formation et à la prise en compte de certains éléments afin de privilégier certaines pratiques de formation.

Ces recommandations portent sur a) la politique de décentralisation afin de trouver un équilibre entre l'autonomie au niveau local et la régulation par le niveau central, b) la politique de formation insistant sur le devoir de l'État à définir les orientations générales en ce qui a trait à la formation initiale et continue du personnel scolaire, y compris les chefs d'établissement, c) la formation adressée aux chefs d'établissement en ce qui concerne les obligations des structures responsables de la formation initiale et de la formation continue afin d'offrir des formations pertinentes et adéquates répondant aux besoins et à la complexification de la profession, d) le partenariat afin de poursuivre la prise de mesures, notamment en ce qui a trait à l'engagement de tous les partenaires concernés dans le processus de concertation, d'harmonisation, de complémentarité et d'alignement vers la mise en œuvre de la politique nationale en matière d'éducation.

TABLE DES MATIÈRES

SOMMAIRE.....	3
LISTE DES TABLEAUX.....	9
LISTE DES FIGURES	10
LISTE DES ACRONYMES.....	11
REMERCIEMENTS	14
INTRODUCTION.....	15
PREMIER CHAPITRE - CONTEXTE ET PROBLÉMATIQUE	17
1. CONTEXTE ET PROBLÉMATIQUE	17
2. QUESTIONS DE RECHERCHE ET OBJECTIFS POURSUIVIS.....	20
3. PERTINENCE DE LA RECHERCHE	21
DEUXIÈME CHAPITRE - CADRE DE RÉFÉRENCE.....	23
1. CADRE CONCEPTUEL	23
1.1. Chef d'établissement scolaire	23
1.2. Compétences professionnelles	24
1.3. Formation	26
1.3.1. <i>La formation initiale</i>	27
1.3.2. <i>La formation continue</i>	28
1.4. Professionnalisation	29
1.5. Politique de formation.....	31
1.6. Gestion scolaire.....	32
1.7. Déconcentration	33
1.8. Délégation ou décentralisation fonctionnelle.....	34
1.9. Partenariat et gestion participative.....	35
2. CADRE THÉORIQUE.....	36
2.1. Compétences professionnelles à développer.....	36
2.1.1. <i>Les compétences recherchées</i>	37
2.1.2. <i>Des compétences interreliées</i>	41
2.1.3. <i>Un renouvellement de stratégies pour le développement des compétences..</i>	43
2.2. Facteurs de réussite d'une formation des chefs d'établissement scolaire.....	45
2.2.1. <i>Une approche en termes de situation professionnelle</i>	45
2.2.2. <i>Une prospection et une progression</i>	46
2.2.3. <i>Un parcours différencié et l'implication de l'apprenante et de l'apprenant</i>	46
2.2.4. <i>Des opportunités variées de professionnalisation</i>	46

2.3. Conditions de mise en œuvre d'une formation des chefs d'établissement scolaire	56
2.3.1. <i>L'engagement de l'État</i>	56
2.3.2. <i>L'évaluation et la reconnaissance des progrès en professionnalisation</i>	57
2.3.3. <i>L'accompagnement de qualité vers l'autonomie</i>	57
2.3.4. <i>Le travail en réseau</i>	58
2.3.5. <i>La concertation des partenaires</i>	59

TROISIÈME CHAPITRE - CADRE MÉTHODOLOGIQUE 61

1. TYPE DE RECHERCHE.....	61
2. TECHNIQUE DE COLLECTE DE DONNÉES.....	62
3. PARTICIPANTES ET PARTICIPANTS	62
4. DÉROULEMENT DE LA RECHERCHE.....	64
5. TRAITEMENT DES DONNÉES.....	65
6. LIMITES DE LA RECHERCHE	67

QUATRIÈME CHAPITRE - ÉTUDE DE CAS..... 69

1. PRÉSENTATION DU SÉNÉGAL.....	69
2. SYSTÈME ÉDUCATIF SÉNÉGALAIS	70
2.1. Organisation du système éducatif	71
2.2. Diagnostic relatif à l'accès et à la qualité de l'éducation.....	72
2.3. Caractéristiques de la politique de décentralisation de l'éducation	74
2.3.1. <i>Le niveau central</i>	75
2.3.2. <i>Les structures déconcentrées</i>	75
2.3.3. <i>Les structures décentralisées</i>	77
2.4. Loi d'orientation de l'éducation nationale	79
2.4.1. <i>Le Programme décennal de l'éducation et de la formation (PDEF)</i>	80
2.4.2. <i>Le chef d'établissement scolaire</i>	80
2.5. Concertation entre les partenariats techniques et financiers et le gouvernement en matière d'éducation	84
3. LA FORMATION DES CHEFS D'ÉTABLISSEMENT SCOLAIRE.....	86
3.1. Initiatives liées à des programmes ou des projets de formation	87
3.1.1. <i>Le programme de développement des ressources humaines (F1)</i>	87
3.1.2. <i>Le programme de formation des inspecteurs et directions d'école (F2)</i>	88
3.1.3. <i>La formation à distance (F3)</i>	89
3.1.4. <i>La formation des chefs d'établissement (F4)</i>	89
3.1.5. <i>Le projet d'appui à l'enseignement moyen (PAEM) (F5)</i>	91
3.1.6. <i>La formation des directions d'écoles 2007-2008 (F6)</i>	98
3.2. Initiatives liées à des dispositifs de formation	102
3.2.1. <i>Commission technique nationale de formation initiale des chefs d'établissement scolaire (F7)</i>	102
3.2.2. <i>Le plan de formation initiale des chefs d'établissement (F8)</i>	102
3.2.3. <i>Le Collectif des directeurs d'école (CODEC) (F9)</i>	104
3.2.4. <i>Le partenariat pour l'efficacité de l'École sénégalaise (F10)</i>	105
3.2.5. <i>Le projet d'Appui au pilotage du système éducatif (F11)</i>	105

3.3. Initiatives liées à l'élaboration de guides.....	109
3.3.1. <i>Le guide pour la formation des directeurs d'école (F12)</i>	109
3.3.2. <i>Le guide du chef d'établissement (F13)</i>	110
3.3.3. <i>Le guide du facilitateur - Modules de formation au curriculum de l'enseignement moyen pour les chefs d'établissement (F14)</i>	110

CINQUIÈME CHAPITRE - ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS..... 113

1. INITIATIVES DE FORMATION : CONSTATS GÉNÉRAUX.....	113
1.1. Durée, opportunités et contenu	114
1.2. Clientèle et régions visées.....	115
1.3. Difficultés rencontrées	116
2. PROGRAMME D'APPUI À L'ENSEIGNEMENT MOYEN (PAEM).....	117
2.1. Compétences professionnelles recherchées	117
2.2. Facteurs de réussite d'une formation	119
3. POLITIQUE D'ÉDUCATION EN LIEN AVEC LA FORMATION DES CHEFS D'ÉTABLISSEMENT SCOLAIRE	122
4. PARTENAIRES TECHNIQUES ET FINANCIERS (PTF).....	123
5. POLITIQUE DE DÉCENTRALISATION	123

SIXIÈME CHAPITRE - RECOMMANDATIONS..... 125

1. RECOMMANDATIONS LIÉES À LA POLITIQUE DE DÉCENTRALISATION EN LIEN AVEC L'ÉTABLISSEMENT SCOLAIRE	125
2. RECOMMANDATIONS LIÉES À LA POLITIQUE DE FORMATION	126
3. RECOMMANDATIONS LIÉES DIRECTEMENT À LA FORMATION DES CHEFS D'ÉTABLISSEMENT	126
4. RECOMMANDATION AU REGARD DU PARTENARIAT	128

CONCLUSION 129

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES..... 133

ANNEXE I - REQUÊTE SUR LES FORMATIONS OFFERTES AUX CHEFS D'ÉTABLISSEMENT SCOLAIRE 140

ANNEXE II - REQUÊTE SUR LA CONCERTATION ENTRE LES PTF ET LE MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION..... 141

ANNEXE III - DOCUMENTS TRANSMIS PAR LA PARTIE SÉNÉGALAISE . 142

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Les sept pôles de compétences	38
Tableau 2 : Les quatre domaines de gestion interreliés	40
Tableau 3 : Les opportunités de professionnalisation	48
Tableau 4 : Les cinq modes de formation par Adamczewshi (1988).....	49
Tableau 5 : Les trois types de formation par Lesne (1977).....	50
Tableau 6 : Les répondantes et répondants à la requête sur la formation des chefs d'établissement scolaire.....	63
Tableau 7 : Les répondantes et répondants à la requête sur la concertation des PTF et du Ministère.....	64
Tableau 8 : Les normes de performances des chefs d'établissement scolaire	93
Tableau 9 : Les initiatives liées à des programmes ou des projets	99
Tableau 10 : Complément d'information sur l'initiative PAEM	101
Tableau 11 : Les initiatives liées aux dispositifs de formation.....	107
Tableau 12 : Les initiatives liées à l'élaboration de guides.....	112

LISTE DES FIGURES

Figure 1: L'alternance: une spirale d'apprentissage	53
--	-----------

LISTE DES ACRONYMES

ACDI :	Agence canadienne de développement international
ADEA :	Association pour le développement de l'Éducation en Afrique
AFD :	Agence française de développement
AFIDES :	Association francophone internationale des directeurs d'établissements scolaires
APE :	Association de parents d'élèves
BACDI :	Bureau d'appui à la coopération canadienne de développement international
BAD :	Banque africaine de développement
CE :	Chef d'établissement scolaire
CGE :	Conseil de gestion d'école
CIFFAD :	Consortium international francophone de formation à distance
CODEC :	Collectif des directeurs d'école
CONFEMEN :	Conférence des ministres de l'Éducation des pays ayant le français en partage
CRDI :	Centre de recherche pour le développement international
DEMSG :	Direction de l'enseignement moyen et secondaire général
DFADF :	Direction de la formation à distance de la Francophonie
DPRE :	Direction de la planification et de la réforme de l'Éducation

ENS :	École normale supérieure
EPT :	Éducation pour tous
FASTEF :	Faculté des sciences et techniques de l'éducation et de la formation
FPT :	Formation professionnelle et technique
FQDE :	Fédération québécoise des directions d'établissement d'enseignement
IA :	Inspections d'académies
IDEN :	Inspection départementale de l'éducation nationale
IPE :	Institut international de planification de l'éducation
INEADE :	Institut national d'étude et d'action pour le développement de l'éducation
JICA :	Japan International Cooperation Agency
GTZ:	Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit
MELS :	Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
MEN :	Ministère de l'Éducation nationale
MEQ :	Ministère de l'Éducation du Québec
OCDE :	Organisation de coopération et de développement économiques
OIF :	Organisation internationale de la Francophonie
ONG :	Organisation non gouvernementale
PAEM :	Projet d'appui à l'enseignement moyen

PDEF :	Programme décennal de l'éducation et de la formation
PTF :	Partenaires techniques et financiers
ROCARE :	Réseau ouest et centre africain de recherche
TBA :	Taux brut d'admission
TBS :	Taux brut de scolarisation
TDR :	Termes de référence
TNS :	Taux net de scolarisation
UNESCO :	Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture.
UNICEF :	United Nations International Children's Emergency Fund
USAID:	United States Agency for International Development

REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier M. Guy Pelletier, le directeur de recherche, pour ses conseils judicieux et ses commentaires pertinents qui m'ont guidée tout au long de la réalisation de cette recherche. Je le remercie également pour sa disponibilité, son sens de l'humour et ses mots d'encouragement qui m'ont incitée à toujours approfondir mes analyses.

Merci à M^{me} Lise Corriveau, professeure, qui m'a accompagnée dans cette recherche et m'a permis d'acquérir de nouvelles connaissances et de développer des compétences plus pointues au regard de la recherche. Sa disponibilité et ses commentaires ont également été fort appréciés.

Merci à M^{me} Carolle Lévesque qui m'a généreusement soutenue par ses encouragements et ses appréciations sur ma recherche.

Enfin, je souhaite remercier toutes les personnes qui ont contribué à la réalisation de cette recherche soit par la transmission de documents pertinents ou encore par leur disponibilité à répondre à mes interrogations.

INTRODUCTION

Dans un contexte de réforme et de décentralisation des systèmes éducatifs, le rôle du chef d'établissement scolaire s'est transformé pour devenir un agent de développement stimulant la mise en œuvre des nombreux changements amorcés. Ses charges de travail se sont accrues, ses interlocuteurs se sont multipliés et la clientèle de son établissement s'est diversifiée.

Pour lui permettre de mener à bien sa mission, une formation initiale et une formation continue s'avèrent incontournables. Pourtant, la préparation à la direction d'un établissement et la formation continue des chefs d'établissement ne semblent pas être instaurées ni implantées sur le plan national dans tous les pays, particulièrement dans les pays en développement.

Cette recherche s'est concentrée sur les pratiques du Sénégal en matière de formation des chefs d'établissement scolaire. De manière générale, elle a pour but de proposer certaines pratiques de formation aux chefs d'établissement scolaire à privilégier au Sénégal et de définir une politique en lien avec ces pratiques.

Sur le plan spécifique, elle vise à a) analyser certaines formations qui ont été élaborées pour la formation des chefs d'établissement scolaire du Sénégal depuis 1994, b) identifier les principaux facteurs de réussite d'une formation initiale et d'une formation continue des gestionnaires scolaires, c) décrire les conditions visant à assurer la formation des gestionnaires scolaires.

Cette recherche s'articule autour de six chapitres. Dans le premier chapitre, le contexte et la problématique liés à la formation des chefs d'établissement scolaire sont exposés afin de mieux comprendre les objectifs visés. Le deuxième chapitre constitue le cadre conceptuel et théorique abordant la définition du concept de chef d'établissement scolaire ainsi que les liens avec les compétences recherchées et la professionnalisation.

Le chapitre trois consiste à décrire le cadre méthodologique. Le quatrième chapitre introduit l'étude de cas du Sénégal décrivant les diverses initiatives de formation

du chef d'établissement scolaire. Le cinquième chapitre est constitué de l'analyse et de l'interprétation des résultats. Enfin, le dernier chapitre présente les recommandations dont certaines pourraient être proposées au ministère de l'Éducation du Sénégal, d'autres aux structures de formation et d'autres encore aux partenaires techniques et financiers.

Il est à noter que cette recherche ne prétend pas à l'exhaustivité du sujet.

PREMIER CHAPITRE

CONTEXTE ET PROBLÉMATIQUE

Ce chapitre présente, dans un premier temps, le contexte et la problématique de cette recherche et, dans un deuxième temps, la question de recherche ainsi que les objectifs visés. Enfin, la pertinence sociale et personnelle de cette recherche est énoncée.

1. CONTEXTE ET PROBLÉMATIQUE

Depuis quelques décennies, un mouvement de changement sociétal a imposé des réformes dans les différents systèmes des pays. Au regard du système éducatif, la société exige une éducation de qualité qui répond aux besoins de chacun et qui permet à tous les jeunes de devenir des citoyens responsables et actifs dans le développement de leur société.

La Conférence mondiale sur l'éducation pour tous, tenue à Jomtien (Thaïlande) en 1990 (UNESCO, s.d.), a ciblé des lacunes des systèmes éducatifs de pays en développement et a mis l'accent sur l'importance d'universaliser l'éducation primaire. Parmi ces lacunes qui freinent le développement des systèmes éducatifs et nuisent à la qualité de l'éducation, il a été constaté l'inefficacité des orientations provenant du niveau central ainsi que de l'allocation réduite de ressources. Une décennie plus tard, lors du Forum mondial sur l'Éducation pour tous (EPT), qui a eu lieu à Dakar en 2000, la communauté éducative a reconnu l'importance de prendre en compte les besoins de l'école et de son environnement pour contribuer à l'amélioration de la qualité de l'éducation (UNESCO, 2000). Elle qualifiait également le rôle d'une gestion efficace, particulièrement au niveau de l'établissement scolaire, d'incontournable au regard du développement de l'accès et de la qualité de l'éducation (UNESCO, 2009).

Pour prendre en compte de façon efficace les besoins de l'école et de la communauté, un processus de décentralisation des systèmes éducatifs, amorcé depuis quelques années, s'est intensifié. Dans les pays africains, bien que la concrétisation de ce processus semble assez récente (entre 1 à 10 années pour certains pays), celui-ci s'est

réalisé par l'adoption de textes législatifs introduisant ce concept ainsi que la création d'échelons d'administration scolaire déconcentrée (CONFEMEN, 2011).

L'établissement scolaire connaît une forte évolution, particulièrement par la mise en place de conseils de gestion et la diversification des types d'établissements (les écoles confessionnelles, nommées les *daaras*, les écoles privées, les écoles communautaires, etc.). Aux partenaires historiques, parents et personnel enseignant, s'ajoutent de nouveaux partenaires, dont les Organisations non gouvernementales (ONG), les collectivités territoriales, les élus municipaux et les associations de parents, de mères éducatives, de syndicats d'enseignantes et d'enseignants, etc., obtenant un rôle plus actif dans le fonctionnement de l'établissement scolaire.

Avec de telles perspectives, la responsabilité des chefs d'établissement va au-delà de la simple application administrative. Elle comporte de multiples incidences autant sur le plan financier, du partenariat, de la gestion des ressources humaines que de la réussite éducative. Avec la poursuite du processus de décentralisation, les missions confiées à la direction des établissements scolaires, dont celles de comprendre et d'assumer leurs responsabilités, de relever les défis d'ordre politique et communautaire en rapport avec le conseil d'établissement, d'élaborer le projet éducatif et le plan d'action en lien avec les objectifs nationaux et de gérer efficacement les ressources limitées qui lui sont attribuées, exigent un accroissement de pouvoirs et d'autonomie, et par le fait même, l'obligation d'une reddition de comptes, impliquant l'imputabilité du gestionnaire.

Dans ce contexte, nous pouvons comprendre que la formation des gestionnaires scolaires soit primordiale, et idéalement, des mesures institutionnelles devraient être adoptées afin d'assurer la pérennisation de cette formation.

Toutefois, dans les pays africains, dont le Sénégal, malgré la reconnaissance du rôle des chefs d'établissement dans la réussite scolaire, des difficultés persistent dans le développement d'une formation adéquate et pérenne adressée à ces actrices et acteurs. D'abord, les attentes à l'égard des directions d'école demeurent de nature administrative et technique. En effet, malgré le processus de décentralisation/déconcentration engagé

dans les pays, les expériences de déconcentration sont les plus courantes, laissant l'État comme principal concepteur, opérateur et contrôleur (CONFEMEN, 2011).

Sur le plan du recrutement, les conditions de nomination à un poste de direction se traduisent souvent dans la pratique par des questions de favoritisme, d'allégeance politique, d'ancienneté dans l'école ou encore d'aptitudes liées à la pédagogie, omettant ainsi les critères en lien avec les compétences professionnelles en gestion scolaire (Sané, 2006).

La formation initiale offerte à ces nouvelles recrues, quand elle existe, ne parvient pas à leur faire suffisamment acquérir les notions et développer les compétences requises pour exercer adéquatement leurs nouvelles fonctions et responsabilités, surtout dans un contexte de réformes curriculaires où le rôle des actrices et acteurs est renouvelé et plus complexe (CONFEMEN, 2007).

En ce qui concerne la formation continue, les efforts fournis par ces pays et la communauté éducative ont permis d'amorcer des projets, bien qu'ayant un caractère ponctuel, relatifs à la formation de ce personnel scolaire.

Par ailleurs, il importe de mentionner que l'aide apportée par les partenaires techniques et financiers dans le domaine de l'éducation peut créer certains blocages. Pour illustrer cette affirmation, quelques études de cas par pays, dont celle du Burkina Faso, réalisées dans le cadre de la préparation du Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2009, ont dévoilé certaines contraintes à l'harmonisation des bailleurs de fonds, dont la diversité des initiatives des partenaires et le manque de concertation entre ces partenaires, ce qui nuit au développement des diverses ressources, particulièrement au renforcement des capacités en gestion en général (Vachon, 2008).

Ce manque flagrant de professionnalisation des chefs d'établissement dans la plupart des pays africains a été largement discuté lors des Assises de la gestion scolaire, tenues à Madagascar en 2006, et de la 52^e session ministérielle de la Conférence des ministres de l'Éducation des pays ayant le français en partage (CONFEMEN), qui s'est déroulée à Niamey (Niger) en 2006. Outre la faiblesse dans la préparation des directions d'établissement et l'insuffisance de compétences professionnelles en gestion scolaire, le

manque de pérennisation de la formation des chefs d'établissement a été souligné (CONFEMEN, 2006).

Rares sont les pays africains qui se sont dotés de structures de formation des gestionnaires scolaires et plusieurs d'entre elles se sont avérées inefficaces faute de ressources financières¹. Sans une formation adéquate, les chefs d'établissement éprouveront des difficultés à remplir leurs missions.

Pour concrétiser les priorités inscrites dans le Mémorandum de la gestion scolaire, adopté lors de la 52^e session ministérielle de la CONFEMEN, l'Organisation internationale de la Francophonie (OIF) et la CONFEMEN, en collaboration avec l'Association francophone internationale des directeurs d'établissements scolaires (AFIDES) et l'Université Senghor, ont amorcé en 2006 un projet de programme de formation des gestionnaires basé sur l'élaboration d'une stratégie nationale. Ce projet a toutefois pris du retard puisque ce n'est qu'en 2010-2011 que la stratégie nationale de certains pays (Cameroun, Congo, République centrafricaine et Tchad) a été finalisée et validée, et qu'aucune activité de formation n'a commencé jusqu'à ce jour.

En raison du rôle du chef d'établissement dans la qualité de l'éducation et dans l'accompagnement de son équipe-école, une formation initiale et une formation continue comportant des modules visant non seulement les aspects administratifs, mais aussi le leadership pédagogique et la mise en œuvre du projet d'établissement s'avèrent indispensables pour les futures directions d'établissement scolaire des pays africains. De plus, il est nécessaire d'établir de nouveaux critères de sélection des chefs d'établissement basés sur les compétences professionnelles afin d'assurer un recrutement de qualité.

2. QUESTIONS DE RECHERCHE ET OBJECTIFS POURSUIVIS

Afin de mieux comprendre le problème lié à la formation des chefs d'établissements scolaires au Sénégal, et dans le but d'apporter des pistes de solution

¹ Ici, nous faisons référence aux rapports relatifs à la préparation d'une stratégie nationale des pays concernés par le programme de formation des gestionnaires initié par l'OIF et la CONFEMEN en 2006.

visant le renforcement de cette formation, il importe de réaliser une analyse des pratiques réelles en matière de formation des chefs d'établissement scolaire.

De manière générale, cette recherche tentera de répondre à la question suivante : Quelles seraient les pratiques de formation des chefs d'établissement scolaire à privilégier au Sénégal et comment pourrait se définir la politique d'une telle formation?

De manière précise, cette recherche vise à répondre aux questions suivantes :

- À partir d'une étude de cas, quelle analyse peut-on faire de certaines formations élaborées pour la formation des chefs d'établissement du Sénégal depuis 1994 à aujourd'hui? Et quelles sont les difficultés rencontrées?
- Quels sont les principaux facteurs de réussite d'une formation initiale et continue des gestionnaires scolaires?
- Quelles sont les conditions à mettre en place pour assurer la formation des gestionnaires scolaires?

À partir de ces questions, il convient de formuler les objectifs suivants :

Sur le plan général, cette recherche a pour but de :

Proposer certaines pratiques de formations aux chefs d'établissement scolaire à privilégier au Sénégal et définir une politique en lien avec ces pratiques.

Sur le plan spécifique, cette recherche vise à :

- Analyser certaines formations qui ont été élaborées pour la formation des chefs d'établissement scolaire du Sénégal depuis 1994 (description des divers programmes de formation des gestionnaires scolaires, durées, clientèles et régions concernées, partenaires impliquées, liens avec les besoins, modalités de formation, contenus, difficultés rencontrées, évaluations, etc.);
- Identifier les principaux facteurs de réussite d'une formation initiale et d'une formation continue des gestionnaires scolaires;
- Décrire les conditions visant à assurer la formation des gestionnaires scolaires.

3. PERTINENCE DE LA RECHERCHE

Par ce projet de recherche, nous désirons élargir les connaissances relatives aux diverses réalisations et projets de formation offerts au Sénégal. Cette recherche permettra également de nous familiariser avec les principaux facteurs de réussite d'une telle formation ainsi que des conditions à mettre en place pour assurer cette formation.

Par ailleurs, ce projet de recherche pourrait permettre aux dirigeants des ministères de l'Éducation et aux partenaires techniques et financiers de poursuivre la réflexion sur la formation des gestionnaires scolaires et de considérer la possibilité d'une approche qui favoriserait l'harmonisation et la complémentarité des actions, tout en assurant la pérennité de cette formation.

DEUXIÈME CHAPITRE

CADRE DE RÉFÉRENCE

Afin de mieux comprendre la problématique, ce cadre de référence comporte le cadre conceptuel, dans lequel les principaux concepts en lien avec cette recherche sont définis, ainsi que le cadre théorique concernant les compétences professionnelles à développer chez une direction d'école, les facteurs de réussite d'une formation pour ce type de professionnels ainsi que les conditions de mise en œuvre d'une telle formation.

1. CADRE CONCEPTUEL

Dans cette première partie sont définis les concepts suivants : chef d'établissement scolaire, compétences professionnelles, formation, formation initiale, formation continue, professionnalisation, politique de formation, gestion scolaire, déconcentration et délégation ou décentralisation fonctionnelle ainsi que partenariat et gestion participative.

1.1. Chef d'établissement scolaire

Plusieurs termes sont utilisés pour nommer le ou la responsable de la gestion de l'établissement scolaire.

Legendre (2005) associe le concept de chef d'établissement scolaire à celui de directeur ou directrice d'école qui se définit comme étant la « personne responsable de la gestion d'un établissement d'enseignement de l'ordre primaire ou secondaire » (p. 420).

En Europe et dans la plupart des pays africains, le concept de directeur d'école est réservé au gestionnaire d'une école primaire, tandis que celui de chef d'établissement scolaire s'adresse au gestionnaire du niveau secondaire. De manière spécifique, le terme de principal est également utilisé pour désigner le gestionnaire d'un collège de second degré et celui de proviseur pour le gestionnaire de lycée.

Au Québec, la Loi sur l'instruction publique indique que la direction d'établissement d'enseignement « assure la direction pédagogique et administrative de

l'école et s'assure de l'application des décisions du conseil d'établissement et des autres dispositions qui régissent l'école » (L.R.Q. c. 1-13.3).

Pour faciliter la lecture de cette étude, le concept de chef d'établissement scolaire sera utilisé pour le gestionnaire d'un tel établissement, peu importe l'ordre d'enseignement.

Pour diriger un établissement scolaire, certaines compétences sont requises. Sans ignorer l'importance des aptitudes sur le plan personnel, le développement de compétences professionnelles permet de mieux exercer cette profession et remplir avec succès le mandat.

1.2. Compétences professionnelles

Dans le Dictionnaire de l'éducation (Van Zanten, 2008), le terme de compétence est défini comme étant « un savoir (ou un mélange de savoirs) en acte, que n'apporte pas la seule éducation, mais aussi l'expérience, et qui ne pourra se révéler ou être évalué que dans la pratique du travail ou, du moins, dans des situations artificielles qui se rapprochent de la pratique du travail » (p. 76).

Perrenoud (2000) résume la définition du terme de compétence par la « maîtrise globale d'une situation ». En effet, s'agissant d'une direction d'école, celle-ci n'est pas confrontée à une seule situation qui se répète. Chaque contexte nécessite une analyse particulière pour bien la traiter et la régler. En d'autres termes, la compétence professionnelle peut se décrire en termes de potentiel composé de savoirs et de schèmes qui permettent de gérer les savoirs-ressources du sujet et les contextes (Aubert, 2000).

Le Boterf (2001) définit le terme de compétence comme une construction, voire « le résultat d'une combinaison pertinente entre plusieurs ressources » (p.44), dont celles qui relèvent de l'individu (connaissances, savoir-faire, aptitudes, expériences, etc.) et celles qui proviennent de son environnement (réseaux relationnels, banque de données, instruments, outils, etc.). Savoir combiner et mobiliser les ressources adéquates s'avère

complexe puisqu' « il n'existe pas une relation point par point entre chaque élément de ressource et chaque activité à réaliser avec compétence » (p.44). Au regard du chef d'établissement, celui-ci doit être en mesure de mobiliser ses ressources personnelles et environnementales, de les sélectionner et de les organiser en fonction de la situation, de l'intention et du résultat attendu.

Pour cet auteur, la compétence est un savoir-agir validé sur le plan social qui s'exprime par une action ou un enchaînement d'actions dans un contexte particulier en vue d'une finalité (Le Boterf, 2001, p.84).

La compétence suppose aussi que ce savoir-agir soit « transposable à une classe de situations ou de problèmes » (p.78). La compétence ne se réduit donc pas à un simple geste isolé, mais elle devient plutôt la réalisation d'une séquence d'activités qui appartient à une famille de situations. Ainsi, la compétence va se structurer et se développer en fonction du contexte, et ce, dans le but d'atteindre un résultat précis.

La compétence comprend deux axes : l'axe de l'activité qui représente la réussite, et l'axe de la distanciation qui signifie la compréhension de l'action. Ainsi, une dimension réflexive permet au professionnel non seulement de comprendre son action, de l'analyser, de l'expliquer et d'apporter les correctifs nécessaires pour l'atteinte des objectifs, mais aussi de pouvoir réinvestir ces compétences dans des contextes différents (p.102).

Enfin, la compétence est également « un savoir-agir en développement tout au long de la vie professionnelle » (Le Boterf, 2002, 2006, 2007, dans Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS), 2008). Les apprentissages vont donc se réaliser non seulement dans un environnement formel d'éducation-formation, mais ils vont se produire aussi dans un contexte de situations réelles de travail. Le développement des compétences progresse vers un niveau de maîtrise avancé et se poursuit tout au long de la vie professionnelle.

La définition de Le Boterf (2001) englobe adéquatement l'idée de compétences professionnelles dans cette recherche. Les compétences professionnelles signifient donc un savoir-agir complexe doté d'un caractère mobilisateur et combinatoire, qui est en

développement tout au long de la vie professionnelle, qui s'adapte à un contexte particulier et qui comprend une dimension réflexive.

Dans un contexte de mondialisation et d'évolution rapide des technologies, la société devient de plus en plus exigeante à l'égard du système éducatif. Afin de répondre à ces exigences, les actrices et acteurs de l'éducation, y compris les chefs d'établissement scolaire, doivent pouvoir développer les compétences professionnelles pour exercer leur métier. Des formations initiales et continues s'avèrent essentielles pour le développement de ces compétences.

1.3. Formation

Bien que le Dictionnaire de l'Éducation (Van Zanten, 2008, p.342-343) propose une définition du concept de formation en lien avec le personnel enseignant, certains éléments de cette définition peuvent s'adresser aux chefs d'établissement scolaire. Dans cet ouvrage, le concept de formation prend en compte plusieurs dynamiques interreliées. Il s'agit de :

- la dynamique de la compétence qui se veut « une construction à long terme permettant au formé d'acquérir des moyens de plus en plus efficaces ». Deux composantes sont présentes dans cette dynamique : le développement des compétences déjà présentes chez le formé ainsi que la construction de nouvelles compétences.
- la dynamique de la participation qui implique l'évolution des interactions du formé avec les autres participants. Cette participation évolue avec le temps puisqu'au début, il s'agit davantage « d'interactions de tutelle » pour devenir des interactions de « négociations, débats ou controverses relatives à la bonne pratique ». Ainsi, avec l'acquisition de compétences, le formé prend une assurance dans son expertise et se fait une place plus affirmée au sein de sa communauté.
- la dynamique identitaire qui « est relative au passage du statut d'étudiant à celui de professionnel ». Cette dynamique suppose non seulement « une recherche de

cohérence sur le plan individuel », où le formé doit se sentir à l'aise avec son choix de carrière sur le plan personnel, mais aussi de « conformation individuelle et collective », où il doit également se sentir confortable avec son nouveau groupe d'appartenance.

Pour le Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation (Champy et Étévé, 2005), le terme de formation a évolué progressivement pour englober l'idée d'instruction, d'enseignement, d'apprentissage. « Le mot *former* est en équivalence avec *créer, constituer, composer, concevoir*. Il signifie donc une intervention très complète, très profonde, très globale » (p.418).

1.3.1. La formation initiale

Legendre (2005) précise qu'une formation initiale est une « formation préprofessionnelle [...] qui en général comprend deux phases : une formation de base, puis une formation de spécialisation » (p.696). Il est à retenir que cette formation permet d'acquérir les connaissances avant d'entrer dans la vie active du corps d'emploi ciblé.

Develay (1994) va plus loin en précisant que cette formation a comme défi : « d'aider à la constitution d'une compétence professionnelle en même temps que concourir à l'émergence du sentiment de posséder une identité professionnelle clairement établie » (p.14).

Dans le cadre de cette recherche, nous retiendrons la définition de formation apportée par Develay (1994) tout en retenant les dynamiques interreliées proposées par le Dictionnaire de l'Éducation (2008). La formation doit donc servir à la construction de nouvelles compétences professionnelles tout en se dirigeant vers une nouvelle identité professionnelle avec l'interaction des dynamiques de la compétence, de la participation et de l'identité.

Dans un contexte de réformes des systèmes éducatifs, la formation initiale ne suffit plus au développement de compétences requises aux chefs d'établissement pour

jouer leur rôle renouvelé. La formation continue doit poursuivre ce développement professionnel. D'ailleurs, le ministère de l'Éducation du Québec (2004) insiste sur l'aspect de développement professionnel puisque « la compétence n'est jamais acquise une fois pour toutes, elle se développe constamment et se situe sur un continuum de formation » (p.50).

1.3.2. *La formation continue*

En général, la formation continue « constitue un moyen d'amélioration ou d'acquisition des connaissances, des savoir-faire, de la culture et des compétences personnelles et professionnelles au-delà de la formation initiale » (École de Poisy, s.d.).

Pour Legendre (2005), la formation continue est un « terme utilisé dans un sens large pour désigner tous types et formes d'enseignement ou de formation poursuivis par ceux qui ont quitté l'éducation formelle à un niveau quelconque, qui ont exercé une profession ou qui ont assumé des responsabilités d'adultes dans une société donnée [...] ». Il ajoute que ce sont des « activités qui permettent à un individu de développer ses connaissances et ses capacités tout au long de sa vie et d'améliorer ses conditions d'existence en complétant par les moyens pédagogiques appropriés, les données initiales fournies par l'école ou l'enseignement supérieur » (p.687).

L'Office québécois de la langue française (2009) précise que cette formation vise « à mettre à jour ou à élargir [...] des connaissances théoriques et pratiques, à développer la culture, les capacités personnelles ou les compétences professionnelles. Elle s'adresse aux personnes déjà engagées dans la vie professionnelle. Elle permet avant tout l'amélioration de la qualification professionnelle [...] ».

Cette dernière définition sera retenue dans le cadre de cette recherche puisqu'elle englobe, à notre avis, tous les aspects attendus d'un continuum de formation.

La formation continue s'avère être un moyen d'améliorer ses connaissances et ses compétences au-delà de la formation initiale. De nos jours, la notion de

professionnalisation est en croissance en raison, notamment, d'une exigence plus grande de compétitivité et de qualité ainsi que de la montée de la complexité et de l'inédit (Le Boterf, 2007).

1.4. Professionnalisation

Le MELS (2008) définit le concept de professionnalisation à partir des travaux d'Uwamarvia en fonction de deux logiques complémentaires : la professionnalité et le professionnalisme. La professionnalité « fait appel à la rationalisation des savoirs ainsi qu'à la construction des compétences nécessaires pour exercer une profession donnée [...] », tandis que le professionnalisme « défend les intérêts, les valeurs et le statut d'une profession au sein de la société » (p.22).

Le Boterf (2001) distingue la formation de la professionnalisation en attribuant à la professionnalisation un niveau plus large englobant le concept de formation. Pour cet auteur, « la professionnalisation inclut la formation, mais y ajoute l'organisation des situations de travail pour qu'y soit rendu possible l'apprentissage de la construction des compétences » (p.30).

Se basant sur les travaux de Le Boterf (2002, 2006, 2007), le MELS mentionne que, pour une nouvelle direction, le processus de professionnalisation consiste :

...à prendre conscience de ses ressources personnelles et de celles auxquelles elle peut recourir dans son environnement afin de les mobiliser et de les combiner de façon pertinente dans sa pratique professionnelle. L'une des composantes essentielles de ce processus est l'appropriation d'un domaine de connaissances et d'un répertoire de compétences socialement reconnues comme étant requises pour l'exercice pertinent de la fonction. Par ailleurs, le développement de la compétence professionnelle n'étant jamais complètement achevé, le processus se poursuit de façon continue tout au long du cheminement professionnel et non seulement au cours de la formation obligatoire (p. 23).

La professionnalisation vise l'atteinte d'« une certaine compétence pratique dans l'exercice de la fonction » et « implique une forme de partage de l'expertise professionnelle par un groupe de personnes » (MELS, 2008, p.18).

Pour approfondir ce terme, Le Boterf (2001, p.163-164) propose cinq principes directeurs. Ainsi, la professionnalisation :

- exige un investissement personnel; ce qui implique de la volonté, de l'énergie et des efforts de l'individu ;
- est orientée vers la construction d'une professionnalité ;
- se construit au travers des parcours de professionnalisation, offrant une approche intéressante pour chercher des convergences entre les projets personnels d'évolution professionnelle et les projets et contraintes d'une organisation ou d'une entreprise ;
- inclut la formation, mais ne se réduit pas à celle-ci ;
- suppose la mise en place de moyens de développer la réflexivité et la distanciation critique des professionnels sur leurs pratiques, leurs compétences et leurs ressources, etc.

Dans le Dictionnaire de l'éducation (Van Zanten, 2008), la professionnalisation renvoie « à un ensemble de processus qui portent tout à la fois sur les transformations du travail et de son organisation, sur les constructions identitaires et sur la mobilisation des acteurs » (p.541).

Pour cette recherche, la définition de Guy Le Boterf est retenue en raison de son caractère plus exhaustif.

La professionnalisation est donc un processus de développement et de construction de compétences nécessaires à l'exercice d'une profession, processus dynamique et continu qui implique la mobilisation des professionnels dans le développement de leurs savoirs, savoir-agir, savoir-être, une pratique réflexive ainsi qu'un sens du partage pour le nécessaire développement de compétences collectives.

L'État doit jouer un rôle prépondérant dans le pilotage du système éducatif. Ainsi, pour accroître l'efficacité, la crédibilité et la pertinence de toute formation, il a le devoir d'en définir les orientations et les politiques.

1.5. Politique de formation

Considérant que la politique de formation d'un système éducatif fait partie des politiques publiques, le Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation (Champy et Étévé, 2005) définit cette dernière expression comme « le produit d'un processus social, se déroulant dans un temps donné, à l'intérieur d'un cadre délimitant le type et le niveau des ressources disponibles à travers des schémas interprétatifs et des choix de valeurs qui définissent la nature des problèmes posés et des orientations de l'action » (p. 751).

L'Office québécois de la langue française (2009) et Legendre (2005) s'entendent pour définir la politique de formation comme « l'ensemble de décisions ou d'orientations ayant trait à la formation et déterminant ses objectifs, ses priorités et ses moyens d'action » (Legendre, 2005, p. 1056).

Le Bureau international du Travail (1987, dans Pelletier, s.d.) ajoute qu'une politique de formation vise à satisfaire les besoins de formation engendrés par les changements socioéconomiques, et cela, dans les meilleures conditions d'efficacité. Elle peut être nationale, régionale ou locale et peut porter autant sur la formation initiale que sur la formation en cours d'emploi ou le perfectionnement.

Pour cette recherche, la définition retenue combine celle de Legendre, de l'Office québécois de la langue française et le Bureau international du Travail. Une politique de formation est l'ensemble de décisions ou d'orientations ayant trait à la formation et déterminant ses objectifs, ses priorités et ses moyens d'action qui vise à satisfaire les besoins de formation engendrés par les changements socioéconomiques, et cela, dans les meilleures conditions d'efficacité.

La politique de formation doit sous-entendre tous les aspects de la gestion scolaire.

1.6. Gestion scolaire

Pour Legendre (2005), la gestion scolaire est une « fonction de gestion appliquée aux établissements de tous les ordres, du primaire à l'université » (p. 716).

Cette définition ne démontre pas toute la complexité du travail des chefs d'établissement. En effet, gérer les diverses situations provenant de la hiérarchie, de l'intérieur ou de l'extérieur des murs de l'établissement scolaire ne porte pas uniquement sur le respect de normes et de procédures, particulièrement dans un contexte de réforme du système éducatif. Divers types de tâches, dont celles administratives, pédagogiques, politiques et décisionnelles, font partie de la gestion scolaire (Barrère, 2008).

Plusieurs dictionnaires se réfèrent à l'expression d'administration de l'éducation. C'est le cas du Dictionnaire de l'éducation (Van Zanten, 2008) qui indique que la définition d'administration de l'éducation a évolué au fil des années, particulièrement en raison du processus de décentralisation et de déconcentration. Cette définition oscille « entre le fonctionnement bureaucratique et hiérarchique traditionnel, l'émergence d'une culture-cadre de l'éducation à fondement managérial très proche de la nouvelle gestion publique et des éléments d'un management propre au service public, de type coopératif et soucieux de justice et d'équité » (p.4). Ainsi, les directeurs d'établissement scolaire se voient « installer un mode de régulation fondé sur l'obligation de résultats, la rationalisation technique de l'activité professionnelle, la culture de l'évaluation » (p.4.).

Le MELIS (2008) parle de gestion intégrée basée sur une vision systémique qui :

...repose notamment sur la capacité de ses gestionnaires à observer et à piloter l'ensemble des situations, des processus et des modes de fonctionnement qui la sous-tendent à travers un grand angle [...]. La cohérence entre les divers sous-systèmes d'un établissement scolaire s'inscrit dans la mise en œuvre d'un projet d'établissement [...]. Le projet d'établissement fait appel à l'investissement de tous les acteurs, collaborateurs et partenaires concernés par la réussite éducative. Sa raison d'être est la réussite du plus grand nombre d'élèves [...], il est le principal élément structurant de l'organisation scolaire, de l'organisation du travail et de la répartition des ressources. Il dicte les priorités. Il guide et justifie le choix des approches pédagogiques et, parallèlement, celui des approches de formation des différentes catégories de personnel. Il oriente le recours à diverses collaborations

et il éclaire la pertinence des partenariats et des concertations à mettre en place (p.24).

Sachant que les systèmes éducatifs examinés dans cette recherche incluent la notion de projet d'établissement, il serait pertinent de conserver la définition décrite par le MELS.

Par une politique relative à une décentralisation-déconcentration des systèmes éducatifs, l'amélioration de la qualité des services éducatifs, de leur efficacité et de leur efficience, l'accroissement de la transparence par la participation et l'implication des actrices et acteurs de la communauté et de la société civile sont recherchés.

Ces politiques ont provoqué non seulement un élargissement des missions du chef d'établissement scolaire, mais aussi une réorganisation des rôles et responsabilités ainsi que des tâches. Ainsi, la gestion des établissements scolaires s'effectuera en fonction du degré de centralisation/décentralisation du système éducatif.

Selon Pelletier (2001), la décentralisation englobe différentes formes qui se caractérisent par la déconcentration, la délégation, la dévolution et la privatisation. Dans le cadre de cette recherche, nous nous en tiendrons à la déconcentration et la délégation ou décentralisation fonctionnelle.

1.7. Déconcentration

Pour Pelletier (2001) :

« la déconcentration est le degré le plus faible de décentralisation. Elle se caractérise surtout par une décentralisation administrative [...] [c'est-à-dire que] la gestion administrative d'une région est confiée à des agents nommés par le pouvoir central. La déconcentration ne comporte pas de transfert d'attribution du centre à la périphérie, mais vise à faciliter l'exercice local ou régional de pouvoirs qui continuent à relever de l'administration centrale » (p.6).

En France, la déconcentration :

« consiste en un transfert de compétence – pouvoir de prendre des décisions – d'une autorité administrative de l'État sur une autre autorité administrative de l'État d'un rang inférieur [...]. À la différence de la décentralisation, la déconcentration ne modifie pas le partage des compétences entre l'État et les collectivités locales [...] [la déconcentration] peut être utilisée pour alléger les charges de l'administration centrale, pour rapprocher l'administration de l'administré, pour accroître les responsabilités de représentants de l'État et d'autorités des collectivités locales » (Champy et Étévé, 2005, p.245-246).

1.8. Délégation ou décentralisation fonctionnelle

En ce qui concerne la délégation ou la décentralisation fonctionnelle, celle-ci :

« consiste à confier certaines fonctions à des organismes périphériques dont l'autonomie est un peu plus grande que celles des unités déconcentrées. L'organisme bénéficiant de la décentralisation fonctionnelle ne fait pas partie du centre ou encore il peut avoir des rapports plus ou moins distants avec ce dernier. De fait, la délégation permet une certaine capacité de gestion parce qu'il y a transfert de compétences et de responsabilités. Toutefois, la capacité de l'organisme bénéficiant d'une délégation est dépendante de ses sources de financement autonomes et de sa latitude à pouvoir nommer ses dirigeants » (Pelletier, 2001, p. 7).

Il est à noter que le processus de décentralisation vise l'efficacité (l'atteinte des objectifs), l'efficience (la régulation au regard des résultats obtenus où les coûts sont jugés les plus bas possible compte tenu des ressources investies et des processus déployés pour les atteindre) et la responsabilité (l'engagement des personnes, surtout des cadres, à la réalisation de leur mission) (Pelletier, 2001, p.16-17).

Le Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation (Champy et Étévé, 2005) présente l'évolution du système éducatif français, passant d'un système très centralisé à un système ayant amorcé une forme de décentralisation territoriale conférant « des pouvoirs nouveaux aux collectivités locales, d'une part, et à l'établissement scolaire appelé établissement public local d'enseignement, d'autre part » (p.244). On assiste à un partage de compétences, notamment sur le plan des infrastructures et des équipements. « Pour les écoles, la responsabilité appartient à la commune ; pour les collèges, au

département; pour les lycées, à la région » (p.244). Les établissements scolaires, étant dotés d'un conseil d'administration, ont une autonomie financière avec une responsabilité sur les plans pédagogique et administratif, tout en conservant une orientation nationale.

Bien que le pays ciblé dans cette recherche ait un fonctionnement orienté davantage sur le modèle français, nous retiendrons les définitions des termes déconcentration et décentralisation apportées par Pelletier (2001) d'autant plus que ce sont ces définitions qui ont été retenues par les ministres de l'Éducation, membres de la CONFEMEN, et dont le Sénégal fait partie, pour l'élaboration du document de réflexion et d'orientation sur la gestion scolaire (CONFEMEN, 2007).

Ainsi, la déconcentration vise davantage à faciliter la gestion administrative sans transfert de pouvoir, tandis que la délégation ou décentralisation fonctionnelle implique un transfert de compétences et de responsabilités favorisant une certaine autonomie aux organismes périphériques.

Il faut toutefois retenir que des conditions techniques et matérielles, dont la formation pertinente du personnel de direction, doivent être remplies pour espérer un fonctionnement adéquat de la décentralisation (Pelletier, 2001).

1.9. Partenariat et gestion participative

Selon Saint-Pierre (2004), le partenariat est « une convergence d'intérêts qui se manifestera par une action collective pour atteindre des objectifs communs, basée sur le partage des informations et des compétences » (p. 132).

Legendre (2005), quant à lui, définit le partenariat comme un « processus de collaboration (où les parties) partagent un objectif commun et le réalisent en utilisant de façon convergente leurs ressources respectives » (p.1002).

En ce qui a trait à la gestion participative, Legendre (2005) indique que c'est une « manière d'exercer la gestion qui associe les agents à l'exercice du pouvoir notamment dans la prise de décision et, plus largement, dans le processus de gestion » (p. 712).

Pour Saint-Pierre (2004), « la gestion participative, voire partenariale, devient le point d'ancrage du fonctionnement de l'école; elle s'institutionnalise par la création des conseils d'établissement en tant que noyau central de la prise de décision de l'école » (p.124).

La définition de Legendre sur le partenariat semble plus appropriée pour cette recherche puisque dans les pays en développement, notamment au Sénégal, plusieurs partenaires techniques et financiers (PTF) collaborent à l'amélioration du système éducatif et tendent à converger leurs ressources respectives.

Pour ce qui est de la gestion participative, nous retiendrons la définition de Saint-Pierre puisqu'en effet, plus d'actrices et acteurs sont concernés dans la prise de décision de l'école depuis la création des conseils d'établissement scolaire.

2. CADRE THÉORIQUE

Pour mieux comprendre les formations à mettre en place dans le cadre d'un développement professionnel des chefs d'établissement scolaire, il importe « d'identifier les actes professionnels, leurs fondements, leurs aspects techniques (...) et de prévoir une batterie d'activités de formation, tant théoriques que pratiques (...) » (Pelletier, 2001 dans Dupuis, 2004). Ce cadre théorique porte donc sur les compétences professionnelles à développer chez cette actrice ou cet acteur de l'éducation et engage une réflexion sur les facteurs de succès d'une telle formation et sur les conditions de mise en œuvre.

2.1. Compétences professionnelles à développer

Les réformes éducatives ont apporté une transformation du rôle du chef d'établissement, notamment par un niveau de responsabilités professionnelles plus important et la gestion de situations beaucoup plus variées. Cette section aborde les compétences recherchées et indique l'interrelation des compétences. Elle fait également état de la nécessité d'un renouvellement de stratégies pour le développement de ces compétences.

2.1.1. Les compétences recherchées

Plusieurs auteurs se sont penchés sur les compétences que devraient posséder les chefs d'établissement scolaire dans un contexte de sociétés en évolution. Dupuis (2004) utilise les propos de certains d'entre eux et fait un lien avec les compétences d'un constructeur d'équipes et d'un leader en éducation (Terry, 1999), d'un négociateur avec le milieu (Hausman et al., 2000), d'un développeur de communauté d'apprenants (Brewer, 2001), d'un meneur par consensus (Parsons, 2001).

Dans cette section, nous résumons, d'une part, le regroupement des habiletés et compétences privilégié par Dupuis, soit les sept pôles de compétences. D'autre part, nous présentons les compétences retenues par le MELS dans son référentiel destiné à orienter les programmes de formation initiale et les dispositifs de formation continue dans les milieux de pratique professionnelle pour les chefs d'établissement scolaire du Québec.

2.1.1.1. Les sept pôles de compétences

Dupuis (2004) a regroupé en sept pôles l'ensemble des habiletés et des compétences recherchées chez un chef d'établissement pour être en mesure d'atteindre les objectifs éducatifs. Le tableau suivant présente ces pôles et les éléments constituant chacun d'entre eux.

Tableau 1
Les sept pôles de compétences

Pôles	Éléments
Vision	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Avoir une vision claire et opérationnelle des objectifs de son établissement; ▪ Posséder des valeurs éducatives; ▪ Avoir une culture générale comme soutien à la pensée pédagogique; ▪ Être motivé dans son développement professionnel
Prise de décision	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Reconnaître la nécessité d'une décision et agir; ▪ Analyser les données du problème avec toute sa complexité; ▪ Synthétiser les résultats de l'analyse et évaluer de façon critique (jugement).
Communication	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Communiquer clairement à l'oral comme à l'écrit; ▪ Rejoindre le récepteur; ▪ Encourager l'interaction.
Leadership	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Mobiliser dans la réalisation des objectifs de l'école; ▪ Inspirer confiance (crédibilité); ▪ Promouvoir l'implication; ▪ Constituer une équipe solidaire et complémentaire; ▪ Guider vers l'accomplissement d'une tâche.
Relations humaines	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Percevoir les besoins et résoudre les conflits; ▪ Faire rencontrer la satisfaction des besoins des individus et l'atteinte des objectifs de l'école; ▪ Rendre libres, autonomes, productifs et autosuffisants les membres du personnel; ▪ Évaluer son personnel et lui communiquer son appréciation et son respect.
Sens politique	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Rendre complémentaires et harmonieux les divers éléments de l'environnement scolaire; ▪ Concilier et coordonner.
Sens de l'organisation	<ul style="list-style-type: none"> ▪ S'assurer de la fonctionnalité et la souplesse de l'établissement scolaire; ▪ Optimiser les ressources disponibles; ▪ Répondre à des demandes diverses et concurrentes.

DUPUIS, P. (2004). « L'administration de l'éducation : quelles compétences ? » [En ligne], [www.acelf.ca/c/revue/pdf/ladministrationdeleducation.pdf] (2 février 2012).

Dupuis synthétise ce tableau comme suit :

Le sens de l'organisation représente la base sur laquelle est bâtie la compétence du directeur. Sa vision embrasse l'ensemble de ses actions. Son sens politique lui permet de réconcilier l'autorité, le milieu et le personnel. Pour arriver à harnacher toutes les énergies de son personnel, il lui faudra ses qualités en relations humaines, son leadership et son habilité de

communicateur. Centrales dans toutes les manifestations de ses compétences, sa capacité de prise de décision et son aptitude à vivre avec ses décisions constituent le cœur de sa fonction. (Dupuis, 2004, p. 154)

2.1.1.2. *Le référentiel du MELS*

D'entrée de jeu, il faut préciser qu'au Québec, depuis 2001, les nouvelles directions doivent suivre un programme d'études universitaires de 2^e cycle comportant un minimum de 30 crédits en gestion (MEQ, 2000). De plus, un chef d'établissement scolaire doit être une enseignante ou un enseignant d'expérience et maîtriser les compétences liées au référentiel de la profession enseignante. Ces compétences lui permettent de couvrir la dimension pédagogique de sa fonction (Bernatchez, 2011). Il s'agit de :

- Agir en tant que professionnelle ou professionnel héritier;
- Communiquer clairement et correctement dans la langue d'enseignement;
- Concevoir des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre;
- Piloter des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre;
- Évaluer la progression des apprentissages et le degré d'acquisition;
- Planifier, organiser et superviser le mode de fonctionnement du groupe-classe;
- Adapter ses interventions aux besoins et aux caractéristiques des élèves;
- Intégrer les technologies de l'information et des communications;
- Coopérer avec l'équipe-école, les parents, les différents partenaires sociaux et les élèves;
- Travailler de concert avec les membres de l'équipe pédagogique;
- S'engager dans une démarche individuelle et collective;
- Agir de façon éthique et responsable dans l'exercice de ses fonctions.

Pour ce qui est de la dimension administrative, le MELS (2008) a défini un référentiel des compétences professionnelles des chefs d'établissement qui permet d'orienter les programmes de formation initiale et les dispositifs de formation continue dans les milieux de pratique professionnelle. Ces compétences, présentées dans le tableau 2, s'articulent autour de quatre domaines de gestion interreliés :

Tableau 2
Les quatre domaines de gestion interreliés

Domaine de gestion	Compétences recherchées
Gestion des services éducatifs	Structurer une organisation scolaire centrée sur les besoins éducatifs des élèves
	Soutenir le développement de pratiques éducatives adaptées aux besoins des élèves
Gestion de l'environnement éducatif de l'établissement	Assister le conseil d'établissement dans l'exercice du rôle qui lui est conféré par la loi
	Diriger l'élaboration d'un projet d'établissement et la mise en œuvre d'un plan de réussite axé sur la réussite des élèves
	Soutenir le développement de collaborations et de partenariats axés sur la réussite des élèves
Gestion administrative de l'établissement	Gérer avec efficacité et efficience les ressources financières
	Gérer avec efficacité et efficience les ressources matérielles
Gestion des ressources humaines de l'établissement	Assurer l'agir compétent dans sa pratique et dans celle de chaque membre du personnel
	Assurer l'agir compétent dans l'action de chaque équipe de travail de l'établissement
	Assurer le développement de ses compétences et de celles de tous les membres du personnel

MELS (2008). La formation à la gestion d'un établissement d'enseignement. Les orientations et les compétences professionnelles. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS).

Tout comme le développement de ces compétences, d'autres, dites transversales, sont également à prendre en compte lors de la formation. Il s'agit de développer des habiletés sur les plans de la méthode de travail, la communication, le leadership et le sens politique, la coopération et l'interaction, l'évaluation et la régulation, et enfin, l'éthique (MELS, 2008).

Il est à noter que contrairement au référentiel de la profession enseignante où les universités doivent s'y conformer, le référentiel de la direction d'établissement scolaire se veut une source d'inspiration pour l'élaboration des programmes universitaires même si « la volonté d'adapter les activités de formation au contenu de ce référentiel est plutôt

partagée par les universités » (Bernatchez, 2011, p.170). L'absence de spécificités des attentes d'une formation dite obligatoire amène une grande variété de pratiques dans les universités chargées de donner cette formation (Pelletier, 2010).

À notre avis, les compétences transversales recherchées par le MELLS rejoignent les sept pôles de compétences de Dupuis (2004), figurant au tableau 1, alors que les compétences sur le plan administratif, illustrées dans le tableau 2 relatif aux quatre domaines de gestion interreliés, concernent davantage l'aspect opérationnel et concret du rôle du chef d'établissement. En ce sens, nous considérons que ces deux tableaux (1 et 2) se complètent.

2.1.2. Des compétences interreliées

Les tâches du chef d'établissement scolaire sont variées et interreliées. Barrère (2007) et la Fédération québécoise des directions d'établissement d'enseignement (FQDE) (2009) proposent de les partager en trois catégories : les divers types de décisions, l'aspect pédagogique et la transformation de l'établissement.

2.1.2.1. Les divers types de décisions

Des décisions, telles la constitution de la grille horaire, la constitution des équipes, la confection et l'attribution des classes, etc., sont dites « micro-décisions » (Barrère, 2007, p.57). Elles sont importantes puisque, souvent prises avant la rentrée scolaire, elles vont dessiner la vie quotidienne de l'établissement. D'autres décisions demandent une réflexion approfondie en raison de leur caractère prospectif. Il s'agit, notamment, des décisions liées à la pédagogie et à la politique. Il faut donc jouer de stratégies innovantes et créatives (Barrère, 2007).

Certaines décisions sont programmées par un cadre législatif et réglementaire plus ou moins élaboré, alors que d'autres constituent des décisions non programmées et demandent de prendre en compte toutes les variables, d'analyser les conséquences et de prévoir l'impact d'une telle décision. D'autres encore doivent se prendre rapidement

« sans avoir toutes les données du problème et sans en connaître les tenants et les aboutissants » (Pelletier, 2002).

2.1.2.2. *L'aspect pédagogique*

Puisque le directeur est garant de l'efficacité de son école et de la mise en œuvre des orientations prises pour la réforme curriculaire, son rôle pédagogique ne concerne pas uniquement les observations en classe sur le plan disciplinaire et didactique. Son rôle concerne davantage la promotion des innovations pédagogiques. Pour ce faire, la direction se doit de maintenir son niveau de compétences dans ce domaine : il doit être familier au langage et aux concepts des enseignantes et enseignants, car il doit obtenir la crédibilité nécessaire afin d'être reconnu comme leader et exercer son influence sur les activités quotidiennes du personnel enseignant (Pelletier, 2002; Perrenoud, 2009).

Par ailleurs, le côté pédagogique touche également les relations avec les enseignantes et enseignants et entre élèves, le rôle des parents, la dynamique de groupe, etc., et s'inscrit dans le projet d'établissement. Sans soustraire les enseignantes et enseignants de leur autonomie, le chef d'établissement doit les amener à accroître leur capacité collective d'action pédagogique (Perrenoud, 2009; MELS, 2008).

Toutefois, selon Perrenoud (2009), « les chefs d'établissement n'aspirent pas tous à jouer un rôle pédagogique fort ou en redoutent les implications [...] et le système éducatif n'est pas prêt à assumer les implications pratiques [...] : alléger les tâches administratives, mais surtout assumer une véritable autonomie des établissements, y compris dans le domaine des contenus » (p.4).

2.1.2.3. *La transformation de l'établissement*

La transformation de l'établissement scolaire s'inscrit également dans une politique du renouveau pédagogique. L'action ne correspond plus uniquement au respect des normes ou aux procédures, mais elle concorde avec la priorisation de valeurs relatives à la défense des élèves et la lutte contre l'échec scolaire, l'exclusion et la discrimination (Barrère, 2007).

L'élève, particulièrement celui qui est en difficulté ou encore qui risque d'abandonner l'école, est au centre des préoccupations des systèmes éducatifs. En effet, le but ultime d'un système éducatif est d'atteindre la réussite du plus grand nombre sur divers plans : académique, sociale et qualifiant (MEQ, 2004). Non seulement les pratiques pédagogiques doivent favoriser tous les élèves, mais la gestion de l'établissement scolaire doit se faire en faveur d'une justice sociale et de l'égalité des chances. La direction doit « mettre en place les conditions les plus favorables au développement de pratiques professionnelles pouvant soutenir la progression des élèves vers la réussite » (MELS, 2008, p.16).

Par ailleurs, la mise en place de dispositifs d'indicateurs et de standards internationaux et nationaux oblige les établissements à se comparer selon des modèles jugés standards et non avec ceux du système local. La compétition scolaire est forte, exigeant la mise en place d'une politique de communication auprès de son environnement immédiat.

Ces trois types de tâches visent la réalisation d'un but commun, soit la réussite éducative, et ne peuvent se faire sans prioriser les compétences relationnelles. Pour bien conduire son équipe, le leader doit s'adapter aux divers profils d'enseignantes et d'enseignants afin d'être en mesure de les accompagner dans leur développement professionnel (Pelletier, 2007). De plus, par son omniprésence, sa disponibilité et son écoute, il pourra anticiper les problèmes, les éviter ou les diminuer, commencer à les résoudre et favoriser ainsi un climat de travail intéressant (Barrère, 2007; Perrenoud, 1999).

2.1.3 Un renouvellement de stratégies pour le développement des compétences

Pour parvenir à remplir ses nouvelles fonctions et à relever les défis que lui engendre la nouvelle école, le dirigeant d'établissement scolaire doit comprendre son rôle et trouver des stratégies.

Pelletier (2002) présente six pistes intéressantes à baliser afin de comprendre le sens de diriger un établissement scolaire au quotidien. Il s'agit de :

- réaffirmer le sens de l'école : diriger un établissement scolaire, c'est soutenir et former des résistants, les aider dans leur quotidien, les accompagner dans leur cheminement, les soutenir dans leur expertise, les défendre contre ceux qui ignorent la complexité de leurs tâches;
- s'investir dans sa formation : diriger un établissement scolaire nécessite de plus en plus la maîtrise d'un corpus élargi de connaissances permettant une réelle indépendance stratégique à l'égard des autres, des clichés faciles, des marchands d'idées, mais aussi à l'égard de ses propres croyances acquises à une autre époque dans un autre contexte de fonctionnement;
- renforcer son expertise pédagogique : diriger un établissement scolaire c'est se préoccuper de la pédagogie au sein de son établissement, c'est maintenir un niveau de compétences dans ce domaine, c'est s'intéresser à l'évolution des idées en éducation, à l'innovation, au développement de la didactique, à l'évaluation des apprentissages;
- construire son leadership pédagogique : diriger en éducation nécessite de disposer d'une connaissance élaborée des processus et méthodes, des savoirs relatifs à la pratique enseignante. C'est une question de crédibilité auprès de son personnel, des élèves et des parents, et de la collectivité, mais aussi à son égard;
- développer le travail en équipe : diriger un établissement scolaire c'est susciter la participation, animer, déléguer, soutenir et renforcer les personnes et les groupes qui jouent des rôles clefs dans le développement pédagogique de son établissement;
- construire des réseaux de soutien professionnel : diriger un établissement scolaire dans un contexte d'une plus grande ouverture de l'école sur son environnement, de l'accroissement de la politisation des activités scolaires, de la montée de divers corporatismes, de la compétition entre établissements, conduit à un isolement professionnel. Il est donc nécessaire de valoriser cette profession et de créer une reconnaissance et une appartenance professionnelle ainsi que de se soucier du développement professionnel de cette actrice ou cet acteur.

Selon Le Boterf (2007), la recherche croissante de professionnalisme dans une société en constante évolution oblige une formation pertinente, adéquate qui invite à un investissement personnel dans le but de développer les compétences nécessaires à la réalisation des tâches et fonctions du poste occupé.

Cette section démontre l'importance du développement adéquat des compétences professionnelles pour permettre au chef d'établissement scolaire d'être en mesure de jouer son rôle adéquatement et de contribuer à la réussite scolaire des élèves dans un système éducatif de qualité. Ces compétences interreliées doivent être développées selon une vision élargie de ce qu'est la direction d'un établissement scolaire.

2.2. Facteurs de réussite d'une formation des chefs d'établissement scolaire

Cette partie vise à présenter brièvement certains facteurs qui favorisent le succès d'une formation des chefs d'établissement scolaire. Ces facteurs sont issus des principes directeurs d'une ingénierie de la professionnalisation proposés par Le Boterf (2007)². Il s'agit de l'approche en termes de situation professionnelle, de la prospection et de la progression du parcours différencié et de l'implication de l'apprenante ou de l'apprenant, ainsi que de la variété des opportunités de professionnalisation. Un accent particulier est mis sur ce dernier facteur en raison de la grande variété des types et des modes de formation.

2.2.1. Une approche en termes de situation professionnelle

La formation doit préparer l'individu à « agir avec compétence dans des situations professionnelles » (Le Boterf, 2007, p. 66). Il est donc primordial de concevoir

² Dans cette recherche, nous avons partagé ces principes en deux sections. La première concerne les facteurs de réussite d'une formation :

- Une approche en termes de situation professionnelle;
- Une prospection et une progression;
- Un parcours différencié;
- Des opportunités variées de professionnalisation;
- L'acteur principal de sa professionnalisation.

La deuxième concerne davantage des conditions de mise en œuvre, dont :

- L'évaluation et la reconnaissance des progrès en professionnalisation;
- L'accompagnement;
- La coopération de qualité entre les acteurs du parcours de professionnalisation.

un dispositif de formation avec une approche en termes de situation professionnelle qui tient compte des besoins des chefs d'établissement. Cela aurait comme avantage, notamment, de démontrer la variété et la complexité des tâches et de s'« entraîner à mettre en œuvre des pratiques ou des gestes professionnels selon les règles de l'art à coopérer avec d'autres acteurs » (Le Boterf, 2007, p. 66).

Une formation basée sur des situations de travail visera le développement de gestes professionnels, la combinaison des ressources, la mise en œuvre de bonnes pratiques, la coopération et le développement de la capacité de réflexivités et de transfert (Le Boterf, 2007).

2.2.2. Une prospection et une progression

Les référentiels de profession doivent être conçus « en termes prospectifs et comme des espaces de progression professionnelle » (Le Boterf, 2007, p.67) afin de ne pas circonscrire la formation dans un cadre réducteur. Ils peuvent être « structurés autour de domaines [...] au sein desquels prennent place des axes de progrès en activités et /ou en ressources [...] ordonnées par ordre croissant de difficulté ou de complexité » (*Ibid.* p. 68).

2.2.3. Un parcours différencié et l'implication de l'apprenante et de l'apprenant

En fonction des acquis et des expériences de chaque apprenante et apprenant, l'élaboration et la réalisation de projets personnalisés de parcours de professionnalisation devraient être encouragées, et ce, à l'intérieur d'une formation collective.

De plus, le dispositif de formation doit être en mesure d'engager l'apprenante ou l'apprenant dans sa propre formation. Diverses conditions, dont l'accompagnement, l'implication de l'apprenante ou l'apprenant dans l'élaboration de son parcours de formation, l'offre de parcours différencié, etc., encourageront cet engagement (Le Boterf, 2007).

2.2.4. Des opportunités variées de professionnalisation

Puisque la professionnalisation se développe par l'expérience du travail, il importe d'offrir un ensemble d'opportunités, de situations diverses d'apprentissages

apportant « une contribution spécifique à un parcours de professionnalisation » (Le Boterf, 2007, p. 78). Ces situations d'apprentissage peuvent se traduire, notamment, sous forme de séminaires, de stages, de formation par alternance, d'auto-formation accompagnée en présence ou à distance, de situations de travail simulées ou reconstituées, de situations réelles de travail accompagnées, de rencontres professionnelles, de voyage d'études, de rédaction d'un mémoire, etc. (*Ibid.*). Toutefois, il importe de s'attarder aux divers types de formation et aux objectifs principaux qu'ils comportent. De plus, en raison de leur popularité, un accent particulier est également mis sur trois types de formation, soit l'articulation théorie-pratique, la formation à distance et la démultiplication.

2.2.4.1. *Les types de formation et les objectifs visés*

Sans prétendre à l'exhaustivité du contenu, le tableau 3 présente une variété d'opportunités de professionnalisation en lien avec les principaux objectifs de formation. À la lumière des éléments inscrits dans ce tableau, nous pouvons supposer que l'utilisation d'un seul type de professionnalisation ne favorise pas l'atteinte de tous les objectifs. À titre d'exemple, une formation en salle vise surtout l'acquisition de connaissances et moins la réflexivité et le transfert. Il serait également pertinent de dire qu'une diversité des moyens de se professionnaliser permet de répondre à l'ensemble des objectifs ciblés.

Develay (1994), pour sa part, reprend les cinq modes de formation décrits par Adamczewski (1988) ainsi que les trois types de formation distingués par Lesne (1977). Les tableaux 4 et 5, inspirés du livre de Develay, résument ces typologies.

Tableau 3
Les opportunités de professionnalisation

Opportunités	En salle	Auto-formation accompagnée	Situation de travail simulée	Situation de travail réelle accompagnée	Retour d'expériences et revue de projets	Partage de pratiques	Voyages d'études	Mémoire	Rencontre professionnelle
Objectifs									
Acquérir des connaissances	X	X					X		X
Agir et effectuer des gestes professionnels			X						
Combiner des ressources et mettre en œuvre de bonnes pratiques			X	X					
Coopérer									
Développer la capacité de réflexivité et de transfert			X		X	X		X	
Développer la capacité d'apprendre des autres et d'apprendre aux autres					X	X	X	X	

LE BOTERF, G. (2007). *Professionaliser. Le modèle de la navigation professionnelle*. Paris : Éditions d'Organisation.

Tableau 4
Les cinq modes de formation par Adamczewski (1988)

Éléments de formation	Information	Activation	Développement	Communication	Transformation
La formation comme : Centrée sur	Le savoir et le formateur dépositaire du savoir.	L'activité (et la réactivité) du sujet et sur les modes et les moyens de cette activation par le formateur.	La personne apprend à travers les processus d'auto-formation et d'auto-développement des apprenants.	Le groupe, la communauté, etc., sont considérés comme creuset des apprentissages et des échanges.	La personne vécue dans sa complexité non déliée d'un itinéraire, d'un parcours, d'une biographie.
Conception	Conception bancaire, l'accumulation de savoirs constitue la valeur principale à faire circuler, et à faire fructifier. Capital du savoir.	Pratique à valoriser. Animation ou réanimation des capacités opératoires de l'individu en apprentissage.	La personne en formation est considérée comme capable d'auto-apprentissage, d'auto-construction de soi dans et par la relation avec les autres.	La collaboration entre personnes pouvant se positionner d'égales à égales à l'intérieur d'un projet collectif d'action, de réflexion, de recherche, de recherche-action.	Un processus discontinu, une succession de ruptures et de créations, un espace de crise et de dépassement.
Canal	Discours, leçon, conférence, avec un certain désintérêt pour le monde pratique.	Entraînement, exercice, jeu, simulation, avec mise en arrière-plan de ce qui est de l'ordre du savoir théorique.	L'apprenant lui-même à travers son projet personnel de recherche.	Une formation-recherche qui vise implication et explication, intériorité et extériorité.	L'espace de la formation à inventer, à vivre comme une épreuve à traverser.
Action formateur	Occupe une place centrale.	Prend la figure de l'animateur, du technicien, du programmeur d'activités.	Accompagnateur, facilitateur qui invite chacun à construire son modèle d'existence.	Capable de s'immerger dans les problématiques du groupe et de participer à égalité au projet défini.	Capable d'accompagner un groupe et d'analyser et de faire analyser les situations de crise et de souffrance qui s'y déroulent.
Nature de la sous-jacente	Monopolaire	Interpolaire	Multipolaire de l'espace de formation.	Transpolaire, mouvement de synergie, de pluralité harmonique.	Métapolaire, décentraliser et réorganiser les formes de formation elles-mêmes.

DEVELAY, M. (1994). *Peut-on former les enseignants ?* Paris : ESF.

Tableau 5
Les trois types de formation par Lesne (1977)

	Modèle transmissif à orientation normative	Modèle incitatif à orientation personnelle	Modèle appropriatif centré sur l'insertion sociale
Le rapport au savoir se caractérise par :	Une relation dissymétrique (savoir chez le formateur, non-savoir chez le formé), ce qui conduit à une pédagogie du modèle et le détour par la théorie.	L'atténuation, sinon la suppression de l'imposition modélisante de connaissances, l'utilisation des savoirs du groupe. La diversification de la fonction de formateur.	Le savoir constitue une nécessité qui entraîne une pédagogie de la rupture, des déterminations sociales.
Le rapport au pouvoir se caractérise par :	L'absence de groupe et l'image d'un formé moyen. Des délégations de pouvoir mineures.	Une délégation des différentes formes d'autorité pédagogiques, le refus de la médiation d'un maître pour arriver au savoir. L'importance de la cogestion et de l'autogestion de la formation.	Un travail en commun d'appropriation du réel avec la nécessité de définir des référentiels conférés progressivement aux personnes en formation.
Les moyens pédagogiques	Le cours magistral, la conférence, le panel, l'enseignement programmé, mais aussi l'étude de problèmes, l'étude de cas, les jeux de rôles.	Le travail de groupe, certains types de réunions-discussion, les techniques de créativité (psychodrame et sociogramme, <i>brainstorming</i>), l'intervention psychosociologique et sociopédagogique.	Une prise en compte de la globalité de l'acte de formation et une relation dialectique entre la réalité pédagogique, la réalité sociale, culturelle et professionnelle valorisant les procédés de l'alternance et conduisant à l'usage de moyens pédagogiques non spécifiques.
Caractéristiques générales	C'est un processus d'inculcation et d'imposition, où le lieu du savoir et du pouvoir se situe essentiellement chez le formateur.	Le formateur ne se considère plus comme le dépositaire du savoir et du pouvoir : il met en œuvre des moyens pédagogiques destinés à les remettre, autant que possible, entre les mains des personnes en formation.	Les personnes en formation sont considérées comme des agents sociaux, susceptibles d'intervenir au niveau de la capacité que possède toute société d'agir sur son propre fonctionnement.

DEVELAY, M. (1994). *Peut-on former les enseignants ?* Paris : ESF.

Ces deux derniers tableaux démontrent non seulement la place du formé et du formateur ainsi que les exigences attendues pour chacun d'eux, mais aussi une progression au regard de la complexité liée au type de formation.

Ainsi, le modèle transmissif s'avère moins complexe comparativement au modèle appropriatif. Il en va de même entre la formation visant l'information et celle visant la transformation.

2.2.4.2. *L'articulation théorie-pratique*

La formation initiale, pour qu'elle soit pertinente, a intérêt à s'articuler avec la pratique. Selon le Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation (Champy et Étévé, 2005), une véritable formation en alternance articule la théorie et la pratique en « coordonnant les apprentissages réalisés en situations de travail et ceux effectués en situations de formation » (p.82). Le partenariat qui doit exister entre le milieu de travail et l'établissement de formation exige une concertation sur les objectifs pédagogiques et sur les intérêts, les besoins et les apports de chaque partie.

Toutefois, selon Perrenoud (2001), « théorie et pratique ne sont pas confinées dans des lieux distincts ». En effet, le cadre du travail doit mobiliser des savoirs théoriques afin de guider l'action ou de constater les limites et les lacunes, et la formation initiale doit se référer constamment à une pratique expérimentée. Il faut donc un modèle de formation qui va permettre une véritable articulation entre la théorie et la pratique.

Puisqu'aucune formation initiale n'est en mesure de préparer le futur professionnel à toutes les situations complexes qu'il pourra rencontrer dans sa carrière et partant du concept de professionnalisation, Perrenoud (2001) propose un modèle de formation dit plus moderne, intitulé « démarche clinique ». Cette démarche implique une posture réflexive qui permet à l'étudiant de construire ses connaissances en situation et appelle à la résolution de problème plutôt qu'à une liste de réponses programmées.

Pour Perrenoud (2001) :

Lorsqu'on construit des savoirs à partir de cas, de situations singulières, de problèmes, le caractère multidimensionnel du réel est

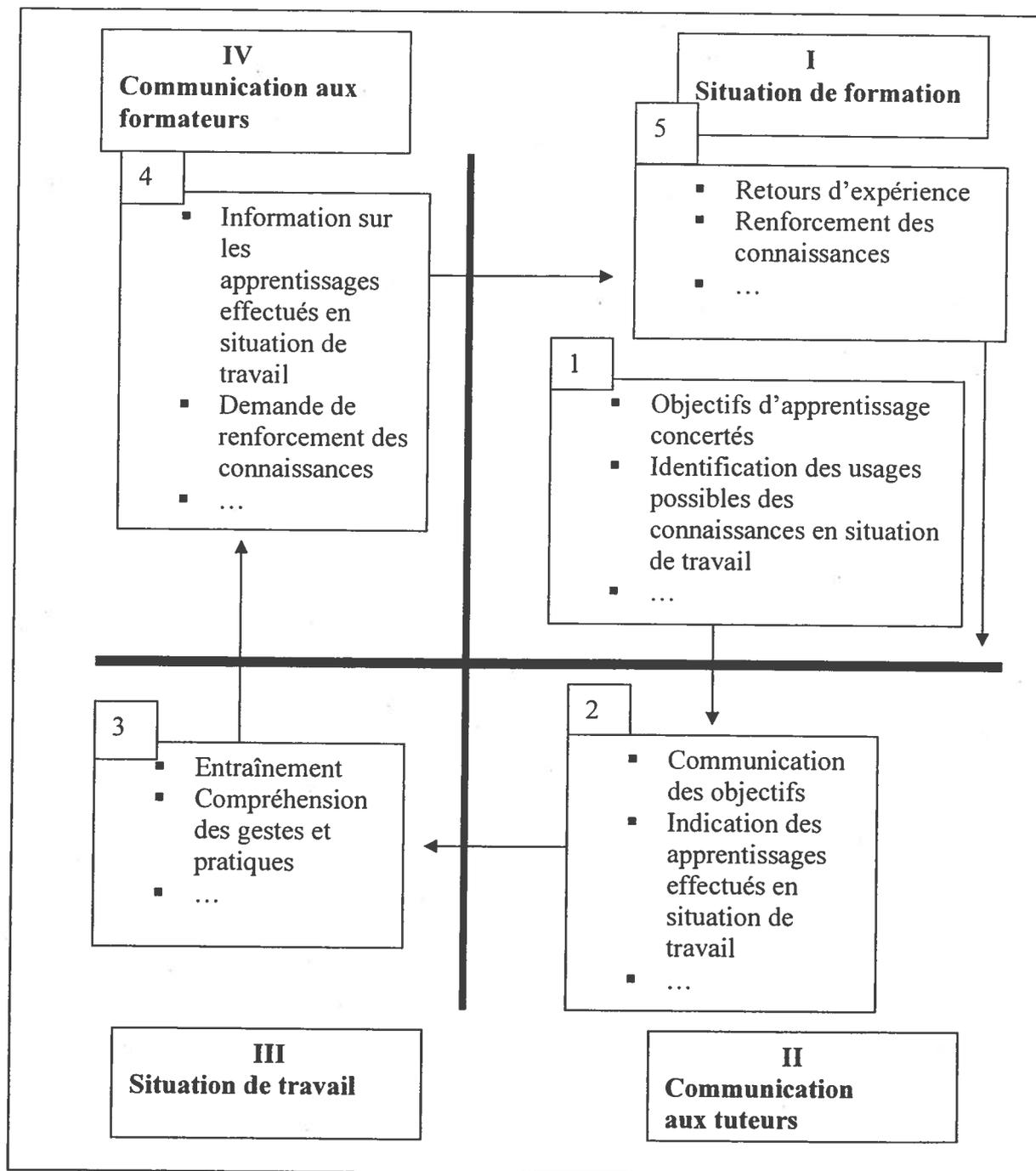
difficile à neutraliser. La démarche clinique opère donc à partir d'une vision plus réaliste des pratiques de référence et des situations de travail, gage d'une meilleure transposition didactique et d'une plus forte prise en compte de la complexité du monde.

Cette démarche englobe également le développement de compétences et attitudes personnelles.

La démarche clinique invite l'étudiant à un travail sur soi, car l'instrument principal du professionnel, c'est sa propre personne, sa capacité de communiquer, de rassurer, de comprendre, de mobiliser l'autre. Tout cela le met en cause comme quelqu'un qui a des ressources cognitives, mais également une âme, un vécu, une culture, des préjugés, des peurs, des rêves, dimensions sur lesquelles il importe de travailler en formation, pour préparer de vrais professionnels. (Perrenoud, 2001)

L'auteur met également l'accent sur l'aspect réflexif de cette démarche. « La formation doit développer les capacités d'auto-socio-construction du sujet. C'est un rapport à sa pratique, à soi, fait d'auto-observation, d'auto-analyse, de mise en question, d'expérimentation. C'est aussi une autre attitude, d'autres savoir-faire, un rapport réflexif à ce qu'on fait. » (Perrenoud, 2001).

Le Boterf (2007) rejoint Perrenoud en insistant sur le fait que professionnaliser ne peut se réaliser uniquement à partir d'une formation ni d'un enchaînement de stages. Pour sa part, il utilise le terme d'alternance interactive pour signifier « l'interaction entre les situations de formation et les situations de travail » (p.94). La figure 1, l'alternance : une spirale d'apprentissages, permet de visualiser la dynamique de cette approche.



LE BOTERF, G. (2007). *Professionaliser. Le modèle de la navigation professionnelle*. Paris : Éditions d'Organisation

Figure 1: L'alternance: une spirale d'apprentissages

À l'examen de cette figure, nous pouvons constater que ces deux approches se complètent, l'une visant davantage la posture réflexive de l'apprenante ou l'apprenant (« démarche clinique » de Perrenoud), l'autre visant surtout l'organisation de la formation

et les espaces de communication entre formateurs et tuteurs pour maximiser l'apprentissage (« alternance interactive » de Le Boterf).

2.2.4.3. *La formation à distance*

Les propos du Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation (Champy et Étévé, 2005) relatif à la formation à distance sont intéressants pour ce travail. En résumé, il est retenu que la formation à distance consiste en « un type de formation organisée [...] dans laquelle l'essentiel des activités de transmission des connaissances et d'apprentissage se situe en dehors de la relation directe [...] entre enseignant et enseigné » (p. 419).

Les outils utilisés sont variés : radio, télévision, téléphone, cassettes audio et vidéo, vidéoconférence, CD-Rom, plateformes numériques, etc.

La souplesse sur le plan de l'organisation spatiale et temporelle et la réduction des coûts de personnels et de locaux font partie des avantages de la formation à distance. Elle permet également « l'adaptation des contenus des outils, des rythmes d'apprentissage, des parcours de formation, etc. aux capacités et aux attentes des apprenants » (*Ibid.* p. 421), tout en favorisant l'autonomie.

La formation à distance constitue une nouvelle façon de voir la pédagogie et engendre un nouveau rapport au savoir. La formation n'est plus vue comme un enseignement traditionnel et peut s'avérer une réponse à certains problèmes, dont l'éventail restreint de l'offre de certains programmes dans les régions.

Toutefois, dans ce type de formation, il ne s'agit pas de transposer les contenus et les pratiques existants en enseignement présentiel dans une forme médiatisée. Plusieurs composantes doivent être revues, dont a) la planification des dispositifs; b) le rôle des organismes de formation et des actrices et acteurs; c) les contenus (leur structuration et leur présentation).

Il faut également réfléchir sur les problèmes relationnels que la formation à distance peut soulever en raison de l'absence du contact physique entre l'enseignante ou l'enseignant et l'apprenante ou l'apprenant.

De plus, il faut compter les problèmes technologiques ainsi que ceux liés à la pédagogie rendant plus vulnérable l'apprenante ou l'apprenant démunis sur le plan de la maîtrise informatique et sur le plan de la gestion des activités d'autoapprentissage.

Pour pallier cette difficulté, les dispositifs de formation à distance tentent de plus en plus d'adopter une formule hybride qui combine des activités à distance et d'autres en présentiel.

2.2.4.4. *La démultiplication*

Ce type de formation consiste à démultiplier la formation reçue par des formatrices et formateurs professionnels. Ainsi, quelques individus qu'on appelle formateurs sont formés par des expertes et experts dans le but d'aller former d'autres individus, qui à leur tour en formeront possiblement d'autres (Site Internet : Carrefour francophone pour la formation professionnelle et technique (FPT)).

Cette formation est quelque peu controversée. Les adeptes y voient la possibilité du travail en petits groupes privilégiant le dialogue et facilitant les apprentissages. D'autres conviennent de la réduction des coûts ainsi que du délai si les formations se réalisent en grands groupes.

Toutefois, les opposantes et opposants à ce type de formation considèrent que la relation coûts-efficacité de ce type de formation n'est pas démontrée. D'abord, le travail en amont doit être bien fait. L'élaboration et la conception des outils pédagogiques exigent du temps et un budget conséquent puisque ces étapes sont réalisées par les expertes et experts.

De plus, puisque les premiers individus à recevoir la formation n'ont pas nécessairement des compétences de formatrices ou formateurs, il sera difficile pour eux de transmettre convenablement la formation reçue, ce qui risque de nuire à l'atteinte des résultats escomptés. Il est à noter que le temps consacré à la formation de ces premiers formés doit être plus long et viser un accroissement des compétences.

Par ailleurs, afin de maximiser les chances de réussite de ce type de formation, il est préférable que l'experte ou l'expert accompagne ces premiers formés lors de leurs premières interventions en tant que formatrices ou formateurs (site Internet : Actionfr.).

Cette section nous a permis de mettre en lumière la grande complexité de l'organisation d'une formation. Pour en assurer le succès, celle-ci doit répondre à la situation professionnelle et doit être diversifiée au regard des opportunités de professionnalisation, des modes de formation et des modèles afin d'atteindre un plus grand nombre de compétences requises pour exercer la fonction de chef d'établissement.

De plus, il importe de tenir compte d'une alternance interactive entre la théorie et la pratique tout en visant la posture réflexive de l'apprenante ou l'apprenant.

Enfin, la formation à distance et la démultiplication ont leurs avantages, mais certaines conditions doivent être respectées pour les rendre efficaces et efficientes.

2.3. Conditions de mise en œuvre d'une formation des chefs d'établissement scolaire

Afin d'assurer la mise en œuvre efficiente d'une formation des chefs d'établissement, il importe de mettre en place certaines conditions. Parmi ces dernières, examinons l'engagement de l'État, l'évaluation et la reconnaissance des progrès, l'accompagnement vers l'autonomie, la création d'un réseau professionnel et la concertation des partenaires de l'éducation.

2.3.1. L'engagement de l'État

Afin d'assurer des formations adéquates et pertinentes aux chefs d'établissement scolaire, l'État a le devoir de définir les orientations générales en ce qui a trait à la formation initiale et la formation continue. Il doit fixer les priorités au regard des besoins de la société, fixer les balises dans un cadre législatif et réglementaire et déterminer les compétences professionnelles et les profils de sortie attendus au terme de la formation initiale des chefs d'établissement scolaire (Le Boterf, 2007; CONFEMEN, 2007). Des

dispositifs de formation doivent être développés ainsi qu'un programme de soutien pour favoriser le développement professionnel dans un continuum (CONFEMEN, 2007).

Au Québec, en raison du rôle important que jouent les directions d'établissement scolaire, particulièrement dans un contexte de décentralisation administrative et de responsabilités accrues, l'obligation de formation de deuxième cycle en gestion et l'importance de formation continue pour le personnel de direction se sont formalisées à partir de 2001. En 2008, un document intitulé *La formation à la gestion d'un établissement d'enseignement* donnait les grandes orientations et les compétences professionnelles attendues chez les directions d'établissement scolaire. Rappelons que ces compétences, partagées entre quatre domaines de gestion interreliés, ont été présentées dans le tableau 2 au deuxième chapitre. Ce référentiel vise :

...à guider les orientations théoriques et pratiques des programmes de formation obligatoire destinés à ces personnes. Il vise aussi à soutenir les cheminements des directions tout au long des parcours de professionnalisation qu'elles suivent afin que ceux-ci soient adaptés aux exigences de l'exercice de la fonction (MELS, 2008, p. 27).

Par conséquent, tout accompagnement et soutien à l'égard des chefs d'établissement devraient s'y référer.

2.3.2. *L'évaluation et la reconnaissance des progrès en professionnalisation*

Former des individus représente un investissement qu'il est nécessaire d'évaluer. Cette évaluation devrait prendre en compte trois principales dimensions : celles des ressources disponibles, celles des pratiques professionnelles et des performances et enfin, celle de la réflexivité. Quant à la reconnaissance des acquis, elle devrait se traduire par des certifications (Le Boterf, 2007).

2.3.3. *L'accompagnement de qualité vers l'autonomie*

Un appui rapproché est souvent nécessaire pour aider l'apprenante ou l'apprenant, par exemple, à comprendre ce qui est important de ce qui ne l'est pas, à saisir les enjeux, etc. Toutefois, il importe que les divers acteurs et actrices, particulièrement les personnes responsables du tutorat et de la formation, aient « une vision commune de leurs

contributions respectives dans le processus d'élaboration, de réalisation et de suivi d'un parcours personnalisé de professionnalisation » (Le Boterf, 2007, p. 113). La coopération entre les actrices et acteurs du parcours de professionnalisation doit donc être de qualité.

Par ailleurs, l'accompagnement doit viser particulièrement l'autonomie de l'apprenante ou l'apprenant. Développer l'autonomie du chef d'établissement c'est lui permettre de devenir actif dans son propre développement professionnel, de prendre des initiatives et de disposer d'un ensemble de ressources pour lui permettre d'accomplir les tâches qu'on lui a confiées.

Il doit disposer d'une liberté d'action et de décision au regard de son administration et de sa gestion au sein du système global (Legendre, 2005), ce qui implique des exigences et des contraintes à tenir compte. « En somme, l'autonomie n'est pas absolue, mais relative et s'inscrit toujours dans un cadre de référence » (Pelletier, 2001).

2.3.4. *Le travail en réseau*

Outre les écoles où se retrouve une équipe à la direction, le chef d'établissement est souvent le seul responsable de la gestion de son établissement. Dans une ère où les exigences de la société sont en croissance et où le travail du chef d'établissement se complexifie, la création d'un réseau apparaît indispensable. Pour Le Boterf (2005), les raisons qui expliquent la popularité des réseaux dépassent l'idée de mode. Il s'agit plutôt de :

- La nécessaire mobilisation de l'intelligence collective face à des situations complexes à gérer;
- La recherche de la cohérence et de la convergence des contributions des acteurs dans des structures décentralisées;
- L'émergence d'une culture de l'interactivité;
- [...] [la difficulté] d'agir avec compétence en restant isolé et sans coopérer avec d'autres (p. 9).

Travailler en réseau permet de formaliser, de capitaliser et de mettre à disposition « des bonnes pratiques » (*Ibid.* p.19). Pour Le Boterf (2005), c'est une façon de professionnaliser. Ce réseau devient une référence collective et offre la possibilité au

chef d'établissement de résoudre des situations problématiques, mais aussi d'accroître ses compétences par ce partage. Il peut « comparer sa pratique à celle des autres, tirer les leçons de leur façon de procéder, soumettre ses démarches ou ses hypothèses à la réfutation d'autrui, prendre connaissance des leçons de l'expérience tirées de sa communauté d'appartenance professionnelle, explorer comment ses pairs s'y sont pris face à telle situation déconcertante [...] » (p.24).

En donnant accès à diverses ressources (information, savoir-faire, relations, etc.), le réseau devient donc un support pour le chef d'établissement.

2.3.5. *La concertation des partenaires*

Les pays en développement reçoivent des appuis de la part de divers partenaires techniques et financiers (PTF), notamment sur le plan de l'éducation. Bien que ces appuis soient pertinents, des lacunes, notamment les doublons d'activités, sont constatées. Les nombreuses rencontres sur l'éducation, dont le Forum mondial sur l'Éducation pour tous (EPT) (UNESCO, 2000), ont ouvert la voie vers la nécessité d'une concertation entre les PTF. Ainsi, les ministres de divers pays, tant développés qu'en développement, et les responsables d'organismes bilatéraux et multilatéraux, réunis à Paris en mars 2005, ont renouvelé leur engagement pris à Rome en 2003 au regard de l'harmonisation et de l'alignement de l'aide sur les priorités des pays partenaires.

Le principal objectif de cet engagement consiste à « faire en sorte que l'aide au développement [...] soient fournis et utilisés selon des modalités propres à rationaliser la dispersion souvent excessive des activités des donateurs menées aux niveaux local et sectoriel » (Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), 2005-2008, p.2). Il est donc souhaité que les actions des donateurs soient « mieux harmonisées et plus transparentes, et permettent une plus grande efficacité collective » (p.7). La complémentarité du travail sera recherchée et la délégation de « pouvoirs afférents à l'exécution de programmes, d'activités et autres tâches » (p.7) à un donneur, nommé chef de file, sera encouragée.

En vue d'accélérer et d'amplifier la mise en oeuvre de cette déclaration, les ministres des pays en développement et des pays donateurs et les responsables

d'organismes bilatéraux et multilatéraux d'aide au développement ont entériné, à Accra (Ghana) en septembre 2008, un programme d'action.

Afin d'éviter les doublons dans les activités de formation des chefs d'établissement scolaire et de s'assurer de rejoindre tous ces acteurs et actrices, une concertation efficiente des PTF se veut un gage de succès.

Cette section a mis l'accent sur les conditions de réussite de la mise en œuvre d'une formation professionnelle chez les chefs d'établissement scolaire. L'État a un rôle majeur à jouer quant aux orientations de cette formation. Afin de répondre aux exigences de la société au regard du système éducatif, il doit prendre en compte les besoins pour établir sa politique de formation tout en respectant les principes directeurs liés à la professionnalisation, dont l'évaluation et la certification ainsi que l'accompagnement vers l'autonomie. De plus, la mise en place d'un réseau professionnel se veut incontournable, particulièrement dans un contexte où les chefs d'établissement scolaire sont souvent isolés.

Par ailleurs, dans les pays en développement, la concertation des PTF est essentielle à l'optimisation de leurs actions au regard des besoins en formation des chefs d'établissement scolaire.

TROISIÈME CHAPITRE

CADRE MÉTHODOLOGIQUE

Ce chapitre présente le cadre méthodologique et s'articule autour des quatre points suivants : le type de recherche, la technique de collecte des données, l'échantillon de l'étude (participantes et participants), le déroulement de la recherche et la méthode de traitement des données.

1. TYPE DE RECHERCHE

L'objectif général de cette recherche est de proposer certaines pratiques de formations élaborées pour la formation des chefs d'établissement scolaire à privilégier au Sénégal et de définir une politique en lien avec ces pratiques.

Ce type de recherche est davantage basé sur la description et l'induction, constituant ainsi une recherche dite qualitative.

Selon Denzin et Lincoln (2003, dans Sylvain 2008), « la recherche qualitative implique une vision naturaliste et interprétative du monde, ce qui signifie que les chercheurs travaillent en milieu naturel et tentent de donner un sens ou d'interpréter les phénomènes en fonction des significations que les gens leur apportent ».

Ce type de recherche permet de faire une cueillette de données de façon élargie, de les analyser et d'en faire des catégories, de mieux les comprendre et enfin de proposer une théorie (Mucchielli, 1997, dans Sylvain, 2008).

L'étude de cas est la méthode retenue et met en lumière les pratiques de formation pour les chefs d'établissement scolaire au Sénégal. L'étude de cas est une forme d'enquête portant sur un petit nombre de cas critiques, uniques ou révélateurs. Cette forme de recherche permet « d'étudier un phénomène plus en profondeur que ne le permet l'enquête à grande échelle ou la recherche expérimentale » (Dufour, Fortin et Hamel, 1991, dans Paillé, 2008).

2. TECHNIQUE DE COLLECTE DE DONNÉES

Pour réaliser l'étude de cas du Sénégal, la collecte des données a dû se réaliser à distance n'ayant pas de budget pour aller sur place et recueillir les informations nécessaires à la réalisation de cette recherche. La collecte est constituée de trois éléments principaux.

D'abord, une requête par voie électronique, adressée auprès de représentantes et de représentants du ministère de l'Éducation et des PTF, demandait des informations sur les diverses formations élaborées pour les chefs d'établissement scolaire depuis quelques années. Les informations recherchées portaient, notamment, sur la durée, la clientèle et les régions ciblées, les contenus de formation, le type de formation, la présence ou non d'une stratégie nationale, les politiques relatives à ces formations, ainsi que les impacts sur les pratiques des chefs d'établissement scolaire, s'il y a lieu. Cette requête est placée en annexe I.

En guise de complément, une recherche réalisée à partir de divers sites Internet en lien avec le sujet a également permis de trouver des informations intéressantes et pertinentes.

Enfin, dans le but d'enrichir cette recherche, des questions sur la perception de la concertation des PTF et du ministère de l'Éducation au regard de la Déclaration de Paris ont également été adressées auprès d'autres représentantes et représentants de PTF et du Ministère par voie électronique pour la majorité. Seul le représentant du Ministère a donné son avis lors d'une rencontre en présentiel. Le questionnaire est situé à l'annexe II.

3. PARTICIPANTES ET PARTICIPANTS

Pour la requête relative aux formations, deux représentants du ministère, dont un issu de la Direction de l'enseignement élémentaire (DEE) et l'autre provenant de la Direction de l'enseignement moyen-secondaire général (DEMSG), responsables du dossier de la formation du personnel, ont répondu à la requête. Des responsables de projets de différents partenaires techniques et financiers (PTF) ont également été sollicités. Les PTF concernés sont l'Agence canadienne de développement international (ACDI), l'Association pour le développement de l'éducation en Afrique (ADEA),

l'Association francophone internationale des directeurs d'établissements scolaires (AFIDES), l'Agence française de développement (AFD), la Banque mondiale, *Japan International Cooperation Agency* (JICA), *Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit* (GTZ), la Fondation Paul-Gérin Lajoie (PGL), le Fonds international des Nations Unies pour le secours de l'enfance (UNICEF), l'Agence des États-Unis pour le développement international (USAID) et *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* (UNESCO). Toutefois, les PTF qui ont répondu sont l'ACDI, l'AFIDES, l'AFD, JICA, la Fondation PGL et USAID. Les résultats sont présentés au tableau 6.

Tableau 6
Les répondantes et répondants à la requête
sur la formation des chefs d'établissement scolaire

Partenaires	Nombre
Direction de l'enseignement élémentaire du ministère de l'Éducation	1
Direction de l'enseignement moyen-secondaire du ministère de l'Éducation	1
ACDI	1
AFIDES (national)	1
AFD	1
JICA	1
PGL (consultant)	1
USAID	1
Total	8

Pour ce qui est de la requête sur la concertation des PTF, les répondantes et répondants étaient des représentantes et représentants de l'AFD, du Bureau d'appui de la coopération canadienne (BACDI), de l'ACDI, de USAID ainsi que du ministère de l'Éducation du Sénégal. Pour l'ACDI, deux représentantes ont acceptées de répondre aux questions. Le tableau 7 en présente les résultats.

Tableau 7

Les répondantes et répondants à la requête sur la concertation des PTF et du Ministère

Partenaires	Nombre
Ministère de l'Éducation nationale	1
ACDI	2
AFD	1
BACDI	1
USAID	1
Total	6

Il faut noter que la majorité des répondantes et répondants des deux requêtes sont de culture africaine. Trois seulement sont de culture occidentale.

4. DÉROULEMENT DE LA RECHERCHE

D'emblée, il faut mentionner qu'un premier contact avec les responsables de la formation des chefs d'établissement scolaire au ministère de l'Éducation du Sénégal a eu lieu à Dakar en décembre 2010. Cette rencontre avait pour but de discuter des possibilités de collaboration pour la réalisation de cette recherche.

La requête relative à des informations concernant la formation des chefs d'établissement scolaire a été adressée à ces responsables vers la fin février 2011. N'ayant pas de réponse, un rappel a été fait le 18 avril 2011. À la même date, nous avons adressé la requête aux PTF.

Les premières réponses ont été reçues à l'intérieur du mois d'avril autant pour les responsables du Ministère que pour les PTF suivants : ACDI, ADEA, AFD, AFIDES, JICA et PGL.

Des rappels ont été faits à quelques reprises afin d'encourager les autres PTF à répondre à la requête. Seul USAID a répondu vers la fin décembre 2011. Il faut signaler que ce long délai est en partie dû au temps pris à trouver la personne adéquate pour répondre à cette requête.

Des questions de précisions sur les informations reçues ont été envoyées le 12 novembre 2011 et les réponses à ces questions ont été reçues à la fin du mois de décembre 2011.

Enfin, la requête visant à comprendre la concertation des PTF et du Ministère a été envoyée aux destinataires mentionnés précédemment à la fin du mois de décembre 2011 et les réponses ont été reçues pour la grande majorité au mois de janvier 2012. Seul le représentant du ministère n'a pas répondu par voie électronique, mais plutôt lors d'une rencontre qui a eu lieu à Dakar en mars 2012.

En parallèle à tous ces envois, des recherches sur Internet ont permis de trouver des compléments d'information sur la question de formation des chefs d'établissement au Sénégal.

5. TRAITEMENT DES DONNÉES

Dans un premier temps, trois grilles d'analyse préalablement établies étaient liées aux éléments du cadre théorique, soit :

1. Les compétences recherchées (Dupuis, 2004 et MELS, 2008) en lien avec le contenu de formation relatif :
 - À la vision;
 - À la prise de décision;
 - À la communication;
 - Au leadership;
 - Aux relations humaines;
 - Au sens politique;
 - Au sens de l'organisation;
 - À la gestion des services éducatifs;
 - À la gestion de l'environnement éducatif de l'établissement;
 - À la gestion administrative de l'établissement;
 - À la gestion des ressources humaines de l'établissement.

2. Les facteurs de réussite, notamment à partir des principes directeurs d'une ingénierie de la professionnalisation (Le Boterf, 2007) :
 - Une approche en termes de situation professionnelle;
 - Une prospection et une progression;
 - Un parcours différencié et l'implication de l'apprenante et de l'apprenant;

- Des opportunités variées de professionnalisation ou modalités de formation;
 - Les modes et les types de formation (Develay, 1994) :
 - Information;
 - Activation;
 - Développement;
 - Communication;
 - Transformation;
 - Modèle transmissif à orientation normative;
 - Modèle incitatif à orientation personnelle;
 - Modèle appropriatif centré sur l'insertion sociale.

3. Les conditions de mise en œuvre, notamment à partir des principes directeurs d'une ingénierie de la professionnalisation (Le Boterf, 2007) :

- L'engagement de l'État;
- L'évaluation et la reconnaissance des progrès en professionnalisation;
- L'accompagnement de qualité vers l'autonomie;
- Le travail en réseau;
- La concertation des partenaires.

Toutefois, les données recueillies dans l'étude de cas ne nous ont pas permis d'utiliser adéquatement ces grilles. N'ayant pas suffisamment d'informations claires et factuelles, l'analyse ne pourrait être objective, ce qui nous placerait dans une situation de doute. Par contre, à la lumière du matériel reçu, il nous a été possible d'établir une nouvelle grille d'analyse.

D'abord, nous avons distingué l'ensemble des formations en trois catégories principales : a) les initiatives liées à des programmes ou des projets de formation; b) les initiatives liées à des dispositifs de formation; c) les initiatives liées à l'élaboration de guides.

Puis, pour chaque catégorie, l'analyse s'est faite en fonction de certains aspects théoriques, dont la durée de formation, les opportunités de formation et le contenu, et aussi en fonction d'autres aspects émergents, notamment la clientèle et les régions visées, les partenaires concernés et les difficultés rencontrées.

Ainsi, pour chaque initiative, nous obtenons la grille d'analyse suivante :

- Année;
- Durée;
- Clientèle visée;
- Régions visées;
- Partenaires;
- Opportunités de professionnalisation;
- Contenu de formation;
- Difficultés rencontrées.

Outre les informations recueillies par Internet, les documents relatifs aux diverses formations des chefs d'établissement transmis par les répondantes et répondants et utilisés dans le cadre de cette recherche sont indiqués en annexe III.

Afin de répondre aux questions relatives aux principaux facteurs de réussite d'une formation des chefs d'établissement et aux conditions à mettre en place pour assurer cette formation, l'analyse s'est réalisée particulièrement en exploitant le cadre théorique.

Par ailleurs, nous avons ajouté une nouvelle grille liée aux principaux thèmes du cadre théorique pour une des initiatives (F5) puisque les informations reçues pour celle-ci semblaient plus complètes.

6. LIMITES DE LA RECHERCHE

Les objectifs spécifiques de cette recherche étaient :

- d'analyser certaines formations qui ont été élaborées pour la formation des chefs d'établissement scolaire du Sénégal depuis 1994 (description des divers programmes de formation des gestionnaires scolaires, contenus et besoins, modalités de formation, séquences effectives réalisées, difficultés rencontrées, évaluations, audits, etc.) ;
- d'identifier les principaux facteurs de réussite d'une formation initiale et d'une formation continue des gestionnaires scolaires ;
- de décrire les conditions visant à assurer la formation des gestionnaires scolaires.

Dans une certaine mesure, la recherche a permis de répondre à ces objectifs, particulièrement pour ce qui concerne les deux derniers. En effet, la revue de littérature donne des éléments de réponse sur les facteurs de réussite d'une formation initiale et

continue ainsi que sur les conditions requises pour une formation adéquate. Certes, tout travail étant perfectible, d'autres aspects auraient pu être ajoutés par une revue de littérature plus élargie et plus approfondie.

En ce qui a trait au premier objectif, le manque d'information sur plusieurs initiatives a rendu impossible l'utilisation d'une grille d'analyse prédéterminée liée aux éléments théoriques limitant ainsi l'analyse des formations élaborées pour les chefs d'établissement du Sénégal et réduisant les chances de conclure de façon objective.

De plus, la distance Canada-Sénégal n'a pas facilité la cueillette de données. Certains répondantes et répondants n'ont pas donné suite à notre requête, tandis que pour d'autres, leurs réactions étaient très limitées.

Enfin, il importe de mentionner que cette recherche relative aux pratiques du Sénégal, réalisée par une personne issue d'un pays du Nord, pourrait conduire à des hypothèses non concluantes en raison non seulement de la différence culturelle, mais aussi d'une connaissance limitée du pays.

En somme, puisque la recherche s'est basée sur le peu d'informations reçues et sur un nombre limité de répondantes et de répondants, c'est avec précaution qu'il faut lire l'interprétation des résultats.

QUATRIÈME CHAPITRE

ÉTUDE DE CAS

Ce chapitre débute par une présentation générale du Sénégal et une autre sur le système éducatif sénégalais, dont son organisation, le diagnostic relatif à l'accès et à la qualité de l'éducation, les caractéristiques de la politique de décentralisation de l'éducation, la loi d'orientation de l'éducation nationale et la concertation entre les partenaires techniques et financiers et le gouvernement en matière d'éducation. Il présente également trois catégories d'initiatives en lien avec la formation des chefs d'établissement scolaire, soit les initiatives liées à des programmes ou des projets de formation, les initiatives liées à des dispositifs de formation et les initiatives liées à l'élaboration de guides. Chaque catégorie d'initiatives se termine par un tableau synthèse mettant en exergue les informations importantes pour l'analyse des données.

1. PRÉSENTATION DU SÉNÉGAL³

Le Sénégal est situé à la pointe de l'Afrique de l'Ouest et couvre une superficie de 196 722 km² délimitée par l'océan Atlantique à l'ouest. Le Sénégal a comme pays limitrophes la Mauritanie au nord et au nord-est, le Mali au sud-est, la Guinée et la Guinée-Bissau au sud. La Gambie, quant à elle, se trouve enclavée à l'intérieur des terres sénégalaises.

Les alizés, vents venus de l'océan, et l'harmattan, vent provenant du désert, déterminent le climat du Sénégal. Le premier rafraîchit les températures, tandis que le deuxième apporte la chaleur et la poussière. La période des pluies a une durée d'environ quatre à sept mois selon les régions, causant parfois des fermetures d'écoles en raison des inondations.

En 2010, la population sénégalaise se chiffrait aux alentours de 12 millions d'habitants dont près du quart vivait dans la capitale, Dakar, et sa banlieue. Ayant environ 2,8% comme taux annuel de croissance, 55% de la population du Sénégal se compose

³ Ces informations sont tirées de plusieurs sources, dont UNESCO (2008), et les sites Internet : AUSENEGAL.COM et Gouvernement du Sénégal.

principalement de jeunes de moins de 20 ans. Le problème de scolarisation et de l'emploi relève donc du défi.

Il existe près d'une vingtaine d'ethnies, dont les plus nombreux sont les Wolofs, les Lébous, les Pulaars et les Sérères. Bien que les Sénégalais aient reçu en héritage colonial le français, la langue nationale est le wolof. Pour ce qui est de la religion, le christianisme et l'animisme côtoient près de 95% d'une population islamiste. D'ailleurs, les écoles coraniques sont nombreuses, particulièrement à Dakar et sa banlieue.

Sur le plan politique, le Sénégal se veut une république démocratique et sociale. On y retrouve plusieurs partis politiques et la liberté de presse est une réalité. Du côté administratif, le Sénégal se divise en 14 régions administratives, 45 départements, 117 arrondissements, 150 communes et 353 communautés rurales. Pour ce qui concerne les villages, considérés comme les cellules administratives de base, le dernier recensement de 1988 indique un nombre de 12 000. La politique de décentralisation permet à la société civile de participer à la gestion du pays, notamment en ce qui a trait au système éducatif. Autrefois siège de l'Afrique Occidentale française, le Sénégal est un des pays les plus développés en Afrique de l'Ouest.

Cette section a donné un aperçu global du Sénégal sur divers plans, dont ses limites territoriales, son climat, sa population, sa politique et ses divisions administratives.

2. SYSTÈME ÉDUCATIF SÉNÉGALAIS⁴

Cette section présente brièvement le système éducatif du Sénégal. Elle aborde l'organisation du système éducatif, donne un bref aperçu du diagnostic relatif à l'accès et à la qualité de l'éducation et décrit les caractéristiques de la politique de décentralisation de l'éducation. Enfin, elle expose certains points de la Loi d'orientation de l'éducation nationale et traite de la concertation entre les partenaires techniques et financiers (PTF) et le gouvernement en matière d'éducation.

⁴ Ces informations sont tirées de plusieurs sources, dont UNESCO (2008 et 2011).

2.1. Organisation du système éducatif

L'éducation au Sénégal se distingue par le secteur formel et le secteur non formel. Dans le secteur public, du côté formel, trois ministères se partagent les charges. Il s'agit a) du ministère de l'Éducation préscolaire, de l'Élémentaire, du Moyen-secondaire et des Langues nationales, b) du ministère de l'Enseignement technique et de la Formation professionnelle, c) du ministère de l'Enseignement supérieur, des Universités et des Centres universitaires régionaux et de la Recherche scientifique. L'éducation préscolaire accueille des enfants âgés entre 3 et 5 ans. L'enseignement primaire dure six années et concerne les élèves de 6 à 12 ans. L'enseignement moyen a une durée de quatre années et reçoit les élèves de 13 à 16 ans. Enfin, l'enseignement secondaire (général et technique) couvre trois années et concerne les élèves de 17, 18 et 19 ans. En 2008, le secteur privé accueillait 13% des effectifs du primaire, une faible augmentation par rapport à 1999, qui en comptait 12% (UNESCO, 2011).

Selon la Loi n° 2004-37 modifiant la Loi d'orientation de l'Éducation nationale n° 91.22, « la scolarité est obligatoire pour les enfants des deux sexes âgés de 6 à 16 ans » (Ministère de l'Éducation du Sénégal, 1999), alors que selon les statistiques du Rapport mondial de suivi sur l'EPT (UNESCO, 2011), la scolarité obligatoire est de 7 à 12 ans.

L'enseignement supérieur public compte des universités, des instituts et des écoles supérieures avec un secteur privé qui se développe de plus en plus.

Au regard du secteur non formel, celui-ci comprend, notamment, a) les écoles communautaires de base, b) les écoles dites de 3^e type, dont les *daaras* (écoles coraniques), c) l'alphabétisation. Ce secteur est « pris en charge par plusieurs ministères et plusieurs structures et organisations gouvernementales et non gouvernementales » (Sene, 2006, p. 8).

Afin d'avoir une vision globale du système d'éducation, le ministère chargé de l'éducation de base a créé, depuis le début des années 2000, la Direction de la planification et de la réforme de l'Éducation (DPRE). Celle-ci doit avoir, entre autres, une vue d'ensemble des différents secteurs et s'assurer de l'établissement de passerelles entre les ordres d'enseignement.

Selon une étude sur la dynamique partenariale, menée en 2009-2010 par la CONFEMEN, la création de la DPRE, dédiée au suivi de son plan décennal, a contribué à la mise en place de pratiques partenariales favorisant ainsi « l'augmentation générale des taux de scolarisation, la scolarisation des filles, [...] l'équilibre des différents groupes d'intérêt pour une pacification autour de l'école afin d'éviter les grèves à répétition [...] et la diversification des sources de financement, notamment par un appui en nature dans les établissements [...] » (CONFEMEN, 2011, p.195). Par appui en nature, la CONFEMEN entend diverses contributions matérielles et humaines.

D'autres administrations, dont l'Institut national d'étude et d'action pour le développement de l'Éducation (INEADE), le Secrétariat général permanent de la Commission nationale pour l'UNESCO, les Écoles de formation d'instituteurs et l'Institut islamique de Dakar se sont vus attribuer certaines responsabilités relatives au système éducatif afin de faciliter le travail du ministère. Par exemple, l'INEADE avait comme mandat la production et l'édition de manuels scolaires.

Cette section a présenté l'organisation du système éducatif sénégalais, particulièrement au regard du secteur formel, tout en abordant la place du secteur privé. Outre les trois ministères responsables de l'éducation allant du préscolaire à l'université en passant par la formation professionnelle et technique, d'autres administrations ont certaines responsabilités en matière d'éducation. La création de la DPRE contribue à la mise en place de pratiques partenariales dans le but d'améliorer le système éducatif.

2.2. Diagnostic relatif à l'accès et à la qualité de l'éducation⁵

De manière générale, le développement du secteur des jeunes a connu des avancées, particulièrement sur le plan de l'accès au primaire. Le taux brut d'admission (TBA) au primaire est passé de 67% en 1999 à 99% en 2008. De ces 99%, les filles ont l'avantage des garçons avec un pourcentage de 102 contre 97. Quant au taux brut de scolarisation (TBS), le Sénégal a également accru son pourcentage passant de 65% en

⁵ Les données sont tirées du Rapport mondial de suivi sur l'EPT de 2011 (UNESCO, 2011).

1999 à 84% en 2008 et le taux net de scolarisation (TNS) passe de 55% en 1999 à 73% en 2008.

En ce qui concerne la transition vers le secondaire, en 2007, 62% des élèves du primaire, dont 65% des garçons et 58% des filles, poursuivaient leurs études. Le taux brut de scolarisation au secondaire passait de 16% en 1999 à 31% en 2008. Il reste toutefois des difficultés d'accès au secondaire en raison, notamment des infrastructures et des équipements insuffisants ou encore très endommagés.

Plusieurs facteurs ont contribué à l'accroissement du TBS au primaire. Il faut noter la redynamisation des classes multigrades et des classes à double flux, c'est-à-dire des classes où la journée est partagée entre deux groupes d'élèves. La construction massive de salles de classe ainsi que le recrutement des enseignantes et des enseignants volontaires et vacataires font également partie des facteurs favorables à l'augmentation du TBS au primaire. Il est important de préciser que le personnel enseignant ayant le statut de volontaire et de vacataire⁶ n'a reçu qu'une courte formation pour exercer cette profession.

De plus, des stratégies ont été mises en œuvre pour réduire le ratio élèves-enseignant. En 2008, le ratio moyen était à 36 élèves pour une enseignante ou un enseignant. Toutefois, il faut souligner les fortes disparités marquées à l'intérieur du pays.

Enfin, le gouvernement réserve 19% de ses dépenses publiques pour les dépenses totales en éducation. Un pourcentage de 46 est réservé pour le primaire contre 26% pour les dépenses du secondaire.

Malgré les diverses initiatives pour améliorer le système éducatif, certaines faiblesses importantes demeurent. L'étude réalisée par le Centre de recherche pour le développement international et le Réseau ouest et centre africain de recherche en éducation (CRDI-ROCARE, 2011) en énumère quelques-unes, dont :

⁶ Un volontaire est une personne sénégalaise âgée de 18 à 35 ans qui détient au moins un diplôme de l'enseignement moyen (BFEM), tandis qu'un vacataire est tout citoyen sénégalais détenant un diplôme du secondaire en enseignement général (BAC).

- Une scolarisation stagnante dans l'enseignement primaire, en recul dans l'enseignement secondaire général;
- Plusieurs collèges demeurent des abris provisoires, sans équipements, sans eau, sans latrines;
- Le manque de personnel enseignant.

Le Rapport mondial de suivi de l'EPT (UNESCO, 2011 et le site Internet sur les tableaux de statistiques) souligne :

- Le taux d'alphabétisme chez les jeunes de 15 à 24 ans était seulement de 51%, soit 58% pour les garçons et 45% chez les filles, en 2005-2008;
- Le nombre de redoublants du primaire a atteint 8% en 2008;
- Le pourcentage des jeunes du primaire qui abandonnent leurs études demeure toujours important, soit 42% dont 43% pour les garçons et 40% pour les filles;
- Une faible culture d'évaluation.

De manière plus spécifique au niveau de l'enseignement moyen-secondaire, l'accès à cet ordre d'enseignement, la formation des enseignantes et des enseignants, l'environnement scolaire (infrastructure, équipements, matériels didactiques, manuels scolaires) sont des difficultés à surmonter (Sene, 2006).

Cette section nous a permis de constater les avancées sur le plan de l'accès au primaire, mais des améliorations sont toujours attendues au regard de l'accès au secondaire ainsi que de la qualité de l'éducation en général.

2.3. Caractéristiques de la politique de décentralisation de l'éducation

Les politiques de décentralisation ont comme principal objectif l'amélioration de la qualité de l'éducation.

Au Sénégal, une politique de décentralisation administrative est entrée en vigueur en 1972. Ainsi étaient créées les collectivités locales en milieu rural et de communautés rurales. Progressivement, l'éducation est devenue un champ de compétences partagé. À la suite de la Déclaration de Jomtien (Thaïlande) en 1990 (UNESCO, s.d.) et dans le mouvement de la décentralisation qui se répandait aux quatre coins du monde, le Sénégal a voulu renforcer sa politique en adoptant comme principes :

- « L'expansion de la responsabilité des communautés dans le système éducatif pour une meilleure prise en charge des besoins des bénéficiaires. Elle engage le gouvernement à renforcer la dévolution du pouvoir depuis le centre jusqu'au niveau local, autour des inspections et des écoles, dans une perspective d'autonomisation et de responsabilisation accrue des différents acteurs.
- La promotion d'un partenariat efficace et bien coordonné qui se veut large, et mieux organisé pour que les ressources de toutes natures disponibles chez les divers acteurs et partenaires puissent être investies sans entrave dans le secteur éducatif. » (CRDI-ROCARE, 2011, p. 75)

2.3.1. Le niveau central

Les documents de politique qui ont suivi, dont la Lettre de politique générale de l'éducation et de la formation du gouvernement du Sénégal (Ministère de l'Éducation du Sénégal, 2001), n'ont fait que poursuivre ce renforcement favorable à la décentralisation du système éducatif en insistant sur les avantages de la décentralisation, notamment une meilleure gouvernance et l'émergence d'un sentiment d'appartenance au niveau local.

Le Programme décennal de l'éducation et de la formation (PDEF) du Ministère a opté pour une planification décentralisée visant à renforcer l'autonomie et la responsabilité des établissements scolaires.

Ainsi, le niveau central est chargé « d'impulser, d'élaborer, d'organiser et de suivre les actions d'éducation, de formation, d'enseignement et de recherche » (Ministère de l'Éducation du Sénégal, 1999, p.15). Il se concentre sur la modernisation du pilotage et la coordination des activités (CRDI-ROCARE, 2011). Il a à sa charge le recrutement, la formation, la rémunération et la gestion des personnels d'enseignement et de direction (Cissé, 2008).

2.3.2. Les structures déconcentrées

Les structures déconcentrées se voient confier la gestion de plusieurs activités avec des transferts budgétaires opérés par l'administration centrale.

La Loi 96-07 (Ministère de l'Éducation du Sénégal, 2000) attribue les compétences suivantes :

Au niveau des régions (article 40) :

- Participation à l'établissement de la tranche régionale de la carte scolaire nationale;
- Équipement, entretien et maintenance des lycées et des collèges;
- Recrutement et prise en charge du personnel d'appoint des lycées et collèges;
- Répartition, allocation de bourses et d'aides scolaires;
- Participation à l'acquisition des manuels et des fournitures scolaires;
- Participation à la gestion et à l'administration des lycées et collèges par le biais des structures de dialogue et de concertation.

Au niveau des communes (article 41) :

- Construction, équipement, entretien et maintenance des écoles élémentaires et des établissements préscolaires;
- Recrutement et prise en charge du personnel d'appoint des écoles élémentaires et des établissements préscolaires;
- Allocation de bourses et d'aides scolaires;
- Participation à l'acquisition des manuels et des fournitures scolaires;
- Participation à la gestion et à l'administration des lycées et collèges par le biais des structures de dialogues et de concertation.

Au niveau des communautés rurales (article 42) :

- Construction, équipement, entretien et maintenance des écoles élémentaires et des établissements préscolaires;
- Participation à l'acquisition de manuels et fournitures scolaires;
- Participation à la gestion et à l'administration des écoles préscolaires, élémentaires et des collèges par le biais des structures de dialogue et de concertation.

Sur le plan administratif, chacune des quatorze régions correspond à une académie. Les Inspections d'académie (IA) ont la responsabilité de gérer l'éducation au niveau régional, du préscolaire au secondaire. Ces structures sont chargées de coordonner, de contrôler et d'assurer la cohérence et l'efficacité des actions éducatives en lien avec les autorités administratives et les collectivités locales (Ministère de l'Éducation du Sénégal, 1999). Les IA s'appuient sur les Inspections départementales de l'éducation nationale (IDEN) dont le rôle consiste à assurer la coordination des activités éducatives des niveaux préscolaire, primaire et moyen. Les IDEN ont comme mandat, entre autres, l'élaboration de la banque de données, la création et l'ouverture d'une école primaire, la

pédagogie, l'inspection, l'encadrement et la formation des personnels enseignants et de direction.

Toutes ces structures déconcentrées participent aux tables de concertation et de dialogue des administrations scolaires. Toutefois, selon une étude de l'Institut international de planification de l'éducation (IIPÉ, 2004), l'État demeure très présent dans la gestion du personnel des structures déconcentrées, de la gestion financière et matérielle des IDEN et des écoles. Il est noté également une confusion dans certaines responsabilités, entre autres, au regard des lignes budgétaires, ce qui ne favorise pas une reddition de compte adéquate. (CRDI-ROCARE, 2011).

2.3.3. *Les structures décentralisées*

La population contribue à l'amélioration de l'école, notamment par un apport en « ressources humaines, matérielles et financières à l'école (recrutement et paiement des salaires d'enseignantes et enseignants, constructions et maintenance d'écoles, pression pour que l'école produise de bons résultats scolaires, rôle de vigile au regard du fonctionnement de l'école, l'absentéisme du personnel enseignant) » (CRDI-ROCARE, 2011, p.88)

Les établissements scolaires, quant à eux, doivent impulser, depuis la mise en place du PDEF, la mise en œuvre du projet d'établissement exigeant une nouvelle façon de gérer.

Par ailleurs, pour faire face aux responsabilités accrues des actrices et des acteurs à la base, imposées par le processus de décentralisation, l'État a créé une nouvelle structure appelée :

- Comités de gestion pour les établissements des niveaux préscolaire et primaire, des écoles communautaires de base et des centres d'alphabétisation;
- Conseils de gestion pour les établissements de niveaux moyen et secondaire.

Cette structure (CGE) est composée de représentantes et représentants de l'école, dont le chef d'établissement, qui constituent la Section permanente du Comité, et des

membres de la collectivité locale et de la société civile, dont des représentantes et représentants des Associations de parents d'élèves (APE), du maire ou président de conseils ruraux, du Conseil régional et du Service du Trésor.

Pour le comité de gestion, sa mission porte, notamment, sur l'élaboration, la mise en œuvre et l'évaluation des projets de développement des établissements scolaires, la mobilisation des actrices et acteurs et des partenaires, la mobilisation et la gestion des ressources et la promotion des actions de formation pour les membres du comité de gestion et des enseignantes et enseignants. Le chef d'établissement assure le secrétariat du comité.

Au regard du conseil de gestion, sa mission consiste « au fonctionnement matériel et moral de l'établissement [...] donne son avis sur l'état prévisionnel des recettes et des dépenses, l'observation des prescriptions relatives à l'hygiène et à toutes les questions qui lui sont soumises par le Ministre de l'Éducation nationale, l'Inspecteur d'Académie, le chef d'établissement ou la section permanente [...], vote le budget » (Ministère de l'Éducation du Sénégal, 2001, p. 34). Le chef d'établissement en assure la présidence.

Il existe également d'autres structures de gestion :

- Des Comités locaux pour l'Éducation et la formation qui se situent au niveau des communes et des communautés rurales présidés par le maire ou le président de la communauté rurale de la localité;
- Des Comités départementaux de coordination et de suivi de l'éducation au niveau départemental présidés par un maire désigné par ses pairs;
- Des Comités régionaux de coordination et de suivi de l'éducation au niveau régional présidés par le président du conseil régional avec comme secrétaire exécutif l'inspecteur d'académie;
- Un Comité national de coordination et de suivi de l'éducation au niveau national présidé par le ministre de l'Éducation;
- Un Conseil national pour le Secteur de l'éducation et de la formation présidé par le premier ministre.

Il importe de mentionner que malgré les intentions louables à la création de ces structures, des lacunes au regard de formations ou d'accompagnement réservés aux membres des comités ou conseils de gestion, des conflits d'intérêts, des manques de disponibilité de certains membres, des ressources financières limitées ainsi qu'un manque

de synergie de la part des diverses structures, ont été observés (Sene, 2006; CRDI-ROCARE, 2011). De plus, le rôle des comités ou conseils de gestion n'est pas suffisamment défini puisque, soit dans la majorité des établissements, ces organes semblent peu ou non fonctionnels (Sene, 2006 et IIPE, 2004), ou soit les chefs d'établissement « confèrent au CGE un rôle démesuré » (Sene, 2006, p. 66).

Selon le CRDI-ROCARE (2011), « la culture de décentralisation n'est pas encore assez implantée dans les postures et comportements » (p.102) et les moyens alloués par l'État ne sont jamais à la hauteur des compétences transférées.

Les actrices et acteurs locaux, dont les chefs d'établissement scolaire, ont une marge de manœuvre limitée. La pérennité des initiatives prises à leur niveau est souvent tributaire des partenariats que ces actrices et acteurs ont réussi à créer avec leur environnement extérieur (IIPE, 2004).

Cette section a présenté les efforts déployés pour mettre en place la politique de décentralisation ayant pour but de répondre aux besoins des bénéficiaires tout en distribuant les responsabilités nécessaires aux divers acteurs et actrices. Toutefois, diverses études ont souligné la présence importante du niveau central limitant le pouvoir et l'autonomie des structures déconcentrées et décentralisées.

2.4. Loi d'orientation de l'éducation nationale

Selon la politique éducative, dite Loi d'orientation de l'éducation nationale, l'Éducation nationale doit « préparer les conditions d'un développement intégral » afin de « former des hommes et des femmes capables de travailler efficacement à la construction du pays » (Ministère de l'Éducation du Sénégal, 1999, p. 10).

Pour ce faire, le texte de la Loi précise la nécessité d'adapter les contenus, les objectifs et les méthodes aux besoins spécifiques à tous les types d'apprenantes et d'apprenants tout en assurant l'établissement de passerelles.

Plusieurs actions ont été entreprises pour permettre au système éducatif de remplir sa mission. Parmi les actions, notons l'élaboration et la mise en œuvre du Programme décennal de l'éducation et de la formation (PDEF) ainsi que les mesures prises au regard du chef d'établissement.

2.4.1. Le Programme décennal de l'éducation et de la formation (PDEF)

Pour améliorer le système éducatif du Sénégal, le gouvernement a entrepris, en 2000, la mise en œuvre du PDEF. Prévu pour couvrir la période de 2000 à 2010 et au-delà, ce programme est axé sur l'atteinte des objectifs de l'Éducation pour tous (EPT) en prenant en compte l'accès, la qualité et la gestion de l'éducation.

La mise en place du PDEF a joué un rôle important dans l'élaboration des nouveaux défis auxquels les chefs d'établissement scolaire ont à faire face. En effet, le contexte de décentralisation et de déconcentration avec un renforcement de l'autonomie des établissements ainsi que l'implication des communautés dans la vie de l'établissement, la création des Conseils de gestion et l'élaboration du projet d'établissement ont contribué au renouvellement du rôle du chef d'établissement (Sene, 2006). Il en va de même avec les conséquences des mesures d'accès, dont la massification des effectifs, la phase qualité mettant l'accent sur les performances à réaliser par l'établissement et la gestion des relations avec de nouveaux acteurs et actrices institutionnels.

Le PDEF a inscrit parmi ses objectifs l'amélioration de la qualité des apprentissages par l'entremise de projets d'écoles. Ce résultat attendu avait une incidence sur le travail des chefs d'établissement scolaire. Il était donc impératif pour le ministère de renforcer les capacités de ces actives et acteurs afin de les impliquer davantage dans l'atteinte de cet objectif.

2.4.2. Le chef d'établissement scolaire

Le chef d'établissement a une position centrale au sein du système éducatif, car c'est sur lui que repose la bonne marche de l'établissement scolaire. Cette section nous indique les processus de recrutement et d'évaluation au Sénégal pour le chef

d'établissement, les fonctions qui lui sont attribuées et la formation qui est prévue selon les textes de lois.

2.4.2.1. *Le recrutement et l'évaluation*

Le recrutement du chef d'établissement s'effectue par une commission composée de représentantes et représentants des services déconcentrés, des services centraux et des syndicats, mais la décision finale revient au ministre qui porte son jugement sur les critères en lien, surtout, avec l'ancienneté et le grade. Si un poste de direction se libère en cours d'année scolaire, l'IDEN nomme un intérimaire en choisissant habituellement l'enseignant le plus gradé de l'école (IPE, 2004).

L'évaluation du chef se fait par l'IDEN sur la base de critères relatifs à la gestion administrative, pédagogique et sociale de l'établissement.

2.4.2.2. *Les fonctions*

Le cahier de charges du personnel de direction d'école, inclus dans le Bulletin officiel de l'Éducation nationale (Ministère de l'Éducation du Sénégal, 1999, p. 47), donne un aperçu des diverses tâches que doivent accomplir les chefs d'établissement. Il s'agit notamment de veiller à :

- Se fixer des objectifs de qualité;
- Disposer et tenir à jour des documents de gestion;
- Utiliser rationnellement et efficacement les ressources matérielles et humaines;
- Engager et motiver les maîtres, les élèves et la communauté;
- L'assiduité et la ponctualité des maîtres et des élèves;
- Rendre compte du fonctionnement de l'école à l'autorité supérieure;
- Améliorer les conditions de travail des maîtres et des élèves.

Le chef d'établissement scolaire doit également organiser des séances d'animation pédagogique, des réunions bimestrielles avec les communautés, des échanges fréquents entre les maîtres par des actions de formation, d'encadrement et de suivi pouvant renforcer les activités d'enseignement-apprentissage.

Enfin, il doit mettre en place les conditions nécessaires afin d'obtenir 50% des taux de réussite aux examens, une diminution du taux de redoublement et effectuer des heures d'encadrement auprès des enseignantes et enseignants.

2.4.2.3. *La formation*

Pour la formation initiale, les textes de loi ne définissent pas clairement de politique. Toutefois, la Loi d'orientation de l'éducation nationale précise qu'il revient à l'enseignement supérieur « à former les agents de développement dont le Sénégal et l'Afrique ont besoin pour jouer un rôle significatif dans la création et le développement de la pensée et la science universelle ». L'enseignement supérieur est chargé « de mener des actions de formation permanente et de recyclage » (Ministère de l'Éducation du Sénégal, 1999, p.14).

En ce qui a trait à la formation continue, la lettre de politique générale du secteur éducation/formation de novembre 1992 mentionne la nécessité de prendre des mesures pour « préserver et améliorer la gestion des établissements relatifs à l'enseignement moyen et secondaire », alors que pour le primaire, l'accent est mis sur l'accès à l'éducation et le recrutement des enseignantes et enseignants (Ministère de l'Éducation du Sénégal, 1999, p.16).

De manière spécifique à l'égard des actions à réaliser pour l'amélioration de la gestion des chefs d'établissement scolaire, la politique mentionne le tutorat exercé par les inspecteurs d'académies pour les chefs d'établissement des collèges (enseignement moyen), et un cycle de formation du personnel administratif de direction des lycées comprenant les chefs d'établissement, les intendants, les censeurs et les surveillants généraux ainsi que de la mise au point de nouveaux critères de nomination (Ministère de l'Éducation du Sénégal, 1999, p.19).

Quant aux chefs d'établissement du niveau élémentaire, les inspecteurs et inspectrices provenant des IDEN ont la charge de les assister (Ministère de l'Éducation du Sénégal, 1999, p.45). Les objectifs visés concernent :

- la coordination de toutes les interventions au profit de l'école;

- l'organisation de réunions avec les directeurs d'école, les autorités administratives locales et les partenaires sociaux au développement;
- l'impulsion des innovations pédagogiques et structurelles;
- l'élaboration de stratégies de promotion des activités para, péri et post scolaire (Ministère de l'Éducation du Sénégal, 1999, p.46).

En raison de la pénurie du personnel d'inspection et des besoins grandissants de formation du personnel enseignant, une structure, se voulant un outil de pilotage et de gestion de la qualité, a été développée au niveau déconcentré. Cette structure, nommée le Collectif des directeurs d'école (CODEC), se compose d'un ensemble de chefs d'établissement de chaque zone et est coordonnée par un directeur relais, choisi par ses pairs en fonction de ses compétences et de son expérience. Partagée avec les inspectrices et inspecteurs de l'IDEN, l'encadrement pédagogique est la principale fonction de cette structure.

Le guide du chef d'établissement élaboré pour les chefs d'établissement de l'enseignement moyen et secondaire indique les tâches à réaliser sur les plans de la gestion administrative, pédagogique et financière. Globalement, il :

- administre les crédits mis à sa disposition et ordonne les dépenses;
- impulse et contrôle l'action pédagogique;
- administre les matières;
- autorise les dépenses;
- propose la nomination du billeteur, du Comptable des Matières;
- gère le personnel (DEMSG-PAEM, 2004).

Selon l'étude du CRDI-ROCARE (2011), certains dysfonctionnements actuels des établissements scolaires seraient causés par des carences en formation des chefs d'établissement et du faible partage des tâches entre le chef d'établissement et ses collaborateurs.

La mise en place du PDEF est certes une stratégie positive visant l'atteinte des objectifs de l'EPT qui a un impact sur le rôle du chef d'établissement, ses fonctions et sa formation. Les textes de loi donnent quelques orientations sur ces aspects, mais des

dysfonctionnements demeurent, notamment au regard de la formation et du recrutement des chefs d'établissement scolaire.

2.5. Concertation entre les partenariats techniques et financiers et le gouvernement en matière d'éducation

Au niveau national ainsi qu'au niveau des collectivités locales, certains pays du Nord contribuent à l'amélioration du système éducatif sénégalais. Dans le respect de la Déclaration de Paris de 2005 (OCDE, 2005-2008), des réunions entre les partenaires techniques et financiers (PTF) et le ministère de l'Éducation ont comme but de partager les informations et d'assurer une meilleure coordination et une plus grande harmonisation des appuis des PTF dans le cadre de la mise en œuvre du Programme décennal de l'éducation et de la formation (PDEF). Parmi les PTF, un seul doit assumer la fonction de chef de file qui a comme principale responsabilité de servir « de trait d'union entre le ministère de l'Éducation nationale (MEN) et l'ensemble des PTF » (tirée des termes de références du chef de file des PTF du Cadre partenarial du Programme décennal de développement de l'éducation, 7 avril 2005, p.1).

Au Sénégal, de 2009 à 2011, le Canada était chef de file des PTF. Afin de faciliter la concertation entre les PTF, il a mis en place un secrétariat pour la coordination de l'ensemble des PTF. Ainsi, trois sous-comités, composés de membres des PTF et du ministère, ont été créés pour une meilleure prise en charge des spécificités des sous-secteurs que sont l'éducation de base, l'enseignement supérieur et la formation professionnelle et technique. Des rencontres sont établies non seulement à l'intérieur de chaque sous-comité, mais aussi entre ces derniers afin de mieux coordonner les interventions des PTF.

Les représentantes de l'Association canadienne pour le développement international (ACDI) considèrent que la création du secrétariat a permis de stabiliser la périodicité des rencontres et d'améliorer le dialogue et la concertation entre les PTF. Chaque PTF s'est vu confier une responsabilité. À titre d'exemple, l'UNESCO est responsable de convoquer et de tenir les tables de concertation en éducation de base.

Étant donné l'appréciation positive de ce fonctionnement, USAID, nouveau chef de file, a pris la décision de maintenir le secrétariat de coordination des PTF.

Selon le représentant de l'Agence française de développement (AFD) et celui du Bureau d'appui à la coopération canadienne (BACDI), les actions des PTF sont harmonisées de sorte qu'il n'y a plus ou peu de doublons d'activités et une répartition géographique permet une certaine complémentarité. Toutefois, selon le représentant du BACDI et les représentantes de l'ACDI, les modes d'interventions ne sont pas harmonisés. Certains PTF interviennent dans une approche programme avec des projets gérés par la partie sénégalaise, tandis que d'autres, pour répondre aux exigences du pays d'origine, demeurent dans une approche projet avec une agence d'exécution n'utilisant pas les outils mis en place par le Sénégal pour les procédures de gestion. Une des représentantes de l'ACDI ajoute à ces informations la non-utilisation des procédures nationales par les PTF, à l'exception du Canada. De plus, selon les deux représentantes de l'ACDI, le manque de synergie ne favorise pas la complémentarité recherchée. Par exemple, les achats de manuels scolaires et de mobiliers ainsi que la construction scolaire sont faits sans concertation par divers PTF et parfois pour les mêmes régions.

Au regard de l'alignement avec les besoins du Ministère, le représentant du Ministère a souligné le leadership de l'État sénégalais invitant les PTF à respecter de plus en plus le cadre général qui est le PDEF. Chaque année, les PTF doivent inscrire leurs activités à la lumière du Plan d'opération et budgétaire annuel qui définit les actions à réaliser. Tout cela est mis en cohérence avec la Direction de la planification de la réforme éducative (DPRE) et une revue annuelle est présentée pour faire le bilan des actions de l'année précédente afin de faire des ajustements pour l'année à venir. Tous les acteurs et actrices de l'éducation y sont présents : représentants du ministère, structures déconcentrées, représentants de syndicats, d'association de parents, d'organisations non gouvernementales et des PTF.

En ce qui a trait à l'appui financier que les PTF offrent, celui-ci se situe davantage en lien avec des projets plutôt qu'une enveloppe budgétaire commune. Le représentant du BACDI nous parle d'un fonds commun existant qui concerne l'AFD, la Banque mondiale et l'ACDI, alors que les autres PTF donnent un appui financier selon

les projets. Toutefois, une des représentantes de l'ACDI ajoute que l'argent des projets, à l'exception celui provenant des agences du système des Nations Unies, de l'USAID et du Japon, est géré par des ressources du Ministère conformément au plan de travail et les mécanismes de gestion mis en place permettent une bonne régulation.

Au regard de la formation des chefs d'établissement scolaire, l'AFD précise que les Écoles de formation initiale et les Pôles régionaux de formation de chaque région ont été fusionnés pour créer des Centres régionaux de formation du personnel de l'Éducation afin d'harmoniser cette formation. Toutefois, le degré de fonctionnalité de ces centres n'est pas le même partout. Le représentant du BACDI, pour sa part, ne connaît que l'appui d'USAID à la formation des chefs d'établissement de l'enseignement moyen, tandis qu'une des représentantes de l'ACDI affirme qu'il n'y a pas d'harmonisation à cet égard. Plusieurs formations sont redondantes, d'autres inutiles et ne correspondent pas aux besoins des chefs d'établissement.

Nous pouvons constater que des gains au regard de la Déclaration de Paris sont évidents, mais que les différences, notamment dans le mode d'intervention, nuancent la concertation et l'harmonisation des actions.

3. LA FORMATION DES CHEFS D'ÉTABLISSEMENT SCOLAIRE

Bien que des initiatives aient été amorcées depuis 1994, la formation initiale et continue des chefs d'établissement scolaire demeure une préoccupation du ministère de l'Éducation nationale du Sénégal. Ces initiatives se traduisent par des programmes ou projets de formation, dont le *Programme de développement des ressources humaines* et le *Programme d'appui à l'enseignement moyen*. Il existe également la mise en place de dispositifs de formation, notamment le *Projet d'appui au pilotage du système éducatif* et le *Collectif des chefs d'établissement*, ainsi que l'élaboration de guides pour la formation des chefs d'établissement. Les initiatives suivantes sont tirées des documents reçus par les répondantes et répondants (voir la liste à l'annexe III). Des compléments d'information se sont ajoutés à la suite de recherche sur des sites Internet.

3.1. Initiatives liées à des programmes ou des projets de formation

Les six initiatives suivantes proviennent de l'élaboration d'un programme ou d'un projet élaboré ou mis en place par un ou plusieurs partenaires.

3.1.1. *Le programme de développement des ressources humaines (F1)*

De 1994 à 1997, le ministère de l'Éducation nationale a institué le cadre du Programme de développement des ressources humaines pour former les chefs d'établissement scolaire (CE) d'enseignement moyen et secondaire. Ce cadre représentait la première initiative en termes de formation de ces actrices et acteurs de l'éducation. Une équipe technique de formation, constituée de chefs d'établissement, de représentantes et représentants des directions d'enseignement, de l'INEADE et de la DPPE, a été mise en place dans le but de former les chefs d'établissement scolaire afin de leur permettre de faire face à leurs nouvelles responsabilités dans un contexte de réformes scolaires.

La première année a été consacrée à la cueillette des préoccupations des chefs d'établissement en matière de formation. L'équipe technique a ensuite organisé un séminaire afin de préparer une formation des formatrices et formateurs provenant du Centre africain d'études supérieures en gestion.

Trois modules de formation initiale ont été élaborés, soit a) la communication et le management, b) la gestion administrative, matérielle et financière, c) la gestion pédagogique et l'initiation à la gestion des projets d'établissement scolaire. Ces modules étaient structurés en dix thèmes :

1. Le service public d'éducation;
2. Les droits et agents de l'État;
3. La communication;
4. La conduite de réunion;
5. La gestion des conflits;
6. L'organisation administrative;
7. L'organisation pédagogique;
8. La démarche de projet d'établissement;
9. La gestion matérielle et financière;
10. La décentralisation et la déconcentration.

Dans le but d'élargir leur expérience et de renforcer leurs capacités, les membres de l'équipe technique ont également pu bénéficier de voyages d'études en France, en 1997, en 2000 et en 2001, et ce, même si le programme a pris fin en 1997.

Aucune autre information n'a été reçue sur cette initiative.

3.1.2. *Le programme de formation des inspecteurs et directions d'école (F2)*

En 1996, en partenariat avec le secteur *Gestion de l'éducation et de la formation* de l'Université de Sherbrooke, la Fondation Paul-Gérin-Lajoie (PGL) a réalisé un programme de formation des inspecteurs et des chefs d'établissement du niveau élémentaire de la région de St-Louis. Cette formation universitaire de 2^e cycle de 15 crédits en administration de l'éducation visait le renforcement des capacités des cadres scolaires au regard de la gestion de la réforme sénégalaise et de l'élaboration et la réalisation du projet de développement de chacune des écoles.

Cinq domaines de gestion ont été identifiés à partir des besoins et du contexte des régions bénéficiaires de ce programme. Il s'agit :

1. D'élaborer et de gérer un plan d'action et les programmes d'activités qui en découlent;
2. De mettre en place un système de gestion de l'information utile aux inspectorats et aux directions d'écoles;
3. D'élaborer et de gérer le projet-école;
4. De mobiliser les partenaires du milieu autour du projet-école;
5. De gérer les changements engendrés par la réforme.

Les modalités d'organisation et l'approche pédagogique avaient comme but le changement de nature organisationnelle, un mode de fonctionnement décentralisé, une prise en charge du projet scolaire par chacune des communautés et un esprit partenarial entre le personnel enseignant, les cadres scolaires, les parents et les représentants de la communauté.

Deux groupes de vingt personnes, composés d'inspecteurs et de chefs d'établissement, ont reçu quatre sessions de formation à raison de cinq jours chacune. Les participants devaient poursuivre leurs travaux de manière individuelle et les acheminer à l'Université par l'entremise de la Fondation. Personne n'a pu terminer cette formation en

raison d'une résistance de la part des inspecteurs refusant d'assurer, tel qu'il avait été convenu, un encadrement au suivi pratique de ces formations. Selon le consultant de la Fondation PGL, issu de l'Université de Sherbrooke, les formateurs ont réalisé que le discours des dirigeants ne concordait pas avec la réalité relative au désir d'implanter un nouveau mode de gestion. La Fondation a mis fin à ce programme.

3.1.3. La formation à distance (F3)

En 1998, une expérimentation de formation à distance a été initiée par le Consortium international francophone de formation à distance (CIFFAD) en partenariat avec l'AFIDES, la Direction de la formation à distance de la Francophonie (DFADF) et l'École normale supérieure (ENS). La formation s'adressait aux chefs d'établissement élémentaire, moyen et secondaire, aux censeurs et aux directeurs des études et portait sur six modules adaptés aux principales préoccupations des participantes et participants.

Ces modules portaient sur :

1. La gestion de l'action du chef d'établissement;
2. La gestion administrative, financière et matérielle;
3. La gestion des ressources humaines;
4. La gestion pédagogique;
5. Le management éducatif;
6. Le projet d'établissement.

Cette formation a également intégré des séances en présentiel afin de favoriser les échanges entre les chefs d'établissement.

En 2004, dix chefs d'établissement sénégalais ont pu bénéficier de la deuxième phase des formations en ligne offertes par le Réseau africain de formation à distance. Aucune information supplémentaire sur le contenu et la durée de ces formations n'a été obtenue.

3.1.4. La formation des chefs d'établissement (F4)

En 1999, l'AFIDES-Sénégal, soutenue par le AFIDES international et par le ministère de l'Éducation nationale, a organisé une formation de cinq jours en présentiel qui s'adressait aux chefs d'établissement de tous les ordres d'enseignement (préscolaire,

primaire, moyen et secondaire, autant au public qu'au privé). Les six modules de formation retenus étaient :

1. Les fondements de l'action du directeur;
2. La gestion administrative;
3. La gestion matérielle et financière;
4. La gestion pédagogique;
5. Le management éducatif;
6. Le projet d'école ou d'établissement.

De 1999 à 2004, aucune formation des chefs d'établissement ne s'est donnée au niveau de l'élémentaire. Une des raisons évoquées par le représentant de l'AFIDES-Sénégal serait le manque de volonté politique.

En décembre 2004, une formation de cinq jours en présentiel pour 250 chefs d'établissement de tous les ordres d'enseignement de Dakar et sa banlieue ainsi que de trois autres régions a été donnée par l'AFIDES international appuyée par la Direction de l'éducation et de la formation de l'OIF. Les neuf modules portaient sur :

1. Les fondements de l'action du directeur;
2. La gestion administrative;
3. La gestion matérielle et financière;
4. La gestion pédagogique;
5. Le management éducatif;
6. Le projet d'école ou d'établissement;
7. La décentralisation;
8. L'intelligence émotionnelle en gestion;
9. La gestion de l'espace-temps.

Depuis la dernière formation de l'AFIDES et de l'OIF, des séminaires de formation de trois jours sur des modules traditionnels (gestion des ressources matérielles, financières et humaines) sont organisés pour le renforcement de capacités au sein des IDEN afin que les inspectrices et inspecteurs puissent former les chefs d'établissement. Toutefois, selon le responsable de la section AFIDES au Sénégal, le format, le contenu et les formateurs ne sont pas adaptés aux nouvelles exigences du travail des chefs d'établissement scolaire.

3.1.5. Le projet d'appui à l'enseignement moyen (PAEM) (F5)

La priorité du PDEF étant le primaire, le niveau moyen n'a pas reçu les ressources nécessaires pour développer son secteur, particulièrement dans le contexte où le nombre d'élèves sortant du primaire s'accroissait (Sene, 2006). Afin de répondre à cette lacune, la DEMSG a travaillé sur un projet, financé par USAID, intitulé Projet d'Appui à l'Enseignement moyen (PAEM) qui ciblait trois régions reconnues pour leur difficulté sur le plan économique ayant un impact négatif sur l'éducation, particulièrement celle des filles. Il s'agit des régions suivantes : Fatick, Tambacounda et Kolda.

Parmi les composantes du PAEM, se trouve la politique en matière de qualité de l'éducation qui vient appuyer les chefs d'établissement dans leur gestion en vue d'obtenir une école de qualité. Les activités prévues concernent, entre autres, la formation des chefs d'établissement pour favoriser la réussite de leur nouveau rôle.

Une autre composante du PAEM concerne la décentralisation et la gestion communautaire pour accroître la participation des collectivités locales et des populations dans la gestion et le financement de l'éducation. Ainsi, des activités de redynamisation des conseils de gestion ont été réalisées en vue non seulement de les rendre fonctionnels, mais aussi d'élaborer et de mettre en œuvre les projets d'établissement.

En 2003, le PAEM, en collaboration avec la DEMSG, a procédé aux préparatifs d'une formation des chefs d'établissement moyen et secondaire. Une consultation étendue sur les trois régions mentionnées précédemment avec les principaux acteurs et actrices de l'éducation a été entreprise afin de déterminer les normes de performances des chefs d'établissement des collèges au Sénégal. À la suite de cette consultation, des politiques de formation des chefs d'établissement, basées sur le PDEF, ont été élaborées et mises en œuvre. L'objectif poursuivi était d'établir un programme et un modèle de formation continue efficaces afin d'améliorer la qualité des chefs d'établissement.

Une équipe de réflexion avait le mandat d'établir le cadre de cette formation ainsi que les normes et les indicateurs. Cette équipe, composée de membres de la DEMSG, d'un membre de l'équipe technique de formation des chefs d'établissement, du

chef de la division Vie scolaire et Réglementation de la DEMSG, un représentant du CODEC, un représentant du groupe d'observation des projets d'établissement, était encadrée par le chef du projet, le consultant de la Fondation Paul Gérin-Lajoie et quelques personnes ressources.

Ce travail de réflexion a conduit à l'établissement de normes partagées entre six domaines. Il est à noter qu'au sein de ces normes, des liens avec les habiletés relatives à la communication, la coopération, la politique, l'évaluation, la régulation et les méthodes de travail ont été précisées (USAID/PAEM, 2007).

Le tableau suivant présente les normes de performances retenues.

Tableau 8
Les normes de performances des chefs d'établissement scolaire

Domaines	Normes de performances
1. Centralité de l'élève	<ol style="list-style-type: none"> 1. Permet à l'élève de se comporter de manière responsable; 2. Développe au sein de la communauté une conscience centrée sur la réussite scolaire; 3. Favorise l'accès de l'élève à l'information et suscite le goût à la communication; 4. Mobilise des moyens pour la réussite de l'élève.
2. Connaissances fondamentales et compétences de base	<ol style="list-style-type: none"> 1. Possède des connaissances de base nécessaires à l'exercice de sa fonction; 2. Possède les compétences de base nécessaires à l'exercice de sa fonction.
3. Pratique professionnelle	<ol style="list-style-type: none"> 1. Organise et planifie ses activités; 2. Développe une compétence organisationnelle par la répartition du travail; 3. Met en place des stratégies d'utilisation optimale des personnels; 4. Impulse et met en place un projet d'établissement pour l'amélioration des enseignements.
4. Développement professionnel	<ol style="list-style-type: none"> 1. Manifeste le souci d'améliorer sa pratique professionnelle par la formation continue.
5. Leadership et communication	<ol style="list-style-type: none"> 1. Exerce un leadership pédagogique et éducatif; 2. Exerce un leadership dans la communauté; 3. Exerce un leadership administratif; 4. Exerce un leadership participatif; 5. Cherche constamment à innover.
6. Déontologie	<ol style="list-style-type: none"> 1. Veille à l'application correcte des textes législatifs et réglementaires; 2. Respecte et fait respecter le devoir de stricte neutralité; 3. Est tenu au secret professionnel; 4. Est tenu à l'obligation de réserve; 5. Est tenu à l'obligation de bonne moralité; 6. A une obligation de protection des agents et des élèves.

Selon une approche participative, ce cadre a été partagé avec les communautés éducatives des régions désignées pour examen et amendements afin d'en faire un document clé pour la conception de modules pour la professionnalisation des chefs d'établissement.

La dite équipe technique a formé des équipes académiques chargées de démultiplier la formation. En 2004, les chefs d'établissement en poste dans les collèges et les lycées des trois régions concernées (Fatick, Tambacounda et Kolda) ont reçu une formation relative à la démarche du projet. Les nouveaux chefs, quant à eux, ont reçu une formation initiale. En 2005, une session de formation intensive a été donnée aux chefs d'établissement de six régions (Fatick, Tambacounda, Kolda, Matam, Ziguinchor et Kaolack). En 2006, cette session a été étendue aux autres régions du Sénégal. Les premières formations portaient sur le leadership et le développement professionnel. Elles ont touché 212 chefs d'établissement scolaire, soit la quasi-totalité des chefs d'établissement de lycée et de collège au Sénégal. Une mise à jour du guide du chef d'établissement a également été réalisée.

Afin de répondre au contexte de la clientèle visée, les modalités de formation utilisées ont été variées, exposé magistral, étude de cas, autoformation, formation à distance, etc., selon l'approche par les compétences avec une alternance entre la théorie et la pratique tout en sollicitant la participation des apprenantes et des apprenants. Des rencontres se sont déroulées non seulement dans la capitale, mais aussi dans les régions concernées.

En ce qui a trait à l'évaluation de ces formations, des groupes de discussion, animés par l'équipe de superviseurs du PAEM, se sont déroulés selon trois méthodes, soit le groupe homogène, le groupe hétérogène et les visites d'établissements. Il faut souligner que c'était la première fois qu'une activité structurée visait le suivi des formations pour mesurer les degrés d'application sur le terrain.

Pour le groupe homogène, constitué uniquement de 12 chefs d'établissement, la discussion a tourné autour de la pertinence et de l'utilité des formations, particulièrement au regard des avantages, de l'impact de la formation dans les pratiques et des difficultés rencontrées dans l'application des nouvelles connaissances acquises.

Les avantages tirés des formations :

- Échanges d'expériences enrichissants;

- Meilleure compréhension du rôle du chef d'établissement dès la rentrée scolaire;
- Appropriation des textes réglementaires et législatifs;
- Compréhension de la centralité de l'élève;
- Meilleure gestion de l'information à partir d'un plan de communication.

L'impact de la formation dans les pratiques :

- Pratique du tutorat des nouveaux chefs d'établissement par les plus expérimentés;
- Meilleur leadership dans la gestion des ressources humaines, financières et matérielles;
- Meilleure animation des conseils d'établissement et meilleure implication de toute la communauté dans la vie de l'établissement;
- Meilleure organisation du temps de travail.

Les difficultés rencontrées :

- Textes officiels non connus ou mal interprétés;
- Désintérêt de certains parents d'élèves;
- Résistance aux changements.

Le groupe hétérogène était composé de chefs d'établissement, de représentantes et représentants du corps professoral, de personnel d'encadrement, de parents d'élèves et d'élèves. Les points abordés portaient sur les changements notés au regard de l'impact de la formation sur la gestion de l'établissement. Il s'agit notamment :

- D'une meilleure communication du chef d'établissement vers la communauté;
- D'un meilleur pilotage;
- D'un meilleur fonctionnement du conseil de gestion;
- D'une plus grande mobilisation du personnel enseignant dans l'encadrement des élèves en dehors des cours;
- D'une formation et implication du personnel enseignant pour des objectifs de qualité;
- D'une organisation efficace des cellules pédagogiques;
- De meilleurs résultats des élèves.

Ce groupe a fait le constat que plusieurs objectifs sont à poursuivre, dont l'amélioration de la gestion, le maintien de l'engagement et de la motivation de toute la communauté éducative, l'amélioration des enseignements et apprentissages, de la formation des enseignantes et enseignants, de l'organisation des cellules pédagogiques et du respect de l'horaire.

Les visites d'établissement, assurées par le personnel des inspections de vie scolaire, permettaient de vérifier l'utilisation d'outils de planification, tels que le tableau de bord, le plan de travail et le calendrier des pièces périodiques, ainsi que d'outils d'évaluation, dont les cahiers de textes de classe et les cahiers des élèves. Ces visites permettaient également de vérifier la mise en place de mécanismes de prévention des conflits et de stratégies pour l'amélioration des enseignements et apprentissages.

En ce qui concerne l'appui aux conseils de gestion dans les régions de Fatick, Kolda et Tambacounda, de nombreuses formations, d'une durée variant entre une journée à quatre jours, portaient, notamment, sur a) la gestion des conflits; b) la conception et la gestion d'un projet d'établissement; c) l'entretien préventif des infrastructures et des équipements scolaires ont été réalisés. La plupart de ces formations ont une durée qui varie entre une journée à quatre jours et a ciblé près de 400 membres des CGE (Sene, 2006; USAID/PAEM, 2008).

L'enquête réalisée dans le cadre de la recherche de Sene (2006) révèle que les actions proposées par le PAEM à l'égard des CGE se sont avérées positives aux yeux des chefs d'établissement concernés et ont semblé répondre aux besoins des CGE.

Il est à noter que des difficultés semblent encore se maintenir au sein des CGE. En effet, à l'issue d'un atelier de mise à niveau, d'une durée de six jours, organisé en janvier 2008 par le PAEM et réunissant les chefs d'établissement, les associations de parents et autres représentants de la collectivité des régions de Fatick, Kolda, Tambacounda et Ziguinchor, les 175 participants ont formulé certaines recommandations, dont a) leur implication dans l'élaboration et l'exécution du budget; b) le respect du bureau des APE par les chefs d'établissement; c) le transfert des compétences au conseil rural pour la gestion des collèges; d) le respect des engagements des différents acteurs et actrices.

De plus, le rapport d'achèvement de septembre 2010 ne donne aucune information à savoir si les efforts fournis relativement à ces formations ont permis d'obtenir des résultats positifs au regard de la réussite scolaire (USAID, 2010).

Par ailleurs, il importe de mentionner que le PAEM avait des visées plus larges. En effet, le projet prévoyait une formation initiale des chefs d'établissement avant leur entrée en fonction. Cette formation aurait eu une durée d'un an dans une institution universitaire. Toutefois, avant d'atteindre cet objectif, une phase de transition a été proposée et celle-ci consistait en une formation au mois de juillet à la Faculté des Sciences et Techniques de l'éducation et de la formation (FASTEF). Six modules relatifs au rôle du chef d'établissement d'une durée moyenne de vingt heures chacun composent la formation.

Cette formation se devait d'être complétée sur le terrain par un système de tutorat pendant la première année de son mandat à raison de rencontres hebdomadaires.

Au regard de la formation continue, le projet prévoyait que celle-ci soit également logée à la FASTEF tout en permettant des activités qui se déroulent en région ou encore à distance. Les personnes-ressources du milieu scolaire, telles que les chefs d'établissement d'expérience, le personnel des inspections de vie scolaire et des consultantes et consultants, seraient mises à contribution avec la participation du Ministère et du CODEC.

La phase de transition proposée donnait la responsabilité de la formation continue à la DEMSG en fonction des besoins de chaque région et de ses membres avec un partage des rôles et responsabilités des actrices et acteurs de ce dispositif transitoire de formation continue des chefs d'établissement scolaire (DEMSG, FASTEF, CODEC, IA, la Direction des ressources humaines et une cellule consultative d'orientation du dispositif).

Le rapport d'achèvement de septembre 2010 nous indique que certaines de ces mesures n'ont pu se réaliser jusqu'à ce jour. C'est le cas de l'implication de la FASTEF dans le processus de formation en raison de l'incapacité du centre de formation à collaborer efficacement. Un accompagnement continu des chefs d'établissement en matière de gestion des tâches est toujours requis bien que la formation donnée leur a permis de mieux comprendre leurs rôles et responsabilités (USAID, 2010).

3.1.6. *La formation des directions d'écoles 2007-2008 (F6)*

Toujours dans le contexte du Programme décennal de l'éducation et de la formation (PDEF), un projet de formation des directions d'écoles, avec l'appui de la Banque africaine de développement (BAD), a été élaboré afin de renforcer les capacités des chefs d'établissement du niveau élémentaire, particulièrement dans le management de la qualité, de la gestion et du pilotage ainsi que de l'entretien et la maintenance des équipements et infrastructures scolaires en tenant compte d'un nouveau référentiel de compétences professionnelles du personnel de direction d'école.

Un nombre de 3300 chefs d'établissement scolaire du niveau élémentaire était visé dans les régions de Matam, Louga, Diourbel, Kolda, St-Louis, Thies et Fatick. La formation devait s'étendre sur deux années à raison de 6 jours de formation en présentiel et de 3 jours d'évaluation par année ainsi qu'une partie réalisée à distance. Une troisième année était consacrée à des évaluations du projet afin d'en vérifier les impacts.

Une équipe, composée de membres de l'unité nationale, avait la responsabilité de l'élaboration des modules et des outils de formation, en présentiel comme en formation à distance. Les IDEN devaient faire un état des divers profils de directions et répertorier les formations données. Le personnel des inspections devait s'approprier la stratégie de formation afin d'être en mesure de donner la formation, d'accompagner les participantes et participants ainsi que de les évaluer. Les membres de l'unité nationale avaient la responsabilité de l'évaluation de la formation à mi-parcours de la mise en œuvre de la stratégie dans un but de réajustement autant en ce qui a trait à la stratégie de formation qu'aux outils et supports didactiques. Une évaluation à la fin du projet servait à déterminer l'impact de la formation sur l'amélioration de la qualité des apprentissages et les résultats de cette évaluation devaient être présentés aux décideurs et au partenaire technique et financier concerné par ce projet lors d'un atelier de restitution.

Aucune confirmation de ce projet n'a été reçue. Toutefois, aux dires du représentant de l'AFIDES-Sénégal et tel que mentionné précédemment, aucune formation pour les chefs d'établissement du niveau primaire ne s'est déroulée depuis 2006.

Tableau 9
Les initiatives liées à des programmes ou des projets

Formations	Année	Durée	Clientèle visée	Régions visées	Partenaires	Opportunités	Contenu de formation (modules)	Difficultés rencontrées	autres informations
F1	1994 à 1997	-	CE moyen-secondaire	-	MEN	-Séminaires pour les formateurs - Voyage d'études pour l'équipe technique	- Communication et management - Gestion adm., matérielle, financière - Gestion pédagogique et projet d'établissement	-	-Prise en compte des besoins
F2	1996	4 sessions de 5 jours chacune	2 groupes de 20 personnes : Inspecteurs et CE primaire	St-Louis	PGL Université Sherbrooke	En présentiel et à distance	- Gestion du plan d'action - Gestion de l'information - Projet d'établissement - Mobilisation des partenaires - Gestion du changement	-Fin du programme en raison de certaines résistances	-Prise en compte des besoins -Possibilité d'une reconnaissance d'une formation universitaire de 2 ^e cycle de 15 crédits
F3	1998	-	CE élémentaire Moyen-secondaire Censeurs Directeurs des études	-	CIFAD AFIDES DFADF ENS	En présentiel et à distance	- Gestion adm., matérielle, financière, humaines -Gestion pédagogique et Projet d'établissement -gestion de l'action du CE -management éducatif		Prise en compte des besoins

Formations	Année	Durée	Clientèle visée	Régions visées	Partenaires	Opportunités	Contenu de formation (modules)	Difficultés rencontrées	autres informations
F4	1999 et 2004	5 jours	CE (tous ordres) en 1999 Et 250 CE (tous ordres) en 2004	Dakar et banlieue 3 autres régions	AFIDES (Sénégal et internationale) OIF MEN	Séminaire en présentiel	- Fondement de l'action - Gestion adm, matérielle, financière - Gestion pédagogique et projet d'établissement - management éducatif En 2004, s'ajoutaient : - Intelligence émotionnelle - Décentralisation - Gestion de l'espace-temps	- Pour la formation continue, le format, le contenu et les formateurs peu adaptés aux exigences du travail des CE	- Formation en continu donnée par les IDEN à raison de 3 jours pour des modules traditionnels (gestion des ressources)
F5	2003 : préparation 2004-2010 : formation	Plusieurs sessions	212 CE du moyen-secondaire : En poste et nouveaux	Fatick Tamba Kolda Matam Ziguinich or Koalack + autres régions	MEN USAID Consultant PGL	- Exposé magistral - Étude de cas - Auto-formation - Formation à distance - Alternance théorie pratique - Démultiplication - Tutorat	- Centralité de l'élève - Connaissance fondamentale et compétences de base - Pratiques professionnelles (projet d'établissement) - développement professionnel - Leadership (pédagogique, adm., etc.) - Communication - Déontologie	- Appropriation des textes officiels - Désintérêt de certains acteurs - Résistance aux changements	- Consultation pour déterminer les normes de performances - Mise à jour du guide du CE - APC - Approche participative - Appui au CGE
F6	2007-2008	En présentiel : 6 jours /an pendant 2 ans + 3 jours d'évaluation	3300 CE élémentaire	Matam Louga Diourbel Kolda St-Louis Thiès Fatick	BAD MEN	En présentiel À distance	- Management - Gestion et pilotage - Entretien et maintenance des équipements et infrastructures	-	- Élaborée à partir des divers profils de directions et des formations déjà données - une 3 ^e année consacrée à l'évaluation du projet

F1 : Le Programme de développement des ressources humaines

- F2 : Le Programme de formation des inspecteurs et directions d'école
 F3 : La formation à distance
 F4 : La formation des chefs d'établissement
 F5 : Le Projet d'appui à l'enseignement moyen (PAEM)
 F6 : La formation des directions d'école 2007-2008

Tableau 10
 Complément d'information sur l'initiative PAEM

Formations	Compétences recherchées	Facteurs de réussite	Conditions de mise en œuvre
F5	<ul style="list-style-type: none"> - Centralité de l'élève (<i>vision et transformation de l'établissement</i>) - Connaissance fondamentale et compétences de base (<i>Prise de décision</i>) - Pratiques professionnelles (<i>projet d'établissement</i>) - développement professionnel (<i>s'investir dans sa formation</i>) - Leadership (<i>construire son leadership pédagogique</i>) - Communication - coopération - sens politique - évaluation - régulation - méthode de travail 	<ul style="list-style-type: none"> - approche en termes de situation professionnelle - opportunités variées : <ul style="list-style-type: none"> - Exposé magistral - Etude de cas - Auto-formation - Formation à distance - Alternance théorie pratique - Démultipli-cation - Tutorat 	<ul style="list-style-type: none"> - Volonté politique - accompagnement - travail en réseau (échanges d'expériences) - évaluation : <ul style="list-style-type: none"> - Groupe homogène - Groupe hétérogène - Visites Avantages et impacts : <ul style="list-style-type: none"> - Meilleure compréhension du rôle et de la centralité - Meilleure gestion de l'information - Meilleur leadership - Meilleure animation des CGE - Meilleure organisation du travail - Etc.

3.2. Initiatives liées à des dispositifs de formation

Les initiatives suivantes démontrent la volonté de mettre en place des dispositifs de formation qui se veulent des structures responsables de la formation des chefs d'établissement.

3.2.1. *Commission technique nationale de formation initiale des chefs d'établissement scolaire (F7)*

En 1998, la Commission technique nationale de formation initiale des chefs d'établissement scolaire a été mise en place par la Direction de l'enseignement élémentaire du ministère sénégalais avec l'appui de la Belgique grâce à son programme *Enseignants sans frontières*. La Commission a élaboré quatre modules de formation qui portaient sur :

1. Les fondements de l'action du directeur;
2. La gestion administrative;
3. La gestion matérielle et financière;
4. La gestion pédagogique.

Aucune information supplémentaire ne nous a été transmise sur cette initiative.

3.2.2. *Le plan de formation initiale des chefs d'établissement (F8)*

De 2005 à 2009, le Ministère a mis en place une équipe chargée de la formation initiale des chefs d'établissement. Cette formation, financée par l'Agence française de développement (AFD), devait, selon les termes de référence (TDR), s'adresser aux enseignantes et enseignants désireux de poursuivre une carrière en tant que chef d'établissement scolaire. Le but visé était d'acquérir des connaissances fondamentales, de développer des compétences de base nécessaires au rôle de chef d'établissement au regard des situations réelles de travail, des problèmes à résoudre, des décisions à prendre, etc. Toujours selon les TDR, la formation débutait avec un regroupement national dans le but de permettre à l'enseignante ou l'enseignant de s'identifier à son nouveau métier de chef d'établissement et de créer ainsi une « rupture » avec son ancienne profession. Des regroupements académiques offraient des formations pour la construction des compétences recherchées chez un gestionnaire scolaire. De plus, la formule de tutorat permettait un accompagnement et un soutien au développement professionnel du nouveau

chef d'établissement. Un dispositif de suivi national et académique devait être mis en place afin de faire le bilan de la formation et d'en tirer les leçons.

La formation se faisait par alternance et sa durée consistait en 17 jours de regroupement, dont 7 au niveau national et 10 au niveau académique. Ces journées étaient réparties au cours de l'année scolaire.

Dans la pratique, cette formation s'est adressée à tous les nouveaux chefs d'établissement scolaire du niveau moyen et secondaire, issus de toutes les régions du Sénégal, qui ont bénéficié du plan de formation initiale. Cette formation, assurée par les équipes académiques sous la supervision de l'équipe de vie scolaire de la DEMSG, durait de quatre à cinq jours et une formation continue était assurée au chef d'établissement déjà en fonction. Depuis 2009, il n'y a plus de formation initiale organisée par le niveau central. Toutefois, certaines académies organisent des formations périodiques à l'intention de leurs chefs d'établissement.

Les compétences à développer se situent à l'intérieur de quatre domaines :

1. Connaissances fondamentales et compétences de base :

- Connaître l'organisation administrative et politique de l'État;
- Connaître les finalités, fondements et structuration du système éducatif;
- Disposer des programmes officiels;
- Connaître le contexte socioculturel où se situe sa mission;
- Maîtriser les principes de base de la comptabilité publique et financière;
- Connaître les principes généraux du management.

2. Pratique professionnelle :

- Mettre en place des procédures de pilotage;
- Procéder à la répartition des tâches;
- Contrôler les cahiers de textes et ceux des élèves;
- Faire du projet d'établissement une priorité de la vie scolaire.

3. Le leadership :

- Élaborer un plan de communication interne et externe;
- Analyser et interpréter des textes réglementaires et les adapter au contexte;

4. La centralité de l'élève :

- Veiller à la participation effective des élèves dans les structures où ils sont représentés;
- Confectionner des emplois du temps équilibrés;
- Veiller à la mise à jour du règlement intérieur;
- Informer sur les moyens mis à sa disposition;
- Veiller à l'utilisation rationnelle des moyens pour la réussite de l'élève.

3.2.3. *Le Collectif des directeurs d'école (CODEC) (F9)*

Pour pallier l'absence de formation des chefs d'établissement scolaire, le Collectif des directeurs d'école (CODEC) voit le jour en 1997. Ce collectif, initié par le niveau central, représente une voie de renforcement des compétences des chefs d'établissement scolaire. Il regroupe le personnel de direction d'école d'une même zone homogène sur le plan géographique ou socio-économique. Il se veut une structure de réflexion et de concertation dans la gestion et le développement du système éducatif.

Le rôle du CODEC est, notamment, d'encadrer les nouveaux chefs d'établissement et d'appuyer les chefs d'établissement dans la planification des activités du projet d'école ainsi que dans l'organisation des évaluations et des activités parascolaires. Le CODEC remplit aussi les fonctions de conseiller et de facilitateur et aide au développement et/ou l'amélioration d'un dispositif de suivi des apprentissages ainsi qu'au développement du partenariat afin de faciliter les conditions de travail et d'étude.

Par ailleurs, le CODEC propose quelques initiatives de formation. Sa principale mission, à cet égard, est de répondre aux préoccupations quotidiennes des chefs d'établissement scolaire. La méthode utilisée est surtout de l'encadrement de proximité par les pairs, jumelant un chef d'établissement expérimenté à un autre en début de carrière. Les formations se donnent en alternance de façon théorique et pratique et, mensuellement, des forums de discussion sont organisés pour la mise à niveau. L'État ne donne aucun soutien financier pour cette initiative.

Le CODEC a également élaboré un document décrivant les priorités en matière de formation des chefs d'établissement ainsi qu'un programme de formation sur une période de 10 ans.

Sur la base d'une évaluation de la formation entreprise par la DEMSG ainsi que des préoccupations des chefs d'établissement de ce secteur, le CODEC organise des séminaires et des journées d'étude sur des questions d'intérêt commun.

3.2.4. Le partenariat pour l'efficacité de l'École sénégalaise (F10)

À partir de 1999, dans le cadre de la coopération avec la France, un nouveau dispositif de formation initiale pour les chefs d'établissement scolaire, soit le Partenariat pour l'efficacité de l'École sénégalaise, a été mis en place. Non seulement ce partenariat privilégie la formation initiale des nouveaux chefs d'établissement scolaire, mais il l'élargit aux élus locaux et aux membres des pôles de formation régionale. Cette formation se déroule pendant une semaine dans la capitale sous l'égide de la DEMSG.

Par ailleurs, une collaboration entre ce dispositif et le CODEC a permis la publication de deux documents servant d'outils de base pour les chefs d'établissement. Il s'agit du Guide du chef d'établissement, qui se veut un document de référence sur le travail du chef d'établissement, et du Guide de la vie scolaire, qui porte sur les aspects liés au fonctionnement des lycées et des collèges.

Nous n'avons obtenu aucun détail sur le contenu de cette formation ni sur la pérennité du dispositif.

3.2.5. Le projet d'Appui au pilotage du système éducatif (F11)

En 2006, le projet d'Appui au pilotage du système éducatif, financé par l'AFD propose parmi ses activités, l'élaboration d'un nouveau dispositif de formation qui s'adresse aux gestionnaires de l'éducation, dont les chefs d'établissement scolaire. Une des caractéristiques principales de ce dispositif est l'implication imminente des chefs d'établissement depuis l'identification des besoins de formation, l'élaboration des contenus de formation et le déroulement de la formation avec l'appui des inspectrices et inspecteurs et des chefs d'établissement expérimentés.

Ce projet devait se dérouler sur trois ans. Toutefois, la satisfaction des résultats enregistrés, notamment au regard de l'enseignement-apprentissage, a permis un prolongement d'une année, soit jusqu'en décembre 2010. (Le Message, 30 juin 2010). Ce dispositif devait être revu à la lumière du contexte des deux académies visées (Louga et Diourbel), des évolutions et des changements constatés dans le système scolaire, dont le processus de déconcentration, l'accroissement du nombre de chefs d'établissement et l'arrivée de l'équipe de vie scolaire et de spécialité. Il devait également être élargi aux autres académies.

Aucune autre information sur ce nouveau dispositif ne nous a été transmise.

Tableau 11
Les initiatives liées aux dispositifs de formation

Formations	Année	Durée	Cible	Régions	Partenaires	Opportunités	Contenu de formation (modules)	Difficultés rencontrées	Autres informations
F7	1998	-	CE élémentaire	-	MEN Appui de la Belgique	-	- Fondements de l'action - Gestion adm., matérielle, financière - gestion pédagogique	-	
F8	2005 à 2009	4 à 5 jours	nouveaux CE moyen-secondaire + CE en fonction	Les 14 régions	MENAF D	Regroupement académique Tutorat Alternance théorie pratique	- Connaissance fondamentale et compétences de base - Pratique professionnelle - Leadership (pédagogique, etc.) - Communication - Centralité de l'élève		À partir de situations réelles, prise de décision et résolution de problèmes. La formation initiale a pris fin et la formation continue est assurée par certaines académies
F9	Depuis 1997	En continu	Tous les CE	Les 14 régions	MEN	-Encadrement de proximité par les pairs -Forum de discussion -Alternance théorie pratique -Séminaires -Journées d'étude	- En lien avec le quotidien du CE (gestion adm., pédagogique, etc.) - Projet d'école - Évaluation - Parascolaire	-aucun soutien financier de l'Etat	

Formations	Année	Durée	Clientèle	Régions	Partenaires	Opportunités	Contenu de formation (modules)	Difficultés rencontrées	Autres informations
F10	1999	1 semaine à Dakar	Nouveaux CE moyen-secondaire Élus locaux Pôles de formation régionale	-	MEN Coopération France USAID CODEC	-	-	-	-Élaboration du guide du CE -Élaboration du guide de la vie scolaire
F11	2006-2010	3 ans + ajout d'une année	CE Gestionnaire de l'éducation	Louga Diourbel	MEN AFD	-	-Élaboration du contenu de formation et du déroulement de la formation		-Implication des CE dans l'identification des besoins,

F7 : La Commission technique nationale de formation initiale des chefs d'établissement scolaire

F8 : Le Plan de formation initiale des chefs d'établissement

F9 : Le Collectif des directeurs d'école (CODEC)

F10 : Le Partenariat pour l'efficacité de l'École sénégalaise

F11 : Le Projet d'appui au pilotage du système éducatif

3.3. Initiatives liées à l'élaboration de guides

Les initiatives suivantes représentent des guides qui servent d'outils de références aux chefs d'établissement dans leur fonction ou au personnel des inspections d'académies (IA) pour la formation continue des chefs d'établissement.

3.3.1. *Le guide pour la formation des directeurs d'école (F12)*

En 2003, en partenariat avec l'UNICEF, la Direction de l'Enseignement élémentaire du Ministère a élaboré un guide visant le renforcement des capacités des chefs d'établissement du niveau élémentaire.

Une équipe pluridisciplinaire et multisectorielle a, dans un premier temps, répertorié les diverses expériences développées et réalisées en matière de formation initiale et continue des chefs d'établissement scolaire du niveau élémentaire. Une harmonisation de ces pratiques a ensuite été réalisée. Le guide se veut un outil accessible par l'équipe technique régionale dans une recherche de pérennisation de la formation. L'élaboration du guide s'est réalisée en tenant compte des besoins des directions et a comme but d'optimiser les capacités des chefs d'établissement non seulement dans la gestion et la planification des activités liées à l'établissement scolaire, mais aussi dans la réalisation d'un diagnostic de la situation de l'école et la mise en œuvre de solutions basées sur une dynamique partenariale.

Cet outil permet aux chefs d'établissement de développer les compétences suivantes :

- Réaliser un diagnostic de la situation de l'école ou de la zone;
- Planifier des activités pluriannuelles en fonction des priorités;
- Mettre en œuvre ces activités, leur suivi et leur évaluation;
- Participer au CODEC et aux actions de formation et de suivi des enseignantes et enseignants;
- Instaurer un partenariat autour de l'école pour mobiliser les ressources nécessaires à son développement;
- Gérer de manière optimale les ressources humaines, matérielles et financières.

Pour chaque compétence, le guide présente quelques activités avec leur contenu et les outils appropriés pour leur réalisation ainsi que des activités d'évaluation.

3.3.2. *Le guide du chef d'établissement (F13)*

Comme il a été mentionné précédemment, l'élaboration du guide du chef d'établissement des niveaux moyen et secondaire s'est réalisée en 1999 avec la coopération de la France. Ce guide a été révisé en 2004 par l'équipe du PAEM. Il sert d'outil d'accompagnement pour le chef d'établissement dans sa gestion administrative, pédagogique et financière. Il donne également un agenda des tâches que le chef d'établissement a à réaliser au cours de son année scolaire.

3.3.3. *Le guide du facilitateur - Modules de formation au curriculum de l'enseignement moyen pour les chefs d'établissement (F14)*

En septembre 2010, avec l'appui financier du projet USAID-Éducation de base, une équipe de rédaction, composée de consultantes et consultants, de personnel d'inspections, de chefs d'établissement et de responsables à la DEMSG ont procédé à l'élaboration d'un guide du facilitateur dans le cadre d'une formation continue des chefs d'établissement visant l'amélioration du curriculum de l'enseignement moyen. Ce guide comprend sept modules :

1. Les principes et démarches de la bonne gouvernance;
2. La vie scolaire et l'équité;
3. Le développement durable;
4. Les cellules pédagogiques fonctionnelles en vue de l'amélioration des enseignements-apprentissages;
5. Le développement d'un plan de formation du personnel du collège;
6. Le plan d'action pédagogique et éducative;
7. La mise en place d'un dispositif fonctionnel de suivi et d'évaluation des enseignements et des apprentissages.

Ce guide indique les objectifs de chaque unité, décrit le scénario de déroulement de l'activité, précise les ressources et le matériel nécessaires à la réalisation de l'activité et donne une estimation de la durée de la formation. Il présente également les tâches demandées aux participants ainsi que les résultats attendus. Des consignes aux formatrices et formateurs ainsi que des informations supplémentaires sont fournies.

L'équipe d'inspection de l'Enseignement moyen, secondaire de la section vie scolaire et les membres du CODEC sont les formatrices et formateurs qui utilisent ce guide du facilitateur. Ces formations, d'une durée d'une semaine, se sont données dans

dix régions du Sénégal, soit Dakar, Saint-Louis, Matam, Tambacounda, Kédougou, Sédhiou, Kolda, Ziguinchor, Fatick et Louga en décembre 2010. En 2011, il n'y a pas eu de formation de chefs d'établissement au curriculum de l'enseignement moyen organisée par le niveau central.

Toutefois, le guide est mis à la disposition des chefs d'établissement formés dans le cadre de la gestion et du pilotage de leur établissement respectif.

Jusqu'à présent, 231 chefs d'établissement ont reçu cette formation par 32 formatrices et formateurs sous la supervision conjointe de la DEMSG et la Composante curriculum et enseignement du Projet USAID/EDB. Sans tirer des conclusions hâtives sur cette expérience, le responsable de la formation à la DEMSG au ministère de l'Éducation affirme que ce guide répond à un réel besoin de renforcement des capacités des chefs d'établissement en relation avec les innovations introduites par le curriculum amélioré de l'enseignement moyen.

Tableau 12
Les initiatives liées à l'élaboration de guides

Formations	Année	Durée	Clientèle	Régions	PTF	Opportunités	Contenu de formation (modules)	difficultés rencontrées	autres informations
F12	2003	Continue	CE élémentaire	-	MEN (DEE) UNICEF	-	<ul style="list-style-type: none"> - Diagnostic - Planification, suivi et évaluation des activités - Participation au CODEC - Partenariat - Gestion humaine, matérielle, financière - Gestion adm, financière - gestion pédagogique - Agenda des tâches du CE 	-	Prise en compte des besoins à partir des formations déjà données But de pérennisation Outil d'accompagnement du CE
F13	1999 Guide revu et corrigé en 2004	En continu	CE moyen-secondaire	Les 14 régions	MEN (DEMS G) USAID Coopération France	-	<ul style="list-style-type: none"> - Bonne gouvernance - Vie scolaire et équité - Dév. Durable - Pédagogie - Plan de formation du personnel - Plan d'action pédagogique et éducative - Suivi et évaluation des enseignements/apprentissages 	En 2011, pas de formation organisée par le niveau central	Guide à la disposition des CE
F14	2010	En continu 1 semaine	231 CE moyen	Dakar St-Louis Matam Tamba Kédou Sédhiou Kolda Ziguinchor Fatick Louga	USAID MEN	-			

F12 : Le Guide pour la formation des directeurs d'école

F13 : Le Guide du chef d'établissement

F14 : Le Guide du facilitateur – Modules de formation au curriculum de 'enseignement moyen pour les chefs d'établissement

CINQUIÈME CHAPITRE

ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

Cette recherche nous invite à examiner attentivement chaque initiative de formation des chefs d'établissement scolaire au Sénégal afin de déterminer celles qui seraient à privilégier.

D'emblée, il importe de rappeler que les données recueillies dans l'étude de cas ne nous permettent pas d'utiliser adéquatement une grille d'analyse initiale liée aux éléments théoriques. Toutefois, une nouvelle grille tient compte de certains aspects prédéterminés, dont la durée, les opportunités de professionnalisation et le contenu de formation. D'autres aspects ainsi que trois catégories en fonction du type d'initiatives ont émergé. De plus, ayant reçu davantage de détails sur l'initiative du PAEM (F5), une grille d'analyse complémentaire a permis d'approfondir son examen.

Cette recherche nous demande également de définir la politique de formation à privilégier au Sénégal. Pour répondre à cet objectif, nous nous attardons non seulement à la politique d'éducation, mais aussi au partenariat. Par ailleurs, puisque le processus de décentralisation a un impact sur le rôle du chef d'établissement, sur sa formation ainsi que sur la politique de formation, nous analysons aussi la politique de décentralisation du Sénégal en matière d'éducation.

1. INITIATIVES DE FORMATION : CONSTATS GÉNÉRAUX

Comme il est mentionné plus haut, vu le manque important d'information sur certaines initiatives, il serait difficile de faire une analyse objective en lien avec le cadre théorique de cette recherche. Des constats émergent, notamment sur le plan de la clientèle et des régions ciblées. Des éléments relatifs aux difficultés rencontrées sont également pris en compte.

1.1. Durée, opportunités et contenu

En ce qui concerne la durée de formation, certaines initiatives (F1, F3, F7) n'indiquent aucune information à ce sujet. Pour la plupart des informations reçues sur cette question, nous constatons que la période est relativement courte passant de quelques jours (F4, F8, F10) à plusieurs sessions réparties dans l'année ou de manière continue (F2, F5, F6, F9, F11, F12, F13, F14). À notre avis, ces courtes périodes de formation ne permettent pas au chef d'établissement le développement de compétences adéquat pour remplir son nouveau rôle au regard de la transformation de l'école dans un contexte de réforme éducative. Les systèmes éducatifs évoluent et ont besoin de leaders compétents pour atteindre la réussite éducative. Dans ces conditions, une formation des chefs d'établissement ne peut se réduire à quelques jours, d'autant plus que la reconnaissance et la valorisation de la profession sont recherchées (MELS, 2008).

En ce qui a trait aux opportunités de professionnalisation, pour la plupart des initiatives, il est question de séminaires ou regroupements en présentiel (F1, F2, F3, F4, F5, F6, F8, F9), mais la formation à distance (F2, F3, F5, F6) et le tutorat ou l'accompagnement par les pairs (F5, F8, F9) sont aussi exploités. De plus, trois initiatives (F5, F8, F9) nous indiquent le souci d'alterner la théorie et la pratique.

À la lumière de ces informations, nous pouvons constater une faible diversité en ce qui a trait aux opportunités de professionnalisation. Par contre, la formation F5 offre une plus grande variété d'opportunités et de situations d'apprentissage, dont les exposés magistraux, les études de cas, l'autoformation, etc., correspondant à un des principes directeurs d'une ingénierie de la professionnalisation selon Le Boterf (2007). Diversifier les opportunités de professionnalisation permet d'atteindre non seulement l'acquisition des connaissances, mais aussi un plus grand nombre d'objectifs liés à une formation, dont la coopération, la réflexivité, l'implication accrue des participantes et participants à la formation, etc.

En ce qui concerne le contenu de formation, à la lecture des informations transmises sur les diverses initiatives, nous pouvons constater que les thèmes des modules convergent particulièrement vers une concentration sur la gestion des ressources (humaines, matérielles et financières) et l'organisation scolaire pour la majorité d'entre

elles (F1, F3, F4, F5, F6, F7, F9, F12, F13). Certaines initiatives tendent à promouvoir des modules sur la gestion du projet d'établissement (F1, F2, F3, F4, F5, F9) ainsi que sur la gestion pédagogique (F1, F3, F4, F5, F7, F8, F9, F13, F14). Deux initiatives (F5, F8) se démarquent par leurs modules, dont le leadership, la communication et la centralité de l'élève.

Bien que nous constatons le souci lié au nouveau rôle du chef d'établissement pour certaines initiatives, il apparaît que le contenu de la majorité des initiatives correspond davantage au rôle traditionnel du chef d'établissement, c'est-à-dire à la gestion des ressources humaines, matérielles et financières. Pourtant, depuis les réformes éducatives et le processus de décentralisation, le rôle du chef d'établissement s'est transformé. Pour être habilité à répondre aux exigences de ses nouvelles responsabilités, le chef d'établissement doit avoir une vision claire des objectifs de la mission de son établissement scolaire et développer des compétences au regard de la prise de décision, la communication, le leadership et le sens politique outre celles concernant la gestion des ressources et le sens de l'organisation (Dupuis, 2004). De plus, la mission de l'école étant centrée sur l'élève, il doit être en mesure de gérer les services éducatifs de son établissement et avoir un souci particulier pour l'aspect pédagogique (MELS, 2008). Enfin, il doit développer des compétences en lien avec la gestion participative, la collaboration et le travail d'équipe, notamment au regard de son rôle politique.

Le contenu de cette formation doit également être en lien avec les besoins des chefs d'établissement et de l'établissement scolaire, ce que plusieurs initiatives ont pris en compte (F1, F2, F3, F5, F6, F8, F12).

1.2. Clientèle et régions visées

La grande majorité des formations ne concerne pas tous les chefs d'établissement ni toutes les régions du Sénégal. Certes, certaines avaient comme ambition l'élargissement au niveau national, mais dans les faits, ces souhaits ne semblent pas se réaliser.

Selon les données recueillies, la clientèle visée semble avantager les chefs d'établissement du niveau moyen-secondaire (F1, F3, F4, F5, F8, F9, F10, F11, F13, F14)

comparativement aux initiatives qui s'adressaient aux chefs d'établissement du niveau élémentaire (F2, F3, F4, F6, F7, F9, F11, F12). De plus, en ce qui concerne les régions visées, les initiatives F8, F9 et F13 concernent toutes les régions du Sénégal. Toutefois, certaines régions semblent avoir reçu plus d'une formation. À titre d'exemple, c'est le cas de Fatick (F5, F6, F8, F9, F13, F14), Matam (F5, F6, F8, F9, F13, F14), St-Louis (F2, F6, F8, F9, F13, F14), Kolda (F5, F6, F8, F9, F13, F14), Louga (F6, F8, F9, F11, F13, F14) et Diourbel (F6, F8, F9, F11, F13).

Le manque d'information ne permet pas de conclure à un délaissement d'une catégorie de chefs d'établissement, ni de prétendre que tous les chefs d'établissement ont reçu les dites formations ou encore que certains chefs d'établissement ont reçu plus d'une formation par différents partenaires.

Bien que le Ministère soit impliqué dans la majorité des initiatives, la plupart des formations sont liées à des projets de partenaires techniques et financiers spécifiques. Sans parler de doublons, il ne semble pas y avoir eu une concertation sur leur approche respective. Pourtant, la Déclaration de Paris (OCDE, 2005-2008) rappelle qu'il est nécessaire de supprimer les doubles emplois dans les efforts des donateurs et la rationalisation de leurs activités afin d'optimiser l'aide accordée aux pays en développement. L'harmonisation et l'alignement de l'aide sont fortement recommandés et il est du devoir de l'État à « rendre les actions des donateurs complémentaires au niveau national ou sectoriel » (p.7).

Ces données nous portent à croire à l'absence d'une politique de formation qui donne les orientations relatives à la formation des chefs d'établissement afin « d'accroître la cohérence, la pertinence et la complémentarité des dispositifs mis en œuvre pour leur formation, leur soutien et leur accompagnement. » (MELS, 2008, p.4).

1.3. Difficultés rencontrées

Chaque initiative a sans doute croisé des embûches sur sa route. Sans connaître de façon exhaustive les difficultés de chacune d'entre elles, nous pouvons noter la résistance aux changements (F2, F5), le manque d'adaptation aux exigences du travail du chef d'établissement (F4), le manque de soutien au niveau central (F9, F14) et le

désintérêt de certains acteurs et actrices (F5). De plus, l'accent mis sur les modules traditionnels nous questionne à savoir si la raison provient d'une résistance aux changements ou du manque de formation des formatrices et formateurs sur les nouvelles tendances.

Par ailleurs, à la lecture des diverses initiatives, nous pouvons constater leur caractère ponctuel, outre le CODEC qui demeure actif (F9). Certaines initiatives ont pris fin lorsque le projet se terminait (F1, F3, F4, F7) ou encore lorsque le PTF y mettait fin (F2). D'autres se poursuivent (F5, F8), mais tout comme pour les guides (F12, F13, F14), ce maintien n'est pas généralisé auprès de toutes les régions du Sénégal et semble être au bon vouloir des académies. Pour F6, nous ne savons pas si elle a été mise en œuvre, alors que pour F10 et F11, le manque d'information ne nous permet pas d'indiquer leur maintien.

Pour assurer la pérennité d'une formation, l'État a un rôle à jouer dans la définition des orientations à partir d'une politique et d'une stratégie nationales. Des référentiels de compétences et des dispositifs de formation initiale et continue doivent être développés (Le Boterf, 2007; CONFEMEN, 2008). De plus, un accompagnement pour garantir le développement professionnel favoriserait le continuum (CONFEMEN, 2008).

2. PROGRAMME D'APPUI À L'ENSEIGNEMENT MOYEN (PAEM)

Parmi les informations reçues sur les diverses formations des chefs d'établissement élaborées et offertes au Sénégal, seule celle du PAEM (F5) donne davantage de détails. Nous l'avons donc examinée de façon plus approfondie en lien avec les éléments du cadre théorique, soit au regard des compétences professionnelles recherchées, des facteurs de réussite d'une formation et des conditions requises pour mettre en place une formation adéquate, en incluant les avantages et les impacts de la formation sur les pratiques des chefs d'établissement.

2.1. Compétences professionnelles recherchées

Nous avons comparé les normes de performances des chefs d'établissement scolaire ainsi que les six domaines retenus par le PAEM avec le cadre théorique, dont les

sept pôles de compétences suggérés par Dupuis (2004) et les quatre domaines de gestion préconisés par le MELS (2008) et nous pouvons constater certains points communs.

La vision, un des sept pôles de Dupuis (2004), peut se traduire par le domaine Centralité de l'élève du PAEM. En effet, permettre à l'élève de se comporter de manière responsable, comme il est stipulé dans le document du PAEM, démontre un souci de prise en compte de valeurs éducatives, et développer au sein de la communauté une conscience centrée sur la réussite éducative ne va pas sans vision claire et opérationnelle des objectifs de son établissement. Nous pouvons également considérer que le domaine Centralité de l'élève s'inscrit dans une transformation de l'établissement vers la lutte contre l'échec scolaire, l'exclusion et la discrimination (Barrère, 2007).

De plus, les normes de performances retenues dans le domaine de la pratique professionnelle du PAEM rejoignent les éléments du pôle Sens de l'organisation de Dupuis (2004). À titre d'exemple, organiser et planifier ses activités ainsi que répartir le travail ont comme but, entre autres, de s'assurer de la fonctionnalité de l'établissement scolaire. De plus, l'optimisation des ressources est mentionnée dans les deux cadres.

Nous présumons que les connaissances fondamentales et les compétences de base sont en lien avec le quotidien du chef d'établissement et concernent davantage la gestion administrative, financière, humaine et matérielle. Outre les relations humaines, ces éléments ne sont pas explicitement décrits dans les sept pôles de Dupuis (2004), mais nous pouvons considérer qu'ils sont essentiels à la prise de décision. Cependant, certaines décisions vont au-delà de la vie quotidienne de l'établissement et demandent une réflexion approfondie, une prise en compte de plusieurs variables et une analyse sur les conséquences et les impacts de la décision (Barrère, 2007). Ces derniers éléments sont moins explicites dans les normes de performances du PAEM.

Au regard du développement professionnel, cet élément rejoint une des pistes de Pelletier (2002), soit l'investissement dans sa formation pour mieux comprendre le sens de diriger un établissement scolaire au quotidien.

Comme compétences transversales, le PAEM mentionne la coopération, le sens politique, l'évaluation, la régulation et les méthodes de travail. Bien que ces compétences

rejoignent certains éléments du cadre théorique, notamment les travaux de Dupuis (2004), du MELS (2008) et de Pelletier (2002), il est difficile de se prononcer sur leur conformité sans connaître davantage le contenu relatif au développement de ces compétences.

Les notions de leadership et de communication sont présentes bien qu'il soit difficile de déterminer la définition exacte retenue par le PAEM pour ces deux termes. Sans ces définitions, nous ne pouvons réaliser si l'importance de l'aspect pédagogique et de la dynamique de groupe que les chefs d'établissement doivent instaurer est prise en compte (Perrenoud, 2009; MELS, 2008).

2.2. Facteurs de réussite d'une formation

Dans une certaine mesure et selon les documents reçus sur le PAEM, nous constatons que certains principes directeurs d'une ingénierie de la profession selon Le Boterf (2007) sont pris en compte. Il s'agit notamment de l'approche en termes de situation professionnelle et de la variété des opportunités de professionnalisation.

D'abord, deux éléments nous indiquent le souci d'une approche liée à la situation professionnelle : a) les consultations réalisées auprès des principaux acteurs et actrices de l'éducation, dont les chefs d'établissement des trois régions concernées, sur les normes de performance; b) l'évaluation des formations par deux groupes, un étant homogène et l'autre hétérogène. Ces deux éléments nous démontrent également l'implication du chef d'établissement dans l'élaboration de la formation lui permettant de se sentir davantage concerné ainsi que de s'engager et de s'investir dans sa propre formation (Le Boterf, 2007; Pelletier, 2002).

En ce qui concerne les opportunités de professionnalisation, cette initiative, comme il a été mentionné précédemment, semble offrir diverses situations d'apprentissage, dont l'exposé magistral, l'étude de cas, l'autoformation et la formation à distance. L'alternance entre la théorie et la pratique permet une approche en termes de situation professionnelle (Le Boterf, 2007). Toutefois, il est difficile de juger si le modèle d'alternance retenu par le PAEM implique une posture réflexive préconisée par Perrenoud (2001) permettant à l'apprenante ou l'apprenant de construire ses connaissances en situation et de faire appel à la résolution de problèmes. Nous ne

pouvons non plus déterminer si l'alternance consistait en une spirale d'apprentissages, soit en des interactions « entre les situations de formation et les situations de travail » (Le Boterf, 2007, p. 94).

De plus, il est également difficile de se prononcer sur la prise en compte d'un parcours différencié en fonction des acquis et des expériences de chacun (Le Boterf, 2007), n'ayant aucune information à ce sujet.

Bien que les modules de formation soient répartis entre six domaines, nous ne pouvons présumer de l'existence d'une progression sur le plan de la difficulté et la complexité (Le Boterf, 2007) puisque nous ne connaissons pas la séquence de ces dernières.

Nous pouvons constater que la démultiplication a été le type de formation privilégié par le PAEM. L'équipe technique a été encadrée par le chef du projet, le consultant et quelques personnes ressources. Cette équipe s'est ensuite chargée de former les équipes académiques qui devaient à leur tour démultiplier la formation. Comme le précise le site Carrefour francophone pour la FPT, le travail en amont doit être bien fait et l'experte ou l'expert doit accompagner les premiers formés lors de leurs premières interventions afin de s'assurer de la qualité de la formation.

Dans le cas qui nous intéresse, les informations reçues ne nous permettent pas de juger de la qualité non seulement des formatrices et formateurs de l'équipe technique et des équipes académiques, mais aussi de la formation donnée par ces dernières. Nous ne pouvons non plus analyser la formation du PAEM au regard des cinq modes de formation d'Adamczewski (1988, dans Develay, 1994), ni des trois types de formation de Lesne (1977, dans Develay, 1994).

2.3. Conditions requises d'une formation adéquate

Le Ministère semble fortement impliqué dans ce programme, ce qui laisse croire à une volonté politique au regard des orientations à donner pour la formation des chefs d'établissement scolaire. Cependant, bien que ce fut son désir, le PAEM n'a pas fait l'objet d'un ancrage national visant l'implantation d'une formation initiale et continue de

tous les chefs d'établissement. Le PAEM s'est plutôt concentré sur les chefs d'établissement du moyen-secondaire de quelques régions, puis a élargi son champ d'action vers d'autres régions.

Au regard de l'évaluation et de la reconnaissance des progrès en professionnalisation, l'évaluation de cette initiative par des groupes homogène et hétérogène ainsi que par des visites sur le terrain ont permis d'en ressortir les avantages, dont une meilleure compréhension du rôle du chef d'établissement et une meilleure gestion de l'information. Il est également précisé les impacts de cette formation sur la pratique du chef d'établissement. Il s'agit, notamment, d'un meilleur leadership, d'une meilleure animation des CGE et d'une meilleure organisation du temps de travail. Pour Le Boterf (2007), cette évaluation devrait se faire en fonction des ressources disponibles, des pratiques professionnelles et des performances ainsi que de la réflexivité. Aucune mention sur une certification n'est indiquée dans les documents alors que reconnaître les compétences et les acquis des chefs d'établissement leur permet d'« exercer efficacement leurs responsabilités [...] et [d'] affirmer leur identité » (CONFEMEN, 2007, p.71).

La pratique d'accompagnement des nouveaux chefs d'établissement par les plus expérimentés rejoint le principe directeur de l'accompagnement visant l'autonomie de l'apprenante ou de l'apprenant (Le Boterf, 2007). Toutefois, aucune mention ne concerne la « vision commune » des contributions de la tutrice ou du tuteur et de la formatrice ou du formateur pouvant créer une coopération de qualité entre les actrices et acteurs impliqués dans la formation (Le Boterf, 2007).

En ce qui a trait à la création d'un réseau, nous pouvons constater l'amorce d'un tel réseau lorsque le projet a réuni le groupe dit homogène pour évaluer le projet de formation. En effet, ce groupe constitué de chefs d'établissement a exprimé comme avantages les échanges d'expériences enrichissants, ce qui favorise la capitalisation et la mise à disposition de bonnes pratiques (Le Boterf, 2005).

Le besoin de sortir de l'isolement s'explique, notamment, par la nécessité de mobiliser l'intelligence collective et la recherche de la cohérence et de la convergence des

contributions des actrices et acteurs dans des structures décentralisées (Le Boterf, 2005). Il démontre également la nécessité d'une appartenance professionnelle ainsi que d'une valorisation et reconnaissance professionnelles (Pelletier, 2002).

Par ailleurs, bien que des améliorations soient souhaitées, l'appui aux conseils de gestion s'est révélé positif aux yeux des chefs d'établissement.

3. POLITIQUE D'ÉDUCATION EN LIEN AVEC LA FORMATION DES CHEFS D'ÉTABLISSEMENT SCOLAIRE

En ce qui a trait à la politique d'éducation au Sénégal, l'intention de prendre des mesures pour l'amélioration de la gestion des établissements scolaires est présente, particulièrement au niveau de l'enseignement moyen et secondaire.

Spécifiquement sur la formation des chefs d'établissement, le Sénégal, par ses textes de lois, exprime son intention de poser des actions, mais nous ne trouvons aucune indication sur les orientations générales de cette formation. Outre le PDEF qui propose des actions sur le plan de la gestion scolaire et le PAEM (F5) qui établit des normes de performances des chefs d'établissement, aucun cadre législatif et réglementaire ne semble destiné à fixer les balises de la formation ni à déterminer les compétences professionnelles et les profils de sortie, orientations essentielles à toute formation (Le Boterf, 2007; CONFEMEN, 2008).

Certes, le cahier de charges de l'équipe d'inspection responsable de la formation initiale et continue des chefs d'établissement scolaire est inscrit dans un document officiel et peut servir de balises, mais ces charges ne sont pas exhaustives ni explicites et ne correspondent pas aux principes directeurs d'une ingénierie de la professionnalisation, dont une prospection et une progression, des opportunités variées de professionnalisation et l'évaluation et la reconnaissance des progrès en professionnalisation (Le Boterf, 2007).

Les difficultés rencontrées, entre autres, le manque de formation des membres des comités ou conseils de gestion, la pénurie d'inspecteurs, les nouvelles charges attribuées aux chefs d'établissement en raison du contexte de décentralisation et les ressources financières limitées démontrent la nécessité de définir une politique de formation et d'y accorder les ressources nécessaires pour la mettre en œuvre.

4. PARTENAIRES TECHNIQUES ET FINANCIERS (PTF)

Au regard des PTF, la nomination d'un chef de file et la mise en place d'un secrétariat de coordination de l'ensemble des PTF ont permis certes une meilleure concertation des partenaires et un meilleur alignement avec les besoins du ministère de l'Éducation.

Des mesures sont prises en ce qui a trait à « l'évaluation périodique tant qualitative que quantitative » (OCDE, 2005-2008, p.3) des progrès mutuels, notamment lors de la revue annuelle où les structures et les partenaires impliqués dans la mise en œuvre du PDEF sont présents.

Toutefois, le maintien des pratiques propres de certains PTF dans les procédures et les différences dans les modes d'intervention nous confirment qu'il existe toujours des difficultés à se conformer aux objectifs de la Déclaration de Paris (OCDE, 2005-2008).

5. POLITIQUE DE DÉCENTRALISATION

Au Sénégal, des avancées sur le plan de la déconcentration sont constatées. Les Inspections d'académie, de par leur mandat de coordination et de gestion des actions éducatives en lien avec les autorités administratives, visent « à faciliter l'exercice local ou régional de pouvoirs qui constituent à relever de l'administration centrale » (Pelletier, 2001). Ces structures permettent de rapprocher l'administration centrale et les citoyens pour leur offrir des services de proximité. Vues sous cet angle, elles semblent représenter des structures déconcentrées telles que définies dans le cadre théorique. Toutefois, dans la pratique, l'État semble être trop présent dans la gestion des ressources humaines, financières et matérielles, tel que stipulé dans l'étude de l'IIPE (2004). Pour réussir le processus de déconcentration, un transfert accru des responsabilités et des moyens aux niveaux déconcentrés doit s'accompagner d'une redéfinition des missions et des services qui resteront au niveau central (CRDI-ROCARE, 2011).

Bien qu'il y ait démonstration de décentralisation par le transfert de compétences et de responsabilités du niveau central vers l'établissement scolaire, les conclusions de l'étude du CRDI-ROCARE (2011) nous permettent d'observer des faiblesses à cet égard. Le manque d'autonomie et de capacités des établissements, la confusion dans certaines

responsabilités, le manque de ressources au regard des compétences transférées, le processus de recrutement des chefs d'établissement en fonction du grade et de l'ancienneté, ne répondent pas à la définition de Pelletier (2001), c'est-à-dire que la décentralisation fonctionnelle :

consiste à confier certaines fonctions à des organismes périphériques dont l'autonomie est un peu plus grande que celles des unités déconcentrées [...], permet une certaine capacité de gestion parce qu'il y a transfert de compétences et de responsabilités. [...] La capacité de l'organisme [...] est dépendante de ses sources de financement autonomes et de sa latitude à pouvoir nommer ses dirigeants (p.7).

Ces faiblesses peuvent conduire à des conséquences telles que l'accroissement des disparités et une faible qualité de l'éducation, ce qui est à l'opposé de l'effet recherché (IIPE, 2009).

Par ailleurs, le Sénégal favorise, certes, une gestion participative par l'implication de divers actrices et acteurs de la société dans le fonctionnement de l'école. Les populations, les APE et les ONG sont davantage concernés et ont la possibilité de se mobiliser et de participer à la gestion de l'école par l'entremise des CGE.

Toutefois, les lacunes observées par le CRDI-ROCARE (2011), dont l'absence de programme de renforcement des capacités des collectivités locales, des chefs d'établissement, des inspectrices et inspecteurs et des membres des comités et conseils de gestion au regard de la gestion et de la mobilisation des actrices et acteurs à la base, rendent difficile l'atteinte des objectifs de qualité et d'accès dans toutes les localités du Sénégal.

SIXIÈME CHAPITRE

RECOMMANDATIONS

À la lumière des résultats obtenus, nous pouvons dégager un ensemble de recommandations pour répondre à l'objectif général de la recherche, soit quelles seraient les pratiques de formation des chefs d'établissement scolaire à privilégier au Sénégal et comment pourrait se définir la politique d'une telle formation?

D'abord, puisque la décentralisation a un impact direct sur le rôle du chef d'établissement, nous présentons les recommandations liées à la politique de décentralisation. Par la suite, nous indiquons des recommandations en lien avec la politique de formation et d'autres liées directement à la formation des chefs d'établissement scolaire.

Enfin, les PTF ayant un rôle important à jouer dans la mise en œuvre du PDEF au Sénégal, comprenant des initiatives de formation des chefs d'établissement, nous formulons une recommandation au regard du partenariat.

1. RECOMMANDATIONS LIÉES À LA POLITIQUE DE DÉCENTRALISATION EN LIEN AVEC L'ÉTABLISSEMENT SCOLAIRE

Rappelons que le processus de décentralisation implique un transfert de compétences et de responsabilités favorisant une certaine autonomie aux organismes périphériques et que des conditions, telles que la formation pertinente des personnels responsables de la gestion de l'école, doivent être remplies pour répondre à l'efficacité et l'efficience recherchées (Pelletier, 2001).

Il importe donc de trouver un équilibre entre l'autonomie au niveau local et la régulation par le niveau central (IPE, 2009). Pour ce faire, il est essentiel :

- de clarifier la répartition des rôles et des responsabilités entre l'État et les structures décentralisées et de réviser les tâches attribuées aux chefs d'établissement scolaire dans un contexte où une priorité sur le rôle

pédagogique et la transformation de l'école doit être accordée (CONFEMEN, 2007);

- d'attribuer les ressources nécessaires en fonction des compétences transférées et de favoriser l'utilisation optimale de ces ressources pour garantir une meilleure efficacité des dépenses en adéquation avec les besoins spécifiques de l'établissement (CONFEMEN, 2007);
- de renforcer les capacités du personnel des structures décentralisées, dont les comités et conseils de gestion, afin de leur permettre d'assumer leurs responsabilités (CONFEMEN, 2007).

2. RECOMMANDATIONS LIÉES À LA POLITIQUE DE FORMATION

Rappelons que l'État a le devoir de définir les orientations générales en ce qui a trait à la formation initiale et continue du personnel scolaire, y compris les chefs d'établissement. Pour ce faire, il doit :

- établir une politique de formation qui s'inscrit dans une stratégie nationale où la formation initiale et la formation continue sont obligatoires pour tous les chefs d'établissement scolaire (Le Boterf, 2007; CONFEMEN, 2007);
- mettre en place un dispositif de formation pérenne responsable de la formation initiale des chefs d'établissement scolaire ainsi que de leur formation continue;
- développer des référentiels de compétences afin d'orienter les programmes de formation des chefs d'établissement en lien avec le rôle renouvelé de la profession (Le Boterf, 2007);
- se doter d'un plan global relatif à la profession de chef d'établissement intégrant des critères de recrutement et une définition du statut afin de reconnaître et valoriser le personnel de direction d'établissement scolaire (CONFEMEN, 2010).

3. RECOMMANDATIONS LIÉES DIRECTEMENT À LA FORMATION DES CHEFS D'ÉTABLISSEMENT

Il importe de rappeler que selon Le Boterf (2007), certains principes directeurs d'une ingénierie de la professionnalisation doivent être respectés pour assurer

adéquatement le développement de compétences. Barrère (2007) et Perrenoud (1999) s'entendent également pour préciser l'importance du leadership et de la culture professionnelle chez le chef d'établissement, comprenant des habiletés essentielles, dont l'écoute, l'animation, la communication et la réflexivité.

Pour la formation initiale :

Nous recommandons aux structures responsables de la formation initiale des chefs d'établissement scolaire d'offrir cette formation de façon à ce qu'elle soit adéquate et pertinente afin de répondre à leurs besoins, à la complexification de leur fonction et à la préoccupation accrue pour leur qualification (MELS, 2008).

Pour ce faire, nous proposons les pistes d'action suivantes :

- s'assurer d'un contenu de formation lié aux nouveaux défis de la profession, dont la construction du leadership pédagogique et la culture professionnelle (Barrère, 2007; Perrenoud, 1999);
- offrir des opportunités variées de professionnalisation dans le but de favoriser, notamment l'acquisition de compétences, la coopération, l'implication dans sa propre formation et l'appropriation centrée sur l'insertion sociale (Develay, 1994; Le Boterf, 2007);
- favoriser la formule alternance théorie et pratique dans un esprit d'interaction entre les situations de formation et les situations de travail tout en mettant l'accent sur le développement de la réflexivité (Le Boterf, 2007; Perrenoud, 2001).
- établir une durée de formation suffisante pour permettre le développement des compétences.

Dans un contexte de ressources limitées, il convient d'adopter une formule hybride qui combine les activités à distance et d'autres en présentiel.

Pour la formation continue :

Nous recommandons aux structures responsables de la formation continue des chefs d'établissement scolaire d'offrir cette formation dans le but non seulement de

répondre à leurs besoins, mais aussi de leur permettre d'être à l'affût des nouveautés dans le domaine de l'éducation.

Pour ce faire, nous proposons les pistes d'action suivantes :

- opter pour un type de formation qui favorise l'efficience et qui optimise les ressources. Dans le cas où la démultiplication serait retenue, il est essentiel de respecter les conditions d'efficience et d'efficacité par un travail en amont approprié et un accompagnement de la ressource professionnelle pour les premières interventions des agents multiplicateurs (Site du Carrefour francophone en FPT);
- assurer un programme d'accompagnement d'une ressource expérimentée pour soutenir l'individu en transition professionnelle et pour l'amener vers une autonomie professionnelle (Le Boterf, 2007; Guillemette et Simon, 2008);
- favoriser la création de réseaux afin d'encourager les échanges pour briser l'isolement et permettre le développement de compétences collectives (Le Boterf, 2007; Pelletier, 2002);
- amener le chef d'établissement à s'investir dans sa formation et son développement professionnels (Le Boterf, 2007).

4. RECOMMANDATION AU REGARD DU PARTENARIAT

Comme remarque générale, nous considérons que l'initiative prise par le Canada lorsqu'il était chef de file des PTF en ce qui a trait à la création d'un secrétariat responsable du suivi des interventions des PTF dans la mise en œuvre du PDEF est très intéressante. Toutefois, compte tenu des lacunes toujours existantes, nous proposons la prise de mesures pour l'amélioration de la mise en œuvre des recommandations de la Déclaration de Paris de 2005, notamment en ce qui concerne l'engagement de tous les partenaires concernés dans un processus de concertation, d'harmonisation, de complémentarité et d'alignement vers la mise en œuvre de la politique nationale en matière d'éducation.

CONCLUSION

Dans les suites du Forum mondial sur l'éducation, tenu à Dakar en 2000, plusieurs pays, dont le Sénégal, ont mis en œuvre des plans d'action pour améliorer leur système éducatif. Les directions d'établissement scolaire occupent des positions stratégiques dans le système scolaire et peuvent ainsi être considérées comme des agents de changement (Ambroise, 1987, dans Sene, 2006) dans un contexte de réforme des systèmes éducatifs. Toutefois, la gouvernance d'une école s'est complexifiée, notamment par un accroissement des responsabilités et du nombre d'intervenants, dont le conseil d'établissement. La formation des chefs d'établissement scolaire est donc devenue cruciale pour répondre au but ultime de réussite éducative.

Les conclusions des Assises de la gestion scolaire tenues à Madagascar en 2006 (CONFEMEN, 2006) ont mis en lumière les difficultés rencontrées par divers pays, dont les pays en développement. Ces préoccupations ont été la source de la réalisation d'une recherche au regard de la formation des chefs d'établissement au Sénégal.

L'objectif général de la recherche visait à proposer certaines pratiques de formation des chefs d'établissement scolaire à privilégier au Sénégal et à définir une politique de formation. Pour atteindre cet objectif, nous avons formulé les objectifs spécifiques suivants : a) analyser certaines formations qui ont été élaborées pour la formation des chefs d'établissement scolaire au Sénégal depuis 1994, b) identifier les principaux facteurs de réussite d'une formation initiale et d'une formation continue des gestionnaires scolaires, c) décrire les conditions visant à assurer la formation des gestionnaires scolaires.

Sur le plan spécifique, nous avons porté notre attention sur les diverses initiatives de formation, mais en raison de l'absence de certaines données, il n'a pas été possible d'examiner objectivement chacune de ces initiatives au regard du cadre théorique établi. Nous avons donc dégagé quelques constats généraux. D'abord, la grande majorité des formations ne concerne pas tous les chefs d'établissement ni toutes les

régions du Sénégal, ce qui nous laisse croire à une absence de politique nationale au regard de la formation de ces actrices et acteurs d'éducation.

La durée de ces formations étant relativement courte et leur caractère ponctuel, outre le Collectif des directeurs d'école (CODEC) qui demeure actif, nous laissent perplexe quant au développement de compétences adéquat pour remplir leur nouveau rôle au regard de la transformation de l'école dans un contexte de réforme éducative.

En ce qui a trait aux opportunités de professionnalisation, peu d'initiatives démontrent un souci de diversité ni de prise en compte de l'alternance théorie-pratique. Pourtant, une diversification des opportunités favorise le développement de plusieurs compétences professionnelles et non seulement l'acquisition de connaissances.

En ce qui concerne le contenu de formation, les thèmes des modules que proposent les diverses initiatives semblent converger particulièrement vers la gestion des ressources (humaines, matérielles et financières) et l'organisation scolaire. Le contenu relatif aux nouvelles charges attribuées aux chefs d'établissement dans un contexte de réforme éducative semble être négligé.

Cependant, il faut préciser qu'une initiative, le PAEM, se démarque. Elle a donc fait l'objet d'un examen plus approfondi en lien avec les éléments du cadre théorique, soit au regard des compétences professionnelles recherchées, des facteurs de réussite d'une formation et des conditions requises pour mettre en place une formation adéquate.

À notre avis, le souci de prendre en compte les besoins des chefs d'établissement et la diversification des opportunités de professionnalisation font de l'initiative PAEM une formule intéressante. L'évaluation positive de cette initiative renforce cette affirmation. Cependant, certains éléments doivent être pris en compte pour considérer cette formation comme une pratique à privilégier. En effet, à titre d'exemple, la posture réflexive et les notions de leadership et de communication doivent être clarifiées afin de démontrer que l'importance de la dynamique de groupe et de l'aspect pédagogique est prise en compte. De plus, la formule de démultiplication retenue pour former les chefs d'établissement doit impliquer un travail en amont approprié et un accompagnement de la ressource professionnelle pour les premières interventions des agents multiplicateurs.

Le CODEC, pour sa part, semble favoriser non seulement le renforcement de capacités des chefs d'établissement en gestion scolaire et en encadrement pédagogique, mais aussi le développement d'initiatives contribuant à répondre à l'insuffisance de ressources humaines et matérielles ainsi qu'à l'ouverture de l'école au milieu. Toutefois, il importe d'assurer une mise à jour des formatrices et formateurs selon les tendances en éducation et l'évolution du système éducatif.

La revue de littérature nous a permis d'identifier les principaux facteurs de réussite d'une formation des chefs d'établissement scolaire ainsi que les conditions de mise en œuvre. Ainsi, parmi les facteurs de réussite, il importe que les structures assurant la formation tiennent compte, notamment, de la prise en compte des besoins et de la diversification des opportunités de professionnalisation (Le Boterf, 2007).

Pour ce qui est des conditions de mise en œuvre, rappelons le devoir de l'État d'assurer la pérennité de telles formations par la définition des orientations générales, l'inscription de balises dans un cadre législatif et réglementaire et la détermination des compétences professionnelles et les profils de sortie attendus au terme de la formation.

Le travail en réseau doit également être favorisé pour faciliter les échanges d'expertise et contrer l'isolement des chefs d'établissement.

Enfin, la recherche a permis de formuler des recommandations et de proposer des pistes d'action dont certaines sont liées à la politique de décentralisation afin de trouver un équilibre entre l'autonomie au niveau local et la régulation par le niveau central. D'autres recommandations et pistes d'action concernent la politique de formation pour en assurer la pérennité. D'autres encore s'appliquent directement à la formation des chefs d'établissement pour qu'elle soit adéquate et pertinente et qu'elle réponde aux besoins et à la complexification de leur fonction.

De plus, des recommandations s'adressent aux partenaires techniques et financiers à la lumière des conclusions de la Déclaration de Paris (OCDE, 2005 et 2008) afin de poursuivre l'amélioration de la concertation et de l'alignement avec les besoins du ministère de l'Éducation du Sénégal.

Pour terminer, il importe de rappeler que les limites de cette recherche, dont le peu d'informations reçues et le nombre limité de répondantes et de répondants, invitent la lectrice et le lecteur à consulter avec précaution l'interprétation des résultats.

Par ailleurs, cette recherche conduit à certaines suggestions au regard de nouvelles études sur la thématique de la formation des chefs d'établissement au Sénégal. Ainsi, il serait intéressant d'approfondir l'examen de l'initiative PAEM afin de voir les possibilités de la bonifier et d'en faire une formation adéquate et pertinente pour l'ensemble des chefs d'établissement du Sénégal. Une autre étude pourrait également se pencher sur le CODEC afin de maximiser le potentiel de cette initiative. Enfin, un regard plus élargi sur les pratiques de formation des chefs d'établissement scolaire, notamment au niveau de l'Afrique de l'Ouest, conduirait probablement à un partage de pratiques au sein d'un espace vivant souvent les mêmes difficultés.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Academy for Educational Development (2011). *PAEM: Projet d'appui à l'enseignement moyen*. Article téléaccessible à l'adresse <<http://cepp.aed.org/Projects/paem.cfm>>. Consulté le 20 janvier 2012.
- Action.fr. (s.d.). *Dossier 2/3 : démultiplication : formez vos managers à former*. Article téléaccessible à l'adresse <<http://www.actionco.fr/Action-Commerciale/Article/Dossier-2-3-Demultiplication-formez-vos-managers-a-former-1129-1.htm>>. Consulté le 4 avril 2011.
- Adoté-Bah, A. (2008). *Les expériences nouvelles en matière de formation et de professionnalisation des enseignants : analyse comparée et perspectives*. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.ciep.fr/conferences/cd-2008-professionnaliser-les-enseignants-sans-formation-initiale/fr/docs/conferences/adotevi.pdf>>. Consulté le 6 février 2011.
- Aubert, A. (2000). Comment choisir son consultant? Revue de presse, revue de travaux. *Éducation permanente*, 143, 145-154.
- Au-senegal.com (2011). *La Terenga sénégalaise, un trésor culturel*. Site téléaccessible à l'adresse <<http://www.au-senegal.com/Population.html>>. Consulté le 20 septembre 2011.
- Banque mondiale (2008). *Programme d'action d'Accra*. Site téléaccessible à l'adresse <http://siteresources.worldbank.org/ACCRAEXT/Resources/4700790-1217425866038/FINAL-AAA-in-French.pdf>. Consulté le 6 mai 2012.
- Barrère, A. (2008). Les chefs d'établissement au travail : hétérogénéité des tâches et logiques d'actions. *Travail et formation en éducation*. Document téléaccessible à l'adresse <<http://tfe.revues.org/index698.html>> Consulté le 18 février 2011.
- Barrère, A. (2007). *Sociologie des chefs d'établissements. Les managers de la République*. Paris : PUF.
- Bernatchez, J. (2011). La formation des directions d'établissement scolaire au Québec : apprendre à développer un savoir-agir complexe. *Télescope*, 17(3), 158-175.
- Centre de recherches pour le développement international (CRDI) et Réseau ouest et centre africain de recherche en éducation (ROCARE) (2011). *Apprendre des expériences locales et intersectorielles- éducation – eau – santé. Cas du Sénégal*. Recherche transnationale sur la décentralisation en Afrique de l'Ouest et du Centre (s.l.).
- Champy, P. et Étévé, C. (2005). *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation* (3^e éd.). Paris : RETZ.

- Cissé, D. (2008). *La gestion des établissements d'enseignement moyen et secondaire de la région de Kaolack (Sénégal) dans le contexte de la décentralisation administrative*. Mémoire de maîtrise en éducation, spécialisation en administration scolaire. Université du Québec à Rimouski, Québec.
- Conférence des ministres de l'Éducation ayant le français en partage (CONFEMEN) (2011). *Actes de la 54^e session ministérielle*. Dakar : CONFEMEN.
- Conférence des ministres de l'Éducation ayant le français en partage (CONFEMEN) (2007). *Pour une nouvelle dynamique de la gestion scolaire*. Document de réflexion et d'orientation. Dakar : CONFEMEN.
- Conférence des ministres de l'Éducation ayant le français en partage (CONFEMEN) (2006). *Actes des Assises francophones de la gestion scolaire. La gestion scolaire : bien gérer pour mieux éduquer*. Assises tenues du 4 au 8 avril 2006 à Antananarivo, Madagascar. Dakar : CONFEMEN.
- Conseil supérieur de l'Éducation (2002). *Diriger une école secondaire : un nouveau contexte, de nouveaux défis*. Avis au Ministre de l'éducation, Québec. Article téléaccessible à l'adresse <<http://www.cse.gouv.qc.ca/FR/Panorama1999-11-4-SY/index.html>> Consulté le 3 janvier 2012.
- Develay, M. (1994). *Peut-on former les enseignants ?* Paris : ESF.
- Dupuis, P. (2004). L'administration de l'éducation : quelles compétences ? *Association canadienne d'éducation de langue française*. Article téléaccessible à l'adresse <www.acelf.ca/c/revue/pdf/ladministrationdeleducation.pdf> Consulté le 2 février 2012.
- École de Poisy (s.d.). *Définition. La formation tout au long de la vie s'inscrit dans notre projet d'établissement*. Article téléaccessible à l'adresse <<http://www.poisy.org/page-1826.html>> Consulté le 19 février 2011.
- Fédération québécoise des directions d'établissement d'enseignement (2009). *Un collectif pour l'éducation. L'école comme établissement d'enseignement et la réussite. De l'accessibilité à l'école à la réussite dans l'école*. Anjou : FQDE.
- FPT francophonie (s.d.) *Carrefour francophone pour la formation professionnelle et technique*. Site téléaccessible à l'adresse <<http://www.fpt-francophonie.org/>> Consulté le 4 avril 2011.
- Girard, L., Mclean, É. et Morissette, D. (1992). *Supervision pédagogique et réussite scolaire*. Montréal : Chenelière-éducation.
- Guillemette, S., Simon, L. (2008). L'accompagnement du développement professionnel auprès de la direction d'établissement scolaire. *La revue des échanges*, 25(2, 97), 8-15.

- Gouvernement du Québec (2012). *Loi sur l'instruction publique*. Document accessible à l'adresse
<http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=2&file=/1_13_3/I13_3.html> Consulté le 2 février 2012.
- Gouvernement du Québec (2000). *Règlement modifiant le règlement sur les conditions d'emploi des gestionnaires des commissions scolaires*. Québec : Ministère de l'Éducation du Québec.
- Gouvernement du Sénégal (s.d.). *Le ministère de l'Enseignement préscolaire, de l'élémentaire, du moyen-secondaire et des Langues nationales*. Site téléaccessible à l'adresse <<http://www.gouv.sn/spip.php?article204>>. Consulté le 20 septembre 2011.
- Gouvernement du Sénégal (2001). *Infomen. Bulletin officiel du Ministère de l'éducation nationale, 3*. Dakar : Ministère de l'Éducation nationale et Coopération française
- Gouvernement du Sénégal (2000). *Infomen, Bulletin officiel du Ministère de l'éducation nationale, 2*. Dakar : Ministère de l'Éducation nationale et Coopération française
- Gouvernement du Sénégal (1999), *Infomen, Bulletin officiel du Ministère de l'éducation nationale, 1*. Dakar : Ministère de l'Éducation nationale et Coopération française
- Institut international de planification de l'Éducation (IIPE) (2009). La décentralisation en éducation. *Lettre d'information de l'Institut international de planification de l'éducation. XXVII(3)*, 4-5.
- Institut international de planification de l'Éducation (IIPE) (2004). La décentralisation peut-elle améliorer les écoles? *Lettre d'information de l'Institut international de planification de l'éducation. XXII(4)*, 1-3.
- Japan International Cooperative Agency (JICA) (s.d.). *La coopération du Japon dans le secteur de l'éducation et de la formation au Sénégal*. Article téléaccessible à l'adresse <<http://www.jica.go.jp/senegal/french/activities/activity07.html>> Consulté le 20 janvier 2012.
- Le Boterf, G. (2007). *Professionaliser. Le modèle de la navigation professionnelle*. Paris : Éditions d'Organisation.
- Le Boterf, G. (2005). *Travailler en réseau. Partager et capitaliser les pratiques professionnelles*. Paris : Éditions d'Organisation.
- Le Boterf, G. (2001). *Ingénierie et évaluation des compétences* (3^e éd.). Paris : Éditions d'Organisation.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal : Guérin.

- Le Messager (2010). *Après trois années d'exécution : l'Apse déclaré satisfaisant*. Article téléaccessible à l'adresse <http://www.lemessagersn.info/APRES-TROIS-ANNEES-D-EXECUTION-L-Apse-declare-satisfaisant_a4752.html>. Consulté le 20 septembre 2011.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec (MELS) (2008). *La formation à la gestion d'un établissement d'enseignement. Les orientations et les compétences professionnelles*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) (2004). *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Mintzerg, H. (2004). *Le manager au quotidien*. Paris : Éditions d'organisation
- Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) (2008). *Déclaration de Paris sur l'efficacité de l'aide au développement (2005) et programme d'action d'Accra (2008)*. Documents téléaccessibles à l'adresse <www.ocde.org/dataoecd/53/38/34579826.pdf> Consulté le 10 février 2012.
- Office québécois de la langue française (2009). *Le grand dictionnaire terminologique*. Site téléaccessible à l'adresse <http://www.granddictionnaire.com/BTML/FRA/r_Motclef/index800_1.asp> Consulté le 6 février 2011.
- Paillé, P. (2008). *La méthodologie de recherche dans un contexte de recherche professionnalisante : douze devis méthodologiques exemplaires*. Article téléaccessible à l'adresse <[http://www.recherche-qualitative.qc.ca/numero27\(2\)/paille27\(2\).pdf](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/numero27(2)/paille27(2).pdf)> Consulté le 13 avril 2011.
- Pelletier, G. (s.d.). *L'élaboration d'une politique de formation pour le personnel d'encadrement de l'éducation. Un guide de soutien à la démarche*. Document téléaccessible à l'adresse <http://guypelletier.ca/documents/formation/guide_elaboration_politique.pdf> Consulté le 6 février 2011.
- Pelletier, G. (2010) *La formation des dirigeants en éducation en 2020...Retour vers le futur*. Document téléaccessible à l'adresse <http://guypelletier.ca/documents/articles/pelletier_formation2020.pdf> Consulté le 4 février 2012.
- Pelletier, G. (2007). *Diriger au temps des réformes éducatives...un travail de sherpa. Vie pédagogique*. Article téléaccessible à l'adresse <http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/viepedagogique/145/index.asp?page=dossierC_3> Consulté le 11 mars 2011.

- Pelletier, G. (2002). *Diriger un établissement scolaire : jeu de pistes pour un temps actuel*. Article téléaccessible à l'adresse <<http://www.f-d.org/pelletier-pistes.htm>> Consulté le 27 février 2011.
- Pelletier, G. (2001). *Décentralisation, régulation et gouvernance des systèmes éducatifs : un cadre de référence*. Université de Montréal/Université de Sherbrooke.
- Pelletier, G. (2001). La relève des dirigeants scolaires au Québec. *La revue des échanges*, 18(70), 26-27.
- Perrenoud, P. (2009). *Le rôle pédagogique des chefs d'établissements : aussi nécessaire qu'improbable*. Document téléaccessible à l'adresse <http://crdp.ac-besancon.fr/fileadmin/espace-cadres/fichiers/Documents_academiques/PhPerrenoud_Role_peda_chef-etab_necessaire_improbable.pdf> Consulté le 19 février 2011.
- Perrenoud, P. (2001). *Articulation théorie-pratique et formation de praticiens réflexifs en alternance*. Article téléaccessible à l'adresse <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_32.html> Consulté le 15 février 2011.
- Perrenoud, P. (2000). *Construire un référentiel de compétences pour guider une formation professionnelle*. Article téléaccessible à l'adresse <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_33.html#Heading1> Consulté le 6 février 2011.
- Perrenoud, P. (1999). *L'établissement, principal garant du renouveau pédagogique*. Article téléaccessible à l'adresse <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_24.html> Consulté le 19 février 2011.
- Saint-Pierre, M. (2004). La décentralisation scolaire en action : le processus de prise de décision en partenariat. In M. Saint-Pierre...*De la décentralisation au partenariat. Administration en milieu scolaire*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Sané, L. (2006). *La formation continue des cadres scolaires en Afrique : état de la question, enjeux et perspectives*. Article téléaccessible à l'adresse <<http://www.casaespoir.org/modules/news/article.php?storyid=9>> Consulté le 27 octobre 2010.
- Sarr, M. T. (2008). Formation des chefs d'établissement dans le programme d'appui à l'enseignement moyen au Sénégal, *La revue des échanges*, 24(95), 15-19.
- Sène, P. (2006). *Le point de vue des principaux de collège de la région de Fatick (Sénégal) sur l'efficacité des conseils de gestion et le support offert par le Projet d'appui à l'enseignement moyen (PAEM/CLASSE)*. Mémoire de maîtrise en éducation. Université Laval, Québec.

- Senego.com (2011). *Enseignement des mathématiques: une mission de la JICA attendue dimanche*. Article téléaccessible à l'adresse <<http://senegal.senego.com/enseignement-des-mathematiques-une-mission-de-la-jica-attendue-dimanche/>>. Consulté le 20 janvier 2012.
- Senego.com (2011). *Kafrine: la JICA entame un programme de gestion des écoles*. Article téléaccessible à l'adresse <<http://senegal.senego.com/kaffrine-la-jica-entame-un-programme-de-gestion-des-ecoles/>>. Consulté le 20 janvier 2012.
- Sylvain, H (2008). *Le devis constructiviste : une méthodologie de choix en sciences infirmières*. Document téléaccessible à l'adresse <http://revue-inf.uqar.ca/documents/InfirmiereClinicienne_Helene_Sylvain_Vol5no1.pdf> Consulté le 19 avril 2011.
- UNESCO (s.d.). *Conférence mondiale sur l'éducation pour tous 1990 (Jomtien, Thaïlande)*. Site téléaccessible à l'adresse <http://www.unesco.org/education/efa/fr/ed_for_all/background/world_conference_jomtien.shtml>. Consulté le 22 mars 2012.
- UNESCO (2011). *La crise cachée : les conflits armés et l'éducation*. Rapport mondial de suivi sur l'EPT. Paris : UNESCO.
- UNESCO (2009). *Vaincre l'inégalité : l'importance de la gouvernance*. Rapport mondial de suivi sur l'EPT. Paris : UNESCO.
- UNESCO (2008). *École et décentralisation : le cas du Sénégal*. Cahiers de recherche de l'IIPE. Document accessible à l'adresse <unesco.org/iiep/pdf/pubs/2008/senegal.pdf>. Consulté le 15 février 2011.
- UNESCO (2000). *Le Cadre d'action de Dakar. L'Éducation pour tous : tenir nos engagements collectifs*. Forum mondial sur l'Éducation, 26 au 28 avril 2000. Paris : UNESCO.
- USAID (2008). *Projet d'appui à l'enseignement moyen (USAID/PAEM)*. Rapport trimestriel. Période du 01 janvier au 31 mars 2008. Document téléaccessible à l'adresse <http://pdf.usaid.gov/pdf_docs/PDACL509.pdf>. Consulté le 31 décembre 2011.
- Vachon, P. (2008). *Études de cas par pays. Burkina Faso*. Document de référence préparé pour le Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2009. Document accessible à l'adresse <<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001802/180202f.pdf>>. Consulté le 27 octobre 2009.
- Van Zanten, A. (2008). *Dictionnaire de l'éducation*, 1^{re} édition, Paris : PUF.
- Vienneau, R. et Ferrerm, C. (1999). *En route vers une pédagogie actualisante : un projet intégré de formation initiale à l'enseignement*. Article téléaccessible à l'adresse

<<http://www.acelf.ca/c/revue/revuehtml/27-1/Vienneau.html#h-5.1>>. Consulté le 15 février 2011.

ANNEXE I**REQUÊTE SUR LES FORMATIONS OFFERTES AUX CHEFS
D'ÉTABLISSEMENT SCOLAIRE**

Monsieur, Madame,

Formule de politesse

Je me permets de vous solliciter pour une information importante dont j'ai besoin dans le cadre de ma maîtrise professionnelle.

J'aurais besoin que vous me fassiez parvenir des informations sur les diverses formations que les chefs d'établissement sénégalais ont reçues depuis environ les 10 dernières années. Ces formations peuvent avoir été données par le Ministère comme par les bailleurs de fonds.

Si vous n'avez pas les termes de références en fichier électronique, vous pouvez me transmettre tout autre document qui me permettrait d'avoir les objectifs de la formation, la clientèle ciblée, le nombre de participants, les contenus, les modes de formation, la durée, l'évaluation, les politiques relatives à cette formation, etc.

Formule de politesse

ANNEXE II**REQUÊTE SUR LA CONCERTATION ENTRE LES PTF ET LE MINISTÈRE
DE L'ÉDUCATION**

Monsieur, Madame,

Formule de politesse

Je me permets de vous solliciter pour répondre aux questions suivantes afin de recueillir des informations dont j'ai besoin dans le cadre de ma maîtrise professionnelle.

Ces questions concernent la concertation entre les PTF et le ministère de l'Éducation au regard de la mise en œuvre du PDEF.

1. Pouvez-vous me dire quels étaient les objectifs des réunions que tenait le Ministère avec les PTF?
2. La France était chef de fil au début et ensuite ce fut le Canada. Quels sont les changements les plus importants que le Canada a amenés?
3. Selon vous, est-ce que les pratiques des PTF sur le terrain sont harmonisées et complémentaires entre elles? Ou existe-t-il des doublons dans les activités? Si oui, est-ce que vous pouvez me donner une idée de grandeur de ce doublon ainsi que des exemples d'activités réalisées en double?
4. Selon vous, est-ce que les pratiques des PTF sont en lien avec les besoins du ministère de l'Éducation du Sénégal et amènent-elles ce dernier à une prise en charge complète de la mise en œuvre du PDEF?
5. L'appui financier que les PTF offrent concerne-t-il des projets PTF spécifiques?
6. Selon vous, est-ce que les PTF assurent une harmonisation de leurs actions au regard de la formation des chefs d'établissement scolaire?

Formule de politesse

ANNEXE III

DOCUMENTS TRANSMIS PAR LA PARTIE SÉNÉGALAISE

- Bulletin officiel de l'éducation nationale
- Programme décennal de l'éducation et de la formation (PDEF)
- Dispositif de formation des chefs d'établissement de l'enseignement moyen (PAEM/CLASSE) 2005 ;
- Formation des directeurs d'école (PDEF) ;
- Guide pour la formation des directeurs d'école, version Ziguinchor (PDEF et UNICEF) ;
- Le Collectif des Directeurs d'école (CODEC-PDEF) ;
- Le guide du chef d'établissement (DEMSG-PAEM/CLASSE-AED)
- Module de formation au curriculum de l'enseignement moyen pour chefs d'établissement, Guide du facilitateur (PDEF et USAID-EDB) ;
- Plan de formation initiale des chefs d'établissement (PDEF et AFD) ;
- Termes de référence de la formation des directeurs d'école du PREMST (PDEF) ;
- Termes de référence du chef de file des PTF du Cadre partenariat du PDEF, 7 avril 2005.
- USAID (2007). Les normes de performances du chef d'établissement (PAEM/CLASSE).
- USAID (2010). Améliorer la qualité de l'enseignement des élèves des établissements d'enseignement moyen du Sénégal. Rapport d'achèvement. USAID/PAEM. Août 2003 à septembre 2010